



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

REGINA CLÁUDIA PINHEIRO

**LETRAMENTOS DEMANDADOS EM CURSOS ON-LINE: POR
UMA REDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO
HIPERTEXTUAL**

FORTALEZA – CE
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

REGINA CLÁUDIA PINHEIRO

**LETRAMENTOS DEMANDADOS EM CURSOS ON-LINE: POR
UMA REDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO
HIPERTEXTUAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Linha de Pesquisa – Linguística Aplicada
Orientador – Prof. Dr. Júlio Araújo

FORTALEZA – CE
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P7221

Pinheiro, Regina Cláudia.

Letramentos demandados em cursos on-line : por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais / Regina Cláudia Pinheiro. – 2013.

183 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo.

1.Letramento – Fortaleza(CE). 2.Sistemas hipertexto – Fortaleza(CE). 3.Material didático.
4.Universidade Federal do Ceará. Instituto Universidade Virtual. 5.Universidade Aberta do Brasil.
I.Título.

CDD 378.1734098131

Esta Tese de Doutorado foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades (CH) da referida Universidade.

Autorizo, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Regina Cláudia Pinheiro

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Araújo (PPGL-UFC)
Presidente-Orientador

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra (PPGEL - UEL)
Primeiro Examinador

Profa. Dra. Iúta Lerche Vieira (POSLA-UECE)
Segunda Examinadora

Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (PPGL-UFC)
Terceira Examinadora

Profa. Dra. Rosemeire Monteiro-Plantin (PPGL-UFC)
Quarta Examinadora

Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (PPGL-UERN)
Suplente Externo

Prof. Dr. Vlândia Borges (PPGL-UFC)
Suplente Interno

Tese defendida e aprovada em 11 de novembro de 2013.

Ao meu filho *Luiz Guilherme*,
que desde seu nascimento tem disputado
sua atenção com o doutorado.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este tem certamente a contribuição, direta ou indireta, de muitas pessoas sem as quais esta pesquisa não seria concluída. Nesse sentido, sei que somente um "muito obrigada!" é pouco para externar meus agradecimentos. No entanto, neste espaço, é somente o que me cabe:

Se é verdade que há um Deus, sei que ele me ajudou a ter força, paciência e sabedoria para realizar este estudo quando eu mesma achava que não ia conseguir;

Ao meu orientador Júlio Araújo, que me fez crescer pessoal e academicamente, seja através de orientações bem sucedidas, seja por meio do exemplo de um pesquisador sério e criterioso.

A minha mãe (*in memorian*), cuja resignação aos filhos me tornou o que eu sou hoje, e ao meu pai (*in memorian*), que me viu ingressar e no doutorado e não estava mais aqui para ver a conclusão;

Ao meu filho Luiz Guilherme, que teve tranquilidade e paciência comigo quando me chamava para brincar e eu respondia que tinha de estudar e que tem tornado a cada dia uma pessoa melhor;

A minha família, que a cada dia me faz perceber o quanto o convívio com ela me torna mais forte e por estar sempre presente me ajudando nos momentos mais difíceis e compartilhando minhas alegrias;

Aos meus amigos, que me apoiaram nos momentos difíceis me fazendo ter coragem de continuar e me mostrando a capacidade que eu tenho;

Aos colegas do grupo de pesquisa Hiperged, que, além serem amigos, contribuíram com leituras valiosas deste trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, que me ensinaram a trilhar os rumos de uma vida acadêmica;

À banca, que aceitou participar deste evento e disponibilizou-se a ler e contribuir com este trabalho a fim de me ajudar a melhorá-lo;

À FUNCAP, que financiou parte desta pesquisa;

À UECE, que apesar das complicações para me afastar das atividades docentes, permitiu-me dois anos e nove meses de dedicação exclusiva ao doutorado;

Finalmente e de modo especial, aos participantes desta pesquisa, que não mediram esforços para me ajudar e sem os quais este trabalho não teria sido realizado.

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de redefinir o conceito de letramento hipertextual, cunhado por Bolter (1998), visto que este não contempla mais as atuais práticas sociais mediadas por hipertexto. A base teórica que sustenta esta investigação acadêmica procede, principalmente, de Bolter (1998), Semali (2001), Soares (2002), Cavalcante Jr. (2003), Street (2003), Martin (2008), Barton (2009), Lemke (2010) e Pinheiro; Araújo (2012). A metodologia que tornou exequível o referido objetivo foi um estudo de caso sobre produção de material didático on-line que se destinava a cursos de graduação a distância da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os sujeitos que participaram da pesquisa foram três professores conteudistas, responsáveis pelas disciplinas e pela elaboração do conteúdo didático que fica disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFC Virtual, e dois membros equipe de transição didática, uma das responsáveis pela hipertextualização do material. Os instrumentos e técnicas utilizados para construção dos dados foram: (i) entrevista semiestruturada com os sujeitos, (ii) acompanhamento da elaboração por parte dos professores, através da instalação de um programa no computador dos docentes que filma a tela com todos os seus movimentos e permite a gravação de voz, o que possibilitou que o professor realizasse uma espécie de protocolo verbal, e (iii) acompanhamento presencial do trabalho da equipe de transição didática, realizado por meio de um diário de bordo no qual fiz anotações sobre esse momento. Além disso, analisei o material elaborado em suas três versões: a elaboração do professor, a versão da equipe de transição didática e a versão final do material no ambiente web. A análise permite a conclusão de que os letramentos praticados pelos sujeitos da pesquisa podem ser categorizados em centrado na escrita, oral, visual, tecnológico, comunicacional e informacional, os quais se inter-relacionam e um ou outro pode se sobressair. Sendo assim, o conceito de letramento hipertextual a que chegamos se configura como práticas sociais mediadas por hipertexto, através das quais se pode identificar diversos tipos de letramentos que se harmonizam para a significação de sentidos.

Palavras-chave: Letramento(s), hipertexto, letramento hipertextual.

ABSTRACT

This thesis aims to redefine the concept of hypertextual literacy, coined by Bolter (1998), since this does not include the current social practices mediated by hypertext. The theoretical basis supporting this academic enterprise proceeds mainly Bolter (1998), Semali (2001), Soares (2002), Cavalcante Jr. (2003), Street (2003), Martin (2008), Barton (2009), Lemke (2010) and Pinheiro; Araújo (2012). The methodology which made feasible the aforementioned goal was the case study of the online pedagogical materials designed for undergraduate distance learning courses provided by Federal University of Ceará (UFC – Universidade Federal do Ceará) in partnership with Open University of Brazil (UAB – Universidade Aberta do Brasil). The subjects who participated in the research were the professors responsible for the discipline organization and for designing the curricular contents available for access on the Online Learning Environment (AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem) of Virtual UFC Institute, and team of professors, a part of the group responsible for the hypertextualisation process, whose work is to do the didactic transition. The instruments and techniques used to build the data were: (i) semi-structured interviews with the subjects, (ii) observing the development of materials by professors through a software that record all the operations on screen and the surrounding sounds, allowing professors to perform a verbal protocol, and (iii) monitoring the work of the group of didactic transition by means of a journal in which I've made notes about this moment. Furthermore, I analyzed the material produced in its three versions: the initial version designed by professors, then the one designed by the group of didactic transition, and the final version available on the online environment. The analysis leads to conclude that literacy practices developed by the subjects can be categorized into traditional, oral, visual, technological, communicational and informational, which are interrelated, and one or the other can stand out. Thus, we define the concept of hypertextual literacy as social practices mediated by hypertext, through which one can identify different types of literacies that jointly create the meaning.

Keywords: Literacy(ies); hypertext; hypertextual literacies.

LISTA DE FIGURAS

PÁG.

Figura 1:	Proposta de multissemiótica na hipertextualidade em Lobo-Sousa (2009)	67
Figura 2:	Características da hipertextualidade em Lobo-Sousa (2009)	69
Figura 3:	Homepage do Instituto UFC Virtual	73
Figura 4:	Tela inicial do programa <i>Audacity</i>	80
Figura 5:	Tela inicial do programa <i>Cantasia Studio</i>	83
Figura 6:	Exemplo de concisão de texto (Versão 1 do MD)	94
Figura 7:	Exemplo de indicação de material de apoio (Versão 2 do MD)	95
Figura 8:	Exemplo de simulação de uma sala de aula presencial (Versão 2 do MD)	96
Figura 9:	Exemplo de texto flutuante (Versão 3 do MD)	97
Figura 10:	Exemplo de texto em mouse over (Versão 3 do MD)	97
Figura 11:	Exemplo de tabela dinâmica com abas (Versão 3 do MD)	98
Figura 12:	Quadro-resumo para explicar os tipos de ensino de análise linguística (Versão 1 do MD)	99
Figura 13:	Trecho de aula preparada pelo professor conteudista (Versão 1 do MD)	101
Figura 14:	Lição animada sugerida pela equipe de transição didática a partir do texto da figura 13 (Versão 3 do MD)	101
Figura 15:	Exemplo de demanda de letramento oral extraído de uma das disciplinas (Versão 3 do MD)	108
Figura 16:	Atividade na qual o aluno precisa gravar sua voz e postar no site (Versão 2 do MD)	109
Figura 17:	Atividade na qual se propõe uma escrita com marcas de oralidade (Versão 2 do MD)	111
Figura 18:	Exemplo de inserção de vídeos externos em uma das disciplinas (Versão 3 do MD)	119
Figura 19:	Exemplo de organização visual do texto da web (Versão 3 do MD)	121
Figura 20:	Atividade em que o aluno necessita baixar e utilizar programas (Versão 3 do MD)	124
Figura 21:	Exemplos que comprovam a habilidade do professor em identificar fontes disponíveis de pesquisa (Versão 3 do MD)	129

Figura 22:	Exemplo de letramento comunicacional: e-mail enviado por um professor conteudista para transitora didática	137
Figura 23:	Proposta de atividade de chat (Versão 3 do MD)	139
Figura 24:	Exemplo de letramento comunicacional praticado por participante da pesquisa (Versão 3 do MD)	141
Figura 25:	Parte do material didático inserido em uma das disciplinas pesquisadas no qual é demandado vários letramentos para sua compreensão	153
Figura 26:	A imagem representativa do letramento hipertextual	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Resumo dos instrumentos / técnicas utilizados na pesquisa	85
Tabela 2:	Registro de exemplo de letramento visual	87

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO A PESQUISA	10
1. 1 Revelando o tema	10
1. 2 Elucidando o objeto da pesquisa	12
1. 3 Justificando o estudo	14
1. 4 Explicitando a divisão da tese	23
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTANDO OS CONSTRUTOS TEÓRICOS.....	26
2.1 Letramento(s)	27
2.1.1 Letramentos no mundo tecnológico	34
2.2 Hipertexto	48
CAPÍTULO 3 – EXPLICANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .	71
3.1 Caracterização da pesquisa	71
3.1.1 Tipo de pesquisa	71
3.1.2 O estudo de caso	72
3.1.3 Aspectos éticos	74
3.1.3.1 Submissão ao comitê de ética	75
3.1.4 Os sujeitos da pesquisa	76
3.1.5 Os instrumentos/técnicas para geração dos dados	79
3.1.5.1 Entrevista semiestruturada	79
3.1.5.2 Acompanhamento da elaboração das disciplinas por parte dos professores conteudistas	82
3.1.5.3 Observação da transição didática	84
3.1.5.4 Análise do material elaborado	84
3.2 Análise dos dados	86
3.2.1 Organização e análise dos dados: 1º momento	86
3.2.2 Análise dos dados: 2º momento	88
CAPÍTULO 4 – ANALISANDO OS DADOS	30
4.1 Letramento centrado na escrita	91
4.2 Letramento oral	104
4.3 Letramento visual	113
4.4. Letramento tecnológico	122
4.5 Letramento informacional	128
4.6 Letramento interacional	136
CAPÍTULO 5 – REVENDO E REDEFININDO CONCEITOS TEÓRICOS.....	144
CAPÍTULO 6 – TECENDO CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS	158
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	174

CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO A PESQUISA

*Mas a distância isso tudo
tem que ficar a disposição,
o cardápio está pronto
e pra ser servido.*

(Sujeito da pesquisa)

1.1 Revelando o tema

Nas sociedades modernas, têm sido exigida dos cidadãos uma série de eventos que demandam os usos de materiais e de estratégias sociocognitivas que os façam pensar e processar informações das mais variadas formas. Esse mar de informações circula nos mais diversos suportes, como papel, outdoor, televisão, revista, computador, dentre outros, materializados nos diversos gêneros, tais como propagandas, anúncios, extratos bancários, e-mail etc. Não há como negar a existência de múltiplas semioses em muitos gêneros e a associação entre elas para a compreensão das mensagens (KRESS, 2004; BUZATO, 2004; DIONÍSIO, 2005). É necessária também a habilidade de lidar com esses materiais para interagir nessas sociedades e resolver seus problemas pessoais e/ou sociais. Esse número excessivo de informações chegou aos cidadãos com a globalização e o advento das tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, as pesquisas relacionadas aos letramentos ganharam um novo impulso com a chegada dessas tecnologias devido às novas maneiras de transmitir informação e interagir que elas proporcionam (CAVALCANTE Jr, 2003; BUZATO, 2004; LEMKE, 2010, dentre outros). Ao fazer um breve passeio pelos estudos relacionados ao assunto, percebi que o conceito de letramento se diversifica, como é natural nos estudos das ciências humanas. Porém, em se tratando de letramento, essa diversidade de conceitos não se limita ao momento histórico, pois os contextos socioculturais também podem alterar o que as sociedades compreendem por letramento(s). Assim, inicialmente, não existia o substantivo letramento, sendo usado somente o adjetivo letrado que designava uma pessoa culta e, posteriormente, aquele que sabia ler e escrever. Quando o termo letramento surgiu, sua concepção estava associada a uma perspectiva cognitivista, incluindo apenas habilidades individuais. Com o tempo, percebeu-se a importância dos

aspectos sociais da leitura e da escrita e, assim, o termo passou a significar os seus usos sociais. Ainda sob essa perspectiva, o letramento pode ser considerado um fenômeno neutro ou ideológico. A partir da consideração de que o letramento, como fenômeno ideológico, pode ser utilizado para a transformação social e que seus usos podem ser considerados a partir de múltiplas formas de fazer sentido, o termo pluralizou-se e foi possível caracterizar os diversos tipos de letramentos (VENEZKY, 1990; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2008; STREET, 2003 etc).

Também o hipertexto, inicialmente, considerado uma tecnologia para armazenamento e consulta de informação por associação (BUSH, 2007[1945]), tem sua concepção modificada, podendo abranger desde qualquer texto, dada sua característica não-linear (KOCH, 2002; COSCARELLI, 2006, dentre outros), até aquilo que se apresenta na tela em comparação à hipertextualidade, um conceito ontológico que se caracteriza por ser multilinear, hipermodal e interativa e que materializa o hipertexto (LOBO-SOUSA, 2009). Conforme se modifica sua concepção, Snyder (2010) divide sua história em três gerações, considerando suas pesquisas e seus desenvolvimentos teóricos. A autora afirma que a primeira geração fez alegações que não se confirmaram, enquanto a segunda realizou um re-exame do hipertexto no contexto ilimitado da internet, se apegando a ideias que não faziam sentido no contexto on-line. Porém, para a autora, a terceira geração vivencia um momento produtivo que pode substanciar o ensino e a aprendizagem do letramento on-line.

Essa breve incursão a respeito das concepções¹ de letramento(s) e hipertexto, aliada às mudanças sociais advindas com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, são importantes para perceber a necessidade da proposição de um conceito que abarque os dois termos nesse momento de transição da cultura do impresso para o meio digital. Sendo assim, os letramentos mediados por hipertextos têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores (BOLTER, 1998; COSCARELLI, 2005; BUZATO, 2007; ROJO, 2007; ARAÚJO, 2007, dentre outros), que concordam em afirmar as transformações ocorridas na sociedade devido às múltiplas possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação promovem. Dentre essas possibilidades, cito a “reviravolta” ocorrida na educação a distância com o advento dessas tecnologias. Além de proporcionar uma maior interatividade entre os atores, o ensino a distância, através das tecnologias de informação e comunicação, doravante ensino on-line,

¹ Neste trabalho, estou utilizando os termos *concepção* e *definição* como sinônimos.

possibilita que produtores e receptores do material didático possam multiplicar as possibilidades de acesso a diversos tipos de letramentos. Portanto, esta tese, considerando todas essas mudanças, entrelaça os dois campos de pesquisa – letramento e hipertexto – para propor, dentro do escopo da Linguística Aplicada, um conceito de letramento hipertextual.

1.2 Elucidando o objeto da pesquisa

Desde que iniciei os estudos com as tecnologias de informação e comunicação, inicialmente, trabalhando com formação de professores e, posteriormente, realizando pesquisas nessa área (LOBO-SOUSA, PINHEIRO e ARAÚJO, 2009; PINHEIRO e PINHEIRO, 2009; PINHEIRO e LOBO-SOUSA, 2010 etc), venho constatando mudanças nas práticas sociais, principalmente, naquelas voltadas à educação. Muitas dessas constatações me inquietavam e tornaram-se questões de pesquisa, inicialmente, no mestrado quando investiguei as estratégias que leitores proficientes utilizavam na leitura de hipertextos, fazendo um paralelo com as habilidades utilizadas em textos impressos (PINHEIRO, 2005a).

Outros questionamentos, desta vez, mais voltados para questões sociais da escrita hipertextual, vieram à tona e me impulsionaram para uma investigação de doutorado. Dentre essas questões, me inquietavam algumas definições de letramento e de letramento digital, pois, na minha concepção, algumas delas não abarcam as práticas sociais mediadas por hipertextos. Através de observação empírica, pude perceber que, com as transformações sociais ocorridas com advento das tecnologias de informação e comunicação, outros modos de fazer sentido através das linguagens foram surgindo e, principalmente, se aglutinam em um mesmo espaço, formando um todo indissociável para expressar sentimentos, informações e para interagir nas sociedades. Através dessas observações, emergiu a questão principal desta tese que é *Como definir os letramentos praticados pelos sujeitos ao interagir através de hipertextos digitais?* A partir desse questionamento, outros problemas se seguiram, sempre relacionados a esta questão central. Desse modo, também nos inquietavam as seguintes questões:

- Quais as práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line mediado por hipertextos digitais?

- Que tipos de letramentos, engendrados no e pelo uso de hipertextos digitais, constituem o letramento hipertextual?
- Como as categorias letramento(s), hipertexto e letramento hipertextual podem contribuir para uma redefinição de letramento hipertextual?

As minhas inquietações também me impulsionaram a realizar leituras sobre o assunto e, paralelamente, observar materiais que, intuitivamente, me proporcionaram alguns pressupostos às questões mencionadas acima. Nessas leituras, percebi que uma investigação que acompanhasse a elaboração de material produzido para o ambiente virtual poderia proporcionar respostas satisfatórias a esta investigação. Nesse sentido, como resposta provisória à questão central, tenho como pressuposto básico que *Uma definição de letramento hipertextual deve emergir a partir da categorização das práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line e da comparação dessa definição com as definições de letramentos, de hipertexto e letramento hipertextual encontradas na literatura*. Além disso, os estudos mencionados acima me possibilitaram encontrar alguns pressupostos que se seguem, relacionados às questões secundárias:

- Os sujeitos elaboradores de material didático para um curso on-line realizam diversas práticas de letramentos, tais como associar linguagem não-verbal à linguagem verbal, produzir textos escritos, inserir links a partir de imagens, inserir vídeos para complementar conteúdo verbal etc, utilizando-se de múltiplas linguagens de representação de sentidos.
- As práticas de letramentos realizadas por sujeitos elaboradores de material didático para um curso on-line podem ser classificadas como letramento visual, centrado na escrita, tecnológico, oral etc, que podem ser agrupados em uma categoria maior, denominada de letramento hipertextual.
- O conceito de letramento hipertextual deve ser, portanto, uma mescla dos dados da pesquisa e das definições de letramento(s), de hipertexto e de letramento hipertextual encontradas na literatura especializada.

Os problemas e pressupostos citados acima possibilitaram a elaboração do objetivo central desta pesquisa que é *Propor um conceito de letramento hipertextual, por meio da descrição das práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line, do exercício de categorização dessas práticas e da comparação entre a definição de letramento hipertextual que emergirá dessa*

categorização e as definições de letramentos, de hipertexto e de letramento hipertextual encontradas na literatura. Esse objetivo se desmembra em três outros que se seguem e se fazem necessários para a implementação da pesquisa e que foram o eixo norteador para sua execução:

- Descrever práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line mediado por hipertextos;
- Categorizar os letramentos subjacentes às atividades dos sujeitos ao elaborar material didático para um curso on-line;
- Definir letramento hipertextual a partir da análise dos dados desta pesquisa e das definições de letramento(s), de hipertexto e de letramento hipertextual encontrados na literatura especializada.

Paralelo à elaboração de questões, pressupostos e objetivos, algumas leituras foram realizadas para uma melhor compreensão do objeto e para fundamentar os achados desta pesquisa. Dentre essas leituras, cito somente algumas que embasaram minha trajetória nesta tese. Assim, para os estudos sobre letramentos me fundamentei, principalmente, em Kleiman (1995), Barton (2001), Street (2003), Cavalcante Jr. (2003), Soares (2000, 2005), Buzato (2003, 2007), Araújo (2007b, 2008), Ribeiro (2008, 2010) e, para o estudo sobre hipertexto foram imprescindíveis os estudos de Ribeiro (2005), Xavier (2002, 2007), Coscarelli (2006), Primo e Recuero (2006), Gomes (2007) e Lobo-Sousa (2009). Percebi, no entanto, que somente as leituras e a observação do material empírico não me proporcionavam dados suficientes para averiguar e atingir meus objetivos. Desse modo, para atender a esses objetivos e responder às questões propostas, uma série de procedimentos se fez necessário para o empreendimento desta investigação. Esses procedimentos foram delineados e pensados com o intuito de flagrar os diversos letramentos demandados na produção de material didático para o ensino on-line. Assim, para captar os diversos aspectos dessa produção, compreendi que um estudo de caso seria a metodologia mais adequada para esse contexto, visto que me possibilitaria verificar diversos aspectos do objeto pesquisado. .

1.3 Justificando o estudo

A inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas sociedades modernas demanda novas formas de pensar, ler, escrever e se comunicar

(CHARTIER, 1999; LÉVY, 2003; ARAÚJO, 2007a). Neste contexto, foram exigidas habilidades para o manuseio destas tecnologias e incorporados novos usos e práticas sociais de leitura e escrita às atividades diárias dos seres humanos. Além disto, o texto escrito não é a única nem a mais importante forma de interação presencial ou a distância entre os indivíduos; ele está presente no universo das tecnologias aliado a outras formas de fazer sentido. Sendo assim, novas expressões foram criadas para designar essas práticas, como o termo *letramento digital*. Estas tecnologias também possibilitaram múltiplas formas de enunciar as quais se multifacetam por meio de várias semioses (ARAÚJO e LIMA-NETO, 2012).

Refletindo sobre essas transformações, percebi que os letramentos no mundo on-line se mesclam e se confundem em um amálgama de eventos que são praticados continuamente. Com base nas experiências com as tecnologias, observei também que, num imenso mar de informações e decisões a tomar, os usuários vão se amoldando a essas transformações e, muitas vezes, não percebem que lhes é exigida uma grande quantidade de eventos de letramentos entrelaçados e praticados ao mesmo tempo. Essas reflexões me inquietam desde que iniciei um estudo sobre letramentos e percebi que muitos teóricos, ao definirem esse fenômeno, se ancoram na escrita, como se essa fosse a única e a mais importante forma de fazer sentido. Com relação a esse aspecto, Marcuschi (2004, p. 18) relata que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita”. Compreendo, no entanto, que a característica principal da internet quando o autor fez essa declaração era a presença de links e que essa afirmação foi postulada antes da criação de algumas redes sociais no Brasil, como Orkut e Facebook e também é anterior à popularização de conversas on-line no Skype, por exemplo, e do Youtube, mas já havia vários sites e blogs que mesclavam textos verbais e não-verbais. Desse modo, como mencionei anteriormente, as tecnologias de informação e comunicação modificaram a forma de viver, de interagir, de pensar e, conseqüentemente, trouxeram transformações teóricas, pois quando acontecem mudanças na vida diária e nas práticas dos indivíduos, a teoria também necessita incorporá-las e acompanhar esse percurso.

Essas reflexões me permitiram levantar os seguintes questionamentos: Se, ao interagirmos através do hipertexto digital, praticamos diversos tipos de letramentos, alguns dos quais são tão entrelaçados que podemos até confundi-los, como podemos

denominar esses letramentos? E ainda: Quais são esses letramentos que são demandados nessas interações? Com base na minha experiência e, ao estudar os fenômenos do letramento e questões relacionadas ao hipertexto na web, cheguei aos seguintes pressupostos: Os letramentos praticados na mediação com hipertextos agregam uma série de letramentos, tais como letramento digital/tecnológico, letramento impresso/centrado na escrita, letramento visual, letramento oral, entre outros. Concluí, então, que, para responder a essas perguntas, somente uma pesquisa de cunho teórico-prático poderia me fornecer evidências empíricas para solucionar tais questionamentos.

Nesta perspectiva, na presente pesquisa² pretendo refletir sobre as definições de letramentos (e seus desdobramentos) e hipertexto e sobre os usos que os sujeitos fazem ao interagir com hipertextos para, a partir disto, propor uma redefinição de *letramento hipertextual* como uma nova categoria que congrega diversos tipos de letramentos. É também meu objetivo conceituar o termo para designar essas práticas exigidas por novas demandas sociais, a fim de alcançar um novo estágio de desenvolvimento dos estudos relacionados à temática.

A definição de letramento tem suscitado muitas polêmicas devido às diversidades de contextos em que o fenômeno ocorre, sendo, pois, encontrados conceitos diferenciados em espaços e/ou épocas diferentes. Porém, cada sociedade, através de estudiosos do assunto, sente a necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais.

Neste sentido, sobre o fenômeno letramento, Soares (2002) afirma que são as práticas sociais de leitura e de escrita, exercidas pelos indivíduos inseridos em sociedades letradas, tornando-os, assim, diferentes daqueles de sociedades ágrafas. Verifico, nesta concepção, que a escrita é o foco central, a âncora que sustenta o conceito de letramento. Assim, os eventos de letramento mencionados pela autora podem não ter a presença física da escrita, mas os indivíduos participantes do evento devem tê-la como representação, como ocorre em eventos religiosos em que são feitas

² Minha proposta de pesquisa está inserida em um projeto maior intitulado “*Práticas de Linguagens na Web: links entre gêneros, letramentos, hipermodalidade e convergências de mídias (Etapa II)*”, coordenado pelo Prof. Dr. Júlio Araújo, em andamento no grupo de pesquisa Hiperged (PPGL/UFC).

reflexões sobre passagens bíblicas, mesmo que esse livro não esteja presente na ocasião. Podemos observar a mesma tendência em Scribner e Cole (1981) para quem o termo letramento significa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia exercida com objetivos específicos, através de práticas sociais. Deste modo, percebo que, nessas concepções de letramento, não há lugar para outros modos de fazer sentido em práticas sociais que não seja através da escrita.

Porém, a inserção das tecnologias de informação e comunicação e suas novas formas de fazer sentido proporcionaram, aos estudos sobre letramentos, insatisfações em seus conceitos, fazendo emergir definições mais amplas que contemplam práticas de diversas linguagens e possibilitam o uso de múltiplas semioses. Assim, segundo Semali (2001), o termo *novos letramentos* referem-se aos eventos de letramentos da era pós-tipográfica. Para o autor, esses novos letramentos integram habilidades que envolvem os seguintes letramentos: computacional, informacional, midiático, televisivo e visual.

Portanto, os conceitos de letramento se transformam à proporção que mudam as culturas, pois, em muitos casos, as concepções ficam restritas e não abarcam as diversas práticas em que a escrita e outras formas de fazer sentido se tornam mediadoras nas diferentes sociedades. Para amenizar essa problemática, os estudiosos do assunto caracterizam o letramento, a fim de restringi-lo a práticas específicas, o que ocorreu, através da inserção das tecnologias de informação e comunicação nas sociedades, com criação da expressão letramento digital³.

Tendo em vista que proponho a categoria e o conceito de letramento hipertextual e que este poderia se confundir com o que muitos autores têm denominado letramento digital, discuto este último aspecto neste trabalho. Assim, Buzato (2003) designa o letramento digital como todo conhecimento necessário para práticas mediadas pelos equipamentos eletrônicos do mundo contemporâneo. Sendo assim, as habilidades de construir sentido a partir de textos multissemióticos, de localizar, filtrar e avaliar informação e o conhecimento das “normas” que regem a comunicação mediada por

³Outras expressões são utilizadas, com conceitos semelhantes ou parecidos, para designar o letramento digital, tais como letramento tecnológico, letramento computacional, letramento informacional etc. Neste trabalho, utilizaremos a expressão letramento digital para abarcar essas outras expressões, significando as práticas exercidas com as tecnologias.

computador são necessárias para o bom nível de letramento digital, segundo o referido pesquisador.

Observo que a definição proposta por Buzato, que consideramos muito ampla, contempla as práticas mediadas por computador e outros dispositivos eletrônicos, como por exemplo, uma apresentação em Power Point, uma brincadeira com jogos de vídeo game, dentre outros. Verifico ainda que, ao mencionar textos multissemióticos, o autor prioriza somente a característica da co-ocorrência de semioses no hipertexto e desconsidera outras, tais como interatividade, multilinearidade etc, conforme mencionarei, posteriormente, neste trabalho. Sendo assim, o termo letramento digital não se adéqua ao conceito deste autor, sendo necessária uma outra expressão e um outro conceito que contemple todas as características do hipertexto digital.

Também Ribeiro (2006), ao definir o letramento digital como o domínio de textos feitos no e para o computador, deixa implícito que quem consegue digitar ou ler um texto produzido num processador de texto, como o word, é letrado digital. Considero que essa definição é, igualmente à anterior, demasiadamente ampla, contemplando inclusive alguns usos que não se diferenciam de uma prática de letramento com texto impresso, por considerar a escrita como única forma de fazer sentido com o uso do computador.

Outro conceito pode ser encontrado em Xavier (2003), para quem o letramento digital é realizado com o uso de hipertextos, através da aquisição e do domínio dos vários gêneros hipertextuais. Essa definição, dentre as apresentadas, é a única que contempla as práticas mediadas através de hipertextos; porém, o autor, ao contrário dos demais, restringe o letramento digital somente a essas práticas, desconsiderando as outras apresentadas pelos autores referidos anteriormente que são mediadas por outras tecnologias digitais, como câmera digital, telefonia celular, TV digital etc. Chamo ainda a atenção para a qualificação que o pesquisador atribui aos gêneros ao caracterizá-los como hipertextuais. Neste caso, se os gêneros são hipertextuais, por que o letramento também não o é? Além do mais, por saber da existência de outras formas de fazer sentido através das tecnologias que não contemplam o hipertexto e, ao verificar que este autor restringiu o letramento digital somente a esse modo de enunciar, percebo que o conceito, também, está muito restrito.

As considerações anteriores são relevantes a esta tese na medida em que nos ajudam a mostrar a necessidade de propor a definição de letramento hipertextual, a partir de categorias de análise que deverão emergir das evidências empíricas dos dados gerados neste estudo. Neste sentido, discutirei, mais adiante, alguns conceitos de hipertexto, a fim de fundamentar nossa proposta de pesquisa com argumentação teórico-empírica de um letramento hipertextual como uma categoria que contempla a coocorrência de diversos tipos de letramentos, como letramento centrado na escrita, letramento digital, letramento visual, letramento informacional, letramento oral etc.

Sobre este aspecto, Xavier (2002) defende a tese de que o hipertexto é um novo modo de enunciar, que congrega, no mesmo espaço e com igual peso e valor linguístico, semântico e cognitivo para a apreensão do sentido, os modos verbal, visual e sonoro. Acrescenta, ainda, que essa forma multienunciativa proporciona uma experiência sinestésica para o leitor. Opondo-se a essa definição de Xavier, Araújo e Lima-Neto (2012) defendem que a multimodalidade característica do hipertexto considerada por aquele autor como enunciação digital não é “um novo modo de enunciar”, visto que é possível encontrar práticas multimodais fora da internet. Nesta perspectiva, algumas definições de letramento e letramento digital mencionadas acima não contemplam as práticas exercidas através de hipertextos.

Também Bolter (1998) percebia que a inserção do hipertexto demandava mudanças, pois, para ele, era necessária uma redefinição de letramento que representasse o hipertexto, considerando a representação gráfica. Se, há uma década, o autor sentia a necessidade de inserir o letramento visual nas práticas de letramento, com as transformações ocorridas, especialmente, com a chegada da web 2.0, percebo outras carências nas definições que nos motivam a redefinir e/ou criar termos que agrupem os letramentos que são demandados das experiências com o hipertexto.

Já Lévy (2003), por sua vez, afirma que o hipertexto é formado por uma estrutura em rede, articulada por nós e por ligações entre esses nós, formando uma coleção de informações que podem ser selecionadas rápida e intuitivamente, possibilitando uma imensidão de leituras possíveis. O autor ainda afirma que os documentos acessíveis pela Internet fazem parte de um imenso hipertexto. Essa rede,

própria do hipertexto, demanda aos usuários novas estratégias para a compreensão dos sentidos que no texto impresso não são exigidas (PINHEIRO, 2005a).

Deste modo, observando os conceitos de letramento, letramento digital e hipertexto, observo que as práticas mediadas por hipertextos digitais não estão contempladas nessas definições, pois surgiram, com as tecnologias de informação e comunicação, novos eventos de letramentos. Em alguns casos, como na concepção de letramento, isso acontece por ela ser, muitas vezes, restrita à escrita impressa. Em outros, a concepção é ampla demais, contemplando muitas outras práticas, como na definição de letramento digital, encontrada em Buzato (2003) e Ribeiro (2006). E quando a definição se enquadra às práticas mediadas por hipertexto, o termo que a designa é o letramento digital, conforme o conceito de Xavier (2003), apresentado anteriormente.

É importante, ainda, destacar que as inquietações apresentadas aqui já foram encontradas em autores como Barton (2001) e Ribeiro (2008). O primeiro autor, refletindo sobre a cultura impressa e as outras mídias, levanta o seguinte questionamento: os pesquisadores podem ou poderiam incluir outras formas de fazer sentido como parte do letramento ou elas seriam mais úteis se observadas como recursos diferentes para produzir sentidos que podem distinguir-se de letramentos? Com a intenção de responder a essa pergunta, o autor afirma, posteriormente, que pesquisas sobre letramento forneceram indícios de que este termo abarca mais que os atos de ler e escrever. Já Ribeiro (2008) sugere que o conceito de letramento digital é demasiadamente amplo e necessitaria de mais subcategorias.

Convém ressaltar que encontrei, em Bolter (1998), uma caracterização de *letramento hipertextual*; porém, o autor, além caracterizá-lo com base em aspectos já bastante discutidos e rejeitados pelos pesquisadores que consideram o hipertexto similar ao texto impresso, não apresenta evidências empíricas que sustentem sua definição. Em seu ensaio, Bolter caracteriza o hipertexto sob três aspectos: a relação texto-imagem, a multilinearidade e a nova relação entre autor, texto e leitor. Sobre a relação entre as linguagens verbal e visual, levanta a suposição de que se tem de expandir a noção de texto para incluir a comunicação eletrônica, necessitando colocar o aspecto visual em evidência e reconsiderando a relação entre palavras e imagens para não se atribuir mais

superioridade às palavras. Já a multilinearidade do hipertexto é representada pelos links que permitem aos leitores seguir por vários caminhos. Para ele, o hipertexto é multilinear e não, como muitos autores afirmam, não-linear. Sobre o terceiro aspecto, a nova relação entre autor, texto e leitor, a justificativa recai no fato de o hipertexto proporcionar uma nova autoria, com o leitor se tornando também um autor do texto, quando lhes é permitido fazer uma leitura única ao escolher seu próprio caminho e também colaborar com o texto original.

Tomando como base o trabalho de Primo e Recuero (2006), posso considerar as características acima, mencionadas por Bolter, como representativas da segunda geração da hipertextualidade⁴ em que a web 2.0 ainda não tinha sido inventada. Para os autores, nesta geração, a participação do leitor ainda era muito tímida e o programador do hipertexto digital era quem propunha os caminhos que o leitor poderia seguir, o que lhe concebia um maior poder sobre o texto.

Os três aspectos mencionados por Bolter para caracterizar o letramento como hipertextual parecem não sustentar sua tese visto que muitos autores brasileiros (KOCH, 2002; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2008; POSSENTI, 2002; ARAÚJO, 2013) consideram as características mencionadas acima próprias do texto impresso, mesmo que em pequena escala, e não percebem diferença entre texto e hipertexto, o que me permite afirmar que elas são, também, encontradas no letramento centrado na escrita.

No entanto, após mais de uma década da publicação do texto de Bolter, percebo que a Internet não é mais a mesma e que as possibilidades de fazer sentido com o hipertexto se transformaram enormemente. Assim, com a chegada da web 2.0 e suas possibilidades de colaboração ilimitada, Primo e Recuero (2006) classificam a atual tecnologia hipertextual como terceira geração da hipertextualidade. Nesta fase, pode haver, realmente, uma grande atividade do leitor, sendo obscurecidas as funções de autor e leitor e a questão da autoria deve ser considerada como coletiva, a exemplo do

⁴Primo e Recuero (2006) apresentam três fases da hipertextualidade: na primeira, a não-linearidade é percebida pelos índices, rodapés e remissões, próprios de textos impressos. A segunda confere ao link o poder de escolher caminhos possíveis, proporcionando ao leitor uma maior liberdade, mas ela ainda é controlada pelo produtor que agrega esses caminhos. A terceira geração se configura pela produção colaborativa.

que acontece na enciclopédia colaborativa wikipédia. Percebo, porém, que os hipertextos, tal qual o conceito aqui, uma tecnologia que congrega múltiplas semioses não pode ser categorizado em fases, considerando-se somente o aspecto da relação autor, texto e leitor. Muitos outros aspectos são percebidos para uma classificação em gerações e, conseqüentemente, para uma categorização como a que queremos instituir neste trabalho, o letramento hipertextual.

Diante do exposto, defendemos a necessidade da redefinição do conceito de letramento hipertextual como uma nova categoria que congrega vários tipos de letramentos, inclusive o letramento digital (ou tecnológico), que aqui é considerado como a habilidade de manusear as tecnologias digitais, tais como computador, telefone celular, TV digital, entre outras. Nesta perspectiva, sustento a ideia de que todo letramento hipertextual demanda habilidades de letramento digital e de outros letramentos, mas nem todo letramento digital é necessariamente hipertextual. Minha proposta de letramento hipertextual irá basear-se nos conceitos de letramento e de hipertexto e nas evidências empíricas que os sujeitos de nossa pesquisa nos forneceram, pois acreditamos que a literatura especializada nas categorias letramentos e hipertextos são bastante confiáveis cientificamente. Porém, com as mudanças sociais ocorrendo tão rapidamente, penso ser necessário buscar evidências com dados que sustentem minha pesquisa, de modo que se proponha uma definição para atender a tais demandas.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para a compreensão de que a utilização do letramento hipertextual, como forma de produzir sentido através de práticas sociais com a linguagem, demanda práticas sociais diversas, possibilitando aos usuários novas experiências. Além disso, no contexto em que as tecnologias estão inseridas, as habilidades de selecionar e filtrar informação, adicionar outros modos semióticos à língua escrita, comunicar-se através de gêneros hipertextuais, participar da construção de websites e de blogs, navegar, investigar e colaborar com grupos de interesses afins são também questões que devem ser trabalhadas nas escolas para que os indivíduos possam, em todos os setores da sociedade, ter um bom nível de letramento e, assim, ser considerado um cidadão em sua plenitude⁵.

⁵ Para sugestões de como a escola deve trabalhar as questões de hipertexto e letramentos digitais, ver Gomes (2011) e Braga (2013).

Estou ciente, portanto, de que delimitar o grau de abrangência dos conceitos de letramento, letramento digital e hipertexto aqui discutidos é demarcar as possibilidades de uso destes conceitos, nas diversas atividades praticadas pelos cidadãos, sobretudo, quando a presença das tecnologias de informação e comunicação é incontestável nas práticas sociais.

Esta pesquisa, dentro do escopo da Linguística Aplicada, adentra no universo social da linguagem, buscando conhecimentos sobre seus usos mediados pelas tecnologias de informação e comunicação e pela internet em contextos reais. Nesta perspectiva, ressalto sua relevância para este campo do conhecimento, visto que pode auxiliar na compreensão das mudanças sociais acarretadas pelo advento das tecnologias do mundo pós-moderno que afetaram nosso modo de interagir. Moita-Lopes (2006), corroborando a afirmação acima, ressalta que a Linguística Aplicada tem de se aventurar em estudos do nosso tempo, em que visões alternativas e outras vozes sejam ouvidas, a fim de uma intervenção na prática social.

1.4 Explicitando a divisão da tese

Com a finalidade de tornar claro para o leitor como pensei esta tese, apresento, nesta subseção, quais as partes que compõem este trabalho, explicando brevemente cada capítulo e suas subdivisões.

Inicialmente, no capítulo intitulado *Apresentando a pesquisa*, revelo para o leitor uma visão geral da tese, iniciando com a apresentação do tema que delinea toda a pesquisa, que é o letramento hipertextual, uma categoria criada com base nos construtos teóricos sobre letramentos e hipertexto. Após essa apresentação, explico o objeto de pesquisa, mencionando as questões que suscitaram este estudo, com seus pressupostos, e os objetivos que o norteiam. Ainda neste capítulo, cito alguns teóricos que embasaram o estudo e o tipo de pesquisa que selecionei para atingir os objetivos propostos e, finalmente, justifico a necessidade da pesquisa e sua importância para a academia, especialmente, para a Linguística Aplicada.

Em seguida, no capítulo *Fundamentando os construtos teóricos*, apresento as teorias que dão suporte à minha pesquisa que são letramento(s) e hipertexto. Com relação à primeira, faço um breve resgate da origem do termo, bem como a evolução de

seu conceito que se pluralizou com o intuito de atender às demandas mais recentes. Ainda relacionado aos letramentos, trago considerações sobre essas práticas sociais exercidas no mundo tecnológico, visto que os usos que se fazem com essas ferramentas transformaram as práticas de letramentos e, por isso, o objeto que defendo neste estudo se materializa nesse ambiente. Com relação à teoria sobre hipertexto, também procurei resgatar a origem do termo e a evolução de seu(s) conceito(s) que, dependendo da linha que se segue, divide os teóricos em dois grupos: aqueles que consideram hipertexto similar a um texto impresso e os que o compreendem como algo diferente de textos impressos e se realizam somente no meio virtual. Desse modo, mesclando partes conceituais dos dois grupos, customizei um conceito com o qual trabalho nesta tese que dá conta do objeto que quero defender.

O capítulo posterior, *Explicando os procedimentos metodológicos*, versa sobre a metodologia que escolhi e julguei ser apropriada para a presente pesquisa. Nesta parte do trabalho, teço considerações gerais sobre o estudo de caso, o tipo de pesquisa escolhido para este estudo e, em seguida, especifico brevemente as disciplinas cuja elaboração para o ensino on-line dos cursos semipresenciais do Instituto UFC Virtual⁶ foi escolhida para ser estudado. Este caso foi selecionado como objeto de estudo porque, conforme os meus pressupostos mencionados acima, acreditava captar, em sua produção, diversos letramentos engendrados neste material. Como a produção do material é realizada por uma equipe de profissionais multidisciplinar, prossigo o detalhamento da metodologia, mencionando quem são os sujeitos com os quais trabalhei, bem como os procedimentos relacionados a aspectos éticos, considerando o que rege a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde, referente a pesquisas com seres humanos. Tendo explicado os sujeitos da pesquisa, elucidado os instrumentos pensados para construir os dados que, em seguida, são organizados e analisados. Para tanto, detalho as formas como organizei e analisei os dados da pesquisa.

Posteriormente, empreendo o capítulo denominado *Analisando os dados*, no qual me debruço sobre os dados construídos na metodologia a fim de captar os diversos letramentos exigidos na elaboração das disciplinas pesquisadas. Nesta análise, constato,

⁶Sigla referente à Universidade Federal do Ceará.

conforme hipotetizei no início da pesquisa, que há realmente uma demanda de diversos letramentos quando se produz hipertextos digitais e que há um entrelaçamento deles para a compreensão e produção de sentidos. No entanto, por uma questão metodológica, a análise foi realizada separadamente e descobri especificidades de cada letramento.

No capítulo seguinte, denominado *Reverendo e redefinindo conceitos teóricos*, analiso o conceito de letramento hipertextual cunhado por Bolter (1998) e verifico que este conceito não contempla as atuais práticas sociais mediadas por hipertexto, apresentando exemplo dos dados que comprovam esta afirmação. Com base nessa constatação, proponho novo conceito para a expressão, ampliando a caracterização que o referido autor propôs para o letramento hipertextual.

Finalmente, no capítulo intitulado *Tecendo considerações finais*, revejo os objetivos, as perguntas e as hipóteses a fim de esclarecê-los e observando se minhas hipóteses foram confirmadas. Neste capítulo, também teço considerações gerais a respeito dos dados analisados, mostrando que eles confirmam o entrecruzamento de letramentos que se harmonizam para produção e compreensão de sentidos do hipertexto, formando, assim, o letramento hipertextual.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTANDO OS CONSTRUTOS TEÓRICOS

Advertência

*“Este título de Papéis avulsos parece negar ao livro uma certa unidade;
faz crer que o autor coligiu vários escritos de ordem diversa
para o fim de os não perder.
A verdade é essa, sem ser bem essa. Avulsos são eles,
mas não vieram para aqui como passageiros,
que acertam de entrar na mesma hospedaria.
São pessoas de uma só família,
que a obrigação do pai fez sentar à mesma mesa.”*

(MACHADO DE ASSIS, 1882)

Os processos de ler e escrever e suas implicações psicológicas e sociais têm sido estudados por pesquisadores de diversas áreas. Esses estudos trazem resultados que, muitas vezes, se modificam no tempo e no espaço, conforme seu contexto de produção. Do mesmo modo, as pesquisas que têm como objeto central o uso das tecnologias de informação e comunicação proporcionam semelhanças e diferenças em seus resultados. Esta pesquisa busca observar os processos e usos dos letramentos intermediados pelo hipertexto digital, a fim de propor uma categoria denominada de letramento hipertextual que, segundo a minha hipótese, demanda uma série de outros letramentos. Para tanto, discuto letramentos e hipertexto como questões teóricas que embasarão a pesquisa, a fim de me fundamentar em autores que se dedicam ao tema e, com base neles, realizar reflexões pertinentes às categorias que dão fulcro ao nosso campo de estudo.

Inicialmente, ao abordar o(s) letramento(s), teço considerações acerca de sua origem e reflito sobre as dificuldades e necessidades de se conceituar esse fenômeno. Ainda na mesma seção, continuo as discussões versando sobre a inserção das tecnologias digitais nas sociedades modernas e sobre os usos e práticas que essas tecnologias têm demandado, exigindo, assim, um tipo de letramento que tem sido qualificado de várias formas, tais como digital, tecnológico, computacional etc.

Posteriormente, analiso conceitos e reflexões sobre o hipertexto, resenhando trabalhos que versam sobre esse aspecto.

2.1 Letramento(s): origem e concepção(ões)

Os atos de ler e escrever, desde a invenção da tecnologia de escrita, têm sido necessários às comunidades letradas, demandando, por isso, estudos relativos a esses aspectos. Assim, nessas sociedades, são muitas as pesquisas que têm como objeto a leitura ou a escrita em diversas áreas do conhecimento, especialmente numa perspectiva cognitiva. Porém, os estudos relativos aos usos e às práticas sociais que são mediados pela escrita surgiram somente no final da década de 70 do século passado, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e foram denominados naquele contexto por letramento (*literacy*) (BARTON, 2001).

Esse termo, que se originou do latim *litteratus*, significava, para Cícero, uma pessoa culta, erudita. Na ocasião, quem era considerado culto não dominava, necessariamente, o código escrito. A escrita somente foi incorporada à definição ao termo latino *litteratus* a partir da ampliação da língua vernácula, passando a significar “aquele que poderia ler e escrever em uma língua nativa”⁷ (VENEZKY, 1990, p. 3). Desse modo, para Venezky (1990, p.3), “apesar do termo *literacy* não aparecer no léxico inglês até próximo ao final do século XIX, a concepção moderna de *literate* e *illiterate* datam da última metade do século XVI”⁸.

Naquele momento histórico – final do século XIX – a preocupação desses países de língua inglesa não era a alfabetização dos indivíduos, pois esse aspecto já havia sido alcançado em massa. Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de um novo enfoque para as pesquisas de leitura e de escrita que, na ocasião, eram voltadas aos seus aspectos psicológicos. Assim, os estudos sobre letramento surgiram como críticas direcionadas aos modelos psicológicos de leitura e de escrita, considerados simplistas por não levarem em conta os fenômenos sociais da linguagem e criticarem inadequadamente as visões educacionais (BARTON, 2001; RIBEIRO, 2008). A

⁷ Tradução livre de “one who could read and write in one’s native language”.

⁸ Tradução livre de “Although the term literacy does not appear in the English lexicon until near the end of the nineteenth century, the modern concepts of literate and illiterate date from the last half of the sixteenth century”.

necessidade de se considerar os usos sociais da escrita surgiu pela percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos reais e significativos e não somente a partir de suas habilidades individuais.

No Brasil, o termo letramento apareceu pela primeira vez em 1986, em obra de Kato (2000[1986], p. 22), para expressar a ideia⁹ de que há “dois tipos de fala – um anterior à experiência da escrita e outro posterior a essa experiência”. Kato define letramento como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita”¹⁰ (p. 139). A partir desse surgimento, a palavra letramento, no nosso país, vem perdendo seu significado dicionarizado, que também remonta ao sentido atribuído ao termo latino, ganhando o mesmo conceito atribuído por alguns autores de língua inglesa, que o concebem como relacionado aos usos da escrita, pois o termo é uma tradução de *literacy*.

Em outra versão para a origem do termo no Brasil, o vocábulo surgiu porque não havia uma expressão que abarcasse “o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 36). Sob essa perspectiva, o termo alfabetização, amplamente difundido no país para designar as habilidades individuais de leitura e escrita, não contemplava essas demandas sociais. A palavra “alfabetização” havia sofrido um esvaziamento semântico, ao longo dos anos, pois nunca foi utilizada, no Brasil, no sentido de promover a cidadania das massas, mas para definir o conhecimento mínimo do código, a fim de instrumentalizar o indivíduo para atuar na força de trabalho. Com a finalidade de distinguir alfabetização e letramento, Soares (2005, p. 15), defendendo a existência dos dois termos no Brasil, afirma que

não parece apropriado, nem etimológica, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

⁹ A autora toma como base BROWN, G. Teaching the spoken language. In: Association Internationale de Linguistic Appliquée. Brussel, **Proceedings II: Lecture**, 1981 (meeting) p. 166-182.

¹⁰ A referida definição não se apresenta no corpo do livro, mas pode ser encontrada em um capítulo final intitulado Vocabulário Crítico, em uma espécie de apêndice do livro.

No entanto, a definição de letramento tem suscitado muitas polêmicas. Por ser um fenômeno social, é natural que seu(s) conceito(s) esteja(m) pautado(s) pelo contexto sócio-histórico e cultural em que se insere(m). Assim, a dificuldade de se definir o termo advém das diferenças inerentes às diversas comunidades e das mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, as concepções de letramento diversificam-se no tempo e no espaço, não sendo possível, segundo Soares (2000, p.65), uma “definição precisa e universal” do fenômeno.

Nesta perspectiva, como são diversos os contextos, também são diversas as dificuldades e tentativas de definição de letramento. Nessas tentativas, as concepções de letramento que se propagaram nos EUA e na Inglaterra, no século passado, se voltaram para diferentes dimensões: algumas consideraram aspectos individuais do letramento, outras se voltaram para seus aspectos sociais. Mesmo assim, em cada uma delas, dependendo do contexto, podemos perceber características heterogêneas, pois “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (SOARES, 2000, p. 65-66).

No Brasil, estes estudos se desenvolvem, principalmente, nas academias e é fácil constatar que as políticas públicas não se deixam influenciar, satisfatoriamente, pelos resultados das pesquisas nessa área. Enquanto os países desenvolvidos buscam o desafio de alcançar a universalização do letramento, o Brasil tenta ainda democratizar a alfabetização de alunos que estão em idade escolar e de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola na idade adequada.

Neste sentido, as pesquisas oficiais que buscam avaliar ou medir o letramento nos contextos escolares¹¹ ou nos censos demográficos estão muito voltadas para a dimensão individual do letramento que contempla somente as habilidades individuais dos processos cognitivos e linguísticos do ler e do escrever. Porém, para Barton (2001), os estudos e pesquisas relacionados ao assunto têm influenciado as políticas e práticas educacionais, principalmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Esses estudos são muito diversificados, pois giram em torno de análises textuais, relação com as mídias, teoria crítica, relações entre políticas e práticas, dentre outros.

¹¹ Temos como exemplos o SAEB/Prova Brasil (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizado pelo Governo Federal e muitas outras avaliações semelhantes, realizadas pelos governos estaduais, como o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará), no Estado do Ceará.

Apesar do consenso dos autores em afirmar que não pode haver uma única definição de letramento, muitos estudiosos, em seus contextos específicos, apresentam concepções do termo sobre as quais refletiremos a seguir. Essas definições se configuram, segundo Soares (2000), nas dimensões individual e social, apresentando concepções complexas e heterogêneas.

Com relação à definição de letramento relacionada à primeira dimensão, posso constatar que está pautada em habilidades atribuídas ao indivíduo para atender os processos de ler e escrever, pois nela o letramento compreende as habilidades psicolinguísticas necessárias a esses atos. Por serem essas habilidades muito diversificadas tanto para a leitura quanto para a escrita e, muitas delas, não serem comuns para uma ou outra tecnologia, é difícil encontrar uma definição que contemple todas as especificidades envolvidas nos processos de ler e escrever. No entanto, alguns conceitos “tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade” (SOARES, 2000, p. 68). Para essa dimensão, letramento é a aquisição de habilidades para codificar e decodificar a escrita. Esse conceito de letramento assemelha-se ao conceito de alfabetização encontrado em uma boa parte de estudos no Brasil, como o de Soares (2005), citado anteriormente.

Contraopondo-se à dimensão individual de letramento, tem-se a social em que o fenômeno “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2000, p. 72). Por sua vez, essa concepção se desmembra em duas perspectivas: uma progressista liberal e outra radical revolucionária. Enquanto a primeira perspectiva relaciona-se ao uso efetivo da escrita para a vida em sociedade, a segunda usa a escrita, conforme Soares (2000, p. 78), para evolucinar, “transformar as relações e práticas sociais injustas”. Essa segunda perspectiva não tem ganhado força no Brasil, tendo em vista que parece estarmos ainda em busca de fenômenos mais básicos, como combater o analfabetismo e/ou conseguirmos que os alfabetizados consigam fazer usos mais elementares da escrita em seus contextos sociais. Nessas duas dimensões, no entanto, os indivíduos praticam eventos de letramentos que, para Kleiman (1995, p. 50), são “as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à

interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Outras pesquisas sobre letramento classificam-no com terminologias diferentes (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003), porém com poucas divergências relacionadas aos conceitos apresentados anteriormente. Os pesquisadores desses estudos afirmam que as práticas de letramento podem enquadrar-se nos modelos autônomo ou ideológico.

No modelo autônomo, segundo Kleiman (1995, p. 21-22), a escrita, por ser autônoma e concebida como uma aquisição individual, não depende das práticas discursivas nas quais está inserida; ela é “produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Neste modelo, a escola é a principal agência de letramento e a ênfase é atribuída somente à escrita, proporcionando poderes aos povos que a possuem. Nesta perspectiva, as suposições culturais e ideológicas são dissimuladas e apresentadas como neutras e universais e os efeitos do letramento são considerados benignos. Por isso, “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados (...) são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 47). Deste modo, os estudos que se enquadram neste modelo concebem que há grupos não-letrados, o que aqui é sinônimo de não-escolarizado ou analfabeto. Esta concepção de letramento pressupõe que há apenas um tipo de letramento – o que se refere à escrita – e determina as práticas escolares, considerando

a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais os protótipos seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Portanto, se o modelo autônomo é o vigente das práticas escolares, as desigualdades sociais são reproduzidas e estimuladas na maioria das instituições de ensino, principais agências de letramento.

Outras pesquisas, no entanto, consideram o letramento um fenômeno plural e contextualizado, condenando a visão acima segundo a qual o letramento é “dado” de

forma neutra e, portanto, seus efeitos sociais são experimentados mais tarde (STREET, 2003). Conforme Kleiman (1995, p. 38-39), essa maneira de enquadrar o fenômeno, seguindo um modelo ideológico de letramento, confirma que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto (...) e são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Deste modo, estas práticas, carregadas de pressuposições ideológicas e políticas, refletem, muitas vezes, os modos de vida das classes sociais reproduzindo e sendo determinadas social e culturalmente pelas estruturas de poder existentes em cada contexto.

Nesta perspectiva, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995). As pesquisas que consideram este modelo possibilitaram, segundo Street (2003, p. 77), *Novos Estudos sobre Letramento (NLS)*¹², representando uma nova tradição nessa área saindo do foco da aquisição de habilidades para o letramento como prática social, o que “implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestando as relações de poder”¹³. Assim, as práticas de letramento produzem efeitos diversos em condições diferentes e estão enraizadas de concepções de conhecimento, identidade e existência.

Esses novos estudos, para Street, consideram o texto, refinando o conceito de intertextualidade de Bakhtin como marca de poder, aspecto importante no modelo ideológico, e as práticas de identidade como elementos imprescindíveis nas pesquisas. O mesmo autor, analisando algumas pesquisas sobre letramento, constatou que os NLS têm articulado outras teorias vigentes de estudos de linguagem, como as noções de Discurso, de Foucault, além de considerar as pesquisas em Análise do Discurso, Psicologia, História Social etc. Street ainda analisa os estudos de Bartlett & Holland (2002)¹⁴ e afirma que essa concepção de letramento inclui “iletrados funcionais”, “bons leitores” e “iletrados”. Apresentando um panorama teórico sobre letramento, o autor

¹² A sigla NLS provém do termo em inglês *New Literacy Studies*.

¹³ Tradução livre de “entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power”.

¹⁴ BARTLETT, L & HOLLAND, D. *Theorizing the Space of Literacy Practices*. *Ways of Knowing*, 2 (1). University of Brighton, 2002

ainda menciona um volume¹⁵ com uma série de estudos sobre letramentos em contextos educacionais que sugerem mudanças teóricas e práticas. Desse modo, para Street (2003, p. 84),

através desses contextos educacionais, os autores [do volume citado] estão preocupados não somente em aplicar os princípios gerais dos NLS, mas em oferecer críticas práticas de suas aplicações que nos forcem a refinar o conceito original [de letramento]: o volume, portanto, pretende ser não uma aplicação estática da teoria para prática, mas um diálogo dinâmico entre ambas.¹⁶

Portanto, se, no Brasil, estamos ainda, na maioria das escolas, reproduzindo o modelo autônomo de letramento, em outros países, como os Estados Unidos, muitos “pesquisadores vêm apresentando as suas insatisfações com o conceito reducionista de letramento que o restringe à aquisição de certas estratégias de comunicação, tais como a precisão de uso da palavra de forma descontextualizada, com grande ênfase na palavra escrita” (CAVALCANTE Jr, 2003, p. 21).

As sociedades mais tecnologizadas, em que o nível educacional dos indivíduos não se apresenta tão baixo quanto no Brasil, concebem o letramento como um fenômeno mais amplo. Nesta perspectiva, o termo se pluraliza e adquire forma de representação de sentidos, que pode ser expressa através de sentimentos, ideias e pensamentos, veiculados numa representação pública, através de conceitos visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos, gustativos, táteis e intuitivos. Sendo assim, o conceito de letramento não se restringe à escrita; admite, portanto, outras formas de linguagem, como as diversas expressões artística, computacional, matemática, musical, corporal, dentre outras (CAVALCANTE Jr, 2003).

No Brasil, Cavalcante Jr. (2003, p. 26) se propõe a redefinir e desenvolver estudos considerando a concepção ampliada e pluralizada de letramento com base nas pesquisas americanas e nos estudos de Paulo Freire. Deste modo, para o primeiro autor, letramentos são concebidos como “um processo de leitura diária do mundo – o mundo

¹⁵ A obra citada pelo autor, cuja referência é STREET, B. (forthcoming) (Ed.) *Literacy Across Educational Contexts*. Philadelphia: Caslon Publishing, encontrava-se no prelo, no período da publicação do artigo de Street, em 2003.

¹⁶ Tradução livre de “across these educational contexts, the authors are concerned not just to apply the general principles of NLS but with offering practical critiques of its application that force us to refine the original conceptualization: the volume, then, is intended to be not a static “application” of theory to practice, but a dynamic dialogue between the two”.

interior e exterior de cada ser humano – e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos”, tais como a sonora, a corporal, a literária, a espacial, a espiritual, a visual e a multiforme.

Sendo assim, nas sociedades tecnológicas em que o computador tem se inserido como suporte de escrita e de outras linguagens, é importante ressaltarmos que o conceito de letramento acima referido comporta as diversas formas de fazer sentido no mundo tecnológico. Nesse universo, em que coocorrem as semioses verbal, visual e sonora (XAVIER, 2007), as formas de fazer sentido nas e através das tecnologias de informação e comunicação se enquadram em práticas, como as mencionadas acima, nas quais os letramentos se inserem.

Considero os estudos sobre letramento muito pertinentes para nossa pesquisa, tendo em vista que as sociedades modificam sua maneira de interagir, demandando novas atitudes e novas competências dos atores sociais relacionadas à leitura e à escrita, tais como as habilidades de manuseio de computadores, a apreensão dos gêneros emergentes da cultura digital, dentre outras. Assim, como afirma Barton (2001), para compreender todas essas questões, uma análise que inicia com estudos sobre letramento é essencial.

Espero que os estudos sobre letramentos influenciem as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais e contribuam para diminuir os baixos índices educacionais que o Brasil tem “conquistado” nas avaliações internacionais. Esses estudos têm se voltado, inclusive, para novas demandas de letramento existentes nas sociedades modernas, tais como os letramentos no universo da tecnologia, como é o caso da *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC domicílios e TIC empresas 2007* (BALBONI, 2008).

A seguir, discuto esses letramentos, visto que minha pesquisa se insere nas práticas realizadas com o uso dessas tecnologias.

2.1.1 Letramentos no mundo tecnológico

Conforme mencionado anteriormente, as práticas e usos com a leitura e a escrita se diversificam no tempo e no espaço, gerando, dessa forma, diversos tipos de

letramento. Essa diversificação gerou a necessidade de pluralização e de caracterização do termo, a fim de especificar melhor as restrições dessas práticas e usos. Nessa perspectiva, Soares (2002, p. 155-156) afirma que

essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo.

Barton (2001) é outro autor que defende a pluralidade do termo, argumentando que as práticas sociais em torno do letramento variam e, também, os significados dos termos letramento, leitura e escrita diferenciam-se através das culturas e nos diversos contextos de uma mesma cultura. Concordando com os autores, defendo também a pluralização do termo, pois acredito que, se tivermos somente um conceito que abranja todas as práticas ou usos, em outro momento histórico ou outra cultura, ele poderá não dar conta de algumas situações.

Assim, diferentes espaços, culturas e épocas demandam tipos diversificados de letramentos, bem como diferentes habilidades para um tipo de letramento. Exemplificando essas situações, podemos citar os letramentos da oralidade no contexto em que a escrita era privilégio de poucos e a palavra de um cidadão valia mais do que um documento escrito. Naquela época, não era necessário passar a escritura de um terreno no momento da venda/câmbio, pois somente a garantia do proprietário era suficiente. Os usos que se faziam da escrita, alguns dos quais escondidos por que certas leituras eram proibidas, eram leituras públicas de certas leis instituídas pelos imperadores. Hoje, com a obrigatoriedade da educação básica e a inserção das TIC nas sociedades, os cidadãos necessitam da escrita para diversas atividades como pegar o ônibus correto para chegar ao trabalho, sacar seu salário do caixa eletrônico no final do mês, pagar as faturas de seu cartão de crédito etc.

Nesse sentido, os autores que corroboram essa pluralização sentiram a necessidade de caracterizar os diversos usos que se faz da leitura e da escrita, surgindo assim, termos como letramento escolar (ROJO, 2000; NUCCI, 2003), letramento crítico (STREET 2003; JORDÃO, 2007; BRAGA, 2007), letramento acadêmico (BAZERMAN, 2007; TÔRRES, s/d), dentre outros. Diante disso, com a inserção das

TIC em diversos setores das sociedades modernas e, especialmente, com a difusão da Internet, nos mais diversos pontos geográficos, exigindo outras formas de comunicação, ampliou-se o estágio de desenvolvimento que demandou o surgimento de expressões, tais como letramento digital, letramento tecnológico, letramento eletrônico, dentre outras¹⁷.

Assim, no Brasil, o termo letramento digital foi, inicialmente, definido por Soares (2002, p. 151) que o considera “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Essa definição, cunhada antes da chegada da web 2.0¹⁸, ainda se ancora no texto escrito porque naquele momento as possibilidades da web ainda eram muito restritas ao texto escrito e a principal característica da internet eram os links, que possibilitavam ao leitor, múltiplas escolhas, tornando, assim, seu processo de leitura singular. Porém, com a chegada da web 2.0, os sites disponibilizaram mais possibilidades para o leitor, que passou, em muitos casos, a construir colaborativamente o texto com o autor, diminuindo, assim, as fronteiras entre ambos. Além disso, outras linguagens foram sendo incorporadas aos textos escritos, em uma convivência harmoniosa.

Com todas essas mudanças, ao conceito de letramento digital, foram acrescentados novos aspectos, como podemos perceber na definição de Buzato (2003, s/p.) para quem a expressão significa:

um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. (...) Inclui a habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade com as “normas” que regem a comunicação com outras pessoas através do computador.

¹⁷ Apesar do termo se diversificar, seus conceitos, muitas vezes, têm significados semelhantes. Opto, nesta seção, pelo termo letramento digital para caracterizar os letramentos demandados pelas TIC.

¹⁸ A web 2.0 é uma plataforma que permite acessar e ver vídeos, além de possibilitar a colaboração e o compartilhamento de bens públicos, como se percebe na enciclopédia colaborativa Wikipédia. Para maiores informações sobre a web 2.0, ver os trabalhos de Primo e Recuero (2006) e Lima-Neto (2009). Com relação à colaboração na Wikipédia, ver D’Andrea (2011).

Posteriormente, em outro trabalho, Buzato (2007, p. 168) redefiniu o termo em função do aspecto transcultural da internet, afirmando que letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. Essa redefinição lança luzes na proposta de letramento hipertextual a qual se quer chegar com a presente pesquisa, uma vez que está subjacente ao conceito de letramento hipertextual, um amálgama de diversos tipos de letramentos que se entrelaçam e se apoiam para que os sujeitos possam construir-se e constituir-se através de suas relações sociais em ambientes virtuais.

Com todas essas transformações, as necessidades de estudos relativos a esse tema têm crescido bastante devido ao aumento vertiginoso do acesso a essas tecnologias. Considerando que esse acesso tem colocado o país entre os primeiros do *ranking* internacional, ressalto a urgência de pesquisas que verifiquem como se dá esses usos e que letramentos são demandados na interação com essas tecnologias. Justifico ainda a necessidade de pesquisas nessa área, com a informação de que um estudo, realizado por amostragem, para verificar o acesso às tecnologias de informação e comunicação de brasileiros, constatou, que, em 2007, “um percentual de 53% dos entrevistados informou já ter usado um computador, sendo que 40% dos respondentes são considerados usuários, dado que informaram ter se utilizado do equipamento nos últimos três meses” (BALBONI, 2008, p. 35).

No Brasil, existem pesquisas governamentais que tentam mensurar o letramento¹⁹, mas com relação ao letramento digital/tecnológico, percebemos que essas pesquisas, por estarem ainda em estágios iniciais, encontram-se presentes somente nas academias. Os dados apresentados por Balboni (2008) mostram que, no Brasil, o número de letrados digitais aumenta, o que reforça a ideia de ponderar quem é esse sujeito que navega lendo e que lê navegando (RIBEIRO, 2008; 2010). Esse aspecto é relevante ao trabalho porque, como afirma Buzato (2007), para ler/escrever/navegar, um

¹⁹ O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) é um exemplo dessas pesquisas, pois revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. Seu principal objetivo é “oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas”. Disponível em: http://www.ipmb.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por . Acesso em: novembro de 2008.

entrelaçamento de letramentos se faz necessário. Mas qual a natureza desse enlace? Como denominar as habilidades de interação em ambientes hipertextuais digitais?

Entendo, no entanto, que, se muitos problemas são detectados para mensuração e avaliação do letramento, outros tantos terão de ser enfrentados quando resolvermos medir/avaliar o letramento digital da população brasileira. Um desses problemas está relacionado ao fato de compreender o paradoxo existente entre os baixos índices de alfabetização que colocam o país entre os últimos colocados na avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)²⁰ e o crescente acesso, anteriormente mencionado, às tecnologias digitais, suscitando “questões relevantes na contemporaneidade já que as novas tecnologias estão mudando a paisagem das práticas de linguagem”²¹ (BARTON, 2001, p. 96).

Sobre essa questão, Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 318) constatam que a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) não contempla os elementos típicos dos ambientes digitais e carece de “uma ampliação para que agregue elementos importantes para uma avaliação menos vaga de habilidades sustentadas por experiências de leitura em ambiente digital”. Considerando essas questões, pelo menos duas propostas estão sendo desenvolvidas com o intuito de medir/avaliar habilidades dos brasileiros com o uso das TICs. A duas propostas são discutidas em Dias e Novais (2009) e em Rosa (2013).

Considerando que as matrizes das avaliações oficiais²² não privilegiam habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais, Dias e Novais (2009, p. 1-2) propõem uma matriz de letramento digital a fim de “identificar as competências e habilidades necessárias ao sujeito nas práticas de leitura e produção de textos em ambiente digital”. Segundo os autores, uma matriz de habilidades orienta o processo de construção das provas e dos itens das avaliações e constam de “uma lista de habilidades

²⁰ “O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, (...), [avaliando] o **letramento** em Leitura, Matemática e Ciências” (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>).

²¹ Tradução livre de “these questions are of contemporary relevance as new technologies are changing the landscape of language practices”.

²² As avaliações oficiais são aquelas promovidas por órgãos governamentais, geralmente, realizadas nas escolas que aferem o nível de conhecimento dos alunos, tais como PISA, em nível internacional, SAEB e ENEM, em nível nacional, e SPAECE e SIMAVE, em nível estadual, sendo aplicadas nos estados do Ceará e Minas Gerais, respectivamente.

e competências necessárias a um indivíduo para solucionar um problema, geralmente organizada por área de conhecimento”. A proposição dessa matriz deveu-se ao fato de os autores considerarem que as práticas mediadas por ambientes digitais exigirem habilidades específicas, no entanto, essa proposta não substitui uma matriz de letramento, mas a complementa, pois “todas as habilidades de leitura e escrita (...) necessárias à inserção de um indivíduo na cultura letrada impressa são também necessárias no meio digital” (p. 6).

Outra proposta de mediação do letramento digital foi encontrada em Rosa (2013) a qual pretende deslocar o debate pautado no acesso às TICs para o uso e habilidades associados a elas. Em seu trabalho, a autora toma como referência o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), cujo objetivo principal é avaliar as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da população brasileira entre 15 e 64 anos. Rosa (2013, p. 15), ao reconhecer que, no Brasil, existem importantes pesquisas que aferem o acesso às tecnologias de informação e comunicação, compreende que “as estatísticas que indicam o acesso às TICs são insuficientes para traduzir o nível de inclusão digital da população quando esta é entendida como letramento digital”. Essas questões me interessam aqui, haja vista ainda não sabermos como os usuários dessa nova paisagem se comportam diante das mudanças, que habilidades lhes são requeridas e quais letramentos são demandados nesse novo universo. Sendo assim, pesquisas que focam essas questões são importantes para esse momento histórico.

Nos Estados Unidos, já percebemos uma preocupação com relação à mensuração do letramento digital quando se insere, na Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP), o Sistema de Letramento Tecnológico para a NAEP de 2012, pois, segundo o documento, é hora do letramento tecnológico fazer parte do letramento tradicional, com uma série de competências relacionadas às tecnologias de informação e comunicação que os estudantes têm de desenvolver em seus anos escolares (USA, no prelo).

Essa avaliação, equivalente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizada no Brasil, já afere o nível dos alunos americanos em leitura, matemática e ciências nos três últimos anos de cada ciclo da educação básica, o que

podemos afirmar que corresponde aos últimos anos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio da educação brasileira. Porém, o Sistema de Letramento Tecnológico, inserida como parte da NAEP de 2012, é um documento que está sendo elaborado e será aplicado no referido ano para que também se avalie o nível de letramento tecnológico desses alunos. Nessa avaliação, chamou-me a atenção a qualificação atribuída aos letramentos (tradicional e tecnológico), sinalizando para o feixe de múltiplos letramentos que gravitam em torno da órbita de um letramento macro, a que chamaremos, na nossa pesquisa, de letramento hipertextual.

Inicialmente, o documento mencionado acima apresenta um panorama geral no qual se argumenta que as definições de tecnologia e de letramento tecnológico apresentadas devem captar os conhecimentos e habilidades essenciais para os cidadãos do século 21, por ser uma avaliação em larga escala. Nesse sentido, o termo tecnologia, para o NAEP, tem um significado mais abrangente e profundo do que aquele que se refere somente ao computador, apesar deste ter um importante papel na referida avaliação. Sua definição está relacionada a “qualquer mudança do mundo natural realizada para satisfazer necessidades ou desejos do homem (...). Isso inclui toda infraestrutura necessária para projetar, manufaturar, operar e reparar artefatos tecnológicos”²³ (USA, cap. 1, p. 3-4, no prelo).

Seguindo a mesma perspectiva do conceito de tecnologia, o termo letramento tecnológico é definido como “a capacidade de usar, entender e avaliar tecnologia bem como empregar processos e conceitos tecnológicos para resolver problemas e alcançar objetivos”²⁴ (USA, cap. 1 – p. 4). O documento inclui, ainda, no conceito de letramento tecnológico, conhecimento, capacidade e habilidades para tomar decisões e pensar criticamente, aspectos que devem ser encontrados numa pessoa letrada tecnologicamente.

Como forma de avaliar o letramento tecnológico, o documento considera-o sob três diferentes áreas, a saber:

²³ Tradução livre de “any modification of the natural world done to fulfill human needs or desires (...). It includes the entire infrastructure needed to design, manufacture, operate, and repair technological artifacts”.

²⁴ Tradução de “the capability to use, understand, and evaluate technology as well as to apply technological concepts and processes to solve problems and reach one’s goals”.

- Tecnologia e sociedade: nessa área, o foco se encontra na interação da Ciência e Tecnologia com a sociedade. Exemplos dessa interação são a viagem espacial, o uso de inseticida, nutrição, aquecimento global etc;
- Projetos e sistemas: essa área focaliza o estudo do mundo em que vivemos e que os estudantes irão formar pelas decisões que eles tomarem como trabalhadores, consumidores e cidadãos;
- Tecnologia da informação e comunicação: as habilidades dessa área incluem criatividade e inovação, comunicação e colaboração, pesquisa e fluência na informação, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões.

As áreas descritas acima e utilizadas pela avaliação, apesar de estarem separadas por motivo de adequação metodológica, estão interconectadas. Assim,

uma pessoa letrada tecnologicamente entende e está hábil para analisar a relação entre tecnologia e sociedade, tem um conhecimento amplo sobre tecnologia, pode resolver problemas usando os processos projetados pela engenharia e é hábil para usar fluentemente as tecnologias digitais e mídias de forma inovadora e criativa (Cap. 1 – p. 6).²⁵

Para meu trabalho, considerarei somente a área de *Tecnologia da informação e comunicação* visto que as demais focam outras tecnologias que não agregam hipertextos digitais e, portanto, distanciam-se de nosso objeto de pesquisa. Sua importância para este estudo deve-se ainda ao fato de o documento considerar que houve um grande avanço nos métodos de comunicação, os quais migraram dos textos tradicionais para fontes de informações que incluem imagens, música, vídeos e outras mídias. Além disso, o documento abre flancos para que se pense em um aglomerado de habilidades por meio das quais o letrado hipertextual age com e sobre as linguagens multimodais da web. Dentre essas habilidades, podemos citar as seguintes: comunicar-se efetivamente para resolução de problemas, buscar e expor informações e dados, usar, satisfatoriamente, um repertório diversificado de ferramentas digitais para auxílio nas questões acadêmicas, reconhecer políticas e leis de direitos autorais e utilizar ferramentas digitais expostas em área pública.

²⁵ Tradução livre de “A technologically literate person understands and is able to analyze the relationship between technology and society, has a broad understanding of technology and can solve problems using the engineering design process, and is able to make fluent use of digital technologies and media in creative and innovative ways”.

A área de Tecnologia da informação e comunicação, assim como as demais, tem um importante papel na avaliação, sendo justificada pelo seu desenvolvimento nas profissões da sociedade moderna e porque “virtualmente, todos os esforços para desenvolver ou criar novas tecnologias envolvem o uso de ferramentas de tecnologias de informação e comunicação”²⁶ (Cap. 2 – p. 30). Sendo assim, espera-se que uma pessoa tecnologicamente letrada, apesar de não precisar saber como funciona o interior dos dispositivos eletrônicos, deve saber que eles existem e como são usados, dominando ferramentas de uso comum com confiança e capacidade de aprender a usar outras que surgirem (USA, 2009).

O documento prevê que, na avaliação, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) incluirão uma grande variedade de tecnologias, tais como computadores e ferramentas de aprendizagem de softwares, sistemas de rede e protocolo, câmeras digitais e outras tecnologias ainda não desenvolvidas para acessar, criar e comunicar informação. Esta área, na Avaliação Nacional do Progresso Educacional, nos USA, está subdividida em cinco subáreas, a saber:

- Construção e mudança de ideias e soluções;
- Pesquisa de informação;
- Investigação de problemas do mundo real e acadêmico;
- Reconhecimento de ideias e informação;
- Seleção e uso de ferramentas digitais.

Para justificar a subárea de *Construção e mudança de ideias e soluções*, o documento argumenta que a evolução das TIC traduz uma necessidade de desenvolver as habilidades de comunicação midiática e digital nos estudantes e colaborar com um ambiente de aprendizagem não-tradicional, sendo necessárias, para o século 21, as habilidades de comunicação efetiva e a capacidade de trabalhar colaborativamente. Para avaliar essa subárea, o documento afirma que a escola deve desenvolver, nos estudantes, a aprendizagem em níveis de sofisticação com base nas seguintes habilidades:

²⁶ Tradução livre de “virtually all efforts to improve or create new technologies involve the use of ICT tools”.

- ✓ Comunicar-se e colaborar efetivamente (em termos de quantidade, qualidade e resultado) para a escolha das ferramentas digitais utilizadas;
- ✓ Usar ferramentas digitais para atingir objetivos expressivos;
- ✓ Possuir uma variedade de habilidades pessoais para trabalho em equipe.

A subárea seguinte diz respeito à *Pesquisa de informação* para a qual os estudantes devem possuir as seguintes habilidades:

- ✓ Formular questões que irão guiá-los em suas pesquisas;
- ✓ Sintetizar dados de múltiplas fontes;
- ✓ Formular estratégias eficientes de pesquisa e avaliar a credibilidade da informação e a fonte dos dados;
- ✓ Coletar e salvar informação e dados que julguem relevantes para a questão à mão;
- ✓ Usar múltiplas ferramentas de TIC para organizar, sintetizar e expor informação e dados.

Para a subárea de *Investigação de problemas do mundo real e acadêmico*, o documento afirma que as ferramentas digitais são muito utilizadas na escola para auxiliar o pensamento crítico dos estudantes, para resolver problemas e para tomar decisões. Nesse sentido, para essa subárea, os estudantes devem possuir as seguintes habilidades:

- ✓ Usar as ferramentas digitais como auxílio para pesquisas do mundo real e acadêmico;
- ✓ Utilizar as tecnologias de informação para expressar-se virtualmente, de maneira formal e informal, nas disciplinas profissionais e acadêmicas;
- ✓ Fazer uso das ferramentas digitais nas investigações do mundo real e acadêmico, através de experimentos e simulações.

A subárea *Reconhecimento de ideias e informação* diz respeito à cidadania digital, incluindo questões de interesse ético e legal, tais como fornecimento de informação falsa, invasão de privacidade, uso da tecnologia para espionagem industrial etc. Neste sentido, a categoria mais importante é o uso adequado da propriedade intelectual no contexto da mídia digital. Segundo o documento, as discussões para o

desenvolvimento desta habilidade podem iniciar com diálogos na sala de aula sobre cola escolar para, posteriormente, se estender a questões de direitos autorais em material digital. Sendo assim, as crianças, desde cedo, devem aprender na escola a respeitar os direitos autorais para, quando crescerem, respeitarem as leis de proteção a patentes, marcas registradas, músicas e vídeos. Para o desenvolvimento das habilidades relacionadas a essa área, os discentes devem possuir as seguintes habilidades:

- ✓ Reconhecer que existem políticas e leis de direitos autorais destinadas à proteção da propriedade intelectual;
- ✓ Estar cientes de que diretrizes para o uso adequado são designadas para apoiar o uso acadêmico de materiais de direitos autorais;
- ✓ Saber que há interação entre múltiplos princípios de orientações que governam o uso de ideias e informação.

A última subárea, *Seleção e uso de ferramentas digitais* diz respeito à fluência com os conceitos e operações tecnológicos que os estudantes devem demonstrar, usando as tecnologias como ferramentas para a aprendizagem. Para isso, os estudantes devem “selecionar e usar as ferramentas apropriadas para o uso de tarefas efetivas e produtivas e para aplicar conhecimentos atuais sobre tecnologia a fim de aprender como usá-las quando elas se tornarem disponíveis”²⁷ (USA, p. 2-41). Nessa perspectiva, os estudantes devem ter as seguintes habilidades:

- ✓ Conhecer os usos das ferramentas digitais facilmente disponíveis em área pública para suportes de seleção de ferramentas efetivas;
- ✓ Possuir as habilidades com TIC para o uso de ferramentas de produtividade em área pública.

Percebi que a avaliação americana mencionada acima busca nos discentes habilidades para que se possa considerá-los letrados tecnologicamente, tais como colaborar efetivamente com as pessoas, pesquisar em fontes confiáveis, usar as TIC para experimentos e simulações, reconhecer políticas de direitos autorais, usar

²⁷ Tradução livre de “to select and use the appropriate tools, to use those tools to complete tasks effectively and productively, and to apply current knowledge about technology to learn how to use new technologies as they become available”.

eficientemente áreas públicas, etc. Nessa esteira, as diversas habilidades requeridas no documento nos fazem pensar que, nas práticas exercidas com e através das TIC, exige-se um letramento especial que é múltiplo por essência e sua constituição é híbrida.

Saliento a importância de uma avaliação dessa natureza visto que os estudantes e as instituições escolares e acadêmicas, ao perceberem que serão avaliados nesse aspecto, tomarão consciência da necessidade do trabalho com o uso das tecnologias digitais. Convém também ressaltar que essas tecnologias, conforme foi anunciado anteriormente, podem tornar as aulas menos monótonas, visto que os discentes as utilizam com prazer e as manuseiam com desenvoltura.

No entanto, as avaliações que pretendem aferir o nível de letramento digital da população, como a mencionada acima, ainda são uma utopia no Brasil; porém, pesquisas que avaliam o acesso dos brasileiros às TIC, principalmente, à internet, demonstram que essa acessibilidade aumenta constantemente, o que me faz pensar se, em sociedades tecnologicizadas, há indivíduos com grau zero de letramento digital ou se, mesmo sem manipular as TIC, as pessoas possuem um certo grau de letramento digital. Assim, tentando buscar resposta para esse questionamento, traçamos um paralelo com os níveis de letramento centrado na escrita, segundo o qual os pesquisadores afirmam que, em sociedades letradas, não existe grau zero de letramento.

Portanto, posso ainda afirmar que, assim como não existe grau zero de letramento centrado na escrita nas sociedades modernas porque os indivíduos, mesmo não alfabetizados, fazem usos de práticas de leitura e/ou escrita, também, em sociedades digitalmente tecnologicizadas nos diversos setores sociais, não se pode afirmar que uma pessoa possui grau zero de letramento digital. Nessas sociedades, mesmo aqueles que não fazem uso efetivo das práticas de letramento digital, começam a participar de eventos de letramento digital²⁸ que giram em torno desse tipo de letramento, tais como, acompanhar uma “conversa” na qual o filho está em uma sala de bate-papo com parentes, observar a página de alguém conhecido no Facebook para verificar a interseção dos amigos em comum, pedir a um colega para enviar um trabalho a um professor via e-mail.

²⁸ Estamos considerando eventos de letramento digital aquelas situações em que as práticas exercidas para fazer sentido são mediadas por essas tecnologias, estando elas presentes ou não.

Nesses exemplos e em muitos outros, as conversas passam a girar em torno de um certo grau de letramento digital, demonstrando alguma familiaridade com essas práticas. Ainda com relação a esse assunto, menciono a migração dos termos nascidos com essas tecnologias para outras áreas, como se observa nos seguintes exemplos, que simulam aspectos cotidianos de interações em que as tecnologias não estão presentes: “vamos deletar esse ponto”; “abrindo um link para outra questão”; “vamos fazer um upgrade no seu visual”.

Essas reflexões me levam a caminhos que consideram as múltiplas habilidades requeridas nas sociedades modernas, tais como tirar e baixar fotos digitais, postar uma mensagem nas redes sociais, realizar uma “conversa” em salas de bate-papos ou por meio de tecnologias mais modernas, como o Skype, etc, reclamando, assim, múltiplos letramentos dos usuários das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, para que os eventos de letramento se materializem, as sociedades dispõem de agências que, formal ou informalmente, promovem ações/interações para o seu desenvolvimento. Kleiman (1995) cita, como exemplos dessas agências, a escola, a família, a igreja e a rua como lugar de trabalho e afirma que a primeira é, na maioria das vezes, a principal agência de letramento. No entanto, considero que, no Brasil, em se tratando de letramento digital, a escola não é a agência de letramento dominante, pois os computadores só chegaram a essa instituição, especialmente, às públicas, após sua disseminação em muitas outras agências, tais como as universidades, local de trabalho, família, instituições bancárias, instituições comerciais, lan-houses, dentre outras. Araújo (2013, p. 98), corroborando essa ideia, afirma que “ninguém se escandaliza com os computadores na secretaria da escola, na sala do diretor, no laboratório de informática e até na biblioteca, mas ainda parece constrangedor pensar em extrair dessa tecnologia possibilidades pedagógicas para sala de aula”.

Neste sentido, apesar de “o fenômeno do letramento, então extrapolar o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20), o fenômeno do letramento digital primeiramente expandiu-se por diversas agências para, posteriormente, adentrar a escola. Nesse processo inverso, a escola precisa adequar-se

às transformações demandadas por essas tecnologias, desvinculando-se, assim, do “controle” que ela tenta manter com relação à norma culta em alguns contextos de uso.

Sob essa perspectiva, o letramento escolar deve auxiliar o progresso do nível de letramento digital, enquanto este progresso pode contribuir para que aquele não fique tão restrito, descontextualizado e torne as práticas escolares mais sociáveis. Assim, a escola que promove o letramento proporciona aos alunos um ambiente, não de práticas de leitura e escrita descontextualizadas, mas de usos efetivos dessas práticas em situações reais. Essas práticas de letramento digital podem desenvolver-se sem que os alunos sintam as aulas de leitura e escrita monótonas, posto que podem enviar e-mails a colegas ou autores de livros que leram, criar contas nas diversas redes sociais, bater-papo com pessoas conhecidas ou desconhecidas etc. Desta forma, a escola pode estimular as crianças e jovens aos usos da escrita, aproveitando-se do fascínio que as tecnologias exercem sobre eles para alfabetizar letrando (ARAÚJO, 2007b; ARAÚJO, 2008).

Ao propor essas atividades, professores e alunos se deparam com textos que podem diferenciar-se dos textos impressos no formato e na possibilidade de congregação multissemiótica. Esses textos, ao serem explorados e compreendidos, intensificam os usos e práticas sociais com a escrita e também possibilitam uma nova oportunidade de mediação através de gêneros textuais digitais cujo estilo, forma e propósito, muitas vezes, diversificam-se bastante daqueles do meio impresso, porém as habilidades para a compreensão de ambos se apoiam mutuamente.

Reflexões como as apresentadas acima sugerem que os letramentos no mundo tecnológico se constituem de letramentos diversos, como o impresso, o visual, o digital, o informacional, o oral, entre outros, que podem ser agrupados numa categoria maior denominada letramento hipertextual, visto que queremos defender a mescla desses letramentos nas interações, através de hipertextos. Sobre esse aspecto, Pinheiro e Araújo (2012, p. 815) propõem que deve haver uma redefinição no conceito de letramento hipertextual, pois, para eles, o conceito, já existente em Bolter (1998), considera somente aspectos anteriores à web 2.0 que ainda era muito próxima aos textos impressos. Sendo assim, para os autores, “muitas possibilidades foram incorporadas ao

mundo virtual, as quais não podíamos encontrar na década de 90, período em que Bolter cunhou o termo”.

Com isso, não quero afirmar que há, nessas interações, necessariamente, todos esses letramentos, mas uma mescla de alguns, dependendo do hipertexto digital, pois segundo Lobo-Sousa (2009), alguns são mais próximos do texto impresso e outros mais distantes. Além do mais, percebo que os diversos letramentos citados neste trabalho eram praticados separadamente. No entanto, com o advento da internet e, conseqüentemente, do hipertexto digital, esses letramentos são praticados em um mesmo espaço, num entrelaçamento de práticas nas quais uma auxilia a outra para obtenção dos objetivos dos usuários, o que me faz pensar na necessidade de agrupá-los numa categoria maior.

As discussões realizadas nesta parte do trabalho são importantes porque o que muitos autores consideram como letramento digital/tecnológico é, na verdade, parte do que proponho, nesta tese, como letramento hipertextual. Porém, antes de adentrar essa questão, é imperativa a necessidade de discutir a origem e o(s) conceito(s) de hipertexto, através de uma reflexão apresentada subsequentemente.

2.2 Hipertexto

O conceito de hipertexto, aspecto que se interliga a sua origem, além de não ser consenso nas diversas áreas, principalmente, na Linguística, vem se modificando à proporção que novas possibilidades são incorporadas às tecnologias, principalmente, à internet. Outro fator que possibilita alteração na sua concepção é a área em que atua o pesquisador que o define. Assim sendo, neste trabalho, apresentarei definições técnicas do termo, correlacionando-as com a origem e a história do hipertexto e, posteriormente, me dedicarei às definições linguísticas, área de estudo em que se insere esta pesquisa.

Deste modo, sobre sua origem, Lobo-Sousa (2009, p. 26) apresenta um resgate histórico de pesquisas sobre hipertexto e elenca uma série de estudos os quais defendem que o hipertexto tem origem em obras impressas. No entanto, a autora, ao analisar essas pesquisas, infere

que alguns hipertextos encontram exemplares antecedentes no impresso, e, quando considerados em comparação com uma variedade maior de hipertextos, essas semelhanças se encaminham para diferenças numa espécie de *continuum* de obras mais e menos hipertextuais.

A referida autora ainda informa que as perspectivas pelas quais “as obras hipertextuais impressas estão sendo comparadas ao hipertexto” (LOBO-SOUSA, 2009, p.26) é o ponto de vista da leitura. Outra crítica feita a essa comparação é o fato de algumas obras impressas serem bidirecionais, enquanto que os hipertextos possuem multiníveis que não se mostram na tela porque se escondem atrás dos links. Ainda criticando os autores que defendem a origem do hipertexto em obras impressas, Lobo-Sousa assevera que os links acumulam as funções dos nexos de textos impressos e ampliam seu leque de funções em hipertextos, tais como hierarquizar, definir, ilustrar, dentre outras, tornando-se parte do texto e não um elemento paratextual como os links impressos o são. Para a autora, essa comparação se fundamenta porque alguns hipertextos são muito parecidos com textos impressos transportados para tela, pois

esses hipertextos, embora acessíveis na rede (web), não utilizam o potencial tecnológico de seu suporte que, sendo multidimensional, possibilita multiníveis de sobreposição de enunciados. Em geral, tais hipertextos são destinados, prioritariamente, à leitura e não à interação, pelos processos de leitura/escritura simultaneamente, por exemplo. É esse equívoco, o de se ter em mente alguns aspectos de determinados hipertextos, que costuma servir de comparação a obras apontadas pela literatura como hipertextuais (LOBO-SOUSA, 2009, p. 29).

Assim, a pesquisadora defende que o hipertexto nasceu com os recursos tecnológicos pelas razões citadas acima. Porém, ao afirmar que alguns “hipertextos são destinados, prioritariamente, à leitura e não à interação”, a autora comete um equívoco de compreensão da leitura, pois sabemos que todo ato de ler é uma interação entre autor e leitor, via texto, conforme Kleiman (2000).

Se considerar as ideias de Lobo-Sousa, diria que a gênese do hipertexto pode ser encontrada após a Segunda Guerra Mundial em Vannevar Bush (2007[1945], p. 7). Este cientista americano, “na aplicação da ciência para a guerra”, escreveu um artigo incentivando os colegas a continuarem as pesquisas, a fim de “tornar mais acessível o conhecimento”.

No referido artigo, o autor, reconhecendo as dificuldades e progressos da ciência, afirma que, “para ser útil à ciência, um registro deve ser durável, armazenado e,

sobretudo, consultado” (p.11). Tendo essa concepção, Bush (op. cit.) aborda a necessidade de facilitar a pesquisa de informações, comparando uma máquina de armazenamento e consulta à mente humana. A criação dessa máquina, denominada de *Memex (Memory Extender)*, funcionaria através de seleção por associações, na qual as ideias estão indexadas, a fim de facilitar a busca de informações, onde “qualquer item possa ser selecionado imediata e automaticamente por outro” (p. 27). No entanto, para Lobo-Sousa (2009, p. 31), a metáfora do hipertexto pensada por Bush “é apenas uma representação de um jeito de pensar e não pretende ser a própria simulação mental humana”. O projeto idealizado pelo cientista americano não foi concretizado, obviamente, porque na época não havia tecnologia para isso, o que não impediu que lhe fosse atribuída a primeira ideia de hipertexto.

Posteriormente, Ted Nelson, em 1964, cria e cunha o termo hipertexto quando trabalhava no Projeto Xanadu, que “visava a criar um banco de dados no qual todos os textos existentes poderiam ser acrescentados e interligados” (MARCOTTE, 2007, p. 53). Para Nelson, o hipertexto é “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (NELSON²⁹, *apud* MARCUSCHI, 2000, pp. 90-91). No entanto, o *hiper* do hipertexto, segundo Rada (1991³⁰, *apud* GOMES, 2007), está relacionado ao espaço hiperbólico, criado em 1704, e ao hiperespaço, criado pelo matemático Klein, no século XIX, que designa uma geometria de muitas dimensões.

Conforme se pode perceber, a concepção inicial do hipertexto, projetada por Bush, o idealizador, e Nelson, o primeiro executor, ligava-se à necessidade de armazenar e selecionar informações e se diferenciam nos aspectos relacionados por Lobo-Sousa (2009, p. 38), para quem

o Memex de Bush (1945) refere-se tanto a um modo de indexação da informação quanto ao próprio dispositivo, ou seja, a máquina. Com Nelson (on-line), o hipertexto passa a ter tanto uma definição técnica, no que se refere ao sistema de dados interconectados, quanto a um modo de pensar.

²⁹ NELSON, Theodor Holm. **Opening Hypertext: A Memoir**. In. TUMAN, Myron C. (ed.). 1992, p. 43-57.

³⁰ RADA, R. Small, medium, and large hypertext. **Information Processing & Management**. v. 27, n. 6, p. 659-677, 1991.

Porém, após essa criação inicial, o hipertexto passou a ser utilizado e estudado, especialmente, a partir da década de 90, por várias áreas, surgindo, assim, conceitos técnicos e linguísticos, dentre outros. Sendo assim, conforme Gomes (2007), há uma certa mistura entre as particularidades linguísticas e a usabilidade do hipertexto e entre sua produção e recepção, confundindo-se particularidades linguísticas e tecnológicas. Outro fator que dificulta sua concepção é mencionado por Lobo-Sousa (2009) quando afirma que há uma grande diversidade de hipertextos que mudam ao longo do tempo, porém sua concepção e sua realização se materializam considerando fases anteriores.

Entre os linguistas, ainda se encontram dois grupos diferentes de pesquisadores que concebem o hipertexto de maneira diversa³¹. O primeiro grupo o concebe como similar ao texto e o segundo o vê como algo diferente. Neste sentido, tecerei reflexões sobre as duas concepções, apresentando breves considerações a respeito dos estudos dos dois grupos.

Koch (2002), Marcuschi (2000), Possenti (2002), Coscarelli (2006), Ribeiro (2005; 2009), Primo e Recuero (2006), dentre outros, participam do primeiro grupo. Para estes autores, texto e hipertexto são similares, pois algumas características de um podem ser encontradas no outro e o processo de recepção se assemelha.

Koch (2002, p. 61) afirma que todo texto é um hipertexto, sob o ponto de vista da recepção, por “constituir uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido”, e por que “todo texto é plurilinear na sua construção”. Para exemplificar essa concepção, a autora menciona o texto acadêmico, em que as chamadas para as notas ou as referências feitas no corpo do trabalho funcionam como links.

Além disso, para ela, o leitor preenche lacunas, formula hipóteses, testa-as, o que contribui para uma leitura não-linear. Koch cita ainda a multissemiótica, muito presente no gênero reportagem, como outra característica do hipertexto que também é encontrada no texto e afirma que “a diferença com relação ao hipertexto eletrônico está

³¹ Para Araújo (2013, p. 91), há três grupos de autores que trabalham com textos e hipertextos: (i) os que concebem o hipertexto como uma “ilha presa na web e, portanto, desconectada da vida off-line”, (ii) aqueles para quem todo texto é um hipertexto e (iii) e os que “acreditam haver mais semelhanças do que diferenças entre texto e hipertexto”.

apenas no suporte e na forma e rapidez de acesso”. Ainda segundo a autora, os hiperlinks servem para preencher lacunas de interpretação no texto; por isso, eles devem ser construídos com uma certa ordem discursiva e semântica para facilitar a compreensão. O leitor, antes de acessá-los, levanta hipóteses acerca do que vai encontrar, buscando, nesse acesso, atingir o seu objetivo da leitura. A esse respeito, Koch (2002, p. 73) afirma que

hiperlinks e nós tematicamente interconectados serão, portanto, os grandes operadores da continuidade de sentidos e da progressão referencial no hipertexto, desde que o hipernauta seja capaz de seguir, de forma coerente com o projeto e os objetivos da leitura, o percurso assim indicado.

Marcuschi (2000), apesar de se enquadrar neste grupo, afirma que o hipertexto propõe uma mudança na concepção tradicional de texto, mas a inovação está na sua apresentação virtual, pois a ausência da página neste novo espaço de escrita, indo além da folha e do livro, num espaço aberto, sem margens, sem fronteiras, permite um texto que nunca está fechado. Para ele, “o texto consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” (op. cit. p. 89). Portanto, conclui o autor, que, neste novo espaço, o produtor do hipertexto tem o desafio de fazer conexões entre textos, aparentemente desconexos, mantendo a coerência textual. Há, no entanto, uma facilidade em se desviar do tópico, pois um *link* leva a outro texto que poderá levar a outro e mais outro, ficando a cargo do leitor o trabalho de buscar na sua mente as relações entre os textos para manter a coerência, pois “o hipertexto não apresenta relações semânticas ou cognitivas imanentes porque liga textos diversos e por isso podem ocorrer relações incoerentes na seqüenciação de unidades textuais” (op. cit. p. 105).

O pesquisador, nas considerações acima, está se referindo ao hipertexto eletrônico, porém considera a existência do hipertexto impresso, quando afirma que podemos “ler um livro que foi produzido na forma de hipertexto que não necessariamente estará na Internet” (p. 90), ressaltando, também, que as teorias do texto podem auxiliar na compreensão do funcionamento do hipertexto.

Possenti (2002, p. 59), contrapondo-se “a um discurso de maravilhamento em relação ao hipertexto”, afirma que “os melhores textos disponíveis na rede,

eletronicamente, ainda são os textos que foram escritos para circularem em forma de livro” (op. cit. p. 62). Considero essa afirmação um pouco radical, visto que o julgamento de um texto depende dos objetivos do leitor. Ainda para argumentar sua tese de que texto e hipertexto são similares, o autor faz referências às transformações ocorridas nos modos de ler, citadas por Chartier (1994³², 1997³³) quando afirma que não lemos do mesmo modo num papiro, num livro ou numa tela de computador. Para Possenti, “ler de outro modo significa, por exemplo, poder ou não poder efetuar as atividades mais ou menos simultâneas como fazer anotações à margem do livro” (op. cit. p. 63). Ele defende ainda que a mudança de sentido anunciada por Chartier, pela diferença de suporte, não diz respeito à decifração do texto, à descoberta de seu tema, às suas relações intertextuais. Concorda com Koch (2002) quando afirma que todo texto é um hipertexto, porém ambos, ao argumentarem a favor dessa tese, citam a característica da não-linearidade do hipertexto, considerada por algum tempo como central, que também é muito comum no texto impresso.

Em uma consideração um pouco cética do hipertexto, ele indaga se o hipertexto constitui uma nova forma de circulação de textos e se os leitores continuam os mesmos ou se seriam, lamentavelmente, piores. Para o mesmo autor, “esse leitor de hipertexto nunca é apresentado como constituidor dos sentidos de um texto, na tensa interação com o autor, a obra (o texto) e tudo o que já foi dito sobre a obra ou seu tema” (op. cit. p. 72-73). Mais uma vez, Possenti apresenta afirmações radicais, visto que não as comprova com pesquisas que sustentem suas suposições e essa afirmação certamente não se enquadra na vastidão de leitores de hipertextos existentes. Observo ainda que, ao afirmar que há um “leitor de hipertexto” e que este não é “constituidor dos sentidos de um texto”, o autor admite que há um texto e há um hipertexto.

Coscarelli (2006), também integrante deste grupo, num exercício de reflexão sobre alguns rótulos dados ao hipertexto, pondera sobre as mudanças ocorridas no processo de leitura e assegura que a navegação no hipertexto não acarreta transformações tão radicais porque nenhum texto e nenhuma leitura são lineares. Para fundamentar sua posição, a autora utiliza o critério da não-linearidade, afirmando que não se pode “acreditar na linearidade de um texto apenas porque as palavras se

³² CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

³³ _____, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

apresentam no papel uma após outra” (p. 8). A linguista apresenta alguns exemplos para sinalizar o grau de relevância de determinadas partes do texto, tais como títulos, subtítulos, tamanho, cor e/ou formato das fontes etc.

No entanto, compreendo que o grau de relevância das partes de um texto tem pouca relação com sua constituição linear ou não-linear. Se a autora está se referindo a textos canônicos, deverá considerar que eles possuem começo, meio e fim, independentemente das partes mais relevantes, apesar de o leitor poder lê-los em outra ordem. Sobre a afirmação de que toda leitura é não-linear, considero esse argumento frágil, já que esta é um objeto de construção do cérebro do leitor.

A autora ainda tece considerações sobre alguns rótulos dados ao hipertexto os quais se referem à coautoria atribuída ao leitor do hipertexto, à multissemiótica, à ruptura do monologismo, à postura física do leitor e ao grau de atividade, autonomia e orientação do leitor.

Com relação à coautoria, Coscarelli (2006, p. 13) afirma que “a intervenção do leitor no hipertexto também não é diferente daquelas do texto impresso”. Analisando essa afirmação, estou certa de que ele está se referindo a hipertextos construídos numa configuração muito próxima de textos impressos, pois se sabe da existência de sites na internet cuja colaboração do leitor é levada ao extremo, como é o caso da enciclopédia digital Wikipédia, construída pelos usuários que também “precisam respeitar regras” como a própria autora atesta. Porém, esse exemplo utilizado por Coscarelli deve servir para justificar a possibilidade de intervenção do leitor no hipertexto, diferentemente do texto impresso, pois não conheço textos impressos em que essa intervenção seja tão ativa. Ainda para justificar que a coautoria no hipertexto não é tão expressa, a pesquisadora utiliza o exemplo de um site de banco cujos percursos dos usuários são muito semelhantes, refutando a ideia de que “na leitura de hipertextos, os percursos nunca se repetem” (p. 14).

Com relação à multissemiótica, Coscarelli não acredita que essa característica tenha se intensificado com o advento do hipertexto digital, pelo menos no que diz respeito ao vínculo entre a palavra escrita e as ilustrações. Para justificar sua afirmação, usa, como exemplos, vários gêneros em que há uma relação entre texto e imagem, tais

como textos publicitários, quadrinhos, horóscopos, receitas culinárias, dentre outros. Concordo em parte com a linguista, visto que ela desconsidera as imagens animadas e os vídeos veiculados em hipertextos que possibilitam aos leitores visualizar cenas reais, através de simulações, tornando, assim, muito mais fácil a compreensão de determinados assuntos.

A referida autora ainda afirma que “o hipertexto também já foi considerado como uma ruptura do monologismo, por ser uma reunião de várias vozes, por não ser um texto isolado e por contar com a participação do leitor como condição de sua existência” (p. 17). Concordo com ela ao afirmar que todo texto é dialógico e polifônico, conforme as teorias bakhtinianas, e que a argumentação da ruptura do monologismo não se fundamenta.

Sobre a postura física do leitor, também corroboro as ideias de Coscarelli quando argumenta que, apesar de podermos abrir várias janelas simultaneamente, lemos uma de cada vez, assim como fazemos com o livro impresso, ao lermos cada página ou cada livro por vez.

Já sobre o grau de atividade do leitor, com relação ao texto ou ao hipertexto digital, a pesquisadora afirma que são necessárias pesquisas que comprovem se o leitor é mais ativo quando lê um hipertexto digital ou um texto impresso, assegurando que esse grau de envolvimento depende também, dentre outros aspectos, da curiosidade, do interesse e dos objetivos do leitor. A mesma argumentação é utilizada por Coscarelli para refutar o rótulo dado ao hipertexto com relação à afirmação de que ele possibilita maior autonomia ao leitor, considerando que isso vai depender do uso que se fizer do texto e do hipertexto digital.

Por último, a linguista tece considerações sobre a afirmação de que o leitor de hipertexto tende a se perder no emaranhado de informações mais facilmente, em relação a quem lê textos impressos. Ela argumenta que “a desorientação do leitor no hipertexto talvez seja um problema para aqueles que ainda não aprenderam a navegar ou ainda não dominam os mecanismos técnicos para fazer isso” (COSCARELLI, 2006, p. 18). Porém, pesquisas empreendidas com leitores acostumados a navegar comprovaram que o problema de desorientação é comum mesmo para aqueles navegadores

experientes, conforme atesta um sujeito da pesquisa de Pinheiro (2005a, p. 121) quando afirma que “de repente, se você começa a abrir várias páginas e começa a ler uma e ler outra, você não se concentra em nenhuma”.

Concluindo as considerações de Coscarelli (2006), gostaria de ressaltar que a autora, em muitos casos, ao analisar os rótulos dados ao hipertexto, não menciona os autores que atribuíram esses rótulos para que possamos buscar evidências empíricas a esse respeito. Ao fazer referência aos rótulos, a referida autora utiliza expressões, tais como “o hipertexto tem sido considerado como...”, “ao hipertexto digital tem sido dada a característica de...”, “é comum se dizer que o leitor do hipertexto...”. Também para refutar os rótulos, a pesquisadora utiliza muitos exemplos, sem fazer referências a pesquisas científicas, o que se justifica porque ela iniciou o artigo anunciando que “esse artigo não poderia ser mais que um exercício de reflexão que visa provocar discussões sobre esse assunto” (p. 7).

Concordando com os autores acima, Ribeiro (2005) também afirma que não há diferenças entre texto e hipertexto e levanta a suposição de que Cristo lia hipertextos, argumentando que o processo de ler não-linearmente remonta a qualquer época, não importando se os textos são impressos ou eletrônicos. Afirma ainda que a Bíblia é o hipertexto mais famoso, pois “não é preciso dar ao leitor um computador com acesso à Internet para oferecer a ele o hipertexto” (RIBEIRO, 2005, p. 125). Na leitura da Bíblia, para a autora, o leitor, ao procurar capítulos e versículos, já está fazendo uma leitura não-linear.

A autora, relacionando a tela do computador com o papel, afirma que as interfaces e as formas de ler e escrever mudaram, porém

defendendo o argumento de que houve apenas a agregação do aumento de velocidades de busca e de publicação a um tipo de sistema ou teia que já havia sido pensado e executado pelas equipes editoriais (...), considera-se que o leitor de hipertextos impressos (...) não tem tantos problemas ao deparar com hipertextos digitais (RIBEIRO, 2005, p. 125).

Concluindo o mesmo raciocínio, Ribeiro considera que “as tecnologias digitais de leitura e escrita ainda são fundadas sobre a escrita”, argumentando que o leitor/navegador “só pode se mover porque lê” (p. 127). Essa afirmação, apesar de ter sido publicada após a chegada da web 2.0, desconsidera a convergência de mídias

existente nessas tecnologias que agregam imagens (inanimadas, animadas ou em 3D), som, vídeo etc. Questionamos ainda o que a autora entende por leitura quando afirma que o leitor/navegador “só pode se mover porque lê”, pois compreendo que muitas crianças que não conhecem o código alfabético se movimentam satisfatoriamente usando as tecnologias digitais para navegar em sites infantis e atingem seus objetivos de leitura para aquela situação. Outro exemplo a ser considerado é o fato de muitos aposentados analfabetos sacarem seus salários de caixas eletrônicos que possuem uma disposição topográfica muito próxima ao hipertexto digital. Nos dois exemplos mencionados, considero que, mesmo os indivíduos não sabendo ler, num sentido restrito da palavra, possuem algum grau de letramento e, nesse caso mais específico, de letramento digital.

No entanto, concordo com a autora em relação à reflexão sobre a transferência da bagagem que os indivíduos trazem como leitores de hipertextos impressos para a prática de ler em novo suporte, ampliando “o letramento, numa retícula de possibilidades mais ou menos engendradas umas nas outras” (RIBEIRO, 2005, p. 180). A noção de letramento hipertextual que quero propor neste trabalho também requer uma mescla de letramentos que se entrelaçam e cujas habilidades existentes em um tipo de letramento auxiliam/apoiam os usos de outros tipos para a ampliação do nível de letramento hipertextual.

Considero ainda Primo e Recuero (2006) como representantes deste grupo, apesar de os autores não manifestarem nenhuma posição, o que nos faz pensar que estes preferem fugir da dicotomia texto/hipertexto, considerando que há um continuum entre os dois. Porém, seu trabalho, que divide a hipertextualidade em três gerações, nos dá indícios de que os autores não diferenciam texto de hipertexto, mas consideram a hipertextualidade como uma característica que se encontra tanto nos textos impressos quanto nos hipertextos digitais.

Neste sentido, para classificar as gerações da hipertextualidade, os autores consideram principalmente o suporte tecnológico que permite a escrita ser mais ou menos colaborativa. Para eles, a primeira geração está vinculada ao meio impresso em que a não-linearidade e a ligação entre os textos ocorrem através de rodapés, remissões e índices. Essa ideia de hipertextualidade impressa, por se prender à não-linearidade, faz

parte da primeira geração, pois nas outras esse critério é frágil e, por si só, não suporta o peso das evidências empíricas de hipertextualidade.

Posteriormente, para os pesquisadores, com a inserção das tecnologias de informática, chegamos à segunda geração, na qual, através de links, podemos nos conectar a diferentes documentos digitais mais velozmente. Porém, nessa geração, aquele que produz o hipertexto ainda mantém o maior poder sobre o documento, pois é ele quem estabelece as possibilidades de caminho para o leitor. Já, na terceira geração, instituída com a chegada da web 2.0, “a participação do leitor é levada ao limite” (PRIMO E RECUERO, 2006, p. 2), como, por exemplo, na enciclopédia colaborativa Wikipédia. Para os autores, essas fases não são sucessivas nem excludentes, nem tão pouco uma é melhor que a outra, haja vista podermos encontrar exemplos das três gerações convivendo paralelamente e com qualidades semelhantes.

Com relação aos estudos deste grupo que não percebe diferenças entre texto e hipertexto, posso afirmar que o foco principal da argumentação para defender as similaridades se concentra na recepção do material, deixando de lado sua produção. Acreditamos, no entanto, que as pesquisas que consideram o dualismo texto e hipertexto não são tão produtivas, visto que utilizamos os estudos já consolidados sobre texto para entender certos aspectos do hipertexto e, por outro lado, a inserção do hipertexto ajudou a compreender e a modificar certos mitos que se circundavam em torno dos estudos sobre o texto. Acredito, portanto, que a hipertextualidade já existia antes do computador e da web. Nos suportes digitais, contudo, essa natureza multimodal da linguagem encontrou realização plena.

Apresentadas as considerações sobre alguns estudos do grupo referido acima, inicio a descrição de algumas pesquisas de estudiosos que concebem o hipertexto diferentemente do texto. Pertencem a este grupo Lévy (2003), Xavier (2002, 2007), Gomes (2007), Lobo-Souza (2009), Snyder (1998), dentre outros. Estes estudiosos consideram que o hipertexto se constitui exclusivamente no meio digital ou on-line. Corroborando as reflexões sobre as transformações ocorridas na sua concepção, apresentadas anteriormente, considero que a internet somente pode potencializar suas características e não estar presente como condição *sine qua non* para sua aceção, pois

o conceito de hipertexto apareceu em 1940, o termo foi cunhado na década de 1960 e a web só foi criada em meados de 1980.

Minhas considerações sobre este grupo se iniciarão com as contribuições de Lévy (2003). O autor, apesar de reconhecer que algumas características do hipertexto já se encontravam presentes no texto impresso, apresenta outras e declara as potencialidades que a tecnologia de informação e comunicação proporcionou a sua concepção. Para diferenciar texto de hipertexto, o autor toma como base duas abordagens. A primeira, sob uma perspectiva técnica, diz respeito à rapidez no acesso às informações, proporcionada pela tecnologia da informática que permite definir “o hipertexto digital (...) como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e “intuitiva”.” (LÉVY, 2003, p. 44). Nesta perspectiva, é o suporte digital que permite a disposição do hipertexto numa pequena janela “a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial” (p.39), o que permite caracterizá-lo como virtual ou potencial. O filósofo afirma ainda que “o armazenamento em memória digital é uma potencialização, a exibição é uma realização” (p. 40), atribuindo à tecnologia digital a possibilidade de tornar o hipertexto ubíquo, ou seja, “desterritorializado”, “sem fronteiras nítidas” e “sem interioridade definível”.

A segunda abordagem mencionada pelo pesquisador é a “indistinção das funções de leitura e de escrita”. Para ele, o hipertexto “objetiva, operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor.” (p. 45), pois o usuário, mesmo que não participe efetivamente da produção do hipertexto, torna-se autor no momento em que, através de seus percursos, auxilia os sistemas a “reforçar” ou “enfraquecer” os links.

Além disso, para Lévy, o hipertexto é “um *continuum* [que] se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior das quais um grande número de pessoas anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais.” (p. 43), o que multiplica as possibilidades de produção de sentidos e enriquece a leitura. Assim, na tela, diferentemente do texto em papel que já está realizado por completo, “o leitor encontra uma nova plasticidade do texto ou da imagem (...)” (p.41). Em suas considerações, o autor sinaliza para o fato de a leitura e a escrita de hipertextos compreenderem

processos e usos que demandam uma série de atividades interconectadas, as quais suponho que sejam um entrelaçamento de letramentos.

Xavier (2007, p. 200), em um trabalho que busca “apresentar e discutir parâmetros para definir o hipertexto, a fim de percebê-lo como tecnologia enunciativa fundamental pelo qual passam as diversas linguagens humanas criadas ao longo do tempo (...)” também o define sob duas perspectivas: técnico-informática e enunciativa. Sobre a primeira, o autor considera que o avanço tecnológico possibilitou a criação de recursos que se congregam e emergem para a criação do hipertexto tal qual ele o conceitua. Nesta perspectiva, “o hipertexto é produto da combinação de programas computacionais baseados em um sistema complexo de codificação de algoritmos, os quais obedecem a uma rígida lógica procedural” (p. 204). Acrescenta, ainda, que o hipertexto é um sistema que arquiva e distribui dados, interligando ideias articuladas.

Sob a perspectiva enunciativa, o hipertexto viabiliza o surgimento do modo de enunciação digital, que congrega, no mesmo espaço, texto, imagem e som. Para o autor,

cada linguagem que se ancora no hipertexto guarda suas peculiaridades sógnicas, mas ao mesmo tempo, cede a primazia de significação para que possa cooperar com o propósito principal que é a construção do sentido pretendido pelo sujeito-enunciador do espaço virtual (p. 206).

Sendo assim, a definição de hipertexto para Xavier pode ser representada pela seguinte equação:

$\text{TEXTO} + \text{IMAGEM} + \text{SOM} = \text{HIPERTEXTO} \rightarrow \text{MODO DE ENUNCIÇÃO DIGITAL}$
--

Sobre a figura apresentada acima, verifico, com base no conhecimento empírico acerca de hipertextos, que nem sempre todas as formas semióticas citadas pelo autor estão presentes na tela do computador. Desse modo, acredito que, para a equação de Xavier contemplar todos os exemplares de hipertextos, deveria ser representada da seguinte maneira:

TEXTO e/ou IMAGEM e/ou SOM = HIPERTEXTO → MODO DE ENUNCIACÃO DIGITAL

Nas suas reflexões, com o intuito de diferenciar texto de hipertexto, o referido autor assevera que “nem todo texto eletrônico é um hipertexto, mas todo hipertexto é um texto eletrônico” (XAVIER, 2007, p. 208). Assim, para ele, o hipertexto precisa ser indexado à rede e compartilhar a produção de sentido com outras mídias (imagens e som), sendo o texto verbal parte do hipertexto.

Outro argumento apresentado pelo autor para diferenciar texto de hipertexto é o fato de a não-linearidade (ou deslinearidade) ser característica própria do hipertexto e não da leitura como asseguram Koch (2002), Ribeiro (2005), Coscarelli (2006), dentre outros.

No entanto, compreendo que existem textos impressos cuja configuração é desenhada sem um começo, meio ou fim, como por exemplo, a obra *S/Z*, de Roland Barthes (1970) ou *Ulisses*, de James Joyce. Neste caso, a não-linearidade (ou deslinearidade ou multilinearidade) não deve ser citada como característica diferenciadora entre texto e hipertexto já que é própria tanto do texto impresso como do hipertexto digital. No mesmo artigo, o linguista utiliza as teorias de Wittgenstein (1953)³⁴ para comparar a linguagem aos jogos, pois os dois necessitam de regras, demonstrando que suas ações são calculadas e possuem uma natureza heterogênea. Xavier, no entanto, utiliza a expressão de Wittgenstein “jogos de linguagem” e a amplia para “jogo com as linguagens”, a fim de dar conta de todas as formas de linguagem, num “emaranhado de semioses implicado no hipertexto” (XAVIER, 2007, p. 202). Desse modo, segundo o autor, o hipertexto é “uma tecnologia enunciativa em que não apenas a linguagem verbal produz sentido, mas as linguagens visual e sonora também contribuem para tal. Cabe ao usuário jogar com as diversas linguagens, para delas extrair significação que satisfaça seu objetivo” (p. 202).

Ainda sobre o conceito de hipertexto postulado por Xavier (2002), vale a pena mencionar Araújo e Lima-Neto (2012, p. 64) que contestam essa

³⁴ WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Nova Cultural: São Paulo, 1999 [1953].

conceptualização. Os autores, se opondo à ideia de Xavier (2002) que afirma ser o hipertexto “um novo modo de enunciar”, fazem uma incursão nas teorias da enunciação e chegam à conclusão de que, quando se trata de enunciar através do hipertexto, não há novidade nessa enunciação. Para os pesquisadores, o que Xavier chama de enunciação são, na verdade, modos semióticos. Assim, os pesquisadores não entendem “o hipertexto como uma força que explode um clique que estava represando velhas enunciações, como se, ao romper, inundasse a cognição humana de novidades nunca dantes existentes”. Para eles, o hipertexto “não trouxe uma ruptura nos modos de construir sentidos”, pois há uma conexão entre o impresso e o digital cujo primeiro imita o segundo e vice-versa.

Gomes (2007, p. 24), outro linguista integrante deste grupo, conceitua o hipertexto como “o local e o resultado da interação ativa, verbal ou não, entre interlocutores, enquanto sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. O autor acrescenta a presença dos links na referida definição e afirma que o hipertexto só existe eletronicamente, argumentando que esses dois fatores o diferenciam do texto tradicional. Apesar de o pesquisador afirmar sua filiação a esse grupo, percebo que sua definição transcrita acima não é suficiente para diferenciar texto de hipertexto, visto que aquele é igualmente o local e o resultado de uma interação entre interlocutores e que os links também podem aparecer no texto em forma de rodapés, sumário etc., como já anunciava Koch (2002). Além disso, a existência exclusivamente eletrônica do hipertexto não garante sua diferenciação do texto, haja vista a grande maioria dos textos serem escritos eletronicamente e, posteriormente, impressos.

O autor ainda apresenta outra definição de hipertexto quando o considera como “um documento exclusivamente eletrônico composto de unidades textuais multimodais interconectadas por meio de links, formando uma rede de estrutura não hierárquica e não linear” (2007, p. 36). Em nota de rodapé, aparecem explicações sobre *documento* e *multimodalidade*, expressas acima. Sobre o primeiro termo, o linguista afirma que é “um trabalho criado com um programa aplicativo (...) e gravado em disco ou outro dispositivo, recebendo um nome de arquivo através do qual pode ser recuperado” (p. 36). Com relação à multimodalidade, informa que “engloba as ideias de hipermodalidade e de multimodalidade”. Para o autor, estes dois termos são utilizados, muitas vezes, indiscriminadamente, e, outras vezes, é atribuída uma superioridade à

hipermodalidade devido ao seu prefixo. Para sanar essa confusão, o pesquisador define cada termo, afirmando que “a multimídia é a integração de gráficos, animações, vídeo, música, fala e texto (conjunto de meios), baseada em computador que pode ser acessada de maneira linear ou não-linear” (p. 59). Já a hipermídia é conceituada como

[um] conjunto de meios que permite o acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e até extrair telas e sons cuja seqüência constituirá uma versão pessoal do usuário (*Apud*, GOSCIOLA, 2003).

Nesta perspectiva, para Gomes, a diferença entre os dois termos se encontra na maior interatividade da hipermídia, que também se configura como uma entre as linguagens fotográfica, sonora, visual, audiovisual e cinematográfica. Assim, a multimídia permite o acesso não-linear aos conteúdos, utilizando-se de linguagens e a hipermídia possui estas mesmas características, acrescida de interatividade infinita. Em suas considerações, o autor menciona a importância dos estudos multissemióticos, visto que, atualmente, a linguagem verbal não é mais central para produção e recepção de sentido e, cada vez mais, se tornam tênues os limites de texto, imagem, layout, suporte etc como formas de sentido. O autor, concordando com as ideias de Lemke (2002)³⁵, afirma que

ao se juntarem, num texto hipermodal, através de links, unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), forma-se uma realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (uma página de jornal ou de revista impressa, por exemplo) (GOMES, 2007, pp. 62-63).

Analisando as considerações apresentadas sobre multimodalidade e hipermodalidade, percebo que a primeira noção se adequa à definição de hipertexto instituída pelo grupo que considera que todo texto é um hipertexto. Já o termo hipermodalidade é inerente ao hipertexto conceituado pelo segundo grupo, apresentado neste trabalho. Flagramos ainda indícios de o mesmo autor considerar a existência do hipertexto sem multimodalidade, pois este afirma que “utilizaremos o termo hipertexto acrescido do complemento multimodal quando houver necessidade de diferenciá-lo do hipertexto baseado exclusivamente na linguagem verbal escrita” (GOMES, 2007, p. 60).

³⁵ LEMKE, J. L. Travels in Hipermodality. **Visual Communication**, vol. 1, n. 3, 2002, p. 324-325.

Essa afirmação desconsidera a concepção de hipertexto deste grupo, podendo ser encontrada no primeiro grupo. Ampliando nossas reflexões sobre a citação de Gomes, admito que há multimodalidade no CD ROM, mas não hipertextualidade, visto que esta, segundo afirmação do próprio autor, se caracteriza pela interatividade infinita, própria do hipertexto. Assim, ao se filiar a este grupo, o pesquisador apresenta algumas contradições em seu discurso, como as mencionadas acima.

No entanto, com o intuito de diferenciar texto de hipertexto, o referido autor, ao analisar a textualidade do hipertexto, encontra aspectos que o diferenciam do texto. Para ele, alguns princípios que conferem textualidade ao texto se modificam com o advento do hipertexto. Essa análise tem como base o texto de Koch (2002), porém a conclusão a que a autora chega se diferencia da apresentada por Gomes. Como resultados, este autor verificou que a intertextualidade e a informatividade não se modificam quando se trata de hipertexto, porém a situacionalidade, a topicidade e o contexto, quando aplicados aos hipertextos, se alteram. A situacionalidade, entendida como os fatores relevantes para uma comunicação, é compreendida no hipertexto como a “disposição topográfica do intertexto no espaço virtual” (KOCH, 2002, p. 68). Para Gomes, esse aspecto torna a situacionalidade no hipertexto algo que lhe é peculiar, pois os leitores constroem a coerência através dos diversos caminhos percorridos.

Já com relação à topicidade, Koch (2002, p. 68) a define como “aquilo que é problematizado em relação a um pano de fundo dado”. Segundo Gomes, esse aspecto, no hipertexto, também se diferencia, visto que há relações de diversos tipos cuja continuidade não complementa a anterior. O autor ainda analisa o conceito de contexto e conclui que este também se modifica no hipertexto. Essa concepção, entendida como as informações anteriores e posteriores que se usam para complementar determinada situação, passa por transformações quando atribuída ao hipertexto. A mudança se dá devido aos blocos de texto serem mais completos, visto que não há a garantia de que o leitor busque esses complementos.

Tomando como base os autores supracitados, Lobo-Sousa (2009, p.18) analisa as concepções dos dois grupos e chega à conclusão de que os termos hipertexto e hipertextualidade são utilizados indiscriminadamente, o que confere uma certa confusão nas definições de alguns autores referidos acima. Com o objetivo de “redefinir

hipertexto e hipertextualidade como termos distintos e inter-relacionados”, a autora sugere que o último termo é um objeto oculto ao qual se tem acesso somente por fragmentos enquanto que o primeiro é a manifestação da hipertextualidade.

Nas análises realizadas nos trabalhos dos dois grupos, a linguísta conclui que, para defender que todo texto é um hipertexto, a não-linearidade é a característica mais citada, sendo considerada quase sempre sob o ponto de vista da leitura. A autora, contrapondo-se a esse argumento, defende a tese de que a não-linearidade é característica própria da leitura de textos e de hipertextos, mas ela é externa ao material empírico, pois “o que ocorre em termos cognitivos pode não manter uma relação direta com o material linguístico” (p. 70). No entanto, com relação a esse aspecto, a pesquisadora prefere o termo multilinearidade para se referir ao hipertexto, visto que

não estamos defendendo um modo de ler, nem negando, mas estamos claramente afirmando que, independentemente disso, a disposição visual da hipertextualidade é multilinear, em conformidade com a natureza mesma do suporte hipertextual. Desse modo, se em alguns hipertextos a não-linearidade não é tão evidente, na hipertextualidade ela, inegavelmente, apresenta o conhecimento (e não só ele) por múltiplas possibilidades, diferenciando-se, assim, do modo sequencial que caracteriza a mídia impressa (LOBO-SOUSA, 2009, p. 79).

A referida autora ainda justifica a escolha pelo termo multimodalidade em detrimento de não-linearidade, tendo em vista o fato deste último estar relacionado à perspectiva da recepção e muito brandamente à produção. Conclui ainda seu argumento declarando que “a multilinearidade é propriedade necessária da hipertextualidade que, em função da natureza de seu suporte multidimensional, corresponde aos modos de constituição, de apresentação e de recepção dos sentidos do hipertexto” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 136).

Concordo com a autora que a não-linearidade é própria do texto e que o termo multilinearidade se adéqua melhor aos hipertextos, apesar de encontrar hipertextos muito próximos de textos impressos, que fazem parte da segunda geração da hipertextualidade³⁶, como Lobo-Sousa mesma atesta. Porém, acredito que, assim como há não-linearidade (ou multilinearidade) em textos e hipertextos, estou convencida de que a leitura dos dois, em algum momento, se faz também através da linearidade, pois

³⁶ Essa classificação de hipertextualidade como pertencente a gerações é de Primo e Recuero (2006), conforme apresentado acima.

os olhos, apesar dos movimentos sacádicos³⁷, passam pelo texto linha a linha, da esquerda para a direita ou em outra ordem, dependendo da cultura. Assim considero que, na leitura de textos verbais, há características lineares e não-lineares, refutando a afirmação de Lobo-Sousa (2009, p. 70) para quem

A cultura do papel (de quem somos herdeiros) valeu-se da linha. Isso muda com o hipertexto. Falamos agora de um modo de apresentação que é visível ao mais leigo dos leitores, e não do que se dá apenas cognitivamente. A diferença de apresentação e, portanto, no nível da produção entre o texto e o hipertexto está ao alcance dos olhos e do clique de mouse ao acionarmos o que se oculta ao que estamos lendo (não necessariamente na mesma ordem).

Ainda para explicar a multilinearidade como característica da hipertextualidade, Lobo-Sousa (2009, p. 137) utiliza exemplos nos quais há níveis que se sobrepõem em interfaces que

Ao clicarmos sobre os *links*, nós penetramos e trazemos esses níveis à tona, reconfigurando o texto. É nesse sentido que estamos falando, num movimento de dentro para fora e de fora para dentro no *hiperespaço*, sempre atualizando o que se está lendo ou escrevendo.

Além de considerar a multilinearidade como um dos elementos para definir a hipertextualidade, Lobo-Sousa também analisa a multissemiose no hipertexto para decidir sobre a segunda característica da hipertextualidade. Para essa argumentação, a pesquisadora se debruça sobre os trabalhos de Xavier (2002) e Gomes (2007) por considerar que são os mais representativos defensores dessa característica hipertextual. Com relação aos estudos do primeiro autor, a pesquisadora concorda com Xavier ao afirmar que há, no hipertexto, uma amálgama de enunciados verbais, visuais e sonoros, conforme definição do autor apresentada acima quando nos detivemos em seus estudos. Porém, ela considera a multissemiose uma característica intrínseca à hipertextualidade que pode ou não aparecer no hipertexto, pois, segundo Lobo-Sousa (2009, p. 87),

verificamos que alguns deles [os hipertextos] são verdadeiros “textos eletrônicos”, que podem ser impressos sem qualquer alteração em seu conteúdo. Outros, por outro lado, são tão sofisticados tecnologicamente, que não se deixam serem representados em uma estrutura bidimensional como a do papel.

³⁷ Para Smith (1989), os movimentos sacádicos são saltos rápidos, realizados pelos olhos, no ato da leitura, seguido de pausas onde ocorrem fixações para captar informação. O autor ainda afirma que, para a leitura de textos em muitas línguas ocidentais “as fixações seguem uma trajetória da esquerda para a direita atravessando a página, embora, naturalmente, nossos movimentos oculares também devem levar-nos do topo da página até a sua base, e da direita para esquerda, à medida que mudamos de uma linha para a outra” (p. 99).

Nesse sentido, a pesquisadora reformula a ideia de Xavier, apresentando a seguinte figura para representar sua proposta por entender que “a confluência de modos enunciativos se aplica à hipertextualidade e não ao hipertexto”(LOBO-SOUSA, 2009, p. 89):

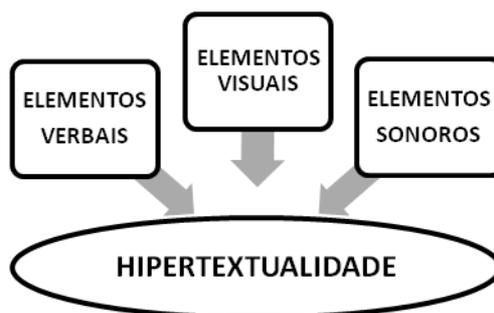


Figura 01: Proposta de multissemiótica na hipertextualidade em Lobo-Sousa (2009)

Já com relação ao estudo de Gomes (2007), o qual defende a existência do hipertexto somente em meio digital, mas confirma a presença do texto eletrônico não hipertextual, Lobo-Sousa concorda parcialmente com o autor por acreditar que o texto eletrônico se situa na hipertextualidade. Esta autora compreende que as práticas enunciativas para se chegar a hipertextos genuínos “se situam em um *continuum* no qual algumas são mais semelhantes ao texto impresso e outras mais distintas”, já que todos os aspectos comuns ao hipertexto configuram a hipertextualidade (LOBO-SOUSA, 2009, p. 92). Com relação à hipermodalidade, segunda característica defendida pela autora, ela analisa a multimodalidade e a hipermodalidade apresentadas por Gomes e seleciona o último termo, visto que este, além de conter as características multimodais, tais como agregação de imagens, sons, palavras etc, ainda possui o caráter interativo, terceiro elemento característico da hipertextualidade defendido por Lobo-Sousa.

Com relação às duas últimas características, considero que elencar os dois termos, hipermodalidade e interatividade, como características que definem a hipertextualidade, se configura como uma redundância, haja vista a interatividade ser um aspecto inerente à hipermodalidade, como a própria autora afirma com base em Gomes (2007).

Para a pesquisadora, a interatividade se configura ainda pela acessibilidade à informação em tempo real e às interações entre os usuários e entre estes e as informações. Assim, os hipertextos podem ser mais ou menos interativos, haja vista alguns permitirem acesso somente às informações e outros possibilitarem ampla interação entre os usuários.

Para resumir, a pesquisadora assevera que as características elencadas são necessárias porque a ausência de uma delas implica a não hipertextualidade, apresentando a figura abaixo que demonstra a inter-relação entre as características da hipertextualidade e as subcategorias que estão subjacentes a elas:

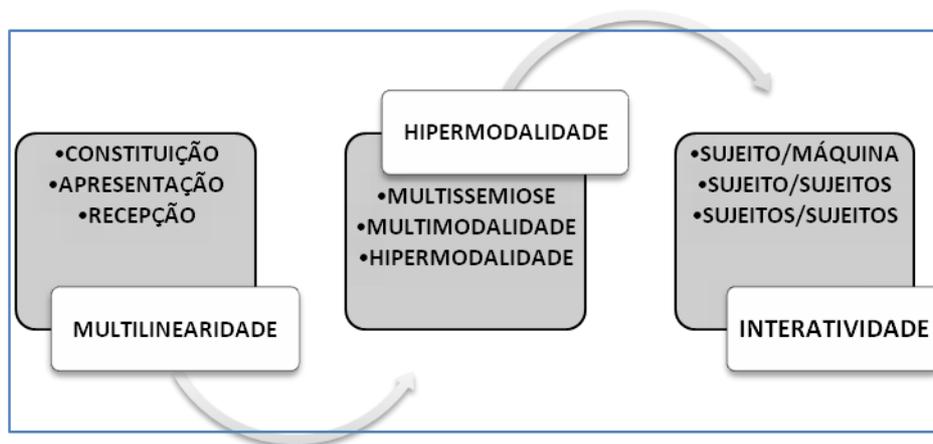


Figura 02: Características da hipertextualidade em Lobo-Sousa (2009)

Lobo-Sousa (2009, p. 113) se ancora nas teorias bakhtinianas sobre enunciação, enunciado e gêneros e as relaciona à sua proposta de hipertextualidade, hipertexto e gêneros hipertextuais, “postulando que não se chega à hipertextualidade sem o hipertexto que por sua vez não o é sem os gêneros hipertextuais que o constitui”. Deste modo, a hipertextualidade é um conceito ontológico, só se permitindo materializar nos hipertextos que são um conjunto que designam a enunciação digital, cada um dos quais se compoem de enunciados que são os gêneros digitais. Concluindo, a autora declara que o hipertexto é mais bem expressado on-line e “é sempre aquilo que se permite flagrar nos limites de uma tela, pois, assim como não se tem acesso à enunciação senão pelo enunciado, também só se chega à hipertextualidade pelo hipertexto” (p. 125).

Além dos estudos relacionados a sua concepção, o hipertexto também é abordado sob uma perspectiva educacional devido a alguns autores acreditarem que ele oferece grandes potencialidades para a aprendizagem e, por isso, o definem com base nos processos de construção de sentido, principalmente, no que diz respeito à leitura e à escrita. Assim, Snyder (1998, p. 126) o conceitua como “uma mídia de informação que existe somente em um computador on-line. Uma estrutura composta de blocos de texto conectados por links eletrônicos que oferecem diferentes caminhos aos usuários”. Afirma ainda que, ao invés de discernir as qualidades genéricas do hipertexto, é mais proveitoso identificar os seus principais tipos. Corroborando as ideias de Lévy (2003), para a autora, existem o hipertexto que propõe somente leitura “em que as contribuições do leitor são limitadas para a escolha de seus próprios caminhos de leitura” (SNYDER, 1998, p.127) e aquele em que os usuários podem adicionar textos e/ou links, defendendo a idéia de que o hipertexto é multi-autoral e que ele “embaça as fronteiras entre leitor e escritor” (p. 127), o que impede, dessa forma, de definir sua extensão, pois lhe faltam fronteiras claras.

Considerando que a concepção de hipertexto demanda questões polêmicas e entendendo a necessidade de me apropriar de um conceito em nosso trabalho, haja vista ter o objetivo de definir letramento hipertextual com base nos conceitos de letramento e de hipertexto, decidi customizar uma definição, considerando as reflexões dos autores citados acima. Sendo assim, para este trabalho, estou considerando hipertexto como uma forma de enunciação interativa on-line que possibilita a construção de sentidos/ideias indexadas por associações, através de armazenamento e consulta, congregando palavras e/ou imagens e/ou sons cuja configuração é multilinear, podendo apresentar-se incompleta aos olhos dos usuários por ser aberto e sem fronteiras.

Percebo, ao analisar as obras citadas acima, que os dois grupos apresentam argumentos relevantes para defender suas teses. Porém, cada autor procura argumentar com exemplos que mais se enquadram em suas análises. Deste modo, concordo com Lobo-Sousa (2009) que afirma existir hipertextos muito próximos de textos impressos e outros que se diferenciam destes. Considero, portanto, haver um *continuum* entre texto e hipertexto e não uma dicotomia como afirma a grande maioria dos autores, cujas obras foram analisadas neste trabalho. Após refletir sobre as concepções apresentadas, chego à conclusão de que este trabalho vai além do dualismo texto e hipertexto por acreditar

nesse *continuum* e que, em muitos casos, os processos utilizados para produção e recepção dos dois se assemelham. Assim, os achados desta pesquisa poderão ser úteis aos adeptos dos dois grupos: os que consideram que todo texto é um hipertexto e aqueles que os percebem como formas diferentes de enunciar.

Considerando as concepções de letramentos e hipertexto adotadas neste trabalho, considero que elas podem auxiliar na redefinição do conceito de letramento hipertextual, visto que tanto os letramentos quanto o hipertexto agregam múltiplas linguagens. Nesse sentido, considero que unir as definições de letramento e hipertexto é propício para denominar as práticas exercidas nos cursos on-line.

CAPÍTULO 3 - EXPLICANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*O grupo que reelabora didaticamente esse material
faz realmente uma obra de arte, ou seja,
são pessoas que falam com muita ciência
a linguagem contemporânea (...)
que proporciona um conteúdo lúdico,
por exemplo: o aluno abre a janela, fecha
e ele tem portanto muita possibilidade de “brincar”
e aprender sem ser uma coisa chata, desagradável.*

(Sujeito da pesquisa)

Esta parte da tese consiste em descrever os procedimentos utilizados para atingir os objetivos a que me proponho. Nesta perspectiva, explico a caracterização da pesquisa, a delimitação do universo e os procedimentos para organização e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

3.1.1 Tipo de pesquisa

Com o objetivo de flagrar indícios que revelem os diversos letramentos praticados pelos sujeitos ao interagir através de hipertextos, optei por proceder a uma abordagem qualitativa de pesquisa na construção e na análise dos dados. Desse modo, executei um trabalho de campo a fim de captar o ambiente e a situação que está sendo investigada, pois, na pesquisa qualitativa, os fenômenos são mais bem compreendidos se gerados e analisados à luz do contexto circundante. Sendo assim, o referido trabalho de campo se configura como um estudo de caso, pois este “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Com base nessa perspectiva, por meio do presente estudo de caso, procurei analisar o processo de elaboração de material didático do ensino on-line, gerando dados através de múltiplos instrumentos. Para a escolha deste método, considerei sua característica de ser ideal para uma determinada situação prototípica de um fenômeno mais geral. Porém, mesmo que os resultados do estudo de caso não sejam generalizáveis, estou certa de que este caso é prototípico, visto que procurei detalhar o fenômeno sob diversas perspectivas. Além disso, como os dados gerados me deram

suporte para propor uma possível definição para categoria letramento hipertextual com base nos diversos letramentos existentes na mediação com hipertexto digital, tenho consciência de que esta concepção deve ser ampla e flexível para considerar as mudanças tecnológicas que ocorrem tão rapidamente.

3.1.2 O estudo de caso

Analisando a afirmação de Lévy (2003), com a qual concordo, que a internet é um enorme hipertexto, estou certa da necessidade de um recorte deste fenômeno, pois, também em estudos qualitativos, “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.22). Nesta perspectiva, decidi trabalhar o ensino on-line, através de análises da elaboração de material didático de disciplinas de cursos de graduação semipresenciais ofertados pelo Instituto Virtual da Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa escolha deveu-se ao fato de a escola/academia ser uma importante agência de letramentos e, com a disseminação da educação a distância, os diversos letramentos se entrelaçam nas plataformas que oferecem cursos através das tecnologias de informação e comunicação. No caso da referida instituição, os cursos são semipresenciais e disponibilizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – doravante AVA – da própria universidade, denominado SOLAR, através do qual acontecem as aulas on-line.

A produção de materiais didáticos dos cursos de graduação do Instituto Virtual UFC foi escolhida como caso a ser estudado nesta pesquisa porque sou conhecedora de que, para sua elaboração, os participantes praticam eventos de letramentos que, de alguma maneira, são mediados pelas tecnologias de informação e comunicação e pela internet. Outro motivo para sua seleção foi o fato de esta instituição fazer parte da mesma universidade onde realizei o estudo, já que uma das potencialidades deste tipo de pesquisa é permitir a proximidade entre o pesquisador e o fenômeno estudado. Assim, contei com a facilidade de acesso ao processo de elaboração do material didático dos cursos, mesmo que este fosse, a princípio, disponibilizado somente para seus atores. Além disso, os produtores deste material e sujeitos desta pesquisa puderam ser contactados e convidados a participar sem maiores dificuldades, possibilitando uma investigação dentro de um contexto real.

O Instituto UFC Virtual, uma das mais recentes unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará, tem como missão “atuar nas modalidades de educação presencial e a distância, utilizando e desenvolvendo soluções tecnológicas e metodológicas com a finalidade de garantir a qualidade e inovação do processo de ensino e aprendizagem por meio múltiplas linguagens e tecnologias” (INSTITUTO UFC VIRTUAL, s/d). O site do Instituto aponta para muitas das ações desenvolvidas por essa unidade acadêmica da UFC, como se pode ver na figura abaixo. O número 1 da figura representa a descrição do Instituto UFC Virtual, na qual os links estão distribuídos na horizontal, contendo as principais informações sobre a unidade acadêmica, tais como os cursos oferecidos, os ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados, formação acadêmica e profissional do corpo docente etc; ao clicar em qualquer um desses links, aparecerão informações em forma de texto (vide número 2) sobre o assunto clicado e uma coluna contendo uma lista de links relacionados à informação (atente para o número 3), os quais detalham o objeto selecionado.

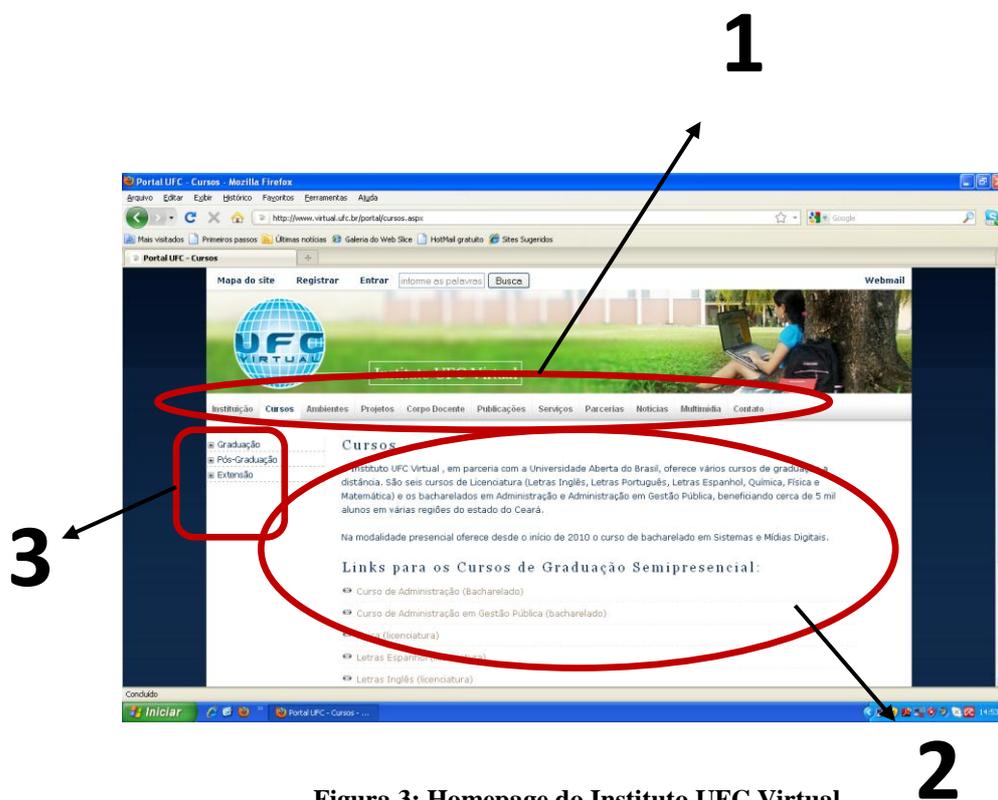


Figura 3: Homepage do Instituto UFC Virtual

Os cursos com os quais trabalhei foram as Licenciaturas em Letras-Português e Letras-Espanhol, sendo selecionadas três disciplinas desses cursos que estavam sendo planejadas pelos professores conteudistas. As disciplinas mencionadas

foram de áreas distintas, sendo uma da Linguística, outra da Literatura e a terceira do Espanhol. A escolha desses cursos foi determinada por serem integrantes da área de Linguagens e Códigos e, portanto, poderem me possibilitar uma rica fonte de dados já que estamos considerando letramentos, conforme Cavalcante Jr. (2003) como práticas sociais para a construção de sentidos através de múltiplas linguagens.

3.1.3 Aspectos éticos

Esta parte do estudo versa sobre as questões éticas, visto que a pesquisa envolve seres humanos. Desse modo, este trabalho foi encaminhado à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará que avaliou a viabilidade de sua realização, respeitando o que rege a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde³⁸ – Ministério da Saúde, referente a pesquisas com seres humanos.

Na execução da pesquisa, foram assegurados **os direitos e deveres** que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao estudo. Por se tratar de um estudo de caso, com tipo de pesquisa qualitativa, não foi realizado nenhum procedimento invasivo com os participantes, não havendo possibilidade de ocorrer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Assim, todos os sujeitos foram informados de seus direitos e deveres e assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (APÊNDICES C e D) o qual lhes assegurou a garantia do respeito aos princípios da bioética que serão explicitados a seguir:

- **O Princípio da Não-Maleficência** propõe a garantia de que danos previsíveis foram evitados. Assim, esta pesquisa tem a obrigação de não infligir dano intencional aos participantes.
- **O Princípio da Beneficência** pondera entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Portanto, nenhum participante deste estudo está susceptível de sofrer qualquer dano de caráter psíquico,

³⁸ Uma versão mais recente dessa resolução encontra-se disponível no seguinte link: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCE_P2012.pdf. Acessado em agosto de 2013

social, educacional, físico e moral e os benefícios da pesquisa para a sociedade e para a academia serão de máxima importância.

- **O Princípio do Respeito à Pessoa ou da Autonomia** propõe que a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade. Logo, todos os participantes deste estudo foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e tiveram a garantia do anonimato e de que nenhum dado sobre suas identificações seria publicado, sendo todos tratados tanto no decorrer das análises como nas publicações, como participantes e nominados através de códigos com letras e/ou números.
- **O Princípio da Justiça e equidade** propõe a garantia de que todos os sujeitos serão tratados de forma igual, não havendo nenhuma abordagem diferenciada e sugere a relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos participantes, garantindo a igual consideração dos interesses envolvidos. Desse modo, será assegurada aos participantes a relevância social desta pesquisa, visto que os resultados podem contribuir para a melhoria do trabalho dos mesmos.

3.1.3.1 Submissão ao comitê de ética

Após a qualificação do projeto, empenhei-me em modificá-lo, seguindo as sugestões da banca examinadora, a fim de submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. Para tanto, dirigi-me à sede do referido conselho para colher informações sobre o processo e adquirir relação do material exigido por ele. Como parte desse material, constava uma autorização dos locais onde a pesquisa seria realizada. Com o intuito de obter a referida autorização, estabeleci os primeiros contatos para a realização da pesquisa. Inicialmente, enviei um e-mail para os coordenadores dos cursos semipresenciais Letras-Português e Letras-Espanhol, explicando a necessidade de sua autorização e detalhando aspectos do projeto, tais como, objetivos, procedimentos etc. O fato de esse contato inicial ser realizado através de e-mail deveu-se ao fato de os referidos coordenadores trabalharem na mesma universidade/curso na qual a pesquisa está se desenvolvendo e estes fazerem parte do meu convívio, o que permitiu um contato menos formal. A resposta a essa solicitação foi quase imediata e

pude obter a autorização para a realização da pesquisa (ANEXOS A e B). No entanto, para adquirir a autorização do Centro de Produção da UFC Virtual, local onde está sediada a equipe de transição didática³⁹, marquei uma reunião com a responsável pela equipe para explicar-lhe o projeto e solicitar sua colaboração já que se tratava de profissionais de outras áreas e não tínhamos convivência com eles. A referida profissional demonstrou disponibilidade e interesse em auxiliar na pesquisa e sugeri que solicitássemos a autorização ao diretor do Centro de Produção. Marquei, portanto, uma reunião que se sucedeu da melhor forma possível onde pude explicar o projeto e adquirir a autorização (ANEXO C). Com todos os documentos em mãos dei entrada do processo no Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará o qual deu parecer favorável em 23 de maio de 2011 (ANEXO D).

Após todos os procedimentos mencionados acima, pude iniciar o contato com os sujeitos da pesquisa, que será explicitado a seguir.

3.1.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram professores conteudistas, que elaboram o material do curso e equipe de transição didática, que é responsável pela transformação desse material em formato web, das Licenciaturas em Letras-Português e Letras-Espanhol do Instituto UFC Virtual. A seguir, explicitarei os participantes de cada grupo e quais suas atribuições nos referidos cursos, com base no *Guia prático dos cursos de graduação semipresenciais*, do Instituto UFC Virtual. Este documento foi elaborado com o objetivo de “prestar esclarecimentos preliminares sobre as principais competências das partes envolvidas no processo de concretização desta nova modalidade de ensino e sobre os procedimentos cabíveis no processo de Educação a Distância” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009).

A decisão de trabalhar com estes sujeitos deveu-se ao fato de ter conhecimento de que, na área de Linguística, os estudos relativos aos letramentos mediados pelo hipertexto são, em sua grande maioria, voltados para duas perspectivas: a primeira se centra na recepção na qual os pesquisadores verificam as práticas dos sujeitos ao ler hipertextos, conforme os estudos de Foltz (1996), Braga (2003), Pinheiro

³⁹ Ver mais detalhes sobre a equipe de transição didática no subitem 3.1.3 *Os sujeitos da pesquisa*.

(2005), Ribeiro (2008), dentre outros; a segunda perspectiva se concentra na análise de sites em que o pesquisador os seleciona para compor seu *corpus* (XAVIER, 2002; SILVA; PINHEIRO, 2011 etc). Além dos mais, compreendo que a total dimensão dos letramentos emergentes do hipertexto não poderá ser revelada em uma única pesquisa e, por isso, considereei somente a perspectiva da produção para suprir essa carência existente na área.

Convém ainda ressaltar que tenho consciência de que estamos trabalhando com sujeitos de um determinado tempo e um determinado espaço, com acesso às tecnologias que lhes são oportunizadas, pois é certo que as mudanças tecnológicas ocorrem atualmente muito rapidamente não sendo possível, para muitos brasileiros, acompanhá-las. Desse modo, compreendo que os letramentos encontrados nesta pesquisa podem se diferenciar em outros estudos ou outros momentos, pois tanto as práticas com as tecnologias quanto os letramentos são maleáveis.

1º grupo: Professores conteudistas/Coordenadores de disciplina

Este grupo tem como participantes três professores conteudistas das disciplinas que, geralmente, pertencem ao quadro de docentes efetivos de instituição de ensino superior, preferencialmente, da Universidade Federal do Ceará e são convidados para elaborar o conteúdo das disciplinas de sua competência. Como parte de seu trabalho, precisam elaborar material didático, planejar e acompanhar a execução da disciplina, que é ministrada por sua equipe de tutores. O referido material é transposto para um formato web pela equipe de transição didática e disponibilizado na plataforma virtual SOLAR, onde os alunos poderão acessá-lo e discuti-lo através de questões referentes às disciplinas, com o referido professor, com o tutor e com os demais alunos.

Para a seleção dos professores conteudistas, com os quais trabalhei, considereei aquelas disciplinas que seriam elaboradas após o parecer favorável de minha pesquisa pelo Comitê de Ética. Para esse esclarecimento, enviei um e-mail para os coordenadores dos cursos de Licenciaturas em Letras-Português e Letras-Espanhol do Instituto UFC Virtual, solicitando a relação de disciplinas com os respectivos professores que iriam elaborar disciplinas. De posse dessa informação, mantive contato pessoalmente com os referidos professores, a fim de saber se os mesmos já haviam

iniciado a elaboração e se estavam disponíveis para participar da pesquisa. Das áreas de Literatura e Espanhol, apenas o professor de Estágio em Literaturas de Língua Portuguesa e de Fonologia do Espanhol II, respectivamente, ainda não havia iniciado o trabalho. Com relação às disciplinas da área de Linguística, tinha duas opções: o professor de Estágio em Análise Linguística e os professores de Estágio em Língua Portuguesa. Optei por trabalhar com o primeiro por considerar que trabalhar com somente um professor elaborando uma disciplina seria mais viável o acompanhamento do que trabalhar com dois professores ao mesmo tempo, pois a segunda disciplina estaria sob a responsabilidade de dois professores. Além do mais, a disciplina Estágio em Língua Portuguesa seria elaborada somente no semestre seguinte, o que tornaria a produção dos dados mais demorada.

Após o primeiro contato com os professores, no qual expliquei, em linhas gerais, o estudo e os convidei a participar da pesquisa, marquei uma conversa para detalhar o trabalho e para assinarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

2º grupo: Equipe de transição didática

Esta equipe é responsável por transformar o material didático elaborado pelo professor conteudista em um formato WEB, disponibilizado na plataforma SOLAR. A seleção deste grupo deu-se porque, nesta esfera de atividades, ele pode ser considerado o profissional do hipertexto digital.

Os contatos iniciais com os dois membros do referido grupo deu-se da seguinte maneira: Inicialmente, visitei o Instituto UFC Virtual e conversei com a responsável pela equipe de transição didática para explicitar os objetivos da pesquisa e solicitar apoio no decorrer do estudo. Essa profissional mostrou-se interessada na colaboração da pesquisa e encaminhou-me para a equipe didática que realiza uma primeira transformação hipertextual nas disciplinas que são encaminhadas pelos professores. Com essa equipe, minha conversa girou em torno de uma sensibilização, a fim de que me auxiliasse no processo da pesquisa, buscando adesão para participar da investigação através da compreensão da importância de um trabalho desta natureza. Essa equipe também mostrou interesse no estudo e aceitou colaborar. Então, expliquei

detalhes do projeto e marquei o início da coleta de dados e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

3.1.6 Os instrumentos/técnicas para geração de dados

Faremos aqui uma breve discussão sobre os instrumentos que utilizamos nesta pesquisa, com o objetivo de chegarmos aos dados que nos possibilitaram flagrar letramentos diversos, nas práticas sociais exercidas pelos sujeitos deste estudo, pois, conforme Araújo (2007c, p. 44), “os dados são resultados de uma construção colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa”.

A necessidade de se elaborar esses instrumentos deve-se ao fato de estarmos cientes de que, em um estudo de caso, “o pesquisador recorre a uma variedade de dados⁴⁰, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19) para dar fidedignidade à pesquisa.

3.1.6.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste num diálogo entre pesquisador e pesquisado na qual aquele estabelece um roteiro de perguntas a serem respondidas por este, mas deixa espaço para que outros questionamentos que, porventura, surjam no decorrer do processo, possam ser explorados. O referido instrumento (APÊNDICES A e B), realizado com os três professores conteudistas e os dois membros da equipe de transição didática, teve como objetivo captar as diferentes perspectivas dos participantes sobre os letramentos demandados na interação com hipertextos, a fim de considerar os diferentes pontos de vista. A entrevista foi selecionada como instrumento desta pesquisa porque ela me forneceria “dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas” (ROSA & ARNOLDI, 2006).

⁴⁰ Os dados gerados nesta pesquisa serão organizados em um BANCO DE DADOS e ficarão à disposição de pesquisadores no grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFC.

A gravação desse momento foi registrada através do programa Audacity⁴¹, um software gratuito que grava e reproduz sons e possui fácil usabilidade, e com um microfone acoplado ao computador. A seguir, reproduzo a tela inicial do software onde se pode verificar os botões de gravar (vide 1) e parar (vide 2):

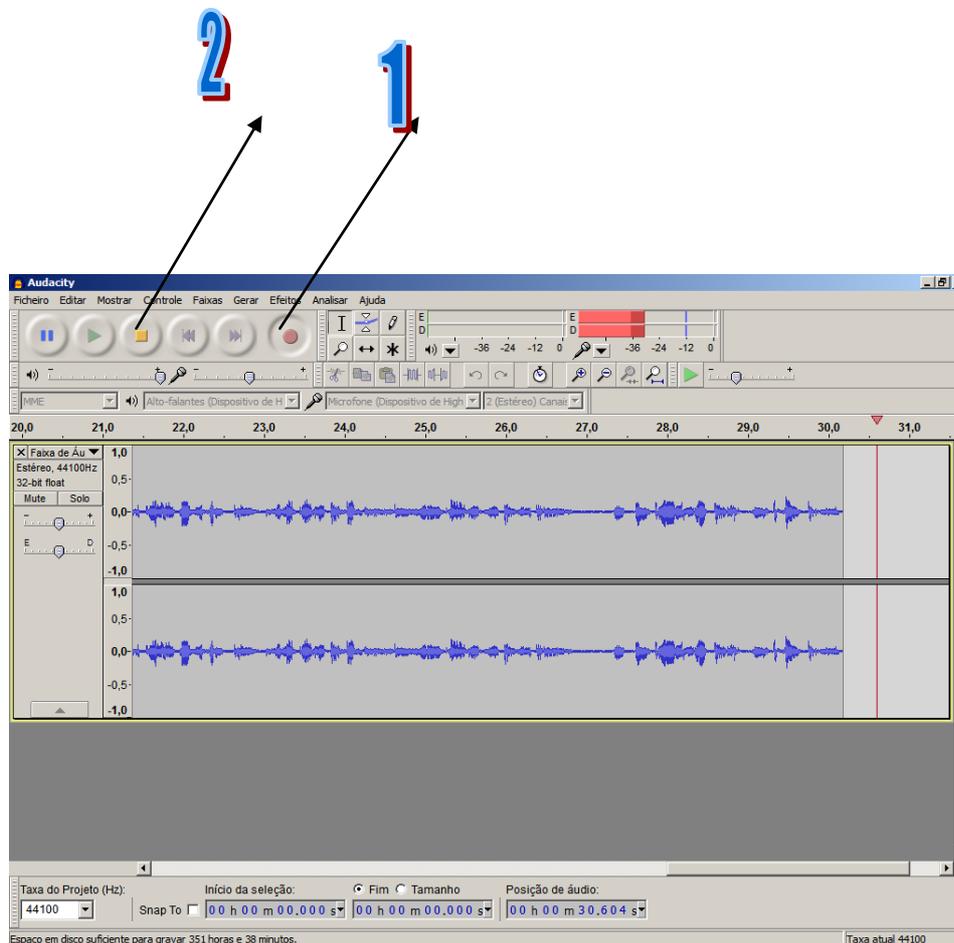


Figura 04: Tela do programa Audacity

A primeira entrevista foi realizada com o professor da área de literatura, no dia 16 de junho de 2011, em seu gabinete, atendendo ao horário e local escolhidos pelo docente, o que possibilitou privacidade e tranquilidade em sua realização. Nesse momento, antes de iniciarmos a entrevista, conversamos um pouco e pudemos ver sites de outros cursos a distância elaborados pelo referido professor, o que demonstrou sua vasta experiência no assunto. Em seguida, fiz a entrevista com a professora da área de Espanhol, no dia 17 de junho de 2011 também em seu gabinete pelas mesmas razões apontadas anteriormente em relação ao docente de literatura. Posteriormente, realizei a

⁴¹ O programa Audacity pode ser baixado a partir do seguinte link: <http://www.baixaki.com.br/download/audacity.htm>. Acessado em: junho de 2013.

entrevista com a equipe de transição didática, no dia 20 de junho de 2011, no Centro de Produção, local de trabalho da referida equipe. A conversa aconteceu em uma sala reservada com duas transitoras didáticas, sendo uma de cada vez. Finalmente, no dia 17 de julho de 2011, realizei a entrevista com o professor do Departamento de Letras Vernáculas, em sua residência, também por sugestão da docente onde pude explicitar mais detalhadamente a pesquisa e instalar em seu computador o programa *Cantasia Studio*⁴² que foi utilizado para acompanhamento do processo de produção da disciplina. Na sessão de análise dos dados, as referências feitas a essas entrevistas foram codificadas com a sigla ENTRE, de ENTREVISTA.

O vínculo necessário para realização da entrevista com os professores conteudistas com vistas a um certo grau de confiabilidade (ROSA & ARNOLDI, 2006) iniciou-se anteriormente, já que dois deles tinham cursado disciplinas na pós-graduação comigo e o terceiro fazer parte do ciclo de amizades do meu orientador e, conseqüentemente, já ter participado de encontros informais em que eu estava presente. Além do mais, foram realizados contatos anteriores à entrevista, conforme relatado no item 7.1.3 *Os sujeitos da pesquisa* deste trabalho, tanto com professores conteudistas quanto com a equipe de transição didática. Com relação à equipe de transição didática, esse vínculo não foi tão estreito quanto o dos professores, porém, em momentos anteriores à entrevista falamos sobre Letras e Pedagogia⁴³, áreas comuns entre mim e a equipe e sobre crianças, assunto comum, pois os membros da equipe com os quais trabalhei, assim como eu, têm filhos pequenos. Esse vínculo é essencial, pois, conforme afirmam Rosa e Arnoldi (2006, p. 36),

para que os resultados se concretizem, o importante é que a presença do entrevistador de forma alguma interfira na naturalidade da situação de comunicação. Portanto, sugere-se que o pesquisador/entrevistador cumpra os procedimentos (...)de interação com os sujeitos, em um momento anterior à Entrevista, para que a naturalidade se instale”.

No entanto, no momento da transição didática das disciplinas, no qual estive acompanhando todo o processo, pudemos conversar e estabelecer um certo grau de confiabilidade.

⁴² Ver mais detalhes sobre o *Cantasia Studio* na seção 3.1.4.2 deste trabalho.

⁴³ Um dos membros da equipe de transição didática é formada em Pedagogia e o outro cursava Licenciatura em Letras na época da pesquisa.

3.1.6.2 Acompanhamento da elaboração das disciplinas por parte dos professores conteudistas

Sendo o processo mais importante que o produto final, procurei uma maneira de acompanhar as interações dos professores conteudistas com hipertextos, sem necessitar estar presente no momento da elaboração, haja vista a elaboração do material didático por parte dos professores se dar em horários e locais, algumas vezes, inadequados para o acompanhamento. Assim, pedi-lhes permissão para instalar um programa em seus computadores que rastreasse seus passos no momento da elaboração e também possuísse recursos para gravação de voz. O referido programa, denominado *Cantasia Studio*⁴⁴, permitiu filmar a tela do computador no momento da elaboração do material didático e gravar a voz do docente que narrava seus passos. Tendo consciência de que o conhecimento se dá no processo, numa construção em que o fazer e o refazer são partes do todo, considero este momento importante para me dar respostas e/ou suscitar indagações essenciais para a pesquisa, possibilitando, através dele, confrontar as práticas de letramentos que puderam ser flagradas nas narrações dos referidos participantes.

Este momento foi muito rico na medida em que permitiu entrever quais letramentos eram demandados durante o processo da elaboração do material didático. Além do mais, ele serviu para captar elementos que, por ventura, pudessem escapar nos demais instrumentos, visto que os vídeos e áudios foram produzidos desde o início até o final da pesquisa. As falas dos professores durante a narração de suas atividades foram transcritas para que pudesse facilitar a análise. Os trechos dessas falas utilizados na análise foram codificados pela sigla ELADISC, de ELABORAÇÃO DE DISCIPLINAS. Veja, a seguir, uma imagem estática de uma das gravações realizada com um dos participantes a fim de perceber a usabilidade do programa *Cantasia Studio*:

⁴⁴ Uma versão gratuita para teste do programa *Cantasia Studio* pode ser encontrada no seguinte link: <http://www.baixaki.com.br/download/cantasia-studio.htm>

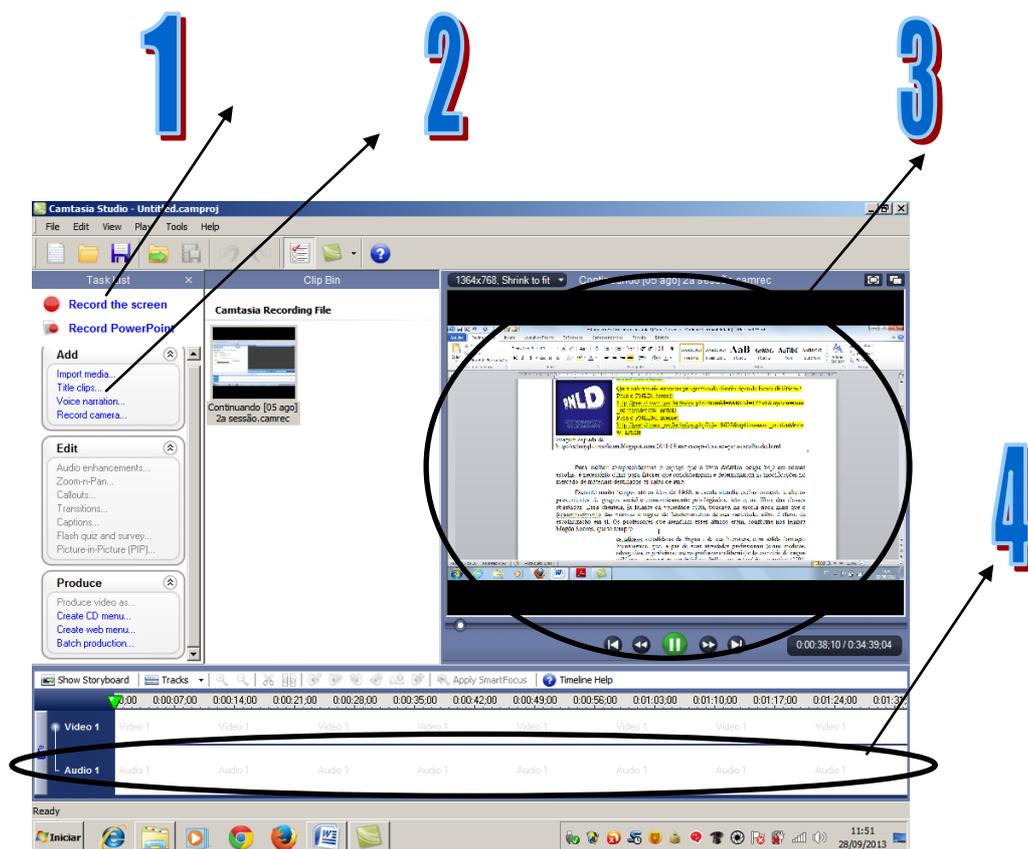


Figura 05: Tela do programa *Camtasia Studio*

Para que a tela seja salva, o docente necessita abrir o programa e clicar no botão *Record the screen* (vide 1). Além disso, para gravar sua voz é necessário que tenha um microfone acoplado no computador e que o professor clique no botão *Voice narration* (número 2). Desse modo, todos os movimentos da tela são filmados, conforme número 3, e a voz do participante fica registrada logo abaixo (vide 4). Veja, a seguir, a transcrição da fala de um sujeito desta pesquisa no momento em que a tela acima estava sendo gravada:

Pronto..., éé... eu não sei se eu tenho que tá sempre falando... porque, às vezes, eu num tenho nada que falar... tô escrevendo um texto né? [a participante está subindo e descendo barra de rolagem para ver o texto]. Eu tô aqui querendo concluir a aula 3 e eu tô assim preocupada porque eu já tenho muito texto... e pouca interação com o aluno, né? Se não vai ficar com cara de... de artigo que foi transformado em aula.

Compreendo que a utilização deste programa otimiza pesquisas as quais eram difíceis de serem acompanhadas devido à dificuldade de acompanhar o processo de uma produção. Sendo assim, considero que esse acompanhamento se deu de forma satisfatória para minha pesquisa.

3.1.6.3 Observação da transição didática

A fim de capturar os diversos letramentos utilizados pela equipe de transição didática do Instituto Virtual UFC, acompanhei todo o trabalho de transição das disciplinas no qual pude captar as manifestações do momento em que os referidos profissionais sugerem os recursos da web para que o material seja enviado para as equipes que publicam as disciplinas no ambiente virtual Solar. Ao fazer o acompanhamento, percebi que, apesar da equipe de transição didática não converter em formato web, ela conhece os recursos e tem ideia de como fica cada recurso na web para selecionar aquele que melhor se encaixa em cada caso. Essa ação é importante porque ela é considerada por nós como o momento de elaboração para produção do hipertexto digital, no qual há uma intensa interação homem-máquina e homem-máquina-homem.

O momento da observação aconteceu logo que os professores conteudistas enviaram por e-mail o material didático para a equipe. Assim, acompanhei toda a transição do referido material no Centro de produção, local de trabalho da equipe. Na ocasião, registrei todas as ações da equipe que considerava pertinentes ao nosso estudo em arquivos de word no meu computador, separando-os por disciplinas. Naquele momento, a equipe demonstrou-se muito solícita, pois explicava os passos e respondia aos meus questionamentos quando eu tinha alguma dúvida. A transição das disciplinas Fonologia da Língua Espanhola II e Estágio em Ensino de Análise Linguística ocorreu no período de 01 de agosto a 01 de setembro de 2011 e da disciplina Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2011. Os registros feitos por mim durante a observação da transição didática do material foram codificados pela sigla REOTD, de REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA TRANSIÇÃO DIDÁTICA.

3.1.6.4 Análise do material elaborado

Durante o procedimento de acompanhamento deste trabalho, percebi que meus dados ficariam incompletos se não considerasse na minha pesquisa as diversas versões, as quais tive acesso, do material didático elaborado para o curso semipresencial. Em função dessa percepção, decidi por considerar, para a análise dos dados, as três versões pelas quais as disciplinas passaram. A primeira versão do material

didático (MD) se refere ao texto elaborado pelo professor e enviado para a equipe de transição didática e foi identificada como Versão 1 do MD. A segunda, que chamo de versão 2 do MD, é o material refeito pela equipe de transição didática com as devidas sugestões de recursos para web. Essa versão é retornada para o professor conteudista que procedia a um exercício de revisão para, na sequência, afirmar se concordava ou não com as sugestões da referida equipe. A terceira versão, identificada como versão 3 do MD, se refere ao material já publicado na web e pronto para ser utilizado pelos alunos com o auxílio da mediação pedagógica dos tutores. Considero importante essa análise, visto que, através da comparação das três versões, foi possível obter mais dados sobre o processo de elaboração do material e das práticas de letramento dos sujeitos nessa elaboração.

Demonstrarei, na tabela a seguir, um resumo dos instrumentos e/ou técnicas que utilizei na pesquisa, explicitando seus objetivos específicos e os responsáveis pela informação:

INSTRUMENTOS /TÉCNICAS	OBJETIVO(S)	RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES
Entrevista semi-estruturada	- Perceber diferentes visões do letramento hipertextual dos envolvidos em um curso on-line; - Elencar os eventos de letramentos praticados pelos sujeitos nos cursos e em outras esferas de atividades, bem como as agências de letramentos das quais participam.	Professores Membros de transição didática
Acompanhamento do processo de elaboração do material didático	Captar eventos de letramentos praticados pelos professores durante o processo de elaboração do material didático de um curso on-line.	Professores
Acompanhamento da transição didática	Captar eventos de letramentos praticados pela equipe de transição didática ao sugerir os recursos para transformação em formato web.	Pesquisadora Membros da equipe de transição didática
Análise do material elaborado	- Inferir que práticas letradas foram exigidas dos sujeitos em comparação com o processo de elaboração; - Comparar as diversas versões do material para identificar as práticas letradas de cada sujeito.	Pesquisadora Professora Membros da equipe de transição didática

Tabela 1: Resumo dos instrumentos / técnicas utilizados na pesquisa

Embora o quadro acima reúna, de maneira sinóptica, nossos instrumentos de geração de dados, queremos deixar claro sua flexibilidade, pois entendemos com Ludke e André (1986, p. 21) que “o estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente, à medida que o estudo se desenvolve”.

3.2 Análise dos dados

Para a realização da análise dos dados, decidi ir para além do dualismo epistemológico quantitativo x qualitativo, na medida em que mescliei técnicas de análise advindas das duas abordagens. Assim, utilizei tabelas a fim de organizar os dados para, posteriormente, proceder a uma análise mais interpretativa. Desse modo, a análise, tal qual planejei, foi dividida em dois momentos, conforme os objetivos da pesquisa.

3.2.1 Organização e análise dos dados: 1º momento

Neste primeiro momento da análise, dediquei-me à organização dos dados gerados, utilizando tabelas, que possibilitam uma abordagem mais quantitativa, a fim de que possamos melhor visualizá-los, conforme descreveremos a seguir. Esse instrumento me auxiliou a atingir os seguintes objetivos específicos de minha pesquisa que são:

- descrever eventos de letramentos praticados pelos sujeitos envolvidos na elaboração do material didático de um curso on-line mediado por hipertextos digitais; e
- categorizar os letramentos subjacentes às atividades dos sujeitos ao elaborar material didático para o ambiente virtual.

As tabelas foram utilizadas para sistematização dos dados por meio das quais separei os tipos de letramentos subjacentes às interações mediadas por hipertextos. Desse modo, todas as ações/falas dos sujeitos consideradas como mediadas por hipertextos foram separadas e categorizadas em um tipo de letramento, ficando em uma tabela correspondente a sua categorização. Portanto, produzi várias tabelas conforme os tipos de letramentos que encontrei representados pelas ações/falas dos sujeitos nas mediações através de hipertextos, tais como letramento centrado na escrita/impresso, letramento oral, letramento visual, letramento tecnológico etc.

Cada tabela foi dividida em cinco colunas, sendo que, em cada uma delas, registrei o instrumento utilizado para construção daquele dado, as práticas de letramento praticadas pelo sujeito, o registro/fala que nos permitiu categorizá-lo naquele tipo de letramento e o sujeito da pesquisa. Destinei ainda outra coluna para anotações que considerava pertinentes e não se enquadravam em nenhuma das colunas anteriores. A seguir, apresento exemplos da tabela destinada ao letramento visual, a fim de demonstrar os procedimentos explicados acima:

Instrumento de geração de dados	Práticas de letramentos do sujeito	Comentário do sujeito ou anotação da pesquisadora	Observações importantes	Sujeito
Entrevista	Inserir imagem no conteúdo enviado pelo professor.	“Para fazer a transformação, lemos o conteúdo e averiguamos onde cabe uma imagem”	Possibilidade de ampliar a compreensão da imagem, relacionando-a a um texto.	Equipe transição 1
Entrevista	Inserir vídeos no material didático.	“Assim, então, eu preciso de alguns recursos de vídeos de nativos que falem essa língua”		Professor 2

Tabela 2: Registro de exemplos de letramento visual

Para o preenchimento das tabelas, considerei todos os dados construídos na pesquisa e os utilizei em uma posterior análise interpretativa. Desse modo, inicialmente, transcrevi e li as entrevistas, separando-as por atuação dos envolvidos e pelo tipo de letramento. Após as tabelas preenchidas, fui categorizando novamente os trechos, marcando com canetas de cores diferentes as diversas práticas, conforme os assuntos. Assim, quando o sujeito tratava de imagens, marcava com caneta da cor amarela e quando o assunto era vídeo, o texto era marcado com verde, para facilitar a análise.

Posteriormente, assisti e transcrevi os vídeos gravados no programa *Cantasia Studio* para separar todas as ações que considero práticas de letramentos mediadas por hipertextos a fim de categorizá-las nos tipos de letramentos para serem registradas na tabela, conforme a classificação de letramento atribuída a cada ação.

Em seguida, observarei as anotações feitas no momento da transição didática. As falas e/ou ações da equipe que considerar eventos de letramentos também serão registradas na tabela correspondente a um tipo de letramento.

3.2.2 Análise dos dados: 2º momento

De posse das tabelas, cuja simulação foi apresentada anteriormente, iniciei uma análise qualitativa dos dados que consistiu, inicialmente, em explicar porque determinadas ações dos sujeitos com as linguagens são classificadas em um certo tipo de letramento. Em seguida, empreendi esforços para concluir o alcance de nosso segundo objetivo específico que consiste em

- definir letramento hipertextual com base na categorização dos letramentos subjacentes às atividades dos sujeitos elaboradores de material didático para um curso no ambiente virtual.

Desse modo, observando as categorias de letramentos encontradas nas ações dos sujeitos da pesquisa, iniciei uma reflexão que me permitiu construir uma predefinição de letramento hipertextual a qual servia para atingir meu terceiro objetivo específico que é:

- confrontar a definição de letramento hipertextual construída por meio dos dados com a definição de letramento hipertextual já existente na literatura.

Para tanto, realizei um confronto de minha predefinição, construída anteriormente, com a definição de letramento hipertextual proposta por Bolter (1998) para concluir a reflexão e construção do conceito de letramento hipertextual com base nos dados analisados, a fim de responder à questão central da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos selecionados para uma determinada pesquisa são certamente muito importantes para o bom êxito da obtenção dos objetivos. Se a metodologia não for adequada, os resultados podem ser desastrosos, mesmo quando os objetivos a serem atingidos parecem muito relevantes. Desse modo, nesta pesquisa, esta parte do trabalho exigiu muitos momentos de reflexão, pois sabia que um método inadequado poderia não trazer os resultados esperados. Confesso que após

selecionar o tipo de pesquisa e o caso a ser estudado, outros procedimentos foram sendo delineados durante o processo, tais como, alguns instrumentos utilizados, a necessidade de análise do material didático etc. Reconheço, no entanto, que a participação ativa dos sujeitos na minha pesquisa foi primordial para a construção dos dados. Sendo assim, considero a escolha da metodologia um dos aspectos mais importantes deste trabalho, pois ela foi capaz de me dar subsídios para construir dados que me permitissem uma análise propícia para atingir os objetivos propostos.

CAPÍTULO 4 – ANALISANDO OS DADOS

*O mercado de comunidades de discurso eletrônico
e nossas próprias comunidades retóricas
não são somente temas separados, (...),
mas sim, são fins separados para os mesmos meios.
A retórica funciona muito parecida como a bétula.
É maleável, flexível, muitas vezes, mudando sua forma.
Esta árvore irá curvar-se em cumprimento às forças do vento
(...). A árvore de videiro não existe separadamente do vento,
mas vive dentro de seu ambiente,
estabelecendo-se como um membro funcional de seu ecossistema.
(...) Em suma, somos a árvore e a tecnologia é o vento
que nos sopra constantemente para dentro da forma.
Como nós nos moldamos depende completamente
de nosso ambiente eletrônico em constante mudança,
a sua prevalência em nossa sociedade,
as tendências que ele define em conjunto
com nossa sociedade de consumo.*

(TALTY, 2002)

A epígrafe acima relata o processo de mudança das sociedades e como os cidadãos se moldam a essas transformações. Ao lê-la, revivi alguns anos atrás, mais especificamente, no final da minha graduação, momento em que eu tive muitas dificuldades de encontrar uma pessoa para digitar meu relatório de estágio, mesmo que eu pagasse. Nos dias atuais, não consigo imaginar um concludente de graduação que não saiba digitar um trabalho no word. Eu mesma não consigo me ver sem as tecnologias de informação e comunicação para realização de qualquer curso. Assim, o vento soprou e nos levou para uma forma definida pelas transformações advindas da inserção das TIC, que ocorreram numa rapidez impensável por cidadãos de poucas décadas atrás. Os dados analisados nesta seção do trabalho comprovam que a árvore de que nos fala Talty (2002) não é a mesma da época em que concluí minha graduação. Os atores participantes do Curso de Letras Semipresencial de UFC-UAB foram levados pelo vento e se enquadraram numa sociedade tecnologizada. A academia deve, portanto, não somente se deixar levar pelo vento, mas também compreender como e porque esse vento sopra para moldar as árvores. Nesse sentido, este trabalho pretende descrever os novos letramentos existentes no contexto de um curso on-line para obter argumentos capazes de aglutinar novas práticas a velhos conceitos.

Nesta seção do trabalho, analiso os letramentos encontrados durante o período de construção dos dados. Para tanto, as práticas letradas dos sujeitos foram

categorizadas em diversos tipos de letramentos e analisadas separadamente. Devo ressaltar que essa separação é apenas um procedimento metodológico, pois como anunciei na fundamentação teórica desta tese, há, nas práticas dos sujeitos mediadas por hipertextos, um entrelaçamento de letramentos convivendo harmoniosamente, conforme mostrarei no item *Práticas mediadas por hipertextos: uma harmonização de letramentos*.

4.1 Letramento centrado na escrita

O letramento centrado na escrita é uma prática que se manifesta em muitas atividades diárias nas sociedades desenvolvidas, especialmente, naquelas em que os recursos tecnológicos são avançados. Assim, ações que hoje parecem simples, tais como, encontrar o endereço de um amigo seguindo suas orientações ou adicionar amigos no seu site de relacionamentos, são práticas que demandam a compreensão/produção da escrita para atividades sociais. Com a inserção das TICs, as atividades com a escrita se multiplicaram devido, principalmente, às necessidades de comunicação a distância entre os usuários e de informação para atualização, além da procura por entretenimento. Essas e outras necessidades são permeadas pela escrita e exigem de seus usuários competência para saber ler e produzir mensagens escritas com o intuito de uma melhor interação nessas sociedades. Considerando essas demandas sociais com a escrita, neste trabalho, estou assumindo o letramento centrado na escrita, como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). Essa definição de letramento, proposta por Soares, tem somente a escrita como âncora para sua sustentação. Com o passar do tempo, os conceitos de letramento(s) foram agregando novas formas de fazer sentido, conforme mostrei na **fundamentação teórica** deste trabalho e demonstrarei na análise que se segue.

Além do mais, a procura e a oferta de cursos a distância cresceram consideravelmente com a inserção das TIC. Sendo assim, seus usuários necessitam de competências e habilidades para inserção social nesses contextos, pois os participantes desses cursos (elaboradores de material, professores/tutores, alunos) se comunicam, principalmente, através da escrita, demandando, assim, uma exigência maior tanto dos produtores de texto (que precisam ser claros para não haver desentendimentos) quanto

dos receptores (que se não entenderem claramente os textos podem não ser bem sucedidos). Essas habilidades puderam ser detectadas quando observei a produção de material didático de cursos ofertados pela UFC Virtual. Desse modo, percebi que esta prática se efetiva muito fortemente, porém com algumas especificações próprias do material on-line. Essas especificações se vinculam a quatro diferentes aspectos, a saber: (i) *aula em formato de texto escrito*; (ii) *textos de apoio*; (iii) *interação via Comunicação Mediada por Computador*; (iv) *texto visual* e (v) *escrita associada a outras linguagens*.

Com relação ao primeiro aspecto, *Aula em formato de texto escrito*, o letramento se efetiva quando o professor e a equipe de transição didática têm consciência de que o texto escrito é uma substituição de sua fala e que os alunos, ao invés de ouvir o professor em uma situação de sala de aula presencial, vão escutá-lo/lê-lo através de códigos escritos. Assim, os exemplos seguintes confirmam essa constatação:

(1) **A professora mandou somente leis e tínhamos que colocar num formato para o aluno compreender melhor** (...) Tentei colocar de uma forma que o aluno visse a lei de maneira mais simples (ENTRE - TD 1)

(2) (...) **alguns conteúdos que nós iríamos ministrar em sala de aula falando diretamente para os alunos**, nós não temos oportunidade de fazer isso num...digamos...numa situação... remota em que o aluno está em outra rede. Então, **quer dizer que aquele conteúdo da aula não se perde, eu apenas dou uma forma escrita pra ele** (...) (ENTRE - PRO 1)

(3) **eu tenho que fazer substituir a voz do professor através de um material que traz a minha argumentação, minha exposição em sala de aula**. Então, um material explanativo... (ENTRE - PRO 1)

(4) eu entendo que para o conteúdo on-line eu tenho que idealizar a minha voz para o diálogo, então eu tenho digamos assim, até eu preciso me imaginar numa situação ideal de fala. **Eu dou o formato do texto escrito para aquilo ali que poderia até ser inclusive uma aula gravada, (...). Então é um texto planejado, otimizado que vai ficar à disposição. (...)** Aquela voz é uma forma ideal, digamos, de presença do professor, mas não é uma forma real. (ENTRE - PRO 1)

Os exemplos acima ratificam que há entre as modalidades oral e escrita uma relação de continuidade e que a escrita do material se assemelha ao gênero aula que

agrega muitos outros gêneros. Assim, verifiquei que, nesses cursos, a oralidade é, segundo Ong (1980), secundária haja vista ser induzida pela escrita.

Porém, observei, nesse mesmo aspecto, que há uma preocupação, por parte, principalmente, dos professores conteudistas, em apresentar um texto conciso, claro e objetivo, conforme se percebe nas seguintes falas dos participantes:

(5) Os professores já enviam o material bem conciso e bem claro para transmitir o conteúdo (ENTRE - TD 1)

(6) É nítida essa aprendizagem [autoaprendizagem na elaboração do material desde que iniciou] que a gente vai tendo na própria elaboração. Por exemplo, a primeira, ela tem um excesso de informação no conteúdo das próprias aulas. Com um tempo... é...informações de textos, ou seja, uma massa de textos um volume de textos muito grande. O que eu fiz a partir da segunda já? **Eu notei que seria mais interessante diminuir essa exposição (...). Isso torna mais prática a aula, ela fica menos pesada, é mais interessante por que o aluno, acho que ele desanima quando olha o material na tela, um aulão de dezenas de páginas**, ele fica um pouco desanimado. (ENTRE - PRO 1)

Veja agora exemplos de textos das aulas pesquisadas neste trabalho cuja concisão é evidente, conforme atestam os participantes acima:

Aula 4: La didáctica de prosodia en las clases de ELE

TÓPICO 1: EL PAPEL DE LA PROSODIA EN LAS CLASES DE ELE

Afirma Cortés Moreno (2002, p. 59) que la investigación en la prosodia sigue estando descompensada con respecto de la investigación en torno a los segmentos de la lengua. Por otro, no basta con investigar, es preciso, además, canalizar hacia el aula –materiales didácticos, tareas, método...– los conocimientos derivados de la investigación teórica y experimental.

La didáctica de la pronunciación española y, en particular, la prosodia española, recibe menos atención de la que merece por diversas razones. Citemos algunas:

- a) Algunos profesores de ELE todavía no han tenido ocasión de recibir una formación adecuada en el ámbito fónico.
- b) Existe la creencia de que la adquisición de la entonación es un proceso automático y, por eso, no hay que preocuparse y el profesor poco puede hacer.
- c) La entonación es uno de los aspectos más difíciles de aprender y de enseñar cuando se aprende una LE.
- d) Se puede enseñar la entonación en clase de la misma forma que se enseña el vocabulario o la gramática.
- e) La prosodia siempre ha tenido un papel marginal respecto a los materiales didácticos y a las publicaciones en el ámbito de la didáctica del ELE.

En el caso específico de la entonación, por regla general, se le presta poca atención en las clases de lengua extranjera, por varias razones, tales como:

- a) Por tradición la fonología se concentra en los segmentos (fonemas), en detrimento de los suprasegmentos (acentuación, ritmo, entonación, etc.).
- b) La enseñanza tradicional suele decantarse por un sistema sintético (no por un sistema analítico) -en este caso, empezando por los sonidos, pasando a las sílabas, después a las palabras, etc.-; con frecuencia, al final ya no queda espacio ni tiempo para categorías superiores, tales como los grupos de entonación.
- c) La entonación es difícil de describir, por lo que se estima que es difícil –o incluso imposible- enseñarla, sobre todo cuando los profesores no han recibido una formación específica en fonología y en didáctica de la pronunciación.
- d) Hay quien cree que el aprendizaje de la entonación (o de la pronunciación, en general) es un proceso automático del que no es preciso preocuparse.
- e) No todos son conscientes del papel trascendental que la entonación desempeña en la comunicación.

Es imprescindible que el profesor conozca suficientemente todos los ámbitos relacionados con su profesión. Lógico que todo esto dependerá del contexto de enseñanza a lo cual esté insertado. No se pretende que cada profesor sea especialista en áreas como: Fonología, Lexicología, Psicolingüística, etc.

En el caso del profesor de lengua extranjera es necesario que este tenga conocimientos sobre el sistema fonológico de la lengua materna (L1) de los alumnos pues todo esto será útil para que comprenda las dificultades que éstos experimentan en la percepción y/o producción del ELE.

El peso específico de la acentuación y de la entonación en el proceso de evaluación es mínimo. Es comprensible que los propios alumnos, sea de forma consciente o inconsciente, cuando escuchan las grabaciones o a su profesor de lengua extranjera (LE) se concentren en otros aspectos (semántico, gramatical, etc.) y presten poca atención a los acentos y a los entornos entonativos.

Figura 06: Exemplo de concisão de texto (Versão 1 do MD)

O texto acima é um dos quatro tópicos de uma aula, no qual excluí as imagens e referências⁴⁵. Conforme relatado pelos participantes desta pesquisa, o que há de mais importante no tópico *El papel de la prosodia em las clases de ELE*, precisou ser relatado em pouco mais de uma página. Essa concisão dos conteúdos é uma tendência dos textos elaborados para serem lidos na tela, pois conforme Nielsen (1997b,c), a leitura na tela é 25% mais lenta que do que a leitura no papel. Dessa forma, o autor recomenda que os textos escritos para serem lidos na tela sejam 50% mais curtos que os textos impressos.

O segundo aspecto relacionado ao letramento centrado na escrita diz respeito aos *Textos de apoio* que ficam disponíveis on-line. O que diferencia esse

⁴⁵ As imagens e as referências foram excluídas porque não fazia parte do objetivo desta seção.

aspecto do primeiro é que este é a escrita substituindo a fala do professor enquanto os textos de apoio são, geralmente, materiais de outros autores disponibilizados na web. Esse material serve para o aluno expandir seus conhecimentos já que os textos principais são, conforme mostrado acima, concisos. Eles se manifestam através de indicações de sites/links, textos em formato pdf, indicação de livros etc. As falas seguintes confirmam a necessidade de indicar essa leitura complementar:

(7) o professor envia links de livros ou material em pdf para o aluno poder utilizar para fazer leituras (ENTRE - TD 1)

(8) Na aula, é muito importante quando o professor deixe material de apoio... Isso enriquece a aula (ENTRE - TD 1)

(9) No entanto, jamais roubar do aluno o prazer de chegar ao texto literário, de se aprofundar, inclusive pesquisar fontes, por exemplo, artigos que nós colocamos a disposição, teses... (ENTRE - PRO 1)

Além das falas dos participantes, pude perceber a presença constante desse material no ensino on-line. Assim, durante a análise das versões do material didático foi possível encontrar vários exemplos de indicação de textos de apoio, conforme demonstra o quadro abaixo:



Parada Obrigatória:

A professora Eloísa Höfling, da Unicamp, historia o percurso do PNLD, ao discutir a implementação desse programa de política educacional. Para a pesquisadora, a participação de grupos editoriais privados no processo decisório de seleção e adoção de livros didáticos compromete os objetivos e o alcance do PNLD. O artigo “Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático” encontra-se disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>>. Confira!

Figura 07: Exemplo de indicação de material de apoio (Versão 2 do MD)

Os exemplos apresentados mostram que o objetivo dos textos de apoio é aprofundar o conhecimento dos alunos a fim de que este não se limite aos textos do professor da disciplina e amplie, assim, seu letramento centrado na escrita.

O letramento centrado na escrita também é evidente no material elaborado para o ensino on-line quando os produtores pensam em atividades para serem discutidas

entre os atores⁴⁶ dos cursos através de bate papos, fóruns etc. Esse aspecto, denominado por diversos autores⁴⁷ de *interação via Comunicação Mediada por Computador* pode ser síncrona ou assíncrona. Os bate papos por serem realizados com todos os participantes simultaneamente em tempo real são síncronos e os fóruns nos quais os participantes postam seus comentários em horários variados são assíncronos. Nos dois casos, o tutor do curso e, algumas vezes, o professor conteudista realizam um diálogo mais direto com o aluno, via modalidade escrita, no qual se pode tirar dúvidas, discutir certos assuntos pertinentes ao curso, testar conhecimentos e avaliar os alunos. Essas ferramentas são importantes também para compensar a distância física entre aluno, tutor e professor, conforme se percebe nos excertos abaixo:

(10) **O diálogo que há através dos fóruns é a forma mais fácil de encurtar essa distancia** [entre o professor e o aluno]. (ENTRE - TD 1)

(11) Ai tem as atividades de portfólio, em que muitas vezes pode ser um trabalho escrito (...) **O chat, realmente, (...) só é possível trabalhar na parte escrita... (...)** **Eu pedia atividades que eles teriam, realmente, que ler e escrever, (...)** (ENTRE – PROF 2)

A seguinte atividade, retirada de uma disciplina pesquisada, demonstra essa interação que procura suprir a ausência do professor. Nela, os alunos postam suas opiniões que vão sendo discutidas pelos colegas, tutor e professor coordenador, simulando uma discussão em sala de aula presencial. Porém, todos estão em espaços e tempos diferentes e a interação se dá através da escrita, exigindo um nível de letramento centrado na escrita, no que se refere a uma escrita lógica e acadêmica, no qual os alunos necessitam dos conhecimentos sobre o assunto para o desenvolvimento da discussão:



Actividad de Foro (2,0)
En su opinión, ¿es necesario enseñar a los alumnos de ELE metalenguaje fónico, esto es, términos como, por ejemplo, *grupo fónico, grupo rítmico, amplitud, cantidad*, etc.? Razona tu respuesta.

Figura 08: Exemplo de simulação de uma sala de aula presencial (Versão 2 do MD)

⁴⁶ Estou considerando atores do curso, os agentes que participam de sua execução, tais como professores conteudistas, equipe de transição didática, tutores e alunos.

⁴⁷ Dentre elas, cito OEIRAS; ROCHA, 2000; PEYTON, 1999. A Comunicação Mediada por Computador será melhor explicitada no subitem Letramento interacional, neste trabalho.

Percebi também um outro aspecto que demonstra o letramento centrado na escrita, porém com características de texto web que denomino aqui de *Texto visual*⁴⁸. Essa particularidade foi evidenciada quando o texto na web assume um formato específico, diferente do texto impresso. Infelizmente, as limitações do papel não permitem os movimentos característicos de alguns desses textos, porém, tentarei mostrar através de exemplo e sua explicação como eles se manifestam. Vejamos abaixo o nome, a explicação e o exemplo de alguns desses recursos disponíveis no Solar:

- texto flutuante: quando clica no título, o texto se destaca;

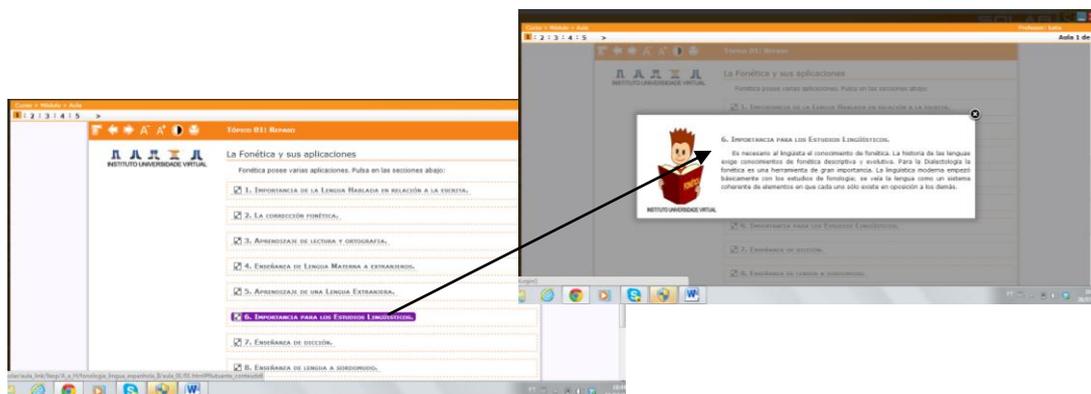


Figura 09: Exemplo de texto flutuante (Versão 3 do MD)

- texto em *mouse over*: quando passa o mouse em cima da palavra, aparece um pequeno texto complementar, ele é pequeno para não confundir com o texto principal;

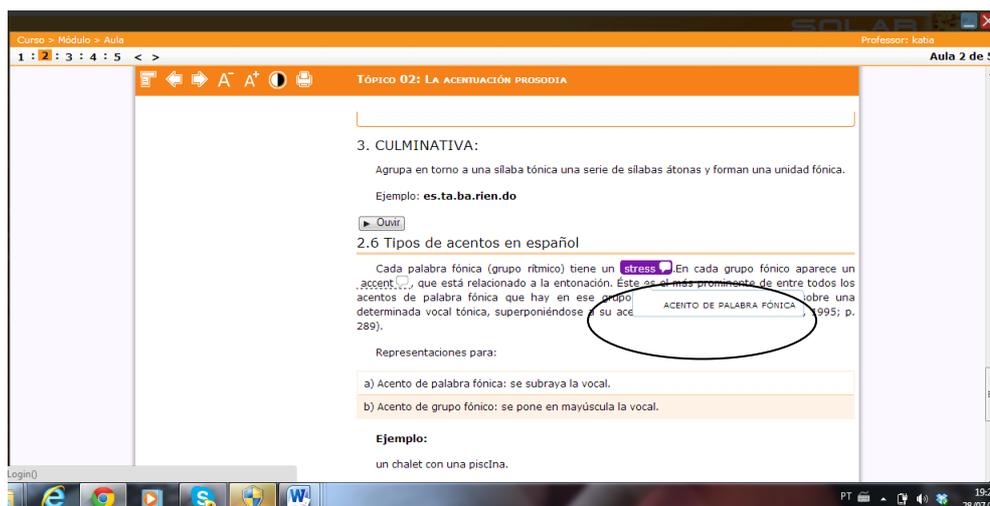


Figura 10: Exemplo de texto em *mouse over* (Versão 3 do MD)

⁴⁸ Sei, no entanto, que todo texto é visual quando é dividido em tópicos, tem diferentes formatos, tamanhos e cores de letras etc.

- tabela dinâmica: ao clicar nas palavras-chave aparecem suas definições.

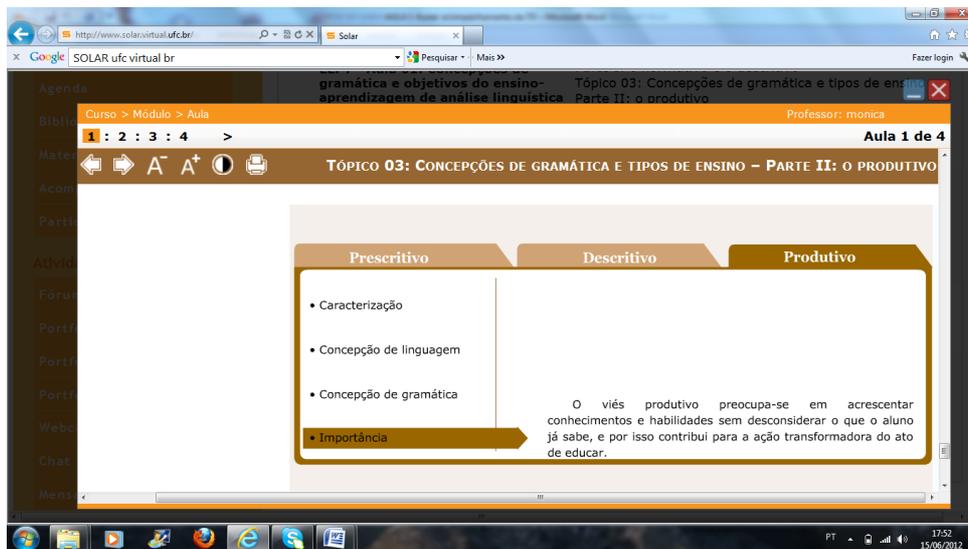


Figura 11: Exemplo de tabela dinâmica com abas (Versão 3 do MD)

Os textos flutuante, em *mouse over* e a tabela dinâmica permitem que a escrita fique em potencial sendo mostrado apenas se o leitor acioná-lo. Os dois primeiros são espécies de explicações do texto principal. Já o terceiro apresenta o exemplo de uma tabela dinâmica com abas, na qual o usuário, ao clicar em um dos tópicos da coluna horizontal, poderá ver as informações sobre o tópico clicado, como no exemplo do tópico “Produtivo”, ou seja, tipo de ensino produtivo. Clicando na coluna vertical, aparecem informações relacionadas a cada um dos tópicos da coluna. Assim, o texto que aparece explica qual a importância de um ensino produtivo. Percebi que, após a hipertextualização da tabela, o texto se mostra em outro formato no qual o hiperleitor consegue ver somente o que ele selecionou e as outras informações não ficam visíveis, corroborando a concepção de hipertexto de Lobo-Sousa (2009) na qual o que está na tela é apenas uma parte do hipertexto digital.

O exemplo a seguir é uma tabela, planejada pelo professor conteudista para elaboração das informações mostradas acima. Essa tabela, elaborada em um editor de texto off-line, foi transformada na tabela dinâmica com abas (Figura 11) e a apresento aqui para comparar com as informações no formato hipertextual:

Tipo de ensino	Caracterização	Concepção de linguagem	Concepção de gramática	Importância
Prescritivo	Privilegia a norma padrão. Em sua versão mais “radical”, faz distinções entre o certo e o errado.	Linguagem como expressão do pensamento: só sabe escrever e falar bem aquele que pensa bem.	Gramática normativa: conjunto de regras que determinam o que é correto, tanto para a fala quanto para a escrita.	Desconsiderando-se a postura taxativa, o domínio de boa parte das regras da norma padrão é necessário para a produção e a compreensão de textos formais.
Descritivo	Privilegia a descrição da estrutura da língua. O importante é entender como a língua se organiza para transmitir informações.	Linguagem como instrumento de comunicação: é necessário dominar o código para se comunicar.	Gramática descritiva: exposição da estrutura dos diversos estratos gramaticais, contemplando qualquer variedade linguística.	A análise da estrutura linguística pode ser útil para a formulação de uma mente voltada para a análise científica dos fenômenos.
Produtivo	Privilegia o aumento do repertório linguístico do aluno. O contato com situações diversificadas (e a reflexão sobre elas) possibilita o pleno desempenho linguístico em diferentes contextos.	Linguagem como forma de interação: o importante é saber como utilizar a linguagem para agir sobre os outros.	Gramática internalizada: conjunto de regras que o sujeito domina e que efetivamente utiliza para produzir e compreender textos.	O viés produtivo preocupa-se em acrescentar conhecimentos e habilidades sem desconsiderar o que o aluno já sabe, e por isso contribui para a ação transformadora do ato de educar.

Figura 12: Quadro-resumo para explicar os tipos de ensino de análise linguística (Versão 1 do MD)

Comparando as duas formas de apresentar as informações, percebo que, na figura 11 (tabela dinâmica com abas a qual foi elaborada do quadro-resumo), o aluno foca a atenção somente naquela informação que ele está lendo enquanto que, na figura

12 (quadro-resumo), todas as informações são apresentadas para o leitor de uma só vez, demonstrando uma forma diferente de apreender o conteúdo. Além disso, verifico que, no texto da figura 11, há uma deslinearidade que não é percebida no texto elaborado pelo professor, fazendo com que o leitor realize a leitura de modo diferente da leitura linear sugerida pelo professor. Essas constatações corroboram as afirmações de Stokes (2002, p. 13) quando relata que “a tecnologia, particularmente a interface gráfica e fácil de usar da web, requer habilidades de leitura e escrita visual para obter sentido do que está sendo comunicado”⁴⁹.

Outro aspecto que evidencia o letramento centrado na escrita, porém entrelaçado a outros letramentos, é a *escrita associada a outras linguagens*, muito evidente nos textos contemporâneos e, principalmente, em hipertextos digitais. Assim, os produtores do material, conscientes desta necessidade multissemiótica, mesclam diversas linguagens para auxiliar o entendimento do texto escrito e, desse modo, acompanhar as tendências do universo on-line, como se observa nas seguintes manifestações:

(12) Então o que eu vejo é **a realização de uma das características da linguagem do nosso tempo que é texto e imagem simultaneamente.** (ENTRE - PROF 1)

(13) não podemos nos desprezar do universo de Gutemberg, que é o universo da escrita, mas lembrar que Gutemberg também fez uma revolução no texto escrito e **hoje nós estamos vivendo uma revolução com o texto colocado com múltiplas associações sensoriais, visuais, auditivas e assim por diante.** (ENTRE - PROF 1)

(14) aí, no conto, eu não coloquei imagens. Então, **o pessoal da transição sugeriu já imagens para o conto e eles fizeram uma espécie de livro on-line** que... por exemplo, o aluno clica e vai passando as folhas e ele vai vendo. Ao mesmo tempo que eu **coloquei o texto escrito, nós fizemos a gravação do áudio**, que era para o aluno ouvir, ele teria até a opção dele ouvir o conto sem ver o escrito. (ENTRE – PROF 2)

Exemplificando os relatos anteriores, encontrei, no material analisado, uma aula animada, sugerida pela equipe de transição didática, que reflete essa tendência do hipertexto digital no qual diversas modalidades de linguagens se associam para formar um todo e seu sentido só se efetiva completamente nesse movimento sinestésico. Neste caso e em muitos outros, a escrita, apesar de ser um aspecto importante, não é suficiente

⁴⁹ Minha tradução para: “Technology, particularly the graphical user interface of the World Wide Web, requires skills for reading and writing visually in order to derive meaning from what is being communicated”.

para dar a significação que o produtor pretende repassar e o receptor necessita para compreender. Antes de tentar mostrar a aula animada, é necessário saber que a criação desta foi realizada a partir do seguinte texto explicativo, elaborado pelo professor conteudista:

Vejam um exemplo de tratamento funcional do conteúdo gramatical, a partir das vozes do verbo. A gramática normativa contempla as distinções entre sujeito agente e sujeito paciente. O sujeito agente é aquele que exerce a ação verbal (“**Eu** quebrei o vaso”); o sujeito paciente é aquele que sofre a ação verbal (“**O vaso** foi quebrado” [por alguém]). Normalmente, as lições gramaticais sobre o assunto se limitam a definir as vozes e solicitar que os alunos façam a transformação da voz ativa em passiva ou vice-versa. Além disso, insiste-se na execução da voz passiva sintética (“Quebrou-se o vaso” versus “Quebraram-se os vasos”), o que revela, no fundo, uma preocupação com a memorização de regras de concordância.

Figura 13: Trecho de aula preparada pelo professor conteudista (Versão 1 do MD)

Para transformar a explicação anterior (figura 13) em um texto multissemiótico, a equipe de transição didática sugeriu sua transformação em uma aula animada na qual aparecem imagens ilustrativas, um texto oral contendo a explicação acima e os exemplos são apresentados, nas modalidades oral e escrita, conforme a seguinte figura 14.



Figura 14 – Lição animada sugerida pela equipe de transição didática a partir do texto da figura 13 (Versão 3 do MD)

Infelizmente, as limitações do papel não permitem visualizar as diferenças existentes entre as figuras 13 e 14, mas, certamente, o aluno deste curso, que não terá acesso à figura 13, compreenderá melhor a explicação ao ver/ler/ouvir o texto hipertextualizado, pois acionará mais sentidos para seu entendimento. Desse modo, concordamos com Kress (2004, p. 2) quando afirma que “a escolha do modo tem efeitos profundos sobre significado e os designers de livros didáticos, por exemplo, precisam estar cientes de tais efeitos de sentido de modos diferentes”⁵⁰.

Ainda com relação ao letramento centrado na escrita, temos casos em que há uma deshipertextualização do texto on-line quando a UFC Virtual elabora uma versão impressa da disciplina em extensão pdf que ficou disponibilizada na internet e a equipe de impressão do Instituto re-elabora o material para ser impresso e entregue aos discentes. Nesse caso, muitos recursos que só se manifestam plenamente on-line são desconfigurados, como, por exemplo, as imagens animadas, links, áudios e vídeos, fazendo com que o conteúdo didático de alguns textos se percam na impressão, deixando apenas sinais de virtualidade, conforme demonstram os comentários seguintes:

(15) **O material impresso eu não diria que ele substitui a versão on-line**, como, por exemplo, os recursos lúdicos. Claro que jamais poderão passar para a versão impressa. Então são duas coisas distintas. (ENTRE - PROF 1)

(16) (...) **essa versão para impressão... Ela pode ajudar para algumas disciplinas, de escrita, (...) mas, nas disciplinas de oralidade, elas não servem simplesmente de nada, de nada.** Eu digo porque **se eu estou trabalhando... eu tenho um áudio, eu tenho um vídeo, o que é que ele vai fazer com algo impresso?** Não vai servir. Se eu vou trabalhar com um vídeo, com alguma coisa que ele tem que ver, não vai servir porque o papel é algo que não tem um movimento que tem lá na tela. Então assim, para nós fica praticamente perdido (...) (ENTRE - PROF 2)

Essa atitude comprova que os cidadãos e a academia estão ainda muito arraigados no texto escrito e que a necessidade de um material impresso marca o momento de transição pelo qual essa comunidade está passando, corroborando as afirmações de Street (2009) para quem as escolhas das mídias e suas implicações têm sua importância para os interesses dos usuários. Por isso, esse material tem sua importância haja vista servir para estudo daqueles alunos que não podem se conectar a

⁵⁰ Minha tradução para: “The choice of mode has profound effects on meaning, and textbook designers, for instance, need to be aware of such meaning effects of different modes”.

qualquer hora. Desse modo, a disciplina que se transforma em apostila serve de consulta e biblioteca para os alunos ao término do curso. Observemos como os comentários abaixo ilustram essa preocupação:

(17) Então é evidente que esse material [versão para impressão] tem esse estrito, sendo essa função estrita de servir apenas como reforço de memória para determinados conteúdos. (PROF 1)

(18) Embora a gente leia tudo na tela, tem um momento em que a gente precisa riscar anotar... Então você precisa ter aquele registro escrito (...) Um material disponibilizado hoje na internet pode não estar daqui a cinco anos. Então você ter um registro é importante. (...) Mas **eu acho que o material impresso é uma fonte que ele vai poder sempre recorrer.** (...) A aula em si, ele não salva. Terminou o curso ou a aula, sai do sistema. Como é que ele vai ter acesso? Será que ele vai ficar copiando? (...) E depois que ele termina o curso? **Os links muitas vezes já não estão mais no ar... Daí a validade do material impresso.** (PROF 3)

Percebo, com os exemplos citados acima, que os sujeitos desta pesquisa fazem uso competente e frequente da escrita, o que comprova um certo grau de letramento centrado na escrita. Porém, ao mesmo tempo em que observo uma competência individual no uso da escrita, também identifiquei uma competência social, haja vista os elaboradores produzirem o material tendo em sua mente que ele será lido por um leitor real, pois buscam um texto que seja compreensível e que não deixe seu leitor cansado. Além disso, ao planejar atividades para bate papos, fóruns e portfólios, os docentes interagem com seus alunos buscando flagrar neles os conhecimentos que procuraram repassar ao longo da disciplina através de texto escrito e de outras semioses.

Considerando ainda o contexto sócio-histórico, os elaboradores pensam seu material congregando múltiplas linguagens, comprovando que estão imersos na contemporaneidade e atentos a uma rede de entrelaçamentos a qual chamo de hipertexto que demanda uma série de habilidades para fazer sentido através da congregação da escrita com outras linguagens. Assim, pude perceber que essas práticas se encaixam numa perspectiva social da linguagem e perpassa todas as dimensões consideradas nesse estudo. Considero, com isso, que não pode haver uma concepção social do letramento em sua versão mais forte - a revolucionária - na qual os indivíduos usam a escrita para “transformar as relações e práticas sociais injustas” (SOARES, 2000, p. 78) sem que se perpassasse pelas dimensões mais fracas. Assim, a dimensão revolucionária requer que os indivíduos possuam, além de habilidades individuais de escrita, também habilidades sociais progressivas nas quais a escrita é utilizada para práticas sociais mais básicas,

como uma sobrevivência na sociedade. Além do mais, os docentes, de um modo geral, têm a intenção de transformar o mundo através da disseminação do conhecimento que é considerado como poder.

Nas sociedades letradas, é inquestionável a exigência de diferentes níveis de letramentos, demandando dos indivíduos o uso da escrita em diversos contextos e isso tem como consequência o desenvolvimento do país, porém, há também uma demanda, em qualquer sociedade, de usos de habilidades orais que são importantes para a vida social. Sobre esse aspecto, a web 2.0 agregou recursos que possibilitaram a comunicação oral via TIC, com áudios, como em conversas através de skype, vídeo, transmitidos pelo youtube. A seguir, relato como esses recursos são aproveitados nas disciplinas pesquisadas.

4.2 Letramento oral

Os estudos sobre letramento(s) iniciaram com a necessidade de entender melhor o texto escrito, porém esses estudos também foram importantes para perceber que há muitas semelhanças entre as modalidades orais e escritas⁵¹. Assim, nas primeiras concepções de letramentos que significavam as práticas com a leitura e a escrita, não havia espaço para a oralidade, o que pode ser atribuído à dicotomia existente entre escrita e oralidade. No entanto, os trabalhos mais recentes têm contribuído para desfazer essa dicotomia e obscurecer as fronteiras entre o oral e o escrito. Nessa perspectiva, os estudos sobre letramento(s) trazem uma concepção que agregam outras modalidades além da escrita, como é o caso do letramento visual⁵².

Conforme tenho anunciado ao longo deste trabalho, a concepção de letramento(s) com a qual trabalho considera todas as diversas formas de significar em suas práticas sociais, por isso, considero aqui o letramento oral como prática social de significação em que os cidadãos lançam mão da voz humana ou de recursos de áudio, sejam eles transmitidos pelas ondas sonoras ou por qualquer recurso tecnológico. Assim, neste trabalho, utilizo o conceito de letramento oral de Medeiros (2012, p.751)

⁵¹ Para maiores informações, ver Marcuschi (2001) e Kato (2000) que afirmam haver um *continuum* entre essas modalidades orais e escritas.

⁵² Os trabalhos sobre letramento visual são abundantes na literatura, no entanto, encontrei poucos estudos que abordam o letramento oral.

que afirma ser o “conjunto de práticas que, mesmo materializadas na modalidade oral da língua, reflete movimentos que dizem respeito ao funcionamento de textos escritos, uma vez que não se produz linguagem de modo isento aos diversos textos que circulam no cotidiano (...)”.

Nessa perspectiva, no processo de produção do material didático para os cursos semipresenciais da UFC, nas disciplinas pesquisadas, observei que as potencialidades oferecidas pela Web 2.0 são aproveitadas e possibilitam a elaboração de um material mais apropriado para o ensino on-line. Assim, percebi que o material congrega textos escritos, imagens e sons, possibilitando uma aprendizagem que considera o modelo contemporâneo. Nesse sentido, para que o aluno não utilize somente a visão, os professores lançam mão de recursos de áudio e vídeo ou audiovisuais. Esses recursos são utilizados para auxiliar as práticas sociais de produção e interpretação de textos que vem sendo cada vez mais exigidas nos usos com as tecnologias de informação e comunicação.

O letramento oral, nesta pesquisa, foi percebido de três formas diferentes: (i) ele está presente nos *vídeos disponibilizados para auxiliar o conteúdo*; (ii) nos *áudios inseridos para aprendizagem da linguagem oral*, especialmente na língua estrangeira, e (iii) na *escrita simulando um texto oral*.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, relacionado aos *vídeos inseridos nas disciplinas*, percebi que as práticas de letramento oral existentes nos vídeos estão inter-relacionadas com os usos de letramentos centrado na escrita e, principalmente, visual. Assim, o texto oral é, muitas vezes, agregado à imagem e à escrita para complementar-lhe o sentido, conforme se percebe nos seguintes comentários:

(19) Agora estamos trabalhando com vídeos, em especial, nas disciplinas de exatas, **em geral, vídeos explicativos de determinados conteúdos gravados pelo próprio professor** caem muito bem. Isso facilita bastante o aprendizado do aluno. (ENTRE - TD 2)

(20) Então o que eu entendo é o seguinte: que todas essas formas, essas articulações, por exemplo, **se eu falo da literatura é interessante que eles vejam por exemplo, um filme associado àquele conteúdo literário**, se há uma música popular. (ENTRE - PROF 1)

(21) (...) **os vídeos eu tento trabalhar para desenvolver a questão da oralidade, das percepções auditivas**, no caso da Compreensão e Produção Oral que tem lá nos objetivos que tem que trabalhar esses aspectos. (ENTRE - PROF 2)

(22) **os vídeos foram gravados, obviamente, em Espanhol**, certo... Essa disciplina é Fonologia do Espanhol, então supõe-se que os alunos já têm o conhecimento da língua, no entanto, **devido à má qualidade do áudio desse vídeo, a transcrição da fala da professora se torna... Quase que obrigatória**. (ELADISC – PROF 2)

Os exemplos acima revelam que a oralidade exigida nos cursos ofertados pela UFC Virtual tem o objetivo de desenvolver o letramento oral baseado na escrita, pois segundo Ong (1980, p. 198), “estas reflexões dão uma idéia de como as tradições orais e escritas foram interagindo através não só o nosso passado distante, mas também do nosso passado mais recente”⁵³.

O domínio da oralidade, segundo Monteiro-Plantin (2008), é um importante fator de inserção social do indivíduo que deve desenvolver habilidades para expressar-se de diferentes maneiras e em diversas situações. Essas situações podem ser inseridas em instâncias públicas e privadas. Percebo, no entanto, que, com o advento da web 2.0, essas instâncias se multiplicaram haja vista encontrarmos muitos vídeos publicados na web. É notável também que a linha divisória entre público e privado está cada vez mais tênue, pois muitos acontecimentos privados, como situações do cotidiano, expressas em família ou em festas particulares, estão sendo filmadas e tornadas públicas ao serem publicadas no Youtube⁵⁴ ou em sites de relacionamentos. Assim, em se tratando de letramento oral, a internet está, muitas vezes, obscurecendo os limites do público e do privado. Essas reflexões são importantes aqui porque percebi que a demanda de letramento oral existente nos vídeos disponibilizados no material didático desta pesquisa está atrelada a uma instância pública e os produtores buscaram trazer sempre uma fala com um grau elevado de letramento. Isso se dá devido ao contexto educacional que prestigia a norma culta padrão, demonstrando que o letramento na web consiste em ter fluência nas mais diversas situações, sejam elas de instância públicas ou privadas, adequando sua linguagem aos seus interlocutores. É importante também observar, corroborando o pensamento de Ong (1980, p. 200), que esse tipo de fala é proveniente

⁵³ Minha tradução para: “These reflections give some idea of the ways in which the oral and writing traditions have been interacting through not only our distant past but also our rather recent past”.

⁵⁴ O youtube é um site que hospeda e carrega vídeos, podendo ser utilizado por qualquer pessoa.

de culturas escrita, pois, para o autor, “esta é a oralidade induzida por rádio e televisão, que não é, de modo algum, independente de escrita e de impressão, mas totalmente dependente delas. Sem escrita e impressão, equipamento eletrônico não pode ser fabricado e programação de rádio e televisão não pode ser gerenciado”⁵⁵. A internet, no entanto, abre espaço para outros padrões de oralidade e escrita diferentes daqueles, muitas vezes, exigidos pelo rádio e televisão, pois ela é democrática e sem censura.

Outra forma de letramento oral foi encontrada nos áudios, utilizados, nesta pesquisa, para aprendizagem de língua estrangeira, na qual a habilidade oral é muito requisitada. Assim, para treinar o letramento oral dos alunos de língua estrangeira, de um modo geral, os professores lançam mão de muitos recursos com o objetivo de desenvolver a audição compreensiva e a produção oral dos discentes. O ensino a distância, no entanto, limita um pouco esse desenvolvimento, pois professores e alunos estão em espaços diferentes. As TIC, no entanto, possibilitam a inserção de vários recursos que podem ser utilizados para treinar as habilidades de fala e escuta, podendo ser compartilhado mesmo com os participantes distantes. Esta possibilidade foi constatada nos seguintes comentários do professor:

(23) **A gravação dos áudios é outro processo que demora muito.** Tem vezes que para eu gravar a disciplina de Compreensão e Produção Oral, eu levei uns três encontros. (ENTRE - PROF 2)

(24) (...) como são disciplinas que envolvem oralidade, **eu tinha que contar com as gravações de áudio**, tanto na compreensão e produção oral, que às vezes eu tinha, como por exemplo, o diálogo com seis pessoas. Em um diálogo só, a gente tinha que marcar um dia com pessoas que eram voluntárias para gravar e, às vezes, **eu precisava de voz masculina, tantas vozes masculinas, tantas vozes femininas.** (ENTRE - PROF 2)

(25) As ferramentas que eu escolhi, na oralidade (...) as ferramentas de uso, por exemplo, antes chamavam de *Ivoice*, **é quando o aluno tem que gravar um áudio e postar.** (ENTRE - PROF 2)

Percebi, através dos comentários acima, que, na elaboração do material, há uma preocupação, por parte de professor, tanto de o aluno ouvir o áudio quanto de ele falar e gravar sua voz para que sua pronúncia seja ouvida e, provavelmente, avaliada.

⁵⁵ Minha tradução para: “This is the orality induced by radio and television, and it is by no means independent of writing and print but totally dependent on them. Without writing and print, electronic equipment cannot be manufactured and radio and television programming cannot be managed”.

Assim, durante o processo de elaboração, o professor dispensa um tempo e conta com o auxílio de outras pessoas para realizar essas gravações.

Os comentários acima também puderam ser comprovados na análise do material didático, no qual para estudar os conteúdos, retirados de uma disciplina em que o áudio foi inserido, o discente tem a possibilidade ter acesso à fala de nativos de língua portuguesa e de língua espanhola. Veja abaixo um trecho de uma disciplina que representa o letramento oral:

Curso > Módulo > Aula Professor: katia
1 : 2 : 3 : 4 : 5 < > Aula 4 de 5

Licenciatura **ESPAÑOL**

FONOLOGIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA II
AULA 04: LA JUNTURA

TÓPICO 01: PROCESOS DE JUNTURA

La juntura se caracteriza por una elevación de tono cuando arranca de una vocal tónica, y por su disminución cuando se origina de una vocal átona (MASIP, 2001, p. 100). La juntura se representa a través del signo _.

En portugués de Brasil es menos frecuente la juntura debido a los siguientes puntos, de acuerdo con Masip (2001, p. 100):

A) VOCALES SITUADAS AL COMIENZO O FINAL DE PALABRA CONSTITUYEN, ALGUNAS VECES, ENCUENTROS VOCÁLICOS ASCENDENTES, QUE TIENDEN A EMITIRSE COMO HIATOS, DIFICULTANDO SU AGRUPAMIENTO


Ej. en portugués: Sai assustado

Ej. en español: Sali _ asustado.

Figura 15: Exemplo de demanda de letramento oral extraído de uma das disciplinas (Versão 3 do MD)

Os exemplos anteriores representam uma fala induzida pela escrita, denominada por Ong (1980) de uma oralidade secundária na qual o mundo é consciente da mídia, que é dependente da escrita.

Já na seguinte atividade, o professor solicita que o aluno grave sua voz e a publique no site a fim de que seu tutor confira sua pronúncia e verifique como está a aprendizagem em relação à habilidade de fala:



Actividad de grabación de voz (3,0)

Pon la juntura donde sea necesario. Para esto utiliza el símbolo $_$. Después graba tu mismo las frases y enviáselas a tu tutor. Para grabar, utiliza el Programa Audacity. (0,3 cada ítem)

1. Juntura entre palabras terminadas em sonido [ɲ] o [ʝ].

PERMITIR QUE O ALUNO ESCREVA NOS ESPAÇOS ABAIXO:

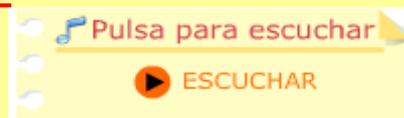
a) Oír a los tenores distrae.

b) Hacer algo el fin de semana.

c) Pablo quiere ver el partido.

d) Saber hablar es importante.

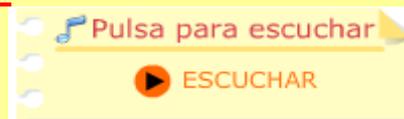
INSERIR AQUI **áudio 30:**



3. Oscilaciones

Intenta evitar excesivas oscilaciones de los enunciados abajo. Escucha cada enunciado, graba con tu voz cada ítem y envía a tu tutor. Ya indicamos cuando ocurre la juntura. Para grabar, utiliza el Programa Audacity. (0,3 cada ítem)

INSERIR AQUI **áudio 32:**



a) Estaba en casa con mis suegros.

b) Dejé de fumar el mes pasado.

c) Vengo a Mallorca cada año.

Figura 16: Atividade na qual o aluno precisa gravar sua voz e postar no site (Versão 2 do MD).

Percebi que, nas atividades em que o professor insere áudio e naquelas em que ele solicita ao aluno a gravação de sua voz, a fala é artificializada e não parece estar dentro de um contexto, pois observei que são frases soltas sem texto e sem uma situação específica. Isso deve acontecer devido aos objetivos da disciplina Fonologia que intenta desenvolver aspectos de níveis menores da língua.

Observei também que, na atividade de gravação de voz inserida acima, o aluno precisa possuir um certo grau de letramento tecnológico, já que tem de baixar o programa *Audacity*, saber utilizar esse programa, usar um microfone, gravar sua voz, salvar o arquivo e enviá-lo ao tutor.

Já o terceiro aspecto, *A escrita simulando um texto oral*, está sendo considerada como letramento oral porque alguns estudos (ARAÚJO, 2004; ALVES, 2010) comprovam que a escrita na internet possui marcas de oralidade e é uma transmutação do gênero conversação como demonstram as conversas em bate papos. Nessa perspectiva, percebi que os participantes da pesquisa elaboram seu texto como se estivesse conversando com os alunos e tentam tornar a linguagem o mais simples possível e com marcas de oralidade, conforme mostram os comentários abaixo:

(26) Como o professor não está ali, então **o material escrito deve dialogar com o aluno**. Diferente do material que é entregue no presencial porque eu estou conversando com ele, tenho uma interação face a face. Na distância, não! Então isso tem que estar marcado. **Eu fico conversando com o aluno. O que você lembra da aula passada? Qual a sua experiência? Tente fazer; se você não conseguir, peça ajuda ao tutor... Eu tô escrevendo e simulando uma situação real de sala de aula. Então que eu falaria, eu deixo escrito, registrado.** (ENTRE - PROF 3)

(27) Então **é uma aula que tem a substituição da minha voz na forma escrita.** (ENTRE - PROF 1)

(28) **O diálogo que há através dos fóruns é a forma mais fácil de encurtar essa distancia** [entre o professor e o aluno]. (ENTRE - TD 2)

(29) porque, muitas vezes, eles utilizam esses espaços [o chat] pra outras coisas, exemplos: **usam o chat para conversar como os colegas**. Aí, a gente tem sempre que estar puxando (...) (ENTRE - PROF 2)

Os exemplos 26 a 29 comprovam que os letramentos exigidos para interação nos cursos on-line não admitem a dicotomia oral/escrito, revelando que, mesmo quando a comunicação é realizada através da escrita, deixa marcas de oralidade. Essas marcas são mais perceptíveis nas atividades chats e fóruns onde é mais evidente o contínuo oral/escrito. Nesse sentido, nos comentários acima (26 a 29), notei uma particularidade da escrita, confirmando a afirmação de Talty (2002) para quem “a escrita eletrônica opera sob um jogo de regras, possibilitando um novo tipo de letramento”. Sendo assim, a conversação, quando migra para web, se transforma,

devido aos recursos possibilitados pela tecnologia, em duas diferentes formas: os bate-papos orais e escritos, com características de oralidade.

Agora vejamos um exemplo de atividade, constante no material didático elaborado durante esta pesquisa, na qual o professor solicita que os alunos reflitam sobre algum aspecto e “converse” com colegas e professores:



Fórum:

Sendo o livro didático hoje imprescindível ao processo ensino-aprendizagem, de que meios o professor pode lançar mão para que esse material se torne um apoio efetivo a sua forma de conceber o ensino da língua e ao projeto político-pedagógico da escola? Reflita sobre essa questão e coloque suas reflexões no fórum. Interaja com seus colegas comentando as respostas que eles derem.

Figura 17: Atividade na qual se propõe uma escrita com marcas de oralidade (Versão 2 do MD)

Sabendo que as atividades de fórum são postadas na modalidade escrita, constatei, corroborando as afirmações de Marcuschi (2008) que há entre os gêneros orais e escritos uma correlação que se torna muito próxima do contínuo que se estabelece entre fala e escrita. Assim, não há uma dicotomia entre os gêneros orais e escritos, mas um contínuo, pois a aprendizagem/aquisição de alguns gêneros orais é necessária para o desenvolvimento de gêneros escritos e vice-versa, o que confirma que há um hibridismo no letramento oral, conforme se observa nos exemplos mostrados neste trabalho. Com relação à interação eletrônica, Alves (2010) reforça essa questão quando afirma que a sincronia dos interactantes os encoraja a produzir mensagens curtas, semelhantes a uma conversação verbal.

Os exemplos relacionados ao terceiro aspecto, *A escrita simulando um texto oral*, se diferenciam dos demais porque os recursos tecnológicos utilizados nesse aspecto são gráficos e nos outros exemplos são usados recursos sonoros. No entanto, em ambos os casos, percebi uma escrita acadêmica com marcas de oralidade, o que me faz supor que essas marcas servem para dirimir a distância entre os agentes dos cursos.

De modo geral, percebi que, nas práticas de letramento oral exercidas por sujeitos dos cursos semipresenciais da UFC Virtual em que ele é o produtor, há possibilidade de um maior planejamento das aulas, seja na gravação de vídeos, na produção de áudio ou na escrita simulando a fala - quando o professor tenta simular sua fala ou quando há interação através de chats, fóruns etc. Assim, tanto para produzir quanto para compreender o discurso oral, participantes do curso necessitam de um certo grau de letramento, a fim de participar efetivamente dessas interações orais. Essa constatação atesta que, no meio virtual, especialmente, em uma instância pública como os cursos on-line, os sujeitos sentem a necessidade de produzir e/ou compreender uma “fala letrada”⁵⁶. Segundo Rojo (2010, p. 53), essa questão tem permeado cada vez mais os estudos psico ou sociolinguísticos que tratam do letramento abordando “a interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença de elementos próprios da modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados”.

A utilização de todos esses recursos demonstra que os produtores do material didático desta pesquisa têm consciência de que a elaboração de uma disciplina on-line não é a transferência de curso presencial para um semipresencial, pois inserem outros meios próprios das TIC ou remediados ao agregar recursos, tornando as aulas mais dinâmicas e lúdicas, nas quais a monotonia não se instaure. No entanto, percebi que outros recursos tecnológicos importantes não são utilizados, como a telefonia on-line ou a webconferência. Estes podem possibilitar uma comunicação oral em tempo real para sobrepor-se à fala artificializada.

Além do mais, as práticas de letramentos orais analisadas neste trabalho comprovam que os participantes possuem um grau de letramento elevado, corroborando as afirmações de Warschauer (2011, p. 7) quando declara, com base em pesquisas de outros autores, que, no nível social, o letramento separa sociedades primitivas de civilizadas e sociedades tradicionais de modernas. Já no nível individual, o letramento permite que as pessoas com maior nível estejam mais aptas a dominar funções lógicas da linguagem e a pensar abstratamente.

⁵⁶ O termo “fala letrada” é utilizado na literatura para se referir a pronúncias constantes em gêneros mais formais.

Essa inserção do letramento oral em um curso on-line demonstra que a academia vem se adequando às novas exigências sociais em que os letramentos são híbridos. Nesse contexto, segundo Alves (2010, p. 146),

a interação eletrônica tem sido considerada uma forma privilegiada de comunicação, sobretudo em contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de se estabelecerem contatos entre um número importante e variado de parceiros e de se desenvolverem diferentes tópicos.

Pude perceber também que há, em muitos casos, uma harmonia entre letramento oral, visual, tecnológico e centrado na escrita, em que o áudio está acompanhado de imagens e/ou escrita, como no caso de alguns vídeos, e que demanda habilidades com o manuseio das tecnologias. Assim, a seguir, analisarei o letramento visual e demonstrarei como os dois letramentos se complementam para fazer sentido.

4.3 Letramento visual

As imagens, desde os primórdios da escrita, são utilizadas para transmitir informações e se harmonizam com o texto verbal. Como exemplos, cito as escritas rupestres, noticiários na televisão, livros didáticos, jornais e, mais recentemente, os textos publicados na web. Em muitos dos exemplos citados, não era possível a animação das imagens ou a congregação texto/imagem/som, porém, com o advento das TIC, a possibilidade de harmonizar essas três anunciações tornou-se concreta. Cabe lembrar também que, muitas comunidades discursivas⁵⁷, tais como acadêmica, judiciária, etc, dão primazia à escrita desconsiderando, muitas vezes, o poder que as imagens têm para transmissão do conhecimento. Outras tantas comunidades, como a publicitária, já as utilizam há bastante tempo, demonstrando a compreensão de sua importância. Entendo, contudo, que cada comunidade discursiva tem suas especificações e, algumas delas, são menos flexíveis do que outras.

⁵⁷ Swales (1998, p. 201) afirma que “comunidades discursivas locais são grupos de leitores e escritores que habitualmente trabalham juntos em companhias, colégios, departamentos, vizinhanças, agências governamentais, ou outros grupos definidos por características demográficas específicas. [...] Comunidades discursivas globais, em contraste, são grupos de escritores e leitores definidos exclusivamente por um comprometimento com espécies particulares de ação e discurso, não importando de onde e com quem trabalham”.

A academia, apesar de ser uma instituição mais rígida, já vem incorporando, em suas aulas, as imagens como um recurso a mais no processo ensino-aprendizagem. E com o advento das TIC e a chegada da web 2.0, o ensino on-line tem incorporado diversos recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e mais apropriadas para o ambiente virtual. No entanto, Daley (2010) reflete sobre a dificuldade de trazer o vernáculo da mídia contemporânea para a academia devido à valorização que esta instituição dá ao racional, ao abstrato e ao contextualizado em detrimento do afetivo, do concreto e do contextualizado respectivamente. Apesar de reconhecer que a linguagem do cinema já oferece um importante corpo teórico, ela acredita que, sendo a linguagem multimidiática mais relacionada ao afetivo e à subjetividade da arte, aceitá-la “como tão importante quanto o texto escrito vai requerer uma significativa mudança de paradigma, que desafie a dominação da ciência e da racionalidade, da abstração e da teoria” (p. 484). A autora apresenta diferenças entre os textos impressos e a multimídia, citando os processos de montagem e justaposição de elementos, a interatividade, o vocabulário da multimídia, técnicas de produção e distribuição.

Um dos recursos citados acima é presença de imagens, animadas ou inanimadas, que demanda de seus usuários um certo nível letramento visual que está sendo considerado aqui, conforme Semalli (2001, s/p.), como “múltiplas habilidades de ler, ver, compreender, avaliar e interpretar os textos visuais, incluindo artefatos, imagens, desenhos ou pinturas que representam um evento, ideia ou emoção”⁵⁸. O autor ainda o considera como a capacidade de interpretar e criar mensagens visuais, incluindo competências para agrupar experiências sensoriais, traduzir imagens para a linguagem verbal e vice-versa e procurar e avaliar informações visuais na mídia.

Nas disciplinas observadas para serem publicadas on-line no ambiente virtual Solar, percebi uma grande preocupação por parte de todos os envolvidos em inserir a linguagem visual no material e também a preocupação de que esse aspecto não seja somente mais um acessório. Professores conteudistas e equipe de transição didática demonstram, conforme relatos abaixo, a importância da harmonia entre imagem e texto verbal:

⁵⁸ Minha tradução para: “multiple abilities to read, view, understand, evaluate, and interpret visual texts including artifacts, images, drawings, or paintings that represent an event, idea, or emotion”.

(30) Para fazer a transformação, **lemos o conteúdo e averiguamos onde cabe uma imagem.** (ENTRE - TD 1).

(31) Procuramos colocar a aula de uma maneira limpa, **tomando cuidado para que o recurso [visual] não chame mais atenção do que o conteúdo da aula, de modo que dê para o aluno ler e entender** e que não dificulte o acesso à leitura complementar. (ENTRE - TD 2)

(32) se um aluno está com o conteúdo de literatura e de repente ele tem a **possibilidade de entrar em imagens de museus europeus em que aparecem formas pictóricas do mesmo tempo em que apareceu aquele texto literário**, isso é uma informação em que as gerações anteriores não tinham. (ENTRE - PROF 1).

As afirmações acima comprovam que os participantes da pesquisa têm consciência de que os letramentos exigidos na era digital devem incluir não somente textos escritos, mas as imagens devem fazer parte dos conteúdos acadêmicos. Corroborando essa ideia, Semali (2001, s/p.) afirma que o ensino atualmente deve se pautar no ensino do letramento centrado na escrita e de textos típicos da era multimídia e que professores estão reconhecendo o poder dos novos letramentos cuja definição se refere aos letramentos que surgiram na era pós-tipográfica. Para ele, “os estudantes precisam ser letrados em imagens dinâmicas e gráficos, bem como no texto impresso”, pois, nessa era, houve uma desestabilização das concepções de letramento, exigindo de alunos e professores um reexame das hipóteses sobre leitura, escrita e livro na prática curricular.

Constatai, além disso, que os letramentos visuais exigidos na elaboração do material didático se constitui de três diferentes maneiras: *inserção de imagens sem áudio* (estáticas e dinâmicas), *inserção de vídeos* e *visualização textual* (cores e tamanhos de fontes, divisão em tópicos e subtópicos, tabelas etc).

Com relação à inserção de imagens⁵⁹, pude perceber que o material pode estar de forma estática ou dinâmica. As imagens estáticas são incorporadas aos textos escritos para complementar-lhe o sentido, conforme atestam os seguintes comentários:

(33) Como a gente sabe, o material que vai para a web ou mesmo o que vai impresso são materiais imagéticos, são materiais que recorrem bastante ao uso de imagens, fotografias, outras linguagens. (...) Para mim, **a figura é mais um texto para construir um sentido. Então a figura não é uma mera ilustração. A figura**

⁵⁹ As imagens mencionadas acima são estáticas ou dinâmicas, porém não contém áudio.

é parte constitutiva do texto. Como é que eu sei se ela é ilustrativa? Se você tem um material que você tira do texto, então é ilustrativo. (ENTRE - PROF 3)

(34) Por exemplo, no Inglês, se o aluno estiver estudando os cômodos de uma casa, temos uma casa dinâmica, onde **o aluno pode entrar escolher qual cômodo ir, clicar nas coisas para descobrir os nomes...** É bem interativo. (ENTRE - TD 2)

(35) (...) **que tipo de imagem que estou buscando?**... Qualquer tipo? foto de rosto? De foto de clip art, desenho linear. **Então sempre clico nesta opção, clip art... o Google vai me dar apenas imagens com desenhos** e não com fotos de pessoas de verdade (...) (ELADISC – PROF 2)

Os exemplos mostrados nos revelam que a academia, pelo menos nos cursos on-line, já incorpora o letramento visual em suas práticas, demonstrando que o texto escrito não tem mais primazia. Sobre essa questão, o pensamento de Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183) confirma nossa constatação. Nas palavras dos autores,

procuramos romper as fronteiras acadêmicas entre o estudo da linguagem e o estudo das imagens, e procuramos, na medida do possível, utilizar uma linguagem e uma terminologia compatíveis ao falar sobre ambas, uma vez que, em comunicações reais, as duas e certamente muitas outras [*semioses*] aparecem reunidas para produzir textos integrados (itálico dos autores).

Outra forma de letramento visual encontrada nos cursos pesquisados é a *inserção de vídeos*, muito utilizados no material on-line, especialmente, com a chegada da web 2.0. Desse modo, os alunos podem assistir a entrevistas, fragmentos de filmes ou mesmo vídeos gravados para própria aula.

Como exemplo dessa prática, os professores conteudistas são convidados a gravar um vídeo para introduzir a disciplina. Nesse vídeo, para acesso do qual se exige diversos letramentos, tais como oral, visual, escrito, o professor se apresenta e relata como será a disciplina, explicitando aspectos tais como, objetivos, conteúdo e divisão da disciplina, importância de cada tópico, atividades avaliativas etc. Esse vídeo é legendado e se constitui, por isso, de uma amálgama de diversas linguagens. Para essa gravação, o professor, geralmente, escreve o texto anteriormente, o que exige um certo nível de letramento escrito, mas sobretudo precisa cuidar para que sua fala no vídeo seja clara e lógica, assumindo uma postura física e oral exigida para aquele contexto. O discente também necessita de um certo grau de letramento visual para compreender o

texto falado-escrito pelo professor e estabelecer as conexões necessárias entre os diversos letramentos exigidos.

Além desse vídeo de introdução, outros podem ser incorporados no material on-line para apresentar algum conteúdo, conforme mostra o comentário a seguir das participantes da equipe de transição didática:

(36) **os vídeos são explicativos e os professores, se quiserem, podem gravar** (ENTRE - TD 1).

(37) em geral, **vídeos explicativos de determinados conteúdos gravados pelo próprio professor caem muito bem.** Isso facilita bastante o aprendizado do aluno (ENTRE - TD 2).

(38) **Numa disciplina de exatas... de Química onde tem um experimento, se fosse escrito, não mostraria para o aluno o que um vídeo mostraria...** Quando um professor dessa área manda textos, normalmente, nós perguntamos se ele não teria disponibilidade de preparar um vídeo explicativo... Já aconteceu: nós fomos ao laboratório com o professor, gravamos o vídeo explicativo e inserimos na aula. Fica muito mais claro para o aluno (ENTRE - TD 2).

Como visto acima, a aula escrita se transforma em vídeo ao qual o aluno pode assistir, em um misto de som, imagem em movimento, texto, contando com a presença virtual do professor. Essa realidade confirma a tese de Araújo e Lima-Neto (2012, p. 65) que afirmam haver, no hipertexto digital, uma heterogeneidade semiótica cujos “recursos mobilizam pistas para a construção de sentidos”.

Além dos vídeos gravados no próprio estúdio da UFC Virtual, o material didático possibilita a inserção de outros vídeos que podem estar em sites externos ao Solar, como, por exemplo, no youtube, ou inserir vídeos de produção não profissional gravados pelo próprio professor conteudista. Os comentários abaixo atestam essa tendência:

(39) Ele [o aluno do ensino on-line] precisa assistir vídeos, **a gente recorre muito ao youtube...** (ENTRE - PROF 3).

(40) O nosso tempo é um tempo de texto escrito, mas também é um tempo do texto oral das diversas formas, digamos de cinema, de vídeo, de arquivos musicais. Por exemplo, quantas vezes **nós indicamos para que o aluno vá ao youtube para observar uma palestra, por exemplo, de um profissional.** O Saramago quando estava vivo, nesse tempo nós dizíamos: olha, tem uma palestra que foi gravada de Saramago no youtube (ENTRE - PROF 1).

(41) Bom... inicialmente nós temos um vídeo, **temos quatro vídeos, vou abrir o vídeo** (...) (ELADISC - PROF 2).

(42) Então, assim, **eu preciso de alguns recursos de vídeos, de nativos que falem essa língua** (ENTRE - PROF 2).

(43) Eu entendo que é necessário que a gente faça reviver, por exemplo, Camões. A gente fala em Camões, mas **Camões tem ali também na aventura do Vasco da Gama e aventura nós temos nos filmes de aventura**. Então por que não fazer essa conexão? Mitologia... quantos textos não foram falados de mitologia e passavam pro cinema (ENTRE - PROF 1).

É possível constatar que nessa era da informação, os vídeos, algumas vezes, tomam lugar dos textos escritos para transmissão de conhecimento. Assim, no ensino on-line da UFC Virtual, professores e equipe de transição didática lançam mão ora do texto verbal, ora de vídeos para substituir sua fala, compreendendo que “há coisas que você pode fazer com o som que você não pode fazer facilmente ou de jeito nenhum com material gráfico; nem mesmo imitar tudo graficamente com sucesso⁶⁰. (KRESS, 2004, p. 3)

Há ainda os vídeos musicais, muito utilizados para o ensino de algumas disciplinas, especialmente, as de línguas estrangeiras, conforme atestam os comentários seguintes:

(44) **os vídeos musicais nas aulas de línguas que são uma distração, uma maneira lúdica de aprender** (ENTRE - TD 1).

(45) **nosso tempo é um tempo de texto escrito, mas também é um tempo do texto oral das diversas formas**, digamos de cinema, de vídeo, **de arquivos musicais** (ENTRE - PROF 1).

Veja a seguir as imagens de um vídeo disponível no youtube e utilizado em uma das aulas que acompanhei neste trabalho. Infelizmente não posso reproduzi-lo aqui devido às limitações do papel, mas tentarei descrever o percurso do vídeo. A imagem central é uma simulação da página do youtube na qual o vídeo está hospedado. As

⁶⁰ Minha tradução para: “There are things you can do with sound that you cannot do with graphic substance, either easily or at all; not even imitate all that successfully graphically”.

imagens que circulam a figura do centro são fotos inanimadas que se sobrepõem no vídeo à proporção que o som é tocado, como num slideshow⁶¹.



Figura 18: Exemplo da inserção de vídeos externos em uma das disciplinas (Versão 3 do MD)

Os exemplos mostrados anteriormente comprovam as constatações de Semalli (2001, s/p.) ao afirmar que a educação atualmente deve se pautar no ensino do letramento centrado na escrita e de textos típicos da era multimídia e que professores estão reconhecendo o poder dos novos letramentos cuja definição se refere aos

⁶¹ “A opção de Slideshow permite que você veja todas as fotos em seu álbum, uma de cada vez, em seqüência e de forma automática” Disponível em: <http://help.yahoo.com/l/br/yahoo/photos/basics/basics-18.html>. Acessado em 24.08.11.

letramentos que surgiram na era pós-tipográfica. Para ele, “os estudantes precisam ser letrados em imagens dinâmicas e gráficos, bem como no texto impresso”.

Outro aspecto que comprova o letramento visual é a disposição do texto na página, representada através de cores, diferentes tamanhos e formatos de fontes, tópicos, tabelas etc. Os comentários seguintes comprovam a presença deste aspecto nos cursos pesquisados:

(46) **As cores e as fontes [do material didático] no formato web já são padronizadas** (...)No Português, o curso fica todo com a letra preta, mas no subtópico há ênfase na cor do Curso, que é o marrom. (ENTRE - TD 1)

(47) Muitas vezes [os professores conteudistas] mandam só o texto e **temos que transformar, pois não há tópicos, divisões, imagens, nada...** (ENTRE - TD 1)

(48) Na área de exatas, por exemplo, **as tabelas são muito importantes...** (ENTRE - TD 2)

(49) O material impresso da UFC virtual é em preto e branco, é em escala de cinza. Eu já sei disso. Como é que eu vou trabalhar com uma imagem? Com um quadro? Com um outdoor? **Tem muito material que o que diz muito é a luz, é a cor, então quando você passa para uma escala de cinza isso desaparece.** Isso não inviabiliza a aprendizagem do aluno, mas você tem aí um fator limitante. (ENTRE - PROF 2)

Os comentários acima comprovam que os usuários dos cursos on-line compreendem que o texto verbal se compõe de palavras que necessitam de arranjo na página para facilitar a representação dos sentidos, pois conforme Kress (2004, p. 2),

o signo - uma mensagem complexa formada de palavras, letras, cores e tipos de fontes com todas as suas ressonâncias culturais - reflete tanto os interesses de seu escritor, quanto o sentido imaginado por este de quem vai ver e lê-lo. O signo é baseado em um propósito retórico específico e intenta persuadir, através de todos os meios possíveis, aqueles que passam por ele e o notam⁶².

O exemplo seguinte demonstra como a organização visual do texto na web se diferencia do texto impresso:

⁶² Minha tradução para: “The sign - a complex message of words, of letters, of colour and font-types with all their cultural resonances - reflects the interests of its designer as much as the designer’s imagined sense of those who will see and read the sign. The sign is based on a specific rhetorical purpose, and intent to persuade with all means possible those who pass by and notice it”.

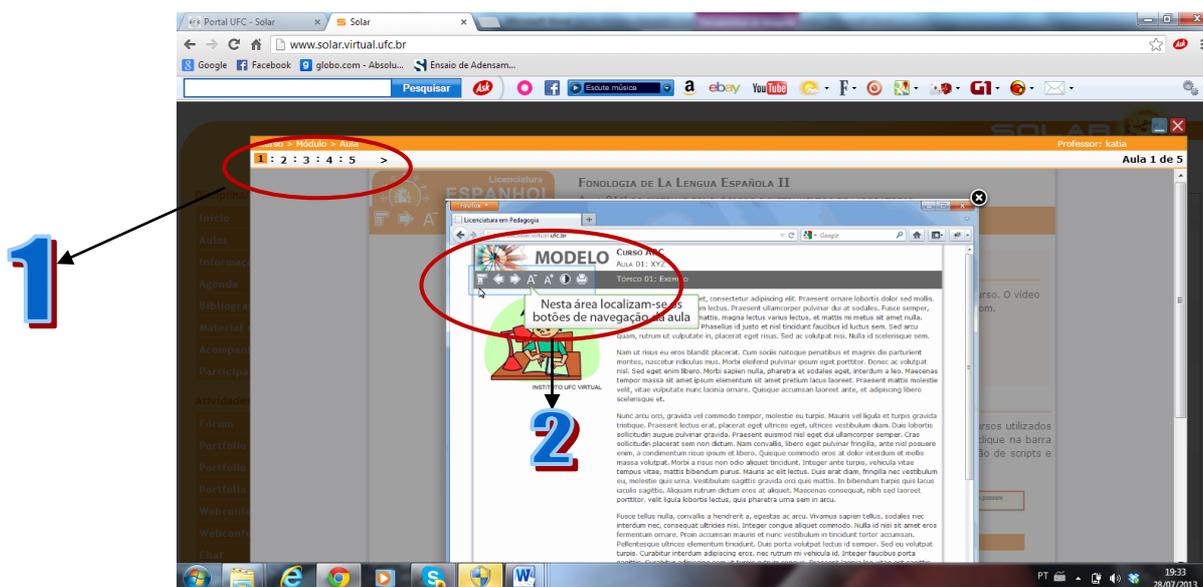


Figura 19: Exemplo de organização visual do texto na web (Versão 3 do MD)

A imagem representa a página inicial do curso a partir da qual o usuário pode adentrar em qualquer parte, demonstrando que sua organização textual permite a realização das partes do hipertexto que estão em potencial e podem ser acionados a partir de um clique. Os números (vide número 1) que estão dispostos à esquerda são links que levam os alunos para as aulas da disciplina. Cada aula está dividida em tópicos, que podem ser acionados na área onde se localizam os botões de navegação da aula (número 2). O botão localizado à esquerda é uma espécie de sumário que transporta o usuário para qualquer tópico da aula e as setas o levam para o tópico anterior ou posterior. Em seguida, aparecem as letras A- e A+ as quais permitem aumentar ou diminuir o tamanho da fonte. Sendo assim, é possível perceber que a prática com a escrita mediada pelo hipertexto é, além de outras coisas, uma questão de perceber a organização do texto, com seus tamanhos de letras e tipos de fontes e a divisão proposta por seu produtor.

O letramento visual é, portanto, um aspecto muito importante para o ensino on-line, pois segundo Daley (2010), imagens e sons têm a mesma importância para criar conhecimento e comunicar ideias que os textos escritos, já que a linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos, independentemente do texto. Percebo que, na era da TIC, as imagens articuladas a outras modalidades se fortalecem nessa cultura, constatando que o letramento visual se torna uma prática na

elaboração de cursos on-line da UFC Virtual, pois, segundo Lemke (2010), os letramentos são sociais, uma vez que as conexões que fazemos são parcialmente individuais porque são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos (nossa idade, nossa classe social, nossas tradições) e, parcialmente, sociais por estarem interligados a uma rede de significados elaborada por outros.

Sendo assim, é notável que a inserção das TIC possibilitou a congregação de imagem, texto e som convivendo harmoniosamente no mesmo espaço da tela. Porém, para uma melhor compreensão dessa linguagem multimidiática, é necessário um certo grau de letramento tecnológico, tópico que será discutido a seguir.

4.4 Letramento tecnológico

Nas sociedades modernas, para o cidadão ser considerado letrado, é necessário possuir diversas habilidades já que os recursos tecnológicos possibilitam que as informações e comunicações sejam disponibilizadas de diferentes formas. Nesse sentido, o(s) letramento(s) está(ão) associado(s) às tecnologias que as sociedades dispõem. Sendo assim, um cidadão com um certo grau de letramento deve possuir habilidades de manusear as tecnologias que estão à sua volta. Sob esse prisma, o letramento tecnológico⁶³ está sendo considerado neste trabalho como as habilidades de manusear as tecnologias de informação e comunicação, tais como saber usar telefones celulares, caixas eletrônicos, computadores etc, para uma efetiva interação homem-máquina-homem ou homem-máquina⁶⁴. Essa concepção coincide com a apresentada na fundamentação teórica deste trabalho utilizada na NAEP (Avaliação Nacional do Progresso Educacional). No referido documento, o letramento tecnológico é definido como “a capacidade de usar, entender e avaliar tecnologia bem como empregar processos e conceitos tecnológicos para resolver problemas e alcançar objetivos”⁶⁵, além do conhecimento, da capacidade e das habilidades para tomar decisões e pensar criticamente, (USA, cap. 1 – p. 4).

⁶³ Tenho consciência de que diversos termos são utilizados com a mesma concepção que utilizo neste trabalho, tais como letramento computacional (WARSCHAUER, 2011), alfabetização tecnológica (SILVA, 2012). No entanto, decidi utilizar a expressão letramento tecnológico porque considero que ela contempla todas as TIC.

⁶⁴ Neste trabalho, a concepção de letramento tecnológico se difere da definição de letramento digital, pois esta agrega alguns letramentos que vão além do uso das tecnologias digitais, conforme Buzato (2003).

⁶⁵ Tradução de “the capability to use, understand, and evaluate technology as well as to apply technological concepts and processes to solve problems and reach one’s goals”.

No ensino on-line, essas habilidades são sempre requeridas haja vista parte do curso ser a distância e os conteúdos e atividades estarem dispostos virtualmente. Nesse sentido, os atores do curso precisam de habilidades básicas como ligar e desligar o computador, conectar-se à internet, entrar na plataforma do curso etc. Além dessas habilidades, demandadas em qualquer curso on-line, apresentarei a seguir as habilidades que detectei como sendo necessárias aos atores dos cursos semipresenciais da UFC Virtual. Elas foram divididas em três diferentes aspectos, a saber: (i) *manuseio de tecnologias*; (ii) *conhecimento dos recursos e das potencialidades da web* e (iii) *ludicidade*.

Com relação ao primeiro aspecto, *manuseio de tecnologias*, os usuários necessitam ter certas habilidades para que a produção saia a contento, relacionadas ao uso de hardware e software, como atestam os seguintes comentários:

(50) **A diferença maior [entre os professores que sabem manusear melhor as tecnologias e os que não sabem] está nos recursos que eles solicitam.** (ENTRE - TD 1)

(51) **Tem professor que já prepara a aula pensando na web.** (ENTRE - TD 2)

(52) Faz muita diferença porque **ele [o professor mais letrado digitalmente] vai buscar coisas externas e passa para o aluno, a aula fica muito mais interativa e dinâmica.** O professor que não tem contato com tecnologia a aula fica muito... **É com se ele xerocasse um texto ou um livro e passasse para o computador.** Não fica legal para o aluno. **Não faz muito sentido na aula on-line.** Nós distinguimos os professores experientes dos inexperientes porque os professores que já trabalham com isso aprendem muito mais rápido que aqueles que não têm muito contato com a tecnologia. (ENTRE - TD 2)

(53) **Temos sensibilidade para o fato de que o aluno vai utilizar ao máximo os recursos da rede.** (...) Então eu faço uma previsão de tudo que é possível, pelo menos dentro das nossas possibilidades (ENTRE - PROF 1)

(54) Então pra deixar essa imagem mais padronizada, eu vou... abro com o paint, **abrir com paint e vou aqui escrever o que eu quiser nessa imagem, no meu caso, como vocês podem ver. eu coloquei REPASO... vou mudar a cor... aumentar o tamanho... feito isso... eu vou salvar.** (ELADISC – PROF 2).

(55) **Sem dúvida nenhuma eu diria que o processo se assemelha a uma alfabetização.** Então uma pessoa que não esta acostumada a utilizar o universo dessas mídias, (...) é evidentemente que ele vai entrar numa situação de desespero, e isso em termos de uso prático. **Agora, ao elaborar o material é evidente que ele vai tender a trazer uma linguagem que fica muito aquém das possibilidades de exploração didática através desse meio.** (ENTRE - PROF 1)

Como se observa através dos comentários acima, conhecer e usar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação é de fato essencial para os atores dos cursos semipresenciais da UFC Virtual. Sem esse conhecimento, o objetivo do curso poderá não ser alcançado, pois a falta dele poderá acarretar em um material muito próximo do ensino presencial, negando aos alunos a oportunidade de se inserirem efetivamente no mundo tecnológico. Percebi que essa habilidade é requerida em algumas disciplinas também para os alunos, pois necessita-se que eles saibam fazer download de programas e aprendam a utilizá-los para atender às demandas do curso. Veja a exigência da seguinte atividade na qual o discente necessita baixar o programa *Audacity*, aprender a usá-lo para gravar sua voz e enviar sua gravação para o tutor:

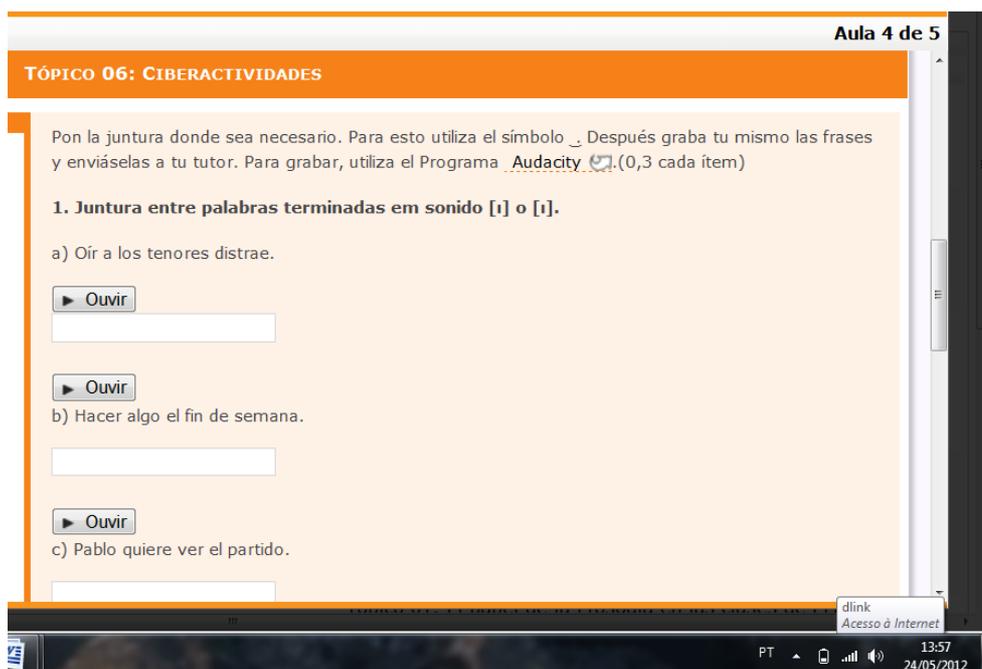


Figura 20: Atividade em que o aluno necessita baixar e utilizar programas (Versão 3 do MD)

Percebi que, para interagir no curso, é necessário o uso de programas de informática para responder às demandas. Assim, conforme Silva (2012, p. 4), esse desenvolvimento só acontecerá se a pessoa tiver uma alfabetização tecnológica, da mesma forma que para ter um bom nível de letramento centrado na escrita é necessário conhecer o sistema de escrita.

Outro aspecto a ser considerado a respeito do letramento tecnológico é o *Conhecimento dos recursos e das potencialidades da web* que auxilia na produção do material, pois o curso está disponibilizado on-line. Assim, se os professores e equipe de transição didática são usuários da web poderão adaptar esse material para o ambiente virtual lançando mão das diversas possibilidades que o meio oferece. Veja os comentários seguintes:

(56) Minha função é transformar o material que o professor envia em formatos da web. (ENTRE - TD 1)

(57) Procuramos visualizar a aula de acordo com o que ficará na web. (...) Para fazer a transformação [em formato web] lemos o conteúdo e averiguamos onde cabe uma imagem, um texto retrátil, uma tabela dinâmica, uma lição animada (...) (ENTRE - TD 1)

(58) Então o que nós vamos encontrar é que eles [as equipes do centro de produção, responsáveis pela transformação do material em formato web] vão potencializar e adaptar evidentemente uma linguagem que tende ainda uma limitação para uma forma de exposição tradicional para a linguagem de fato do ambiente de rede. (ENTRE - PROF 1)

Constatarei, portanto, que a web é um importante veículo de disseminação de informação e também um suporte para os ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecer suas potencialidades é, para os atores de cursos on-line, uma necessidade premente. Essas potencialidades podem se manifestar de diversas formas, por exemplo, saber inserir ou acessar links, usar o tradutor digital e compartilhar arquivos na internet. Nessa perspectiva, corroboro as afirmações de Silva (2012, p. 4), para quem, nesse ambiente, ser letrado é:

poder interagir da maneira descrita pelos autores em ambientes digitais, isto é, realizando práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais. É saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional. E, no caso específico dos professores, seja para aula presencial, a distância ou uma hibridização entre essas duas possibilidades.

Assim, é preciso ter consciência de que a inserção das tecnologias na educação não se resume a um mero ensino da técnica, mas deve ser utilizada para reflexão da prática docente, pois sabe-se que “muitas vezes a formação do professor, no

que tange a inserção das NTICs em sua prática, acaba sendo confundida com a ideia de curso de computação, ou seja, centra-se na preocupação com o treinamento do professor no uso de *hardware* e *software* em suas aulas” (SILVA, 2012, p. 2).

No caso dos participantes deste curso, veja como eles percebem a necessidade dessas práticas, conforme atestam os seguintes excertos:

(59) **As indicações de leituras externas através de links...** Eles estão sempre fazendo uma ponte com a internet, indicando *sites*... (ENTRE - TD 2)

(60) **Para que o aluno pesquise através de ligações ... de links com bibliotecas com material externo**, ou então, as vezes, quando é evidentemente, legalmente permitido eu trago para o ambiente para que ele possa utilizar na forma por exemplo de pdf. (ENTRE - PROF 1)

(61) **Atualmente recorremos muito ao tradutor** para preparar aulas (ENTRE - TD 1)

(62) **Então eu acho que nós estamos vivendo sim a possibilidade de compartilhar todo o patrimônio pictórico, e não só pictórico, musical, os registros fonográficos, cinematográficos e outros mais e trazer tudo isso nessa, eu chamaria nessa coisa mágica que é a internet.** (ENTRE - PROF 1)

(63) **Eu entendo até que a única forma de nós democratizarmos, mas democratizarmos mesmo o conhecimento é apresentar esse conteúdo em forma de rede para atingir uma população bastante grande.** (...)Vamos levar Camões on-line para os lares, vamos levar Fernando Pessoa para o interior do Amazonas e assim por diante e trazer de lá também. Por que esse sistema não é unilateral. É diferente do que tem sido a televisão e o rádio tradicionais. Não! Ele vai e vem (...). (ENTRE - PROF 1)

As constatações acima me fizeram perceber, confirmando as declarações de Semali (2001, s/p.) que o ensino atualmente deve se pautar no ensino do letramento centrado na escrita e de textos típicos da era multimídia e que professores estão reconhecendo o poder dos novos letramentos cuja definição se refere aos letramentos que surgiram na era pós-tipográfica. Nessa era, houve uma desestabilização das concepções de letramento, exigindo de alunos e professores um re-exame das hipóteses sobre leitura, escrita e livro na prática curricular. Nessa reanálise, o componente ludicidade tem sido incorporado fortemente quando se trata de cursos a distância com o uso de tecnologias digitais.

A ludicidade na educação é um aspecto que já vem sendo discutido mesmo antes da inserção das tecnologias nas sociedades modernas, no entanto, as ferramentas tecnológicas potencializaram o aspecto lúdico na educação, pois, além de serem atraentes para os cidadãos, possibilitam a inserção de jogos, brincadeiras etc. Os exemplos seguintes demonstram a preocupação dos professores com a inserção da ludicidade na educação:

(64) Eu estou formando professores e **esses professores vão falar com uma população, uma garotada que já trabalha e já tem uma intimidade com o ambiente, com os video games e com a internet.** (ENTRE – PROF 1)

(65) Eu entendo que é necessário que a gente faça reviver por exemplo Camões, a gente fala em Camões, mas **Camões tem ali também a aventura do Vasco da Gama, e aventura nós temos os filmes de aventura, então por que não fazer essa conexão?** Mitologia...quantos textos não foram falados de mitologia e passavam pro cinema. (ENTRE – PROF 1)

(66) (...) **que é a linguagem de letra, de som, de imagem, de todas as coisas em conjunto e que proporcione um conteúdo lúdico**, por exemplo: o aluno abre a janela, fecha, e **ele tem portanto muita possibilidade de “brincar” e aprender sem ser uma coisa chata, desagradável.** (ENTRE – PROF 1)

(67) O material impresso eu não diria que ele substitui a versão on-line, como por exemplo **os recursos lúdicos, claro que jamais poderão passar para a versão impressa.** (ENTRE – PROF 3)

As falas dos professores demonstram sua consciência de que a ludicidade pode facilitar o aprendizado, já que os discentes podem aprender brincando e as aulas se tornam mais motivadoras, pois, segundo Brisolara e Côrtes (2005, p. 34),

as técnicas lúdicas, aliadas ao uso das tecnologias, constituem um extraordinário instrumento de motivação, pois permite aos estudantes aprender em contextos específicos e desenvolver uma ampla gama de competências comunicativas e sociolingüísticas. (...).

Considero que o processo de letramento tecnológico é algo infinito, pois mesmo que o sujeito saiba realizar alguns procedimentos, como é o caso dos participantes desta pesquisa, haverá sempre algum aspecto que ele não dominará. Além disso, o uso que o docente faz da/com as tecnologias deve ser reflexivo, pois, conforme Silva (2012, p. 9), “o professor não deve ser um mero aplicador de novas tecnologias, pois “está na moda”, (...). É necessário que em sua formação, ele seja levado a refletir sobre o que, como e por que ensinar”.

4.4 Letramento informacional

O letramento informacional é um termo criado por estudos e pesquisas voltados, inicialmente, para bibliotecários que sentiram a necessidade de mudar seus paradigmas devido ao fato de as TIC terem transformado as bibliotecas e também por considerar que essas tecnologias agregaram muitas informações que só estavam disponíveis gratuitamente em bibliotecas. Por essas mudanças, segundo Dudziak (2003, p. 33), “as bibliotecas enfrentam o desafio de se transformarem, de repositório de informação e prestadoras de serviços em organizações provocadoras de mudanças nas instituições em que atuam”. No entanto, esse termo ganhou importância em diversas áreas, tais como ciências da informação, educação, engenharia de produção, linguística.

Dudziak (2003) apresenta as diversas concepções de letramento informacional, informando que elas se diferenciam com base na ênfase que se dá ao objeto. Assim, três concepções são possíveis de ser encontradas na literatura, haja vista o foco ser divergente.

O foco da concepção pode ser atribuído ao acesso à informação com ênfase nos mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos. Nesse caso, o letramento informacional “é definido como a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processo e distribuição de informação com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos” (DUDZIAK, 2003, p. 30). Com relação a essa concepção, pude perceber que é visível esse letramento na elaboração de material didático para o ensino on-line da UFC Virtual, conforme excertos abaixo, retirados das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa:

(68) As indicações de leituras externas através de *links*... **Eles estão sempre fazendo uma ponte com a internet, indicando sites...** (ENTRE - TD 2)

(69) Então **fui procurar uma foto** pra colocar nesse espaço. **Como foi que eu fiz essa busca? Coloquei professor e lousa...** (ELADISC – PROF 2)

(70) E quando eu levo esse material para o aluno, às vezes **ele não sabe usar ou deixa de usar** porque você diz assim: baixe o plugin, ele não sabe o que é plugin... Seu computador precisa ter a versão java, ele não sabe o que é a versão java... Essa falta de letramento digital, **essa pouca familiaridade com o uso da tecnologia em si limita o aluno.** (ENTRE - PROF 3)

Nos exemplos anteriores, é perceptível a visão de que é necessário possuir habilidades para manusear/acessar as tecnologias para busca de informação. Nesse sentido, o letramento informacional aqui tem foco nas habilidades que os sujeitos possuem para acessar a informação. Todos os trechos anteriormente grifados revelam que os elaboradores de material didático para o ensino on-line consideram importante que os agentes da educação possuam habilidades com os recursos tecnológicos para busca e acesso à informação, pois para essa concepção, “os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação” (DUDZIAK, 2003, p. 24).

Ao analisar o material elaborado também pude perceber implicitamente que os participantes possuem habilidades de letramento informacional enquadradas nessa mesma concepção. Assim, a figura seguinte demonstra como o professor recorre a diversas fontes para oferecer a seus alunos materiais diversificados:

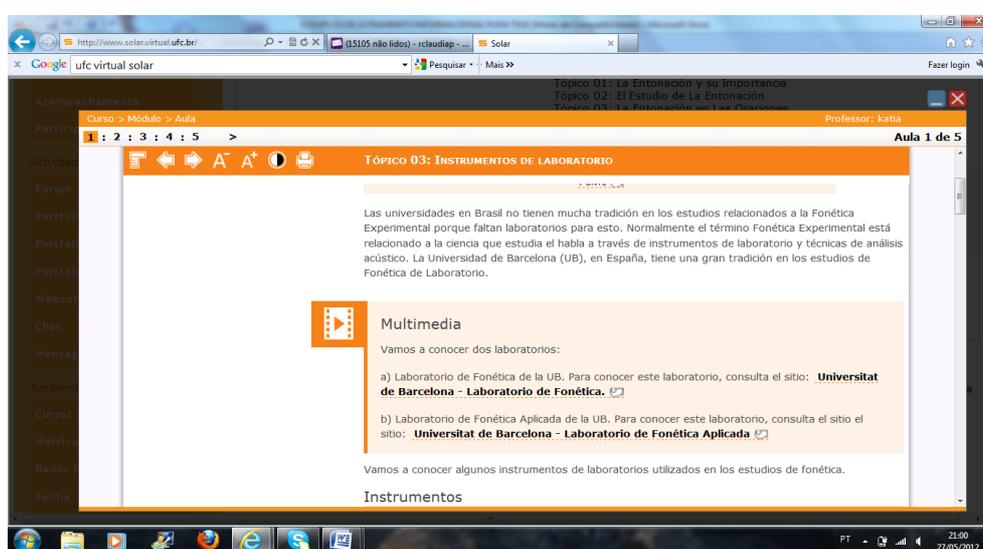


Figura 21: Exemplos que comprovam a habilidade do professor para identificar fontes disponíveis de pesquisa (Versão 3 do MD)

Ao informar que não há, no Brasil, muita tradição nos estudos de Fonética Experimental e indicar links que levam a páginas de dois laboratórios em Barcelona, na Espanha, o docente demonstra a habilidade de identificar fontes disponíveis de pesquisa. Assim, compreender onde a informação está disponível e como acessá-la, identificar o mérito de cada fonte e saber quando usar a informação apropriadamente é

indicativo de uma pessoa com letramento informacional (CILIP, s/d). Os seguintes trechos também revelam esse letramento na preparação do material didático:

(71) muito do trabalho eu **tenho que acessar a internet, buscar coisas, buscar materiais que sejam disponíveis on-line** e as vezes essa pesquisa demora muito, não é? (ENTRE - PROF 2)

(72) eu fiz uma leitura prévia de vários textos (...). Então, eu **fiz um levantamento assim de obras referenciais**, ... algumas, ...poucas, pra eu consultar (...) **Que livros foram esses?** Tô com quatro ... cinco livros que falam sobre ensino de gramática, **quatro deles de uma autoridade, de uma professora reconhecidamente renomada nessa área**. (...). **Eu tenho também aqui um fascículo** que eu escrevi, há um tempo atrás. (...). Além dessa pesquisa que eu fiz nesses livros (...), **eu consultei também a internet**. (...). E nessa minha pesquisa, **eu encontrei um material** que vai me servir bastante de embasamento (...), é **uma dissertação de mestrado** (...). (ELADISC - PROF 3)

As falas dos professores demonstram que eles entendem a disponibilidade de fontes e “reconhecem que “a informação está disponível em diversos formatos e diferentes locais geográficos e virtuais”⁶⁶ (CILIP, s/d, s/p.), quando mencionam que fazem pesquisas em livros, fascículo, internet e trabalhos científicos. O fato de o PROF 3 relatar que as obras são referenciais na área e procurar basear-se em autores renomados também é indicativo de letramento informacional que requer a habilidade de avaliar a autenticidade, precisão, aceitação, valor e parcialidade da informação, ou seja, essa habilidade está relacionada à necessidade de saber se a informação é digna de confiança (CILIP, s/d, s/p.). Além do mais, os professores demonstram ainda um alto grau de letramento informacional porque ao se disponibilizar a entrar no mar de informações da internet e ainda tentar buscar a confiabilidade das publicações, encontrando textos de revistas científicas indexadas ou ainda sites de universidade (conforme figura 21), encontram a fonte apropriada e identificam o que é relevante para seus alunos. As declarações acima revelam também que o letramento informacional é uma campo de estudo que não está relacionado somente ao uso das TIC, pois os cidadãos podem buscar, acessar, usar e avaliar informações oriundas de diversas fontes. No entanto, com o advento das TIC, o letramento informacional ganhou importância devido à facilidade de publicação e a consequente globalização das informações e às diversas habilidades exigidas nesse novo contexto.

⁶⁶ Minha tradução para “information is available in a wide range of formats in various geographical and virtual locations”.

No entanto, segundo Campello (2003, p. 33), “há também a preocupação constante em mostrar que a fluência em tecnologia é apenas um dos componentes da competência informacional”. Sendo assim, nesta pesquisa, percebi que, além do foco nas habilidades com o uso das tecnologias para busca e acesso à informação, os informantes da pesquisa consideram que os conhecimentos não são adquiridos somente com o acesso à informação. A próxima concepção de letramento informacional mescla o foco nas habilidades dos sujeitos com os conhecimentos adquiridos através do acesso à informação.

A concepção de letramento informacional que centra o foco nos processos cognitivos busca compreender quais processos de compreensão os indivíduos utilizam na busca da informação e que usos fazem dela em situações particulares. Nessa concepção, segundo a autora, “os pesquisadores (...) procuram entender como as pessoas buscam sentido para seus questionamentos e pesquisas, a partir de suas *habilidades e conhecimentos*” (p. 30). Percebi que os participantes desta pesquisa também fazem uso do letramento informacional embutido nessa concepção, conforme se vê nas seguintes falas:

(73) Com o intuito de melhorar nosso trabalho, **temos que procurar conhecer um pouco de cada área**, além de línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol. Atualmente recorremos muito ao tradutor para preparar aulas (ENTRE - TD 1).

(74) **o professor envia links de livros ou material em pdf para o aluno poder utilizar para fazer leituras**. Sugere outras formas de pesquisa para aqueles que tenham interesse, vídeos... (ENTRE - TD 1).

(75) o que o tutor vai fazer é acompanhar o material que já expõe sobre assunto e **vai indicar as fontes de consulta para que o aluno tenha o seu, digamos assim, a sua possibilidade de aprofundamento** e assim por diante (ENTRE - PROF 1).

Como se pode perceber, é visível que os participantes, ao elaborar o material didático, além de acessar a informação a utiliza na sua vida profissional. Assim, no trecho (73), o participante é enfático quando afirma sua necessidade de conhecer cada área para realizar seu trabalho de transição didática. É necessário reafirmar que essa equipe recebe material didático de todas as áreas e lê todo material a fim de sugerir os recursos cabíveis para hipertextualização das disciplinas. Por isso, o participante recorre ao tradutor do site de busca Google, quando a disciplina está em língua estrangeira, para que a assimilação do conteúdo seja facilitada. Os trechos (74) e

(75) revelam que houve previamente um processo de busca de informação e aprofundamento por parte de professores e alunos para facilitar a aprendizagem dos alunos quando eles sugerem material extra para consulta, pois segundo Campello (2003, p. 32), duas das normas para competência informacional são “a busca da informação relacionada com seus interesses pessoais [e] o esforço para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento”. Nessa esteira, as falas dos participantes são importantes porque revelam habilidade de uma pessoa com letramento informacional, pois eles têm consciência de que precisam da informação e entendem porque é requerida.

Por fim, a terceira concepção relaciona “a competência em informação com o aprendizado”, e procura englobar o foco das concepções anteriores – habilidades/acesso e conhecimento -, acrescentando-lhe “valores ligados à dimensão social e situacional” (DUDZIAK, 2003, p. 30). Nessa concepção, o aprendizado proporciona mudanças individuais e sociais, pois o sujeito é considerado ator social, cidadão. As práticas de letramento informacional embutidas nessa concepção foram também evidentes nesta pesquisa, pois pude perceber diversos excertos nas falas dos participantes que evidenciam essa preocupação com o conhecimento associado a valores sociais. Os exemplos seguintes mostram esse tipo de letramento:

(77) Então eu faço uma previsão de tudo que é possível, pelo menos dentro das nossas possibilidades, de aconselhamento para que o aluno pesquise através de ligações ... de links com bibliotecas, com material externo, ou então, às vezes, **quando é, evidentemente, legalmente permitido eu trago para o ambiente** para que ele possa utilizar na forma por exemplo de pdf. (ENTRE - PROF 1)

(78) Ele [o aluno] precisa assistir vídeos; **a gente recorre muito ao youtube... links... Como estou fazendo esse [curso de] “formação de professores”, estou recorrendo também a redes sociais... Ensinando o professor a criar materiais... comunidades...** para que ele possa usar esse canal, tanto no ensino virtual, como no presencial. Se comunicar com os alunos no facebook... (ENTRE - PROF 2)

Verifico que os participantes da pesquisa têm consciência de que o acesso à informação que gera conhecimento pode transformar os cidadãos em atores sociais interagindo em uma sociedade que é mutável. No exemplo (77), o professor, antes de indicar o material para os alunos, faz uma pesquisa sobre seu objeto de ensino para indicar aos alunos os melhores materiais disponíveis, revelando a presença do letramento digital com foco no acesso à informação. Para esse profissional, a

disponibilização do material pode acarretar em conhecimento para aqueles alunos que se interessam pelos conteúdos apresentados, mostrando que os processos cognitivos são o foco do letramento informacional, pois conforme Campello (2003, p. 33), “a sociedade da informação traz grandes promessas para a aprendizagem no contexto das bibliotecas digitais”. Por fim, o fato de o professor disponibilizar somente materiais com direitos autorais revela uma preocupação social cujo foco se encontra no aprendizado ao longo da vida. Assim, de acordo com a autora supracitada, buscando educar para o letramento informacional as práticas pedagógicas enfatizam uma formação do cidadão como um todo, considerando habilidades, conhecimentos e valores. O professor 2 também compreende que, para formar cidadãos para esse letramento, deve-se desenvolver no alunos “a necessidade de informação, de socialização do acesso físico e intelectual à informação (...), interiorizando comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida” (DUDZIAK, 2003, p. 31-32).

Essa concepção de letramento informacional passa também pela visão de um ser social que interage com outras pessoas através de leituras e trocas de experiências, pois, conforme Gasque e Tescarolo (2010, p. 53-54), “o letramento informacional, como dispositivo formativo importante no reconhecimento de redes, conexões, relações e padrões locais e globais de interdependência cultural, constitui condição essencial na capacitação das pessoas”. Nesse sentido, os fragmentos (77) e (78) revelam que os professores têm consciência da necessidade de um aprendizado significativo que seja adquirido ao longo da vida.

É importante ressaltar que os exemplos mostrados neste trabalho revelam, algumas vezes, alto grau de letramento informacional por parte dos sujeitos desta pesquisa. Essa constatação se justifica pelo fato de estarmos trabalhando em um contexto de elaboração de material didático para cursos de graduação, o que requer dos participantes conhecimentos na área em que atuam. Compreendo, no entanto, que com outros participantes ou em outro contexto o letramento informacional poderia se diferenciar completamente, dependendo do objetivo dos indivíduos. Nessa perspectiva, se o objetivo for encontrar o melhor tratamento capilar para ficar mais bonita ou o resumo da novela do dia anterior, por exemplo, as fontes poderiam ser bem diferentes e,

se os resultados encontrados atingirem os objetivos, posso considerar esse cidadão com alto grau de letramento informacional para esse contexto. Essas observações corroboram a afirmação de que o letramento informacional poderá ter significados diferentes em comunidades diversas, podendo requerer graus e habilidades em algumas comunidades e não requerer de outras comunidades (CILIP, s/d).

Os exemplos mostrados neste trabalho demonstram que os professores necessitam de letramento informacional na elaboração do material didático para o ensino on-line e que esse letramento reflete um modelo ideológico, pois “essas práticas oferecem possibilidades excitantes em termos de acesso ao conhecimento, criatividade e poder pessoal” (BARTON, 2009, p. 39). É possível também perceber que as habilidades requeridas para desenvolver esse letramento revelam um poder social para seus usuários, pois saber lidar com o mar de informações e transformá-las em conhecimento é exigência das empresas atualmente. Desse modo, esse letramento é reconhecido por Rockman (2004, p. 9) como habilidades de uma nova economia, pois

A transição para uma economia baseada no conhecimento revelou que muitos trabalhadores estão mal preparados para efetivamente utilizar e gerir informações diariamente, faltando-lhes a capacidade de localizar informações relevantes, analisá-las criticamente e avaliar o seu valor e autoridade e apresentá-las dentro de parâmetros éticos e legais⁶⁷.

As declarações anteriores se justificam porque ao buscar e usar informações, os elaboradores demonstram que a utilizam de modo efetivo para uma transformação social. Nesse sentido, os discentes matriculados no curso podem adquirir conhecimentos através de textos pesquisados com responsabilidade ética e social. No entanto, ao proceder dessa maneira, na qual os docentes têm todo o trabalho para pesquisar e avaliar a informação, oferecendo aos alunos, material de fonte fidedigna, estes profissionais tiram a oportunidade dos discentes (futuros professores) desenvolverem suas práticas de letramento informacional, pois “os professores precisam estar engajados em um processo de formação continuada para estarem aptos a auxiliar os educandos a lidarem com a quantidade de informações novas” (GASQUE; TESCAROLO, 2010, p. 48). Essa prática foi percebida tanto com relação aos professores quanto por parte da equipe de

⁶⁷ Minha tradução para “The move to a knowledge-based economy has revealed that many workers are poorly equipped to effectively use and manage information on a daily basis, lacking the ability to locate relevant information, critically analyze and assess its value and authority, and present it within legal and ethical parameters”.

transição didática, conforme relato que fiz durante a observação da transição didática de uma das disciplinas:

(79) A transitória baixou um livro disponibilizado no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para retirar um artigo que a professora solicitou para os alunos lerem. A mesma me explicou que **essa ação era necessária porque os alunos poderiam achar que era para ler todo o livro.** (REOTD – TD 1)

Como se pode perceber, os elaboradores de material didático, com a preocupação de tentar suprir a ausência do professor, imaginam quais seriam os possíveis problemas que os alunos poderiam ter e buscam dirimir possíveis dúvidas. No entanto, esse tipo de ensino, em que o professor disponibiliza todo o material para o aluno, limita o desenvolvimento do letramento informacional do discente, pois este não terá a oportunidade de perder-se no emaranhado de informações que o mundo oferece atualmente para decidir de qual informação ele precisa, como acessá-la e usá-la para resolver seus problemas e, principalmente, como utilizá-la ética e responsavelmente, pois conforme Rockman (2004, p. 1)

Em uma época de mais de 17 milhões Sites da Internet, três bilhões de páginas da Web e mais de um milhão de itens em uma típica biblioteca acadêmica de tamanho médio, a capacidade de agir confiavelmente (e não ser paralisado por sobrecarga de informação) é fundamental para o sucesso acadêmico e para própria aprendizagem pessoal.⁶⁸

O letramento informacional é, portanto, um importante produto do mercado atual em qualquer área de estudo ou trabalho. Nessa perspectiva, as escolas, as universidades e os ambientes de trabalho devem destinar uma atenção especial para esse campo, pois “sem um esforço instrucional conjunto que dá aos alunos múltiplas oportunidades para praticar suas competências de letramento informacional, tais habilidades não serão efetivamente desenvolvidas”⁶⁹ (ROCKMAN, 2004, p. 16). Percebo também que esse letramento não é exclusivo, pois agrega habilidades requeridas em outros letramentos como o centrado na escrita, o tecnológico, o visual e o interacional, este último será analisado no tópico seguinte.

⁶⁸ Minha tradução para “In a time of more than 17 million Internet sites, three billion Web pages, and more than a million items in a typical medium-sized academic library, the ability to act confidently (and not be paralyzed by information overload) is critical to academic success and personal self-directed learning”.

⁶⁹ Minha tradução para: “Without a concerted instructional effort that gives students multiple opportunities to practice their information literacy skills, such skills will not be effectively developed”.

4.5 Letramento comunicacional

Os cidadãos sentem necessidade de comunicação e, para isso, criam diversas formas para interagir com outros indivíduos, sejam elas orais ou escritas. Desse modo, muitas tecnologias são criadas para tornar a comunicação mais rápida e eficaz, tais como telégrafo, telefone, televisão e internet. Dentre as tecnologias citadas, a internet é considerada a mais revolucionária de todas devido às diversas formas de interação que ela proporciona e à rapidez com que as mensagens chegam ao destinatário. No entanto, segundo Martin (2008) “o advento digital, oferecendo comunicação instantânea para um ou para muitos, (...) requer que o usuário seja mais consciente da natureza e das implicações da mídia”⁷⁰. Sendo assim, cada tecnologia possui suas particularidades e os indivíduos necessitam adquirir habilidades para manuseá-las a fim de se comunicar com os interagentes.

Nessa perspectiva, as TIC transformaram as comunicações, possibilitando uma mescla de modalidades orais e escritas. Por isso, essas tecnologias demandam um letramento específico, denominado por Warschauer (2003, p. 117), de letramento comunicacional⁷¹ mediado por computador, que “se refere às habilidades de interpretação e escrita necessárias para comunicar-se efetivamente através de mídia on-line”⁷². Os estudos não têm dado muita atenção para esse tipo de letramento, pois os pesquisadores se concentraram mais nas tecnologias de informação e só recentemente se dedicaram à comunicação mediada por computador (WARSCHAUER, 2003 e RICHARDS, 2000). Apesar de concordar com os autores que o letramento comunicacional não tem sido muito explorado, as pesquisas em Comunicação Mediada por Computador (CMC)⁷³ são abundantes, no entanto, elas, em sua maioria, não utilizam a expressão letramento comunicacional. A CMC é realizada através de chats, e-

⁷⁰ Minha tradução para: “the advent of the digital, offering instant communication to one or many (...) requires the user to be more aware of the nature and implications of the medium”.

⁷¹ Apesar de considerar a linguagem como interação social, estou utilizando, neste trabalho, a expressão letramento comunicacional e não letramento interacional por dois motivos: (i) o termo já é consagrado na literatura; (ii) não confundir com o termo interação, muito utilizado quando se trata de interação homem-máquina, pois neste estudo, considero somente a interação homem-homem.

⁷² Minha tradução para: “refers to the interpretation and writing skills necessary to communicate effectively via on-line media”.

⁷³ A comunicação mediada por computador refere-se tanto à interação homem-máquina quanto à interação homem-homem através da máquina. No entanto, neste trabalho, consideramos o letramento comunicacional somente as práticas humanas para interação homem-homem.

mails, grupos de discussão, web conferências, redes sociais etc. que possibilitam novas formas de socialização.

Nos cursos on-line da UFC Virtual, observei que os interagentes necessitam desse letramento, pois no processo de elaboração, bem como no andamento das atividades é necessária essa comunicação, conforme relato seguinte:

(80) Acredito que a presença do tutor é muito importante e também a **comunicação do tutor com o professor e do tutor com o aluno** (ENTRE – TD 2).

Essa comunicação, mencionada pela transitória didática é realizada de várias formas no ensino on-line da UFC Virtual. Um exemplo dessa prática social foi flagrado quando o PROF 1, antes de iniciar a elaboração da disciplina, envia e-mail para a transitória responsável por sua disciplina, a fim de esclarecer algumas dúvidas. Veja, na seguinte figura, o e-mail enviado e, em seguida, trecho do protocolo da elaboração da disciplina:

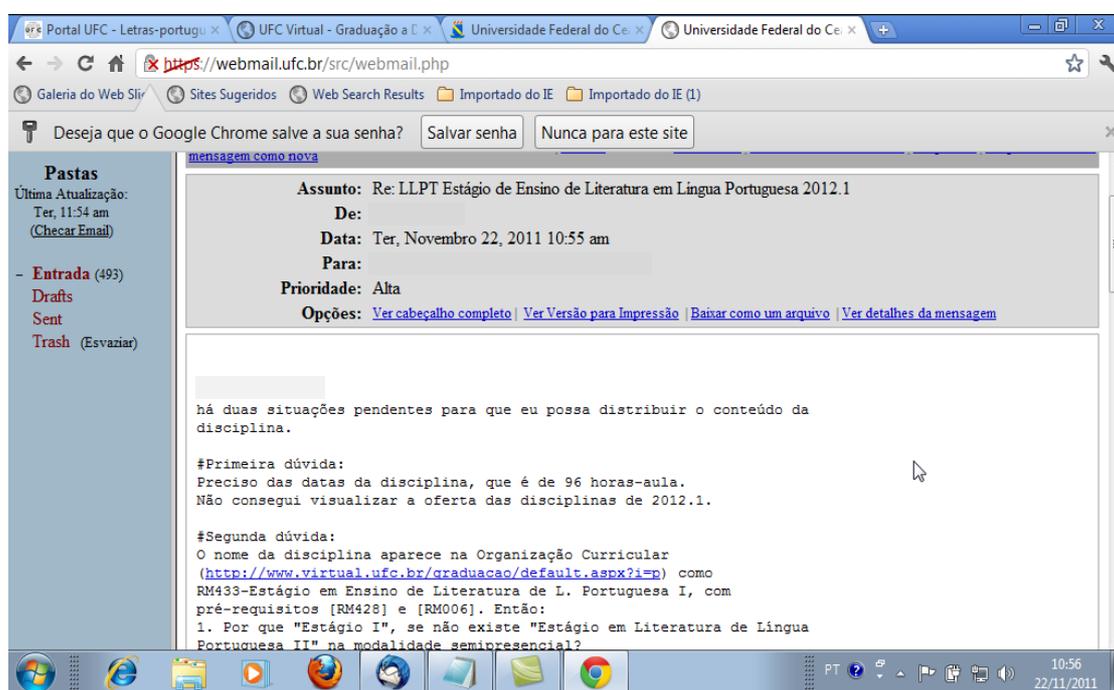


Figura 22: Exemplo de letramento comunicacional: e-mail enviado por um professor conteudista para transitória didática

(81) Antes de começar assim o envio do material da disciplina (...), eu fiz aqui a mensagem para TD 1 que recebe meu trabalho na transição didática. Eu digo pra ela que há duas situações pendentes para o começo da disciplina. (...) (ELADISC – PROF 1).

A elaboração de uma disciplina para os cursos semipresenciais da UFC Virtual é realizada por uma equipe conjunta, na qual cada membro possui funções específicas. Assim, a comunicação entre os elaboradores é necessária, sendo realizada através de mídias on-line. Nos exemplos anteriores (figura 22 e excerto 81), os participantes necessitam ter habilidades de interpretar e escrever e-mails para que a comunicação entre se efetive a contento e, conseqüentemente, o trabalho não seja prejudicado.

Para Warschauer (2003), as atividades de comunicação on-line podem ser diferenciadas em níveis de letramento comunicacional. Nesse sentido, uma pessoa com um nível simples desse tipo de letramento, conhece a netiqueta⁷⁴ de polidez da comunicação on-line. Desse modo, percebo que os professores conteudista da UFC Virtual têm consciência dessa netiqueta, como mostra o relato seguinte:

(82) (...) muitas vezes, eles [os alunos] utilizam esses espaços pra outras coisas, exemplos: **usam o chat para conversar como os colegas**. Aí, a gente tem sempre que estar puxando (...) (ENTRE – PROF 2).

Apesar de os chats terem sido, inicialmente, criados para conversas informais, eles são atualmente muito utilizados para negócios ou desenvolvimento educacional. Nessa perspectiva, no ensino on-line, é muito comum os professores elaborarem discussões on-line, através do chat. Nesses casos, o objetivo da “conversa” se modifica e os alunos precisam ter consciência de que, naquele chat, não devem “falar” sobre assuntos pessoais, demonstrando netiqueta para aquele caso específico. A fala da professora mostra um conhecimento sobre essa netiqueta e a necessidade de explicar aos alunos essa especificidade.

A seguinte figura, na qual se apresenta uma proposta de chat elaborada para uma das disciplinas pesquisadas, também demonstra que o chat educacional possui uma netiqueta diferente dos chats em que os usuários entram para conversar livremente:

⁷⁴ Netiqueta ou Etiqueta on-line é a abreviatura das palavras “network” e “etiquette” e tem a função de estabelecer as normas de condutas sociais no contexto on-line a fim de evitar mal-entendidos na comunicação via internet.

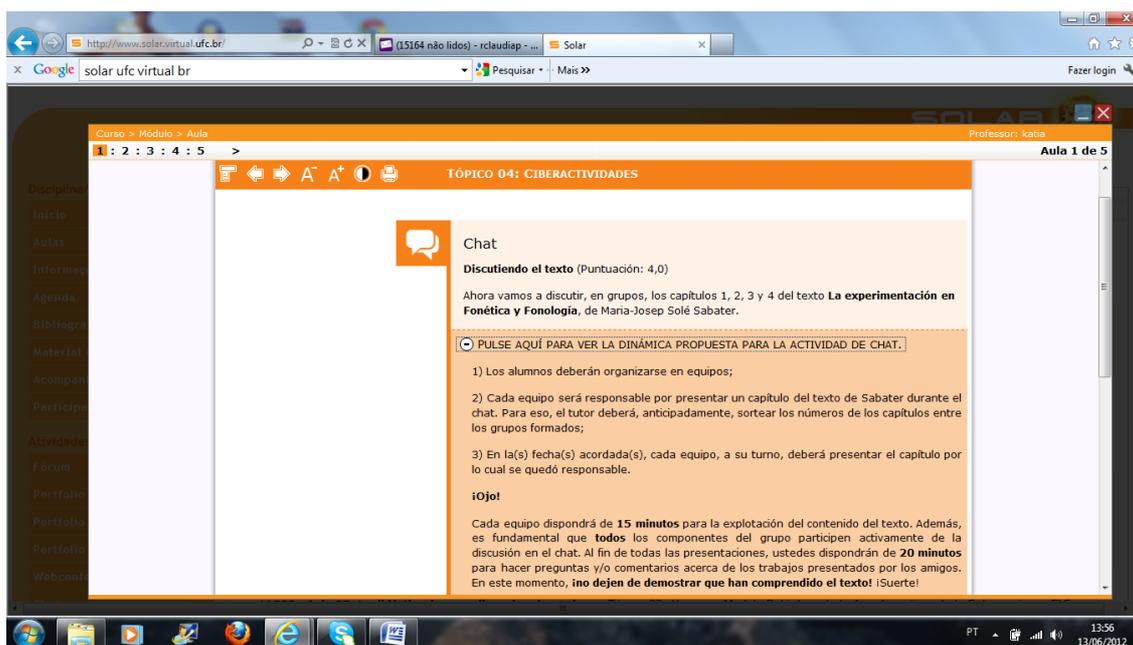


Figura 23 – Proposta de atividade de chat (Versão 3 do MD)

A atividade proposta acima possui um direcionamento e deixa bem clara qual seu objetivo. Nela, percebo que não há espaço para conversas informais e a comunicação será realizada com o intuito de apresentação e discussão sobre o conteúdo do texto lido. Desse modo, os discentes necessitam respeitar essa exigência e não usar esse espaço com outros objetivos. Em muitos cursos on-line, os administradores, com o intuito de evitar esse tipo de constrangimento para seus interagentes, disponibilizam um chat próprio para essas conversas paralelas no qual os usuários podem tratar de assuntos que se distanciam totalmente do conteúdo do curso. Observo, portanto, que o letramento comunicacional, praticado através de chats no ensino on-line, não tem o objetivo de estabelecer relações, através de vínculos interpessoais, mas intenta uma discussão didática na qual os interagentes ajudam os demais a dirimir suas dúvidas ou revelam seus conhecimentos para o professor/tutor a fim de ser avaliado. Essas observações me fazem pensar nas interações ocorridas em salas de aula presencial e corroboram a afirmação de Souza (2003, p. 111-112) para quem

(...) a maioria das formas de socialização engendradas nos ambientes virtuais reproduz a estrutura de formas de socialização equivalentes no mundo real. Assim, longe da criação de padrões interacionais radicalmente novos, na interação eletrônica dá-se não mais que uma transposição e adequação de padrões interacionais e sociais pré-existentes aos computadores, ou seja, a interação no meio eletrônico é,

em última análise, um reflexo de outras formas de interação que ocorrem fora do computador.

Nessa mesma perspectiva de transposição do real para o virtual, também pude observar outras formas de comunicação planejadas pelos professores para o ensino on-line nas quais a comunicação virtual permite uma interação face a face, conforme relatos seguintes:

(83) Eu acho que de ferramenta outras que **eu tentei utilizar foi a webconferência...** Eu tentei colocar pelo menos uma; porque, **na webconferência, ele [o aluno] teria a oportunidade de ter o tutor conversando com ele de uma forma virtual** (ENTRE – PROF 2).

(84) (...) aí, eu orientei aos tutores que pudessem **utilizar outras ferramentas, como o Skype** (...) para realizar a atividade (ENTRE – PROF 2).

Os excertos (83) e (84) comprovam que o conceito de letramento comunicacional necessita de uma reformulação, pois para Warschauer (2003), esse letramento requer habilidades de interpretação e escrita, porém, a webconferência e a conversação através do Skype não necessitam da modalidade escrita. Esse tipo de comunicação através de mídia on-line possibilitando interação face a face foi prevista por Souza (2003, p. 117) quando afirmou que “não seria surpreendente se os avanços da tecnologia fizessem com que no futuro desapareçam os *chats*, substituídos por comunicação viva-voz ou televisiva”. O referido autor, em sua previsão, considerou o aparecimento de comunicação viva-voz em substituição aos chats, no entanto, estes não desaparecem e convivem harmoniosamente com as outras formas de comunicação no mesmo espaço virtual.

Warschauer (2003) também explica que a pragmática da argumentação e persuasão em vários tipos de mídias da internet representa um nível mais avançado de letramento comunicacional. Para exemplificar esse nível de letramento comunicacional dos participantes desta pesquisa, apresento trechos da entrevista que comprovam essa prática:

(85) nós entramos em contato com o professor e **perguntamos o que ele acha de acrescentar um texto explicativo...** Mantemos esse diálogo, (ENTRE – TD 2)

(86) É material que deve compensar a ausência do professor, essa falta de interação. Como o professor não está ali, então o material escrito deve dialogar com o aluno. (...) Então isso tem que estar marcado. Eu fico conversando com o aluno. **O que você lembra da aula passada? Qual a sua experiência? Tente**

fazer; se você não conseguir peça ajuda ao tutor... Eu tô escrevendo e simulando uma situação real de sala de aula. Então que eu falaria, eu deixo escrito, registrado. (ENTRE – PROF 3).

O excerto (85) indica que a transitora, quando percebe que o texto não está bem claro para o aluno, tenta convencer o professor a acrescentar outro trecho que explique o anterior, utilizando, assim, um argumento pragmático no qual se considera as consequências – favoráveis ou desfavoráveis – para aquela ação (TOLEDO, 2005). Percebi, durante a observação da transição didática das disciplinas que essa comunicação entre transição didática e professor conteudista é realizada através de e-mail, confirmando que os participantes desta pesquisa possuem um nível mais avançado de letramento comunicacional. Já a professora 3 tenta “conversar” com os alunos, simulando uma aula presencial, para persuadi-los a não desistir, motivando-o para sua permanência no curso, pois há, nos cursos a distância, um índice alto de desistência.

Encontrei também, na análise do material de uma das disciplinas, um exemplo extraído do *Yahoo Respostas*⁷⁵ que foi utilizado por um professor conteudista para exemplificar a linguagem concebida como expressão de pensamento.

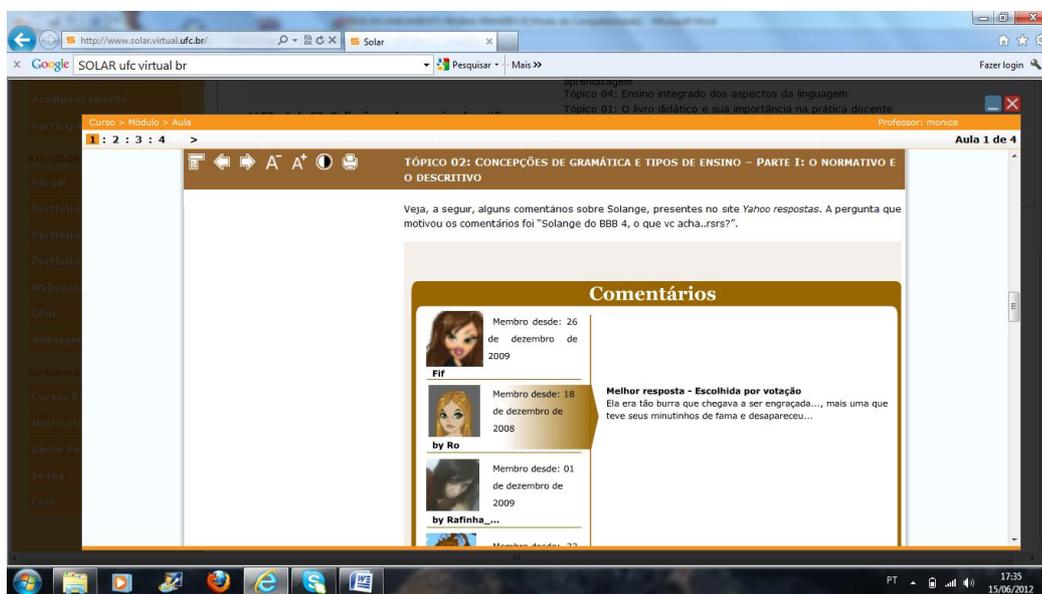


Figura 24: Exemplo de letramento comunicacional utilizado por participante da pesquisa (Versão 3 do MD)

⁷⁵ O *Yahoo Respostas* “é uma comunidade on-line em que qualquer um pode perguntar e responder questões sobre qualquer assunto”. Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/info/welcome>. Acessado em: 16/06/12.

No exemplo citado (figura 24), o professor utiliza a comunicação de participantes do *Yahoo Respostas* para mostrar trechos em que usuários consideram a linguagem como expressão de pensamento. O fato de mostrar esse exemplo demonstra que o professor conhece a comunidade e sabe que os participantes, ao responder sobre temas variados, utilizam argumentos persuasivos para mostrar que sua resposta é melhor do que a dos demais respondentes. Assim, o professor demonstra ao escolher esse exemplo que possui um certo grau de diversos letramentos como o centrado na escrita, quando ele resolve escrever sobre a linguagem como expressão de pensamento, o visual, por lançar mão de textos imagéticos para exemplificar seu conteúdo, e o informacional que permitiu que ele acessasse, pesquisasse e criticasse o conteúdo do exemplo apresentado.

Além do mais, Warschauer (2003) apresenta outro nível ainda mais avançado que “inclui as maneiras de estabelecer e administrar a comunicação on-line para benefício de um grupo de pessoas” (p. 117). Os exemplos seguintes demonstram essas habilidades dos participantes da pesquisa:

(87) No próprio documento da proposta, **o nosso diálogo com o professor é feito em caixa alta na cor verde** e da mesma forma quando ele retorna a revisão, **nós pedimos para que ele escreva as modificações, sugestões e alterações dele no próprio texto também em caixa alta na cor verde** (ENTRE – TD 2).

(88) na webconferência, **eu fazia atividades que eles teriam que estudar antes e apresentar para o professor**. É uma forma que eu estava tentando deles produzissem oralmente (ENTRE – PROF 2).

(89) Você precisa colocar (...) recadinhas... Você para o que está escrevendo para colocar: **Faça uma reflexão... Saiba mais... Isso é importante... Acesse o link...** Então é preciso indicar outras leituras e já disponibilizá-las (ENTRE – PROF 3).

(90) os alunos encaminham e-mails para a gente que chega ao ponto que **a gente não consegue responder tantos e-mails** (ENTRE – PROF 2).

Os exemplos destacados anteriormente, contidos nos excertos (87) a (90), demonstram que os participantes desta pesquisa estabelecem maneiras de administrar a comunicação com seus interagentes de modo que o grupo de pessoas com as quais trabalham percebam que as regras de comunicação sejam respeitadas (exemplo (87)) e que as atividades são planejadas para um melhor entendimento do grupo (exemplo (88) e (89)). No entanto, a facilidade de comunicação ou a grande quantidade de dúvidas dos

discentes pode fazer com que o docente perca o controle sobre a situação e não consiga mais estabelecer e administrar essa comunicação (exemplo (90)).

Para Warschauer (2003), as habilidades para desenvolver o letramento comunicacional são facilmente adquiridas e não necessitam de instrução. Desse modo, percebo que, assim como na conversação face a face, as pessoas vão aprendendo a lidar com os outros através de chat, fórum, e-mails, webconferência, twitter, redes sociais etc., pois “o que é mais importante sobre as TIC não é a disponibilidade do computador ou da linha de Internet, mas a capacidade das pessoas para fazerem uso desse aparelho e linha para se engajar em práticas sociais significativas”⁷⁶ (WARSCHAUER, 2003, p. 38). É importante ressaltar que o letramento comunicacional, observado nesta pesquisa, objetiva resolver problemas sociais, pois a leitura, a escrita e a oralidade são utilizadas para uma comunicação efetiva no contexto educacional em que os interagentes conhecem seus papéis sociais. Essa observação me remete ao modelo ideológico de letramento no qual as habilidades individuais são exercidas para práticas sociais determinadas pelo contexto. Street (2009, p. 23-24) também reforça essa questão quando afirma que “as maneiras pelas quais professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre o letramento realizado pelos participantes”⁷⁷.

Nesta parte do trabalho, apresentei separadamente os diversos tipos de letramento que encontrei nos dados construídos nesta pesquisa. No entanto, essa separação foi realizada por questões metodológicas, pois verifiquei que, para a real compreensão dos sentidos nos cursos on-line, os diversos letramentos são exigidos simultânea e harmoniosamente numa fusão quase inseparável. No capítulo seguinte, apresentarei a caracterização do letramento hipertextual, empreendida por Bolter (1998), e uma reanálise de seu conceito com base nessa imbricação de letramentos mencionada acima.

⁷⁶ Minha tradução para: “what is most important about ICTs is not so much the availability of the computing device or the Internet line, but rather people's ability to *make use* of that device and line to engage in *meaningful social practices*”.

⁷⁷ Minha tradução para: “the ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy learned and the ideas about literacy held by the participants”.

CAPÍTULO 5 - REVENDO E REDEFININDO CONCEITOS TEÓRICOS

Na ciência particular, utilizamos os conceitos como instrumentos para conhecer os fatos. Mas, na medida em que os utilizamos, estudamo-los, dominamo-los, modificamo-los, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. Já no primeiro estágio de elaboração científica do material empírico, o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos da perspectiva dos fatos e permite que conceitos sejam comparados entre si e que alguns deles sejam modificados.

(VYGOTSKY, 1927)

A epígrafe acima reflete as mudanças sociais e a necessidade dos cientistas perceberem essas transformações e se debruçarem nos conceitos já existentes para analisarem se eles contemplam a realidade que se apresenta. Em se tratando de tecnologias digitais, é possível perceber que essa realidade se modifica em uma velocidade que impressiona até mesmo os seus criadores. Nessa perspectiva, alguns conceitos cunhados na primeira geração do hipertexto (PRIMO; RECUERO, 2006) não são suficientes para abarcar todas as possibilidades que eles atualmente potencializam. Segundo os autores citados, a ênfase na primeira geração da web se caracterizava, principalmente, pela publicação através da linguagem HTML⁷⁸ do sistema de envio de informações produzidas off-line via FTP⁷⁹ a um servidor. Essa fase se vincula ao meio impresso, pois a multilinearidade se configura pelos rodapés, remissões e índices que fazem a ligação de diferentes textos. Já a ênfase da segunda geração se dá através da leitura multidirecional na qual os links estabelecem a conexão entre os diferentes documentos, aumentando a velocidade de acesso. Nessa fase, ainda é o programador do hipertexto que decide o que o leitor deve ler, mesmo que o percurso da leitura seja singular. No entanto, com a criação da web 2.0, marco que possibilitou o surgimento da terceira geração da web, percebe-se uma constante produção e recriação on-line dos bens públicos. Nessa transição, a ênfase passa de publicação para colaboração, esta última caracterizando-se por possuir interconexão e compartilhamento. Nessa

⁷⁸ HTML é a abreviação para *HyperText Markup Language*, que significa *Linguagem de Marcação de Hipertexto* a qual é utilizada para produzir páginas na Web. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/HTML>. Acesso em: setembro de 2013.

⁷⁹ FTP é a abreviação de *File Transfer Protocol*, que significa Protocolo de Transferência de Arquivos e é uma das formas mais utilizadas para transferir arquivos na internet. Acesso em: setembro de 2013.

perspectiva, para Primo e Recuero (2006, p. 84), na terceira geração da hipertextualidade, “a produção colaborativa transforma-se o principal valor, apostando-se que quanto mais interagentes participarem da construção coletiva, mais bens públicos podem ser compartilhados por todos os participantes”. Essas afirmações mostram que os hipertextos criados atualmente se diferenciam enormemente daqueles produzidos na década de 90 quando David Bolter (1998) cunhou o termo letramento hipertextual, adequado às duas primeiras gerações do hipertexto. O conceito que pretendo propor neste trabalho se adequa às três gerações, já que segundo Primo e Recuero (2006), as fases não são sucessivas nem excludentes e podem conviver lado a lado durante muitos anos.

Como mencionado acima, o termo letramento hipertextual, apareceu na literatura no final da década de 90, cunhado por Bolter (1998), quando se mencionava/questionava novas práticas de análise e produção de textos com o uso das tecnologias digitais. No entanto, essa expressão não ganhou audiência nos estudos acadêmicos brasileiros. As reflexões do autor para a caracterização da expressão se centram, principalmente, em questões que se referem à relação imagem-texto. No entanto, essas questões, já muito discutidas nos meios acadêmicos, deixaram de ser centro das atenções por se mostrarem improdutivas quando se comparam os hipertextos e os textos tradicionais escritos para o papel. Nessa perspectiva, a caracterização do termo apresentada pelo autor deve ser analisada, haja vista outros elementos terem sido agregados às práticas sociais com o uso das tecnologias digitais. Outra justificativa para análise e crítica à caracterização do letramento hipertextual é o fato de o conceito de hipertexto ter se expandido e as características apresentadas pelo autor supracitado já terem sido sobrepostas por outras ou mesmo refutadas. Complete-se ainda a afirmação de Street (2003) ao relatar que as pesquisas etnográficas têm possibilitado aos pesquisadores cunhar novos termos e dar novos significados a novos conceitos.

Nessa perspectiva, com a finalidade de analisar e propor novo conceito para a expressão letramento hipertextual, passarei agora a descrever o termo, conforme se apresenta em Bolter (1998), apresentando críticas à caracterização do autor, a fim de demonstrar que somente as características mostradas por ele não contemplam mais os hipertextos da atualidade. Desse modo, para o pesquisador, os computadores, com seu grande impacto nas práticas e teorias educacionais, apresentaram mais complicações do

que os pós-estruturalistas Derrida, Barthes e Foucault, que criticaram a então noção vigente de texto, mas seus estudos tiveram pequeno impacto na educação. O autor considera que há duas principais classes de hipertexto. A primeira surgiu no final da década de 80 e início de 90, representado principalmente pelos hipertextos ficcionais nos quais se percebem narrativas múltiplas em que cada leitor pode realizar um percurso único, tornando, assim, sua leitura singular. Para ele, esse tipo de hipertexto impresso, representado, principalmente, pelas obras *Afternoon*, de Joyce (1987)⁸⁰ e *Victory Garden*, de Moulthrop (1991)⁸¹, não se tornou muito popular. Um outro hipertexto mais popular é o considerado como hipertexto da web, cuja característica principal é a presença de imagens que, para o autor, devem estar presentes na atual definição de texto. Para Bolter (1998, p. 5), toda web pode ser considerada um grande hipertexto com diferentes tipos de websites, pois “os elementos do hipertexto são unidades gráficas ou verbais (...) e links que unem essas unidades”⁸².

Para atingir seu objetivo de refletir sobre a natureza do texto e do letramento com base nas complicações proporcionadas pelo computador, o autor relata o problema da relação entre imagem e texto e levanta a questão se há dois letramentos (o verbal e o visual) ou somente um. Conforme apresentei no capítulo de análise dos dados deste trabalho, os letramentos demandados nos hipertextos ultrapassam o verbal e o visual e podem ser de diversos tipos, como oral, tecnológico, informacional e comunicacional. Nessa perspectiva, as reflexões de Bolter se apresentam aquém das possibilidades dos atuais hipertextos digitais. No entanto, tenho consciência de que alguns hipertextos podem demandar somente os letramentos verbal e visual. Sendo assim, é importante esclarecer que, para ler ou produzir um hipertexto, não se necessita, necessariamente, praticar todos os letramentos apresentados nesta pesquisa. É comum encontrar alguns hipertextos que demandam mais práticas letradas e outros que exigem menos tipos de letramentos.

O autor caracteriza o letramento hipertextual com base em três aspectos: a escrita multilinear (através de links), o texto visual associado ao verbal e a relação autor, texto e leitor. Sobre o primeiro aspecto, a escrita multilinear, realizada através de

⁸⁰ JOYCE, M. *Afternoon, a story*. [Computer programe]. Cambridge, MA: Eastgate Press, 1987.

⁸¹ MOULTHROP, S. *Victory garden*. [Computer programe]. Cambridge, MA: Eastgate Press, 1991

⁸² Minha tradução para: "The elements of hypertext are verbal or graphics (...) and the links that join these units".

links, Bolter (1998, p. 5) afirma que o hipertexto é um texto fluido, caracterizando-se como “uma coleção de diferentes textos potenciais aguardando realização”⁸³. Ele ainda reconhece que alguns textos impressos são também multilineares, como jornais, revistas, dicionários, por não serem lidos da primeira à última coluna da página, sendo possível mesmo construir um hipertexto em um livro impresso, como no caso dos livros infantis em que o leitor pode tecer sua própria aventura. Por outro lado, ele também afirma que é possível também criar um hipertexto eletrônico totalmente linear, como em alguns blogs que possuem links que levam o leitor para o final de unidades em uma sequência linear. No entanto, para Bolter (1998, p. 4),

o processo da palavra é estudado de modo linear, mas a web é uma rede global de páginas e links, [pois] na teoria (embora não na prática) um leitor pode estar hábil a navegar de uma página a outra da web seguindo uma quantidade de links apropriada⁸⁴.

Essas questões, já muito discutidas nos estudos acadêmicos, tornaram-se irrelevantes, pois diferenciar texto de hipertexto é uma tarefa árdua porque a cada dia um se assemelha mais com o outro. Desse modo, caracterizar o letramento hipertextual com base na multilinearidade é admitir que muitas práticas sociais com texto podem ser classificadas como letramento hipertextual, pois muitos textos impressos são lidos multilinearmente.

Já o segundo aspecto utilizado para caracterizar o letramento hipertextual é a presença do texto visual associado ao verbal. Para o autor, imagens e palavras têm coexistido há centenas de anos no texto impresso, no entanto, havia uma superioridade da palavra, sendo a imagem importante apenas em certos textos, como atlas, anatomias e enciclopédias. No entanto, Bolter (1998, p. 7) afirma que a “argumentação não-verbal, por si só, não é mais envolvente na era do gráfico digital”⁸⁵.

O pesquisador considera que a comunicação eletrônica opera sob duas formas distintas. Na primeira, a imagem é colocada ao redor das palavras na página ou funcionando como links que levam a outra página numa relação de cooperação com o texto verbal, nos quais “os gráficos funcionam como referências hipertextuais,

⁸³ Minha tradução para: "A set of different potencial texts awaiting realization".

⁸⁴ Minha tradução para: "Word processing is studiously linear, but the Web is a global network of pages and links, [because] in theory (although not in practice) a reader might be able to travel to any page on the Web from any another by following a suitable number of links".

⁸⁵ Minha tradução para: "Verbal argument itself is no longer compelling in an age of digital graphics".

exatamente como as palavras e as frases âncoras fazem”⁸⁶ (p.8). A outra possibilidade é o deslocamento da escrita linear e hipertextual deixando em evidência a imagem. Exemplos desses casos são as fotografias, as emissões na TV, os filmes etc. Para o autor, essa poderosa tradição poderia influenciar nossa construção da internet e outras formas de comunicação eletrônica e resultar na tentativa de substituir palavras por gráficos digitais. As previsões do autor foram confirmadas haja vista o youtube ter substituído grande parte dos textos verbais na web, pois, muitas vezes, pesquisas sobre diversos assuntos, que antes eram realizadas através de textos essencialmente verbais, passaram a ser feitas no youtube cuja centralidade das imagens é evidente. Nesse sentido, Bolter (1998, p. 4) reconhece que “criar páginas da web agora requer habilidades em design gráfico tão bem quanto (uma) escrita hipertextual. Ao mesmo tempo, ler páginas da web requer uma apreciação dos gráficos por si só e da relação entre gráficos e texto”⁸⁷. Essa afirmação foi comprovada nesta tese quando observei a elaboração do material didático para o ensino on-line, pois não basta um professor elaborar a versão no word, é necessário uma equipe de design gráfico para dar contornos digitais ao material. Pode-se até dizer que a elaboração não se encerra no professor conteudista, embora o conteúdo seja decido por ele. Sendo assim, percebo que a elaboração é um processo sociointerativo porque é na coletividade que o material vai sendo gerado, em um processo sobre o qual um feixe de letramentos gravita, dando-lhe um caráter polifônico e dialógico.

Para o autor, as duas possibilidades não são excludentes e permanecerão coexistindo simultaneamente, pois sempre haverá sites sofisticados em que as imagens estarão em relação com as palavras e outros em que as pessoas poderão interagir exclusivamente por vídeos digitais. Assim, considero que esses aspectos são inquestionáveis na cultura digital e cada vez mais o letramento visual fará parte das práticas mediadas por hipertexto.

Já a relação autor, texto e leitor, terceiro aspecto do letramento hipertextual, configura-se, segundo Bolter (1998), de modo diferente dessa relação existente na

⁸⁶ Minha tradução para: "The graphics are functioning as hypertextual references, Just as anchored words and phares do".

⁸⁷ Minha tradução para: "Creating Web pages now requires skills in graphics desigh as well as hypertextual writing. At the same time, reading Web pages requires an appreciation of the graphics themselves and of the relation between graphics and text".

tecnologia impressa. Apesar de reconhecer que a leitura hipertextual e de texto impresso são processos ativos de construção de significado, para Bolter, neste o autor tem autoridade e o leitor é relativamente passivo, pois pode aprovar ou desaprovar, mas não pode intervir de modo significativo. Considero essa afirmação equivocada, pois, segundo as teorias de leitura, todo leitor é ativo, independente do suporte. Já na comunicação eletrônica, para o pesquisador americano, a autoridade do autor tende a ser minimizada e a relação entre este e leitor mais igualitária, pois o hipertexto da web tende a destruir a autoridade (muito importante no texto impresso) do autor. Desse modo, “um ‘ensaio’ hipertextual pode ser aquele em que o autor (ou autores em colaboração), estabelece um conjunto de possíveis pontos de vista, sem tentar julgá-los (p.7).”⁸⁸ Desse modo, em uma escrita hipertextual, como pude perceber na elaboração do material didático, há um enfraquecimento da autoridade do autor porque ele não é o único a elaborar o ‘texto’, pois há uma colaboração, muitas vezes, multidisciplinar. Apesar de as declarações de Bolter terem sido anunciadas na década de 90, quando ainda não havia redes sociais virtuais, como Orkut, Facebook, LinkedIn etc, essa colaboração se acentuou mais fortemente na web através dos usuários dessas redes, nas quais a escrita é coletiva. Percebo, portanto, que os três aspectos que o autor utiliza para caracterizar o letramento hipertextual não são mais suficientes para abarcar todas as características dessas práticas, sendo necessária a ampliação de seu conceito.

Essas questões empreendidas por Bolter já foram bastante discutidas nos estudos acadêmicos. Conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, diferenciar texto de hipertexto tornou-se irrelevante, pois, cada vez mais, os dois se aproximam. No entanto, nesta pesquisa, estou trabalhando somente com o hipertexto digital já que este se configura com as características da terceira geração da hipertextualidade. Com base nessas discussões, percebo que a caracterização do termo letramento hipertextual, cunhado por Bolter, não contempla as atuais práticas sociais mediadas por hipertexto. Sendo assim, a referida expressão necessita de um conceito que a identifique. É importante ainda frisar que o autor apresenta os três aspectos citados para caracterizar o letramento hipertextual, mas não define clara e explicitamente o termo, deixando essa tarefa por conta das inferências do leitor, o que

⁸⁸ Minha tradução para: “A hypertextual "essay" might be one in which the writer (or writers in collaboration) lays out a set of possible points of view without attempting to adjudicate among them.”

torna ainda mais necessária uma conceitualização do letramento hipertextual. Nesse sentido, para conceituar a expressão é preciso analisar o que é um conceito, pois este fenômeno está em constante mutação.

Para Hardy-Vallée (2013, p. 22 e 23), um conceito “é um conhecimento mais geral aplicado a um objeto ou a uma situação particular”, contendo aquilo que não varia, sendo, portanto, uniforme e estável. Com relação à uniformidade, deve-se conter, em um conceito, “as propriedades que se aplicam a todos os membros de uma categoria”. Já a estabilidade pressupõe as propriedades que perduram, sendo um conhecimento que não muda com qualquer elemento contextual. Nessa perspectiva, para atribuir um conceito a um fenômeno, é necessário buscar, nas situações particulares das práticas mediadas por hipertexto, o que é uniforme (que se aplica a todas as práticas) e estável (um conhecimento que não muda com o contexto). É, portanto, necessário reconhecer que, para conceituar o letramento hipertextual, deve-se propor uma ideia geral e abstrata de um fenômeno plural. Desse modo, além da complicação de pensar em uma unidade em meio à diversidade (complexidade inerente à todo conceito), recaio na dificuldade de pensar em uma unidade para um fenômeno em constante mutação. No entanto, percebo, concordando com Hardy-Vallée (2013, p. 16), que o conceito é “um conhecimento geral que transcende a particularidade das percepções ao mesmo tempo em que permite dar sentido a elas”.

Com base nessas discussões, percebo que os termos letramento digital, letramento tecnológico, letramento computacional, dentre outros, muitas vezes, utilizados para designar as práticas mediadas pelas tecnologias digitais dão ênfase, geralmente, às práticas com o uso dessas ferramentas e desconsideram outras práticas. No entanto, como demonstrei na análise dos dados deste trabalho, outros letramentos são demandados quando as práticas são mediadas por hipertextos. Aliado a isso, conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, o conceito de letramento(s) é maleável, pois se adapta às transformações sociais para atender as novas demandas sociais. Sendo assim, a caracterização do termo letramento hipertextual proposta por Bolter (1998), que contempla somente os letramentos verbal e visual, não agrupa todas as práticas demandadas nesse meio. O conceito que proponho neste trabalho apresenta aspectos da caracterização proposta por Bolter e outros elementos os

quais não aparecem no trabalho do referido pesquisador, pois, conforme Deleuze & Guattari (1992, p. 40),

em geral, se os conceitos anteriores puderam preparar um conceito, sem por isso constituí-lo, é que seu problema estava ainda enlaçado com outros, e o plano não tinha ainda a curvatura ou os movimentos indispensáveis. E se os conceitos podem ser substituídos por outros, é sob a condição de novos problemas e de um outro plano.

Nesse sentido, o que proponho nesta pesquisa procura ampliar o conceito de letramento hipertextual do referido autor, pois conforme Pinheiro e Araújo (2012), “com o advento da web 2.0, muitas possibilidades foram incorporadas ao mundo virtual, as quais não podíamos encontrar na década de 90, período em que Bolter cunhou o termo”. Assim, conforme demonstrado na análise de dados deste trabalho, são muitos os letramentos demandados nas práticas sociais mediadas por hipertexto que se agregam numa harmonização de letramentos. Essa percepção é importante para propor um novo conceito de letramento hipertextual com base em experiências empíricas. Percebi que os letramentos encontrados nas práticas dos sujeitos participantes desta pesquisa e outros demandados em outras ocasiões que vão além do ensino on-line corroboram a afirmação de Martin (2008, p. 163) o qual afirma que há uma cadeia de letramentos distintos, mas inter-relacionados⁸⁹. Essa inter-relação mostrou-se evidente quando, ao analisar os dados, percebi que, para compreender a grande maioria dos conteúdos dos cursos, seria necessária uma sobreposição de letramentos e que cada um deles se harmonizava com o outro para o processo de significação.

Sendo assim, as práticas sociais com textos verbais escritos que estou chamando aqui de letramento centrado na escrita, necessário em todo curso on-line, geralmente, se articula com outros letramentos, como o oral, o visual, o comunicacional etc. Apesar de o letramento centrado na escrita ter primazia no contexto acadêmico, quando se trata de cursos on-line, as práticas mediadas por hipertexto requerem outras habilidades que vão além da escrita num entrelaçamento de práticas sociais diversas. Essas práticas podem ser complementadas com o letramento oral, por exemplo, o qual pode atrair os discentes, pois sua transmissão, através de recursos tecnológicos, se assemelha às práticas de telefonia celular ou da emissão de programas televisivos, muito assistidos em todo o mundo.

⁸⁹ Minha tradução para: "a range of distinct but interrelated literacies",

O letramento oral, transmitido através dos recursos digitais⁹⁰, é atualmente muito requerido haja vista os cidadãos estarem disponibilizando, em instâncias públicas, até mesmo aspectos da vida privada, por isso, algumas vezes, a fala fica artificializada. Em muitos casos, a oralidade nos meios tecnológicos vem intercalada com outras modalidades, como a visual, o que fortalece a cultura visual que vem se ampliando nas sociedades tecnologizadas. As imagens, muitas vezes, tomam lugar do texto escrito por se considerar que elas são mais eficientes para determinados contextos. No entanto, para a compreensão de sentidos no contexto digital, além dos letramentos centrado na escrita, oral e visual, é necessário o letramento tecnológico, muito importante na era atual, porque as tecnologias digitais estão inseridas em todos os contextos.

Sendo assim, quanto mais um indivíduo usa os recursos tecnológicos, mais letramento ele poderá adquirir, pois é necessário acompanhar a evolução tecnológica. Essa evolução demandou dois outros letramentos muito importantes. O primeiro se refere ao letramento informacional, muito necessário nessa era haja vista as informações estarem em toda parte e os cidadãos precisarem acessar, selecionar, filtrar e criticar essas informações para prosseguir como um ator social e não somente um receptor passivo. Nesse sentido, aqueles que possuem um alto grau de letramento informacional adquirem um grande poder social.

O outro letramento, muito interligado ao letramento tecnológico, é o comunicacional cujo termo foi criado para designar as práticas interações entre os cidadãos via comunicação mediada por computador. Em muitos casos, há uma transposição do real para o virtual, obedecendo às particulares do meio. No entanto, a comunicação virtual possibilitou um maior poder de comunicação entre os cidadãos, demandando habilidades que, antes da era digital, não eram exigidas. O letramento comunicacional é praticado de diversas formas, seja através de comunicação síncrona, como os chats, a webconferência e a comunicação via skype, seja por comunicação assíncrona, como nos e-mails e fóruns. Esse letramento também é feito por diversas modalidades, sejam elas verbal, oral ou visual. Assim, é importante frisar que esses letramentos e outros, que podem ser demandados em contextos diversos, estão subjacentes à concepção de letramento hipertextual em um entrelaçamento, que, muitas

⁹⁰ Como exemplos dessas tecnologias, cito aqui as interações orais via *Skype* ou os aplicativos que funcionam em smartphones e *tablets*, como o *WhatsApp*.

vezes, não é possível uma separação de letramentos para a compreensão de sentidos, pois conforme Barton (2009), nós percebemos uma cadeia de letramentos que se constitui como configurações de práticas de letramentos agindo conjuntamente.

Dependendo do objetivo do leitor ou do hipertexto um ou outro letramento pode ser demandado sem que haja, necessariamente, a exigência de todos. Para demonstrar o entrelaçamento de letramentos existente nas práticas mediadas por hipertextos, lanço mão do exemplo a seguir, extraído do momento da elaboração de uma das disciplinas, no qual é possível perceber que a construção de sentidos se dá através de práticas sociais que coocorrem simultaneamente num amálgama de letramentos:

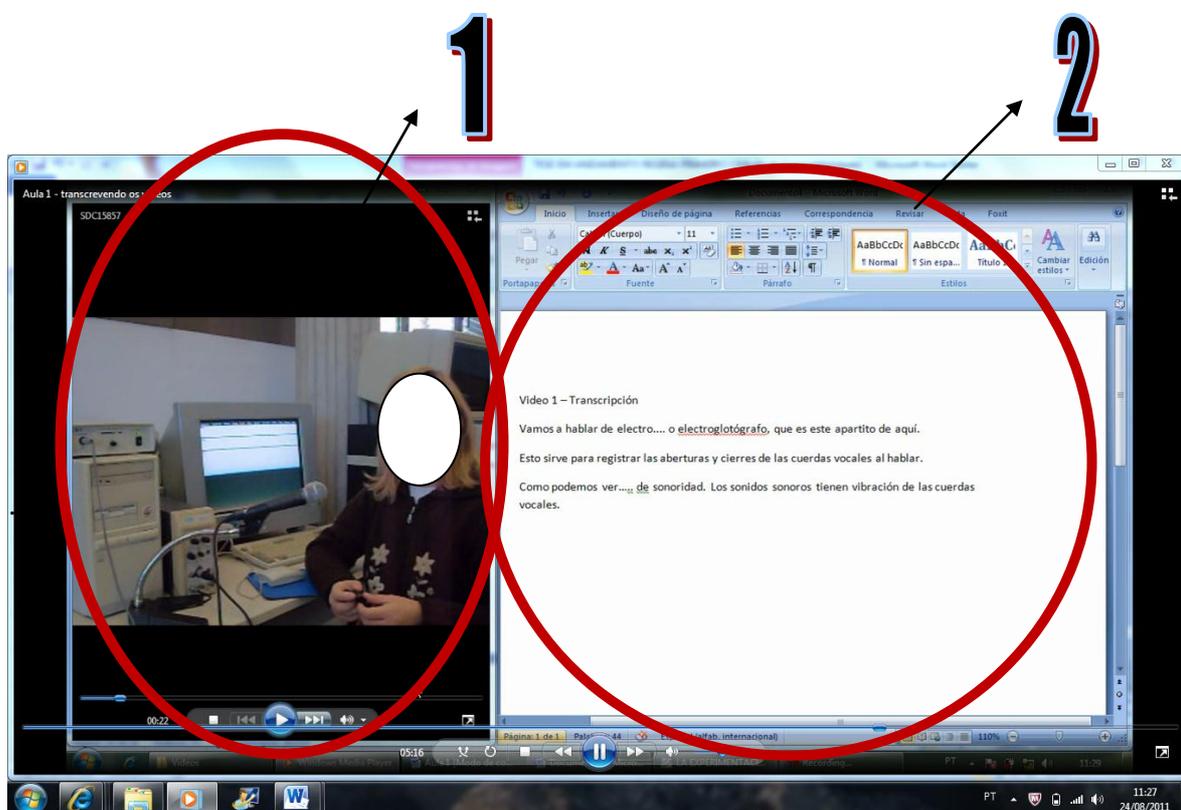


Figura 25: Parte do material didático inserido em uma das disciplinas pesquisadas no qual é demandado vários letramentos para sua compreensão

A imagem apresenta um vídeo⁹¹, filmado por um professor conteudista na Universidade de Barcelona e inserido no material da disciplina Fonología da Língua Espanhola II, e a transcrição dos áudios sendo digitados pelo professor colaborador da

⁹¹ Infelizmente, os recursos do texto impresso utilizados nesta tese não permitem que sejam reproduzidos a fala da professora e o movimento do cursor na tela do computador, que representa a digitação do elaborador do material.

disciplina. À esquerda (vide número 1), encontra-se o vídeo, no qual uma professora da referida universidade apresenta o funcionamento dos equipamentos do Laboratório de Fonética da referida universidade. Somente assistindo ao vídeo é que se pode perceber que, para compreendê-lo é necessário lançar mão de vários letramentos: o letramento tecnológico, que faz com que o usuário ligue o computador, acesse o curso, entre na aula desejada e clique no vídeo para assisti-lo; o letramento oral, para compreender a fala da docente que se apresenta em espanhol; o letramento visual, para associar a explicação a cada equipamento que a professora mostra no vídeo; o letramento informacional, que permite ao usuário ter acesso à informação, selecionando-a como algo importante para sua carreira e comparando-a com sua realidade a fim de estabelecer uma crítica social. À direita (número 2), encontra-se o professor colaborador transcrevendo o áudio do vídeo para ser inserido no material didático. Nesse caso, os letramentos demandados são o centrado na escrita e o oral porque o professor e alunos precisam escrever (no caso do professor) e ler o texto associando-o à fala da docente que está no vídeo. Esse exemplo mostra que não há uma separação dos letramentos para a compreensão dos sentidos e que é a compreensão desse entrelaçamento que contribui para que o usuário vá adquirindo um alto grau de letramento hipertextual.

Outro exemplo que demonstra uma amálgama de letramentos para a compreensão de sentidos é a aula animada em que o conteúdo didático em forma de texto escrito se transforma em um filme animado no qual um personagem (como se fosse um professor) explica o conteúdo enquanto imagens e textos são apresentados na tela. O excerto seguinte, retirado de uma das entrevistas, demonstra que isso é realizado na elaboração do material didático:

(91) Uma coisa que eu fiz uma vez e achei bem legal, eu dei um texto escrito e tinham umas imagens e era sobre a cultura asteca, maia e inca, então tinha algumas figuras e tinha um texto falando de cada cultura, então eles [a equipe de transição didática e a de designer] **fizeram uma espécie de... produziram um roteiro, como se fosse um filme. Então, tem a maquinazinha lá, na versão final, você clica e ele vai passando...** (ENTRE – PROF 2)

Esse exemplo demonstra que é necessário possuir vários letramentos e que, quanto maior o grau de letramentos o usuário possuir, mais fácil será para ele produzir bons materiais didáticos para os cursos on-line e, obviamente, para caminhar satisfatoriamente nesses cursos. Esse amálgama para a construção de sentidos corrobora

a concepção de letramentos que adoto nesta pesquisa que se constitui como um processo de compreensão do mundo, através do uso de múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos, tais como a sonora, a corporal, a literária, a espacial, a espiritual, a visual e a multiforme (CAVALCANTE Jr., 2003). Agregado a esse conceito, trago a concepção de hipertexto que apresento com base em importantes pesquisadores da área. Sendo assim, o hipertexto se configura como uma enunciação múltipla, interativa, on-line e multilinear na qual os sentidos e as ideias estão indexadas por associações, através de armazenamento e consulta, congregando palavras e/ou imagens e/ou sons, podendo apresentar-se incompleta aos olhos dos usuários por ser aberto e sem fronteiras. Refletindo, portanto, sobre as práticas mediadas pelo hipertexto, através da análise realizada acima e revisitando os conceitos de letramentos e hipertexto a fim de ampliar o conceito de Bolter (1998), estamos considerando o letramento hipertextual como as práticas exercidas pelos cidadãos para interação no mundo on-line que demandam diversas habilidades, tais como o manuseio das tecnologias de informação e comunicação, a produção e compreensão de textos verbais (orais e escritos) e visuais, a capacidade de se comunicar com outras pessoas e de acessar, avaliar e usar as informações contidas na internet etc. Nesse sentido, considero o letramento hipertextual como um fenômeno inclusivo, pois agrega diversos letramentos, como o centrado na escrita, o oral, o visual, o tecnológico, o informacional, o comunicacional etc. É importante ainda lembrar que, nas práticas interacionais, essa superposição de letramentos não é obrigatória, pois não é necessário que o usuário pratique todos os letramentos em qualquer interação.

Nessa perspectiva, o letramento hipertextual é uma espécie de guarda-chuva que abriga uma infinidade de letramentos que se encontram entrelaçados, pois, muitas vezes, a compreensão dos sentidos se realiza somente se o usuário possuir mais de um letramento. No entanto, percebo que, nesse entrelaçamento, um ou outro tipo de letramento pode ganhar destaque, não sendo, portanto, necessários todos os tipos em uma mesma interação. Nesse caso, conforme Lobo-Sousa, Araújo e Pinheiro (2009), um ou mais tipos de letramentos pode se sobressair em determinada situação dependendo de alguns aspectos, tais como o objetivo do usuário ou do produtor do hipertexto, a distribuição do hipertexto etc. A figura a seguir reflete como percebi o letramento hipertextual através da análise dos dados empreendida no capítulo anterior:



Figura 26: A imagem representativa do letramento hipertextual

A imagem central representa o letramento hipertextual que se configura pelo entrelaçamento de diversos letramentos, representados pelas pétalas que circulam o letramento hipertextual. No entanto, não é necessário que todos esses letramentos que encontrei nas disciplinas pesquisadas estejam presentes em qualquer interação e outros tipos de letramentos podem ser inseridos nas práticas a qualquer momento dependendo do que o leitor, o autor ou o hipertexto exigir. Assim, as pétalas que estão identificadas demonstram os letramentos encontrados nesta pesquisa e as demais pétalas sem identificação são aqueles que, porventura, possam aparecer em outros contextos. Nessa perspectiva, o conceito de letramento hipertextual é um fenômeno plural que pode agregar novas práticas porque as tecnologias se inovam a cada instante e o cidadão, a cada dia, poderá aprender coisa nova.

Semalli (2001) acredita que muitos conceitos, especialmente aqueles ligados às transformações, são incompletos, permitindo-nos perceber que não podemos reivindicar uma definição de letramento que contemple todas as práticas, pois as rápidas mudanças tecnológicas transformam as práticas sociais ao longo do tempo e das culturas. Nesse sentido, o conceito de letramento hipertextual que proponho neste trabalho, apesar de estar sujeito a transformações futuras, pode contemplar outras práticas que surgirão no futuro devido às transformações tecnológicas, pois nele há espaço para acrescentar vários letramentos já que, em sua amálgama de letramentos,

outros podem ser inseridos. Nessa perspectiva, como pesquisei a produção de hipertextos para o ensino on-line, percebi que, para elaborar os conteúdos, professores e equipe de transição didática realizam várias práticas sociais cada uma delas denominada por um tipo de letramento e que, por estarem entrelaçadas, pois cada letramento estabelece uma relação com outro tipo de letramento, é possível constatar que o letramento hipertextual é uma presença constante na elaboração de material didático para o ensino on-line. No entanto, ainda é possível afirmar que esse letramento pode ser demandado em diversas práticas mediadas por hipertextos que vão além do ensino on-line, podendo o conceito ser ampliado para qualquer interação através de hipertextos.

CAPÍTULO 6 - TECENDO CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

(...) *Entre o momento em que escrevo
(ou faço a tese)
e o momento em que este livro foi publicado
(ou a tese foi discutida),
a situação já terá mudado.*

(UMBERTO ECO, 1995)

Escrever sobre um fenômeno em constante mutação é um desafio visto que as transformações ocorrem, algumas vezes, antes do trabalho ser concluído, por isso, considero que esta parte do texto me fez refletir mais detalhadamente sobre o que proponho nesta pesquisa. Nesse sentido, alguns questionamentos surgiram para obscurecer ainda mais meus pensamentos. Dentre eles, posso destacar o seguinte: Como tecer considerações finais sobre um fenômeno que está em constante mutação? As reflexões realizadas a partir desse questionamento me fizeram lembrar que, assim como o conceito de Bolter (1998) precisou ser modificado em apenas dez anos, o conceito que proponho aqui pode já não contemplar algumas práticas que desconheço neste mundo tão maleável e poderá também ser refutado antes do que se imagina. Apesar dessas inquietações, cheguei à conclusão, a partir da análise dos dados levantados, que é possível sim defender esse novo conceito, pois, segundo Ferreira (2013, p. 12), “criar um conceito não consiste em se fechar numa ideia, mas em multiplicar as ocasiões de eventos, em aumentar o possível”.

Para chegar ao conceito de letramento hipertextual, inicialmente, estabeleci um questionamento geral que versava sobre *Como definir os letramentos praticados pelos sujeitos ao interagir através de hipertextos*. Essa questão se ligava ao seguinte pressuposto: *A definição de letramento hipertextual deve emergir a partir da categorização das práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line e do confronto dessa definição com as definições de letramentos, de hipertexto e de letramento hipertextual encontradas na literatura*. Nessa perspectiva, para verificar se minha hipótese se confirmava, tracei um percurso que oscilava entre pesquisa teórica e prática a fim de que o conceito de letramento hipertextual proposto aqui não fosse somente reflexões com base em questões teóricas, mas que este emergisse de uma prática social.

Assim, com esse percurso traçado, iniciei, no capítulo 2, estudos teóricos que versavam sobre letramento(s) e hipertexto para compreender a base que sustentou a análise dos dados construídos nesta pesquisa. Com relação aos letramentos, realizei um percurso histórico sobre seu conceito e apresentei algumas definições de autores renomados adotando a concepção de Cavalcante Jr. por considerar que ela se adapta melhor à sociedade que vivemos e ao conceito de letramento hipertextual que proponho nesta pesquisa. Considero ainda que o arcabouço teórico sobre letramento(s) é amplo, por isso me detive a alguns trabalhos que considero importantes e cuja teoria sustentava a base para esta pesquisa.

Para refletir sobre o conceito de hipertexto, lancei mão de dois grupos de autores: o primeiro considera que o hipertexto se manifesta nas versões on-line e impressa e o segundo grupo argumenta que ele só se realiza on-line. Tenho percebido, no entanto, que houve discussões acirradas entre os dois grupos no início dos estudos no Brasil, porém essas polêmicas se desvaíram no decorrer dos anos. Tenho a impressão de que os autores perceberam que seria mais produtivo descobrir os usos que se faz com o hipertexto do que discutir as diferenças e semelhanças entre este e o texto impresso. Por considerar que os dois grupos possuem argumentos interessantes, trabalhei com um conceito que é uma mescla de diversos autores. Considero, portanto, que, apesar de muitas pesquisas já terem sido realizadas mesclando letramentos e hipertexto, julgo instigador descrever as práticas sociais com a mediação de hipertexto para propor um novo conceito de letramento hipertextual.

Após essas reflexões teóricas, iniciei a parte prática da pesquisa que está descrita no capítulo 3, o qual versa sobre os procedimentos metodológicos necessários para a construção dos dados que apresentei e analisei na tese. Do ponto de vista metodológico, decidi pelo estudo de caso como a melhor opção para a realização deste trabalho, pois me seria possível flagrar os letramentos demandados na produção de hipertextos. Em função dessa decisão, iniciei um estudo de caso sobre a produção de material didático para o ensino on-line, em cursos de graduação semipresenciais ofertados pelo Instituto Virtual da Universidade Federal do Ceará que são hospedados no AVA denominado Solar. Apesar de ter consciência de que o estudo de caso se aplica a situações particulares, posso afirmar que os resultados encontrados nesta pesquisa podem ser generalizados a outros casos, pois a definição de letramento hipertextual

proposta aqui abre espaço para outras práticas encontradas em situações diferentes, tais como a preparação de slides e textos para auxílio em aulas, a inserção e colaboração em diversas redes sociais, a leitura e produção de sites e blogs, dentre outras. Considero, portanto, que, do ponto de vista metodológico, os procedimentos adotados foram essenciais para o vislumbre dos objetivos e da verificação dos pressupostos da pesquisa. A partir dos achados desta pesquisa e de outras que li durante este estudo, posso afirmar que as pesquisas sobre letramentos e letramento hipertextual se delineiam, principalmente, em estudos qualitativos. Desse modo, o estudo de caso, assim como outras pesquisas do tipo qualitativa, são de suma importância para os letramentos, podendo ser, inclusive, referência para outros trabalhos, pois elas podem modificar o desenho dos estudos nestas áreas.

O capítulo 4 tinha por finalidade contemplar dois objetivos específicos desta pesquisa que eram: *descrever práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line mediado por hipertextos e categorizar os letramentos subjacentes às atividades dos sujeitos ao elaborar material didático para um curso on-line*. Nessa perspectiva, após a análise dos dados construídos para a pesquisa, concluí que, nas práticas sociais mediadas por hipertexto, são demandados vários tipos de letramentos que se congregam para a significação de sentidos, tais como centrado na escrita, oral, visual, tecnológico, comunicacional e informacional. Esses diversos tipos de letramentos foram analisados separadamente nesta pesquisa por uma questão metodológica, no entanto, percebi que, muitas vezes, só se produz conhecimento se houver um entrelaçamento desses letramentos. Essa análise foi muito pertinente para a construção de uma nova concepção de letramento hipertextual, visto que construir um conceito com base em pesquisas teóricas e práticas dá uma maior sustentação aos estudos. Os achados deste capítulo são também importantes porque foi possível perceber que os elaboradores de material didático necessitam ter habilidades que vão além de conhecer os conteúdos de suas disciplinas. Eles necessitam possuir diversos letramentos, pois do contrário, o material elaborado poderá ficar muito próximo de um texto escrito para um livro. Nesse sentido, considero que esta tese pode contribuir sobremaneira para quem produz material para o ensino on-line, visto que conhecer as possibilidades que a web proporciona auxilia no processo de elaboração das disciplinas para que as aulas não se tornem tão monótonas.

Após a análise dos dados construídos neste trabalho, revisei, no capítulo 5, os conceitos de letramentos e hipertexto que havia adotado na fundamentação teórica e o conceito de letramento hipertextual de Bolter (1998). Posteriormente, comparei-os com as reflexões realizadas através da análise dos dados em uma tentativa de erigir um novo conceito de letramento hipertextual. Neste capítulo, contemplei o terceiro objetivo específico da pesquisa que foi o de *confrontar a definição de letramento hipertextual, construída por meio dos dados analisados nesta pesquisa, com as definições de letramento(s) de hipertexto e de letramento hipertextual encontrados na literatura especializada*. Considero, portanto, que vivemos em um momento privilegiado por estarmos vivenciando a inserção das tecnologias digitais na educação, o que nos faz refletir sobre essa questão e ficarmos repletos de dúvidas e questionamentos. São essas questões que possibilitam criar novos termos, pois, conforme Snyder (2010, p. 268), precisamos identificar teorias úteis para estudarmos as transformações nas práticas ligadas ao uso do hipertexto e das tecnologias digitais e “como professores e pesquisadores, precisamos desenvolver uma linguagem especialmente voltada para falar sobre as mudanças nas práticas sociais, culturais e textuais”. Nessa esteira, o conceito de letramento hipertextual que proponho aqui emergiu da análise de conceitos teóricos já existentes na literatura e de dados extraídos de práticas reais com o hipertexto. Portanto, em uma mescla de pesquisa teórico-prática, constatei que o letramento hipertextual é uma amálgama de letramentos que se harmonizam para a construção de sentidos nas práticas mediadas por hipertexto. É importante ainda ressaltar que uma investigação como a empreendida neste trabalho traz contribuições importantes para os estudos sobre letramentos e hipertexto, visto que é possível, a partir do conceito proposto aqui, vislumbrar outros estudos tendo como base o letramento hipertextual. Ademais, considerando que o conceito apresentado possibilita a inserção de outras práticas além das encontradas nesta pesquisa, as transformações ou invenções tecnológicas podem ser incorporadas à proporção que forem surgindo.

A conclusão desta pesquisa também me fez refletir sobre as práticas educacionais e constatar que somente um ensino pautado no desenvolvimento dos diversos letramentos e não somente no letramento centrado na escrita, o que é comum na educação brasileira, pode permitir que a educação saia dos muros das instituições e perceba o processo ensino-aprendizagem como algo para a vida, o que é uma demanda

do mundo globalizado. Para isso, é necessário que a educação se conscientize de que somente o acesso às tecnologias digitais não contribui para o pleno desenvolvimento do letramento hipertextual e que é preciso um acompanhamento por parte dos professores a fim de que os discentes possam fazer uso dessas ferramentas em suas práticas sociais de significação, pois, conforme Warschauer (s/d.,p.14), além de haver muitos tipos de acesso às TIC, eles acontecem em gradação e seu sentido e valor variam no contexto social particular, pois somente o acesso à Internet por si só não traz benefícios fora de suas funções específicas. Sendo assim, considero que este trabalho é pertinente porque a partir dele se pode perceber que, para a construção dos sentidos no hipertexto, muitos letramentos podem ser demandados. Nesse sentido, quando, por exemplo, os professores trabalharem o uso das TIC em suas aulas precisam saber que é necessário desenvolverem diversas habilidades nos alunos para o desenvolvimento do letramento hipertextual.

É importante ainda lembrar que o assunto desta tese é merecedor de amplos debates, o que me faz reconhecer que ele não se esgota aqui, pois este trabalho, que tem como objetivo principal conceituar o termo letramento hipertextual, pode ser ampliada considerando vários aspectos, tais como os usos que se faz com o letramento hipertextual, o nível de letramento hipertextual de diversos sujeitos, a importância do letramento hipertextual para o desempenho dos discentes. Sobre este último aspecto, pode-se verificar se os usuários com maior nível de letramento hipertextual têm um melhor rendimento escolar em cursos de educação a distância. Apesar de reconhecer que a pesquisa de Pinheiro e Lobo-Sousa (2010, p. 136) ter constatado que “o desempenho acadêmico dos discentes não sofre interferência do seu nível de letramento digital”, considero que os instrumentos utilizados no trabalho das autoras (apenas um questionário respondido pelos discentes e seu cruzamento com o rendimento final destes) e o número de sujeitos da pesquisa (somente 24 participantes) são insuficientes para a generalização dessa afirmação. Nesse sentido, seria interessante um estudo mais detalhado para averiguar se o nível de letramento hipertextual interfere no desempenho acadêmico dos discentes. Considero, portanto, que todos esses aspectos podem revelar consequências didáticas importantes que merecem ser reveladas.

REFERÊNCIAS

- ALA - AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report.** [S. l.], 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: jul. 2001.
- ABREU, L. S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-94.
- ALVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PEREZ, F. C.; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Belo Horizonte: ArtMed, 2001.
- ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na internet:** novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ARAÚJO, J. C. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. **Os chats:** uma constelação de gêneros na Internet. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2006. DISSERATÇÃO.
- _____. Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios (Introdução). In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino:** novos gêneros, outros desafios. 1 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p. 15-17.
- _____. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, SP, n. 1, p. 79-92, jan/jun 2007b.
- _____. Nicks & emoticons no chat aberto: uma análise da resignificação da escrita. In: CAVALCANTE, M. M. et al. **Texto e discurso sob múltiplos olhares:** gêneros e seqüências textuais. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007c, p.38-61.
- _____. “Pra te c a galera vc tem q abreviar muito”: o internetês e as novas relações com a escrita. In: DIEB, M. (org.) **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 109-134.
- _____. O texto em ambientes digitais, In: COSCARELLI, C. V. **Leituras sobre a leitura:** passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 88-115.
- ARAÚJO, J. C; LIMA-NETO, V. Ruptura não, linkagem sim: o hipertexto e as enunciações na web. **Revista Veredas.** V. 16, nº 2/2012.

D'ANDREA, C. F. de B. Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português: a edição colaborativa de "Biografias de Pessoas Vivas". Tese (Doutorado em Estudos linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

ASSIS, M. de. **Papéis avulsos**. S.l., Lombaerts & C., 1882. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acessado em: 20 de julho de 2013

BALBONI, M. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2007**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.cetic.br/tic/2007/indicadores-cgibr-2007.pdf>. Acesso em: outubro de 2008.

BARBOSA, A. C. L. Santos. Leitura e escrita na Web. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, jul/dez, 2004. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/08.htm>. Acesso em 14/01/2005.

BARTHES, R. **S/Z**. Lisboa: Éditions du Seuil, 1970.

BARTON, D. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. **Language and Education**, Vol. 15, Nº 2 & 3, 2001, pp. 92-104.

_____. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: Great Britain, 2009, p. 38-53.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOLTER, J. D. Hypertext and the Question of Visual Literacy. In: REINKING, D.; McKENNA, M. C; LABBO, L. D.; KIEFFER, R.D. **Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

BRAGA, D. B. "A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hipermídia". **Revista ANPOLL**, n. 15, jul./dez. 2003, pp. 65-85.

_____. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. (org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, **Guia prático dos cursos de graduação semipresenciais**. Instituto UFC Virtual/ UFC: Fortaleza/CE, 2009. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=i>. Acessado em: 29.10.10.

BRISOLARA, L. B.; CORTÊS, J. L. R. P. O uso da ludicidade para o desenvolvimento da conversação em espanhol como língua estrangeira. **Revista Didática Sistemica**. Vol.1, Out./Dez., 2005, p. 33-37.

BUSH, V. Como pensamos. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. (orgs.). **O hipertexto em tradução**. FALE/UFMG: Belo Horizonte, 2007 [1945].

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em www.educarede.org.br. Acessado em 21.05.03.

_____. Desafios Empíricos-Metodológicos para a Pesquisa em Letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 1, pp. 45-62, jan/jun 2007.

_____. As (outras) quatro habilidades. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**. Vol. 1, N. 1, nov. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>. Acesso em: 31.10.2008.

_____. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: Contribuições para a formação de professores**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2001.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n.3, 2003, p. 28-37.

CAVALCANTE Jr, F. S. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: Aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professional). **Information literacy: definition**. Disponível em: <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/pages/default.aspx>. Acesso em: 16 de fev. de 2012.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005, p. 25-40.

_____. Os dons do hipertexto. **Littera: Linguística e Literatura**. Ano IV. Nº 4. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, 2006, p. 7-19.

_____. A leitura de hipertextos: charge. In: ARAÚJO, J. C. & DIEB, M. H. (orgs.). **Linguagem e educação: fios que se entrelaçam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-88.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, Jul./Dez., 2010, vol.49, no.2, p.481-491.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: **Anais do III Encontro Nacional sobre hipertexto**. Belo Horizonte, CEFET-MG, out./2009. Disponível em < <http://www.hipertexto2009.com.br/anais/p-w/poruma-matriz.pdf>>. Acessado em ago./2013.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Prespectiva, 1995.

FERREIRA, A. M. A. Prefácio. In: HARDY-VALLÉE, B. **O que é um conceito?** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2003.

FOLTZ, P. W. "Comprehension, Coherence, and Strategies in Hypertext and Linear Text". In: ROUET, J. F. et al. **Hypertext and Cognition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 1996.

FONTANINI, I. Reading theories and some implications for the processing of linear texts and hypertexts. **Linguagem & Ensino**, 7 (2), pp. 165-184, 2004.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

GASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, 2010, p. 41-56.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL/UNICAMP, 2007.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

HARDY-VALLÉE, B. **O que é um conceito?** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2003.

HÜHNE, L. M. (org.). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

HUMES, B. **Understanding Information Literacy**. US Federal Government, 2003. Disponível em: <http://www.libraryinstruction.com/infolit.html>. Acesso em agosto de 2008.

INSTITUTO UFC VIRTUAL. **Missão**. Fortaleza. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/portal/nova-p%C3%A1gina.aspx>. Acesso em: 21 nov. 2010.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP, n. 1, 2007.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**, 7ª ed., Campinas: São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, G. Reading images: Multimodality, representation and new media. In: Expert Forum for Knowledge Presentation: **1st Symposium of the Expert Forum for Knowledge Presentation**. Chicago: IIT, 2004. Disponível em: www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html. Acesso em: julho de 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. The meaning of composition. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. Tradução: Leonardo Mozdzenski. London/New York, Routledge, 1996, p. 181-229.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

LANDOW, G. P. **Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología**. Ediciones Paidós: Barcelona – Buenos Aires – México, 2002.

LEITE-BARBOSA, A. P. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UECE, 2001.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 49, 2010, p. 311-524.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LIMA-NETO, V. **Mesclas de gêneros o Orkut: o caso do scrap**. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LOBO-SOUSA, A. C. **Hipertextualidade: uma abordagem enunciativa de hipertextos**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.

LOBO-SOUSA, A. C.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.) **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, pp.111-122.

LUKE, C. Technological literacy. **National Languages & Literacy Institute**. Forthcoming, 1997. Disponível em: <http://www.gseis.ucla.edu/courses>. Acesso em outubro de 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

MACÍAS, R. F. Definitions of Literacy: a response. In: VENEZKY, Richard L.; WAGNER, D. A.; CILIBERTI B. S. (eds.). **Toward Defining Literacy**. International Reading Association: Newark, Delaware, 1990, pp. 17-22.

MARCOTTE, S. O hipertexto. In: RIBEIRO, Ana Elisa & COSCARELLI, Carla Viana (orgs.). **O hipertexto em tradução**. FALE/UFMG: Belo Horizonte, 2007.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de. (org.) **Língua Portuguesa em Debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001

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

MARTIN, A. Digital Literacy and the “Digital Society” In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. Peter Lang Publishing: New York, U.S.A, 2008.

MEDEIROS, N. A. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Vol. 12, n. 4, 2012, pp. 747-762.

MOITA-LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO-PLANTIN. R. S. O ensino da oralidade centrado no processo de produção de textos. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

NIELSEN, J. **Concise, escannable, and objective: how to write for the Web**. Disponível em www.useit.com/papers/webwriting/writing.html, 1997a. Acesso em junho de 2002.

_____. **How users read on the Web.** Disponível em www.useit.com/alertbox/9710a.html, 1997b. Acesso em junho de 2002.

_____. **Be succinct! (Writing for the Web).** Disponível em www.useit.com/alertbox/9703b.html, 1997c. Acesso em junho de 2002.

NISHIMURO, T. Informational Literacy: How does it differ from Traditional or Computer Literacy?. **TechKnowLogia**. September/October, 1999. Também disponível em:

http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=1&FileType=HTML&ArticleID=3. Acesso em setembro de 2008.

NUCCI, E. P. O letramento escolar de jovens do ensino médio. **Revista Psicologia escolar e educacional**. v.7, n.2. Campinas, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. Acesso em: junho de 2008.

OEIRAS, J. Y. Y., ROCHA, H. V. Uma modalidade de comunicação medida por computador e suas várias interFACES”, **Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**. Porto Alegre: Instituto de Informática da UFRGS, 2000. Disponível em: http://www.cultura.ufpa.br/joeiras/jh_ihc2000.pdf . Acessado em: 20 de setembro de 2011.

ONG, W. J. Literacy and orality in our times. **Journal of Communication**. Volume 30, Issue 1, p. 197–204, Mar. 1980. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01787.x/references>. Acesso em: 18/08/12.

PEIXOTO, C. S.; SILVA, E. B. da; SILVA, I. B. da; FERREIRA, L. D. **Letramento: você pratica?** Disponível em <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-06.html>. Acessado em 29.07.08.

PEYTON, J. K. Theory and Research: Interaction via Computers. In: EGBERT, J. & HANSON-SMITH, E. (Eds.). **CALL environments: research, practice and critical issues**. Bloomington, Illinois: TESOL Publications, pp. 17-26. 1999.

PINHEIRO, R. C. **Leitura de hipertexto: estratégias usadas por leitores proficientes**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2005a.

_____. Estratégias de leitura para compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (ORGS.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. pp. 131-146.

_____; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Vol. 12, n. 4, 2012, pp. 811-834.

_____; PINHEIRO, M. B. Mudanças e permanências dos propósitos de leitura de hipertextos: considerações acerca de letramento digital. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.) **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, pp.235-248.

_____; LOBO-SOUSA, A. C. Letramento digital e desempenho acadêmico em cursos de EaD via internet: uma relação de interferência?. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.) **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

POSSENTI, S. “Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentidos.” In: **Educar em Revista**, Curitiba, n.20, 2002, pp. 59-75.

PRIMO, A. & RECUERO, R.C. A terceira geração da hipertextualidade: cooperação e conflito na escrita coletiva de hipertextos com links multidirecionais. **Líbero (FACASPER)**, v. IX, p. 83-93, 2006.

RIBEIRO, A. E. Os Hipertextos que Cristo Leu. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (ORGS.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 124-130.

_____. Habilidades com a leitura e a escrita. **Estado de Minas**, Belo Horizonte / MG, 14/02/2006. Disponível em: http://www.vivaleitura.com.br/artigos_show.asp?id_noticia=18. Acesso em: 23 jul. 2007.

_____. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornal**. Belo Horizonte, UFMG, 2008 (Tese de Doutorado).

_____. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, v. 25, n. 03, dez. 2009, p. 75-102.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, dez./2010, p. 317-334.

RICHARDS, C. Hypermedia, internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age. **Language Learning & Technology** .Vol. 4, No. 2, September 2000, pp. 59-77. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol4num2/richards/default.html>. Acesso em: 01 de junho de 2012.

ROCKMAN, I. F. Introduction: the importance of information literacy. In ROCKMAN, I. F. and Associates. **Integrating information literacy in the higher education curriculum: practical models for transformation**. Jossey Bass: New York, U. S. 2004, p. 1-28. Disponível em: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/78/07879652/0787965278.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2012.

ROSA, F. R. Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs. **Anais do VI Congresso CONSAD de Gestão Pública**, Brasília/DF, abr./2013. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/2013/V_CONSAD/VI_CONSAD/035.pdf. Acesso em: ago./2013.

ROUET, J. F. et al. An introduction to Hypertext and Cognition. *In*: ROUET, Jean-François. et al. **Hypertext and Cognition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 1996.

ROJO, R. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. Campinas/SP, Julho de 2000. Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1890.doc.

_____. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, SP, n. 1, pp. 63-78, jan/jun 2007.

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

_____. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.

SEMALI, L. Defining new literacy in curricular practice. **Reading on-line**, 5(4), Nov., 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali1/index.html. Acesso em: 24 maio 2010.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**; Trad. Daise Batista – Porto Alegre: artes Médicas, 1989.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da *web 2.0*: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital**, n.8, Jun. 2012. Disponível em www.hipertextus.net. Acessado em: 23 de set. 2012.

SILVA, E. M. **Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características**. Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/20041105_elson.pdf. Acesso em: 07 abr. 2008.

SILVA, M. E. M.; PINHEIRO, R. C. Letramento digital e ensino de português para estrangeiros: uma breve análise de sites educativos. *In*: **Anais do II Colóquio Nacional Sobre Hipertexto**. Fortaleza, 2011, p. 148-155.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, Ilana. **Page to Screen: taking literacy into the electronic era**. London and New York: Routledge, 1998.

_____. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.255-282, dez. 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2008.

_____. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto: 2005.

SOUZA, R. A. Comunicação mediada pelo computador: o caso do *chat*. In: COSCARELLI, C. V (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 111-118.

STOKES, S. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, vol. 1, no. 1, 2002, p. 10-19. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2012.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. v. 5, n. 2. pp. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 14 set. 2008.

_____. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: Great Britain, 2009, p. 21-37.

SWALES, J.M. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

TALTY, C. Teaching a Visual Rhetoric. **Voices in the Classroom**, 2002. Disponível em: http://www.technorhetoric.net/7.3/response/Visual_rhet/ctalty2002print.html. Acesso em: 15 jul. 2011.

TOLEDO, C. Teoria da argumentação jurídica. **Revista Veredas do Direito**, Vol. 2 - nº 3, jan./dez., 2005.

TOPPING, K. J. Electronic Literacy in School and Home: A Look into the Future. **Reading On-line**, May 1997. Disponível em: <http://www.readingonline.org/international/future/index.html>. Acesso 14 abr. 2008.

TÔRRES, M. E. A. C. **Promoção do letramento acadêmico: do trabalho com a leitura ao processo de composição textual**. s/d. Disponível em: <http://www.humanasvirtual.edu.ar/>. Acesso em: 30 set. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Guia prático dos cursos semipresenciais**, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=i>. Acesso em: 12 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Instituto UFC Virtual**. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/portal/nova-p%C3%A1gina.aspx>. Acesso em: 12 out. 2010.

USA, **Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress**. WestEd, 2009 (Discussion Draft – 7/24/09). Disponível em: <http://www.docstoc.com/docs/11386736/Draft-Technological-Literacy-for-NAEP>. Acessado em: 06 de março de 2011.

VENEZKY, R. L. Definitions of Literacy. In: VENEZKY, R. L.; WAGNER, D. A.; CILIBERTI B. S. (eds.). **Toward Defining Literacy**. International Reading Association: Newark, Delaware, 1990, pp. 2-16.

VYGOTSKY, L.S. Defect and Compensation. In: RIEBER, R.W. et all (orgs.). **The Collected Works of L. S. Vygotsky**, Vol. II: Problems of Abnormal Psychology and Learning Disabilities: The Fundamentals of Defectology. New York: Plenum, 1991 [1927], pp. 2-45.

WAGNER, D. A. Literacy, Technological Literacy and the Digital Divide. **TechKnowLogia**. May/June, 2000. Também disponível em: http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=5&FileType=HTML&ArticleID=116. Acesso em abril de 2008.

WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion: rethinking the digital divide**. MIT Press: Cambridge, Massachusetts, U.S.A, 2003.

_____. A Literacy Approach to the Digital Divide. **Cadernos de Letras**, n.28, jul. 2011, p. 5-18. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl31072011mark.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

XAVIER, A. C. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Campinas: São Paulo, 2002 (Tese de Doutorado).

_____. **Letramento digital e gêneros hipertextuais: novos desafios pedagógicos?** Conferência proferida no GELNE, 2003 (mimeo).

_____. A Dança das linguagens na web: critérios para definição de hipertexto. In: CRISTÓFARO-SILVA, T.; MELLO, H. (Org.). **Conferências do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, p. 199-210, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES CONTEUDISTAS

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____

DISCIPLINA EM FASE DE ELABORAÇÃO NO CURSO DE LETRAS SEMIPRESENCIAL:

1. Quantas e quais disciplinas o(a) senhor(a) já elaborou para ser disponibilizado *on-line* em cursos semipresenciais ou a distância?
2. Como foi/está sendo a primeira experiência com essa atividade?
3. E hoje, como é para o(a) senhor(a) realizar essa tarefa? Que mudanças percebeu entre a elaboração desse material e outros já elaborados?
4. Que diferenças essenciais o(a) senhor(a) aponta entre o material de um curso de graduação *on-line* e o material de disciplinas presenciais?
5. Qual a importância dessas diferenças para a aprendizagem do estudante?
6. Considerando que os tutores do Curso de Letras Semipresencial, na maioria das vezes, se encontram com os alunos somente em dois momentos, que estratégias sugere para que o material didático possa preencher a distância física do professor nas aulas do Instituto UFC Virtual?
7. Que outras linguagens, além da escrita, também são importantes para compor o material didático para os cursos da UFC Virtual? Qual a importância de cada uma dessas linguagens?
8. Ao elaborar um material didático para o ensino *on-line*, que outras tecnologias de mediação da aprendizagem, além do próprio material, o(a) senhor(a) considera que vão ser importantes ou que influenciarão os alunos na ampliação de seus conhecimentos?
9. Como o(a) senhor(a) busca associar essas outras mediações da aprendizagem ao material com o qual está trabalhando?
10. De que maneira o(a) senhor(a) interrelaciona diferentes elementos que podem compor o material didático, tais como imagens, cores, tipos e tamanhos de fontes, efeitos visuais, etc?

11. Que relações o(a) senhor(a) percebe entre o trabalho de quem produz material didático para o ensino *on-line* (o professor conteudista) e suas habilidades de manusear tecnologias digitais?
12. Em um artigo publicado na *Chronicle of Higher Education*, “um respeitado historiador de arte, afirmava que já é hora da academia abandonar a arraigada reserva em relação às imagens e perceber que o visual pode de fato conter conteúdo intelectual o qual pode em alguns casos ser igual ao do texto escrito” (DALEY, 2010). O(a) senhor(a) concorda com essa afirmação? Por quê?
13. Considerando que a Plataforma Solar disponibiliza uma versão do material para impressão, como o(a) senhor(a) analisa / avalia a existência de um material impresso, abordando o mesmo conteúdo veiculado pelo ambiente virtual?
14. Que outras habilidades o(a) senhor(a) deveria adquirir com o objetivo de melhorar a qualidade do material para o ensino *on-line*?
15. Que diferenças o(a) senhor(a) percebe entre a disciplina que elaborou e o material que fica disponibilizado na Plataforma Solar após o trabalho da equipe de transição didática?
16. Como o(a) senhor(a) avalia as diferenças apontadas acima?

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EQUIPE DE TRANSIÇÃO DIDÁTICA

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____

FUNÇÃO NA EQUIPE DE TRANSIÇÃO DIDÁTICA: _____

GRADUAÇÃO: _____ PÓS-GRADUAÇÃO: _____

1. Há quanto tempo o(a) senhor(a) realiza a atividade de transição didática para cursos semipresenciais?
2. Como foi a sua primeira experiência com essa atividade?
3. E hoje, como é para o(a) senhor(a) realizar essa tarefa? O que mudou desde a primeira transição didática que o(a) senhor(a) realizou?
4. Considerando que os tutores do Curso de Letras Semipresencial, na maioria das vezes, se encontram com os alunos somente em dois momentos, e que o(a) senhor(a) não é o autor do material que vai ser transformado didaticamente para a versão *on-line*, que estratégias sugere para que o material didático possa preencher a distância física do professor nas aulas do Instituto UFC Virtual?
5. Que outras linguagens, além da escrita, também são importantes para compor o material didático para os cursos da UFC Virtual? Qual a importância de cada uma dessas linguagens?
6. Ao sugerir a transição didática para um determinado material, que outras tecnologias de mediação da aprendizagem, além do próprio material, o(a) senhor(a) considera que vão ser importantes ou que influenciarão os alunos na ampliação de seus conhecimentos?
7. Como o(a) senhor(a) busca associar essas outras mediações da aprendizagem ao material com o qual está trabalhando?
8. De que maneira o(a) senhor(a) interrelaciona diferentes elementos que podem compor o material da transposição didática, tais como imagens, cores, tipos e tamanhos de fontes, efeitos visuais, etc?
9. Que nomes são dados às técnicas empregadas nessa tarefa?
10. Como o(a) senhor(a) avalia o material que recebe dos professores conteudistas em relação à finalidade de servir a um curso *on-line*?

11. Que características o(a) senhor(a) percebe no material do professor conteudista que indiquem direcionamentos dele para um curso *on-line*?
12. Considerando que a Plataforma Solar disponibiliza uma versão do material para impressão, que diferenças o(a) senhor(a) aponta entre o material disponibilizado para o ensino *on-line* e o material para impressão?
13. Que relações o(a) senhor(a) vê entre o trabalho de quem produz material didático para o ensino *on-line* (o professor conteudista) e suas habilidades de manusear tecnologias digitais?
14. Em um artigo publicado na *Chronicle of Higher Education*, “um respeitado historiador de arte, afirmava que já é hora da academia abandonar a arraigada reserva em relação às imagens e perceber que o visual pode de fato conter conteúdo intelectual o qual pode em alguns casos ser igual ao do texto escrito” (DALEY, 2010). O(a) senhor(a) concorda com essa afirmação? Por quê?
15. O que o(a) senhor(a) considera que ainda deve ser melhorado na atividade de transição didática para que o ensino *on-line* tenha mais qualidade?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS) CONTEUDISTAS QUE COLABORAM COM OS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA UFC-UAB

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual”, realizada pela doutoranda Regina Cláudia Pinheiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC por que elabora material didático para o ensino *on-line*.

Esta pesquisa tem por objetivo *Propor um conceito de letramento hipertextual, por meio da descrição das práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line, do exercício de categorização dessas práticas e da comparação entre a definição de letramento hipertextual que emergirá dessa categorização e as definições de letramentos e de hipertexto encontradas na literatura.*

Sua participação consiste em responder a uma entrevista, com utilização de um gravador, e a um questionário escrito, sendo estes transcritos na íntegra. Porém, se algumas questões gerarem desconforto ou constrangimento, não será obrigado(a) a respondê-las e isso não lhe penalizará e não lhe impedirá de continuar participando da pesquisa. Além disso, sua colaboração consiste em escrever um diário de bordo, no qual relata todas as ações, pensamentos, indagações que surgirem no momento da elaboração do material didático para o Curso de Letras da UFC Virtual. Após a transcrição dos instrumentos mencionados acima, o texto digitado poderá ser lido por você para ponderar sobre o que falou ou sobre as anotações da pesquisadora, a fim de rever conceitos ou mesmo retirar alguns trechos.

As informações que o(a) Sr(a) fornecer serão úteis para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, mencionados acima, contribuindo com as pesquisas sobre letramento e sobre educação no mundo *on-line*, mais especificamente, nos cursos gerenciados pelo Instituto UFC Virtual com qual o(a) Sr(a) colabora.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais. O(a) Sr(a) não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo, que serão custeados pela FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO À PESQUISA (FUNCAP). Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Não há riscos relacionados aos procedimentos que serão realizados neste estudo visto que não haverá nenhum procedimento invasivo e que possa atingi-lo física ou emocionalmente.

Assinando esse consentimento, o(a) Sr(a) não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr(a) não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique. A sua participação é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando participar desta pesquisa, o(a) Sr(a) deverá se sentir livre para abandonar o estudo a qualquer momento do curso deste, sem que isto afete o seu cuidado ou relacionamento futuro com esta instituição. O investigador deste estudo também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ele julgar que seja necessário para o seu bem estar.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o(a) Sr(a) poderá contactar a pesquisadora responsável Regina Cláudia Pinheiro, residente na Rua Martinho Rodrigues, 1201 – Bl. A – Apto 203 – Bairro de Fátima – Fortaleza – CE, ou deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contactando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (85) 3366 8344. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, (XXXXXXXXX), XX anos, RG: XXXX, concordo em participar do estudo, intitulado *Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual*.

Eu fui completamente orientado por Regina Cláudia Pinheiro que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração.

Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ela me entregou uma cópia da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

_____ 429701303-78 Fortaleza, XXXX de abril de 2011
 Regina Cláudia Pinheiro CPF
 (Pesquisador)

_____ Fortaleza, XXXX de abril de 2011
 (Participante) CPF

CONTATOS:

Regina Cláudia Pinheiro – rclaudiap@yahoo.com.br

Fones (85) 3227 4044 – 8681 7932 – 9961 8598

Comitê de Ética em Pesquisa -

Rua Cel. Nunes de Melo, 1127 – Rodolfo Teófilo – (85) 3366 8344

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PARTICIPANTES DA EQUIPE DE TRANSIÇÃO DIDÁTICA DO INSTITUTO UFC VIRTUAL

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual”, realizada pela doutoranda Regina Cláudia Pinheiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC por que contribui com a elaboração de material didático para o ensino *on-line*.

Este projeto tem por objetivo *Propor um conceito de letramento hipertextual, por meio da descrição das práticas de letramentos realizadas por sujeitos na elaboração de um curso on-line, do exercício de categorização dessas práticas e da comparação entre a definição de letramento hipertextual que emergirá dessa categorização e as definições de letramentos e de hipertexto encontradas na literatura.*

Sua participação consiste em responder a uma entrevista, com utilização de um gravador, e a um questionário escrito, sendo estes transcritos na íntegra. Porém, se algumas questões gerarem desconforto ou constrangimento, não será obrigado(a) a respondê-las e isso não lhe penalizará e não lhe impedirá de continuar participando da pesquisa. Além disso, sua colaboração ainda consiste em permitir que a pesquisadora Regina Pinheiro capte todos os momentos de trabalho em que estará transformando o material didático elaborado pelo professor, em formato web, através das técnicas de filmagem da tela de um computador, de anotações feitas pela pesquisadora e da técnica de *protocolo verbal que consiste em verbalizar seus pensamentos no momento da realização do trabalho*. Após a transcrição dos instrumentos mencionados acima, o texto digitado o texto poderá ser lido por você para ponderar sobre o que falou ou sobre as anotações da pesquisadora, a fim de rever conceitos ou mesmo retirar alguns trechos.

As informações que o(a) Sr(a) fornecer serão úteis para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, mencionados acima, contribuindo com a pesquisa sobre letramento e sobre educação no mundo *on-line*, mais especificamente, nos cursos gerenciados pelo Instituto UFC Virtual com qual o(a) Sr(a) colabora.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais. O(a) Sr(a) não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo, que serão custeados pela FUNDAÇÃO CEARENSE DE APOIO À PESQUISA (FUNCAP). Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Não há riscos relacionados aos procedimentos que serão realizados neste estudo visto que não haverá nenhum procedimento invasivo e que possa atingi-lo física ou emocionalmente.

Assinando esse consentimento, o(a) Sr(a) não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, o(a) Sr(a) não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique. A sua participação é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando participar desta pesquisa, o(a) Sr(a) deverá se sentir livre para abandonar o estudo a qualquer momento do curso deste, sem que isto

afete o seu cuidado ou relacionamento futuro com esta instituição. O investigador deste estudo também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ele julgar que seja necessário para o seu bem estar.

Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo, o(a) Sr(a) poderá contactar a pesquisadora responsável Regina Cláudia Pinheiro, residente na Rua Martinho Rodrigues, 1201 – Bl. A – Apto 203 – Bairro de Fátima – Fortaleza – CE, ou deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos – subordinado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, através de solicitação ao representante de pesquisa, que estará sob contato permanente, ou contactando o Comitê de Ética em Pesquisa desta instituição, no telefone (85) 3366 8344. É assegurado o completo sigilo de sua identidade quanto a sua participação neste estudo, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, (XXXXXXXX), XX anos, RG: XXXX, concordo em participar do estudo, intitulado *Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual*.

Eu fui completamente orientado por Regina Cláudia Pinheiro que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração.

Eu pude questioná-lo sobre todos os aspectos do estudo. Além disto, ela me entregou uma cópia da folha de informações para os participantes, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir acerca da minha espontânea participação nesta pesquisa.

Estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Minha identidade jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização delegada do investigador. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

_____ 429701303-78 Fortaleza, XXXX de abril de 2011

Regina Cláudia Pinheiro CPF

(Pesquisador)

_____ Fortaleza, XXXX de abril de 2011

(Participante) CPF

CONTATOS:

Regina Cláudia Pinheiro – rclaudiap@yahoo.com.br

Fones (85) 3227 4044 – 8681 7932 – 9961 8598

Comitê de Ética em Pesquisa -

Rua Cel. Nunes de Melo, 1127 – Rodolfo Teófilo – (85) 3366 8344