

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Letras

Ana Carolina Correia Almeida

NAVEGAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS:
práticas de letramento na EaD

Belo Horizonte
2017

Ana Carolina Correia Almeida

NAVEGAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS:

práticas de letramento na EaD

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniella Lopes Dias
Ignácio Rodrigues

Área de concentração: Enunciação e Processos Discursivos.

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A447n Almeida, Ana Carolina Correia
Navegação em ambientes digitais: práticas de letramento na EaD / Ana Carolina Correia Almeida. Belo Horizonte, 2017.
135 f. : il.

Orientadora: Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Inovações tecnológicas. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia da informação. 4. Internet na educação. 5. Redes sociais. 6. Inovações educacionais I. Rodrigues, Daniella Lopes Dias Ignácio. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.018.43|

Ana Carolina Correia Almeida

NAVEGAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS:
práticas de letramento na EaD

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Prof.^a Dr.^a Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues – PUC Minas (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ribeiro – CEFET MG

Prof.^a Dr.^a Juliana Alves Assis – PUC Minas

Belo Horizonte, 24 de março de 2017.

À minha mãe amiga, sempre uma luz no meu caminho...

Ao meu pai, eternamente presente em mim, estrela que deixa o céu mais belo!

Ao meu marido, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por intercessão de Nossa Senhora Aparecida, por todas as bênçãos recebidas durante a produção desta pesquisa.

Ao meu marido, Leonardo, pelo amor, compreensão e cumplicidade na realização dos meus sonhos.

À minha mãe Jaci pelas orações, companheirismo e incentivo. Aos meus irmãos Débora, Leonardo e Fabiano pelo apoio e ao meu sobrinho Lorenzo que compartilhou comigo vários momentos de escrita. Às minhas afilhadas Laura e Maria Luiza por compreenderem a minha ausência mesmo que tão pequenas.

À minha querida orientadora, Profa. Daniella Lopes, pela paciência, estímulo, confiança e pelos valiosos encontros. Sinto-me privilegiada por ser sua orientanda.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras por compartilhar seus ensinamentos em minha formação acadêmica desde a graduação.

Aos estudantes que aceitaram o convite e contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos diretores do Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED/UFMG), Prof. Wagner Corradi pelas contribuições nesta pesquisa e à Graça Moreira pela compreensão das ausências para poder me dedicar ao curso e a este trabalho.

Aos meus amigos e colegas do CAED/UFMG, pelo apoio e estímulo, aos que leram minha pesquisa, que me ajudaram com os equipamentos durante a coleta de dados, a todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

À Universidade Federal de Minas Gerais pela concessão de bolsa de estudos por meio do Programa de Incentivo à Qualificação à Pós-Graduação (PROQPG).

“O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever,
mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender.”
Alvin Toffler

RESUMO

A sociedade atual tem pautado suas relações a partir do uso constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que traz novos significados para as interações sociais, afetivas, econômicas e, inclusive, para o processo de construção do conhecimento. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) tem se difundido e a demanda por uma educação que não ofereça limitações espaço-temporais tem crescido gradualmente. Nesse contexto, esta dissertação tem o objetivo de investigar as práticas de leitura *on-line* em ambientes digitais, utilizadas pelos alunos de graduação a distância da UFMG para fins acadêmicos. A investigação, de caráter qualitativo com estudos dentro de uma perspectiva etnográfica, foi realizada em duas fases: a primeira fase baseou-se em um questionário *on-line* aplicado aos alunos dos cinco cursos a distância da instituição e a segunda fase baseou-se na simulação de leitura *on-line* com a participação de 10 alunos dos cursos em questão. Como suporte teórico, fez-se o uso dos estudos nas perspectivas dos Multiletramentos e dos letramentos digitais, leitura em ambientes digitais e multimodalidade. As análises tiveram como foco: aspectos que interferem na aprendizagem por meio dos ambientes digitais; os letramentos nas práticas acadêmicas; habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos para leitura e navegação nos ambientes digitais; e a autonomia dos alunos quando realizam os percursos de leitura e navegação em suas rotinas de estudo. Para a maior parte dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias é uma experiência nova, percebe-se que as dificuldades com as TDIC são resolvidas ao longo do curso e continuaram se expandindo. Constatou-se, portanto, que os alunos em estudo ainda não demonstraram o domínio de uma prática de leitura em relação a uma pesquisa investigativa mais atenta na Internet. Os resultados obtidos evidenciam a importância de se criar oportunidades dos alunos se tornarem indivíduos autônomos, críticos e bons leitores de textos disponíveis nos ambientes digitais a fim de garantirem a condução e efetivação de sua aprendizagem mediada pelas tecnologias.

Palavras-chave: Letramentos digitais. Educação a Distância. Navegação em ambientes digitais. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The current society has set their relations from the constant use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), which brings new meanings to the social, affective and economic interactions, and even to the process of knowledge construction. In this scenario, the Distance Education (DE) has spread and the demand for an education that does not provide limitations of space-time has grown gradually. In this context, this dissertation aims to investigate the practices of online reading for academic purposes, used by undergraduate students at UFMG through digital environments. This research had a qualitative character with studies in an ethnographic perspective, it was held in two phases: the first phase was based on an online questionnaire applied to students of five distance education courses of the institution and the second phase was based on simulation of reading online with the participation of 10 students of the courses in question. As theoretical support, it was used the online reading, literacies studies in digital environments, and multimodality. The analysis focused: aspects that interfere in learning through digital environments; literacies practices for academic proposes; skills and strategies used by the students for reading and navigating in digital environments; and the autonomy of the students when performing the reading and navigation paths in their routines. For most students, the teaching-learning process mediated by technologies is a new experience in their life, the difficulties with the DICT are addressed throughout the course and continued expanding. It was found that the students in study has not yet demonstrated the dominance of a reading practice in relation to investigative research more attentive on the Internet. The results obtained demonstrate the importance of creating opportunities for students to become autonomous beings, critics and good readers of various types of texts available in digital environments in order to ensure the conduct and completion of your learning mediated by technologies.

Keywords: Digital literacies. Distance Education. Navigation online. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela de gravação de telas	73
Figura 2 – Página inicial MinhaUFMG	102
Figura 3 – Página UFMG Virtual	104
Figura 4 – Leitura de mensagens não lidas dos fóruns	104
Figura 5 – Página do fórum de dúvidas.....	105
Figura 6 – Página disciplina Cálculo VI	106
Figura 7 – Leitura do livro de Fundamentos de Física III	106
Figura 8 – Resultado de busca no <i>Google</i>	107
Figura 9 – Páginas visitadas no CAED Virtual	108
Figura 10 – Tela do Word.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conteúdos utilizados nos cursos totalmente a distância.....	59
e nos presenciais (%).....	59
Gráfico 2 – Ferramentas de compartilhamento de recursos digitais adotadas nos diferentes tipos de curso (%).....	61
Gráfico 3 – Alunos beneficiados por cursos regulamentados totalmente a distância ou semipresenciais, segundo o Censo EAD.BR (2014 e 2015 – em números absolutos).....	78
Gráfico 4 – Formação acadêmica	80
Gráfico 5 – Tempo para ingressar no ensino superior	81
Gráficos 6 e 7 – Estudo e trabalho e área de atuação	81
Gráfico 8 – Razão da escolha do curso a distância	82
Gráfico 9 – Local de estudo.....	83
Gráfico 10 – Vantagens de estudar a distância.....	84
Gráfico 11 – Desvantagens de estudar a distância.....	85
Gráficos 13 e 14 – Respostas das questões 13 e 14	87
Gráfico 15 – Uso do computador antes de ingressar no curso.....	87
Gráfico 16 – Conhecimento de informática	88
Gráfico 17 – Habilidades no computador	89
Gráficos 18 e 19 – Letramento digital antes e depois de ingressar no curso	90
Gráfico 20 – Leitura dos textos estudados	91
Gráfico 21 – Tempo de leitura na tela	92
Gráfico 22 – Atividades de leitura frequentes na Internet.....	93
Gráfico 23 – Recursos do AVA facilitam os estudos?	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades de leitura e navegação em ambientes digitais	54
Quadro 2 – Estratégias leitura e navegação	56
Quadro 3 – Fases do processo de coleta de dados	69
Quadro 4 - Características dos participantes da segunda fase – Simulação de leitura <i>on-line</i>	71
Quadro 5 – Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta dos dados	74 74
Quadro 6 – Planejamento de análise do perfil dos alunos e aprendizagem em um curso a distância	74
Quadro 7 – Planejamento de análise da influência do nível de letramento	75
Quadro 8 – Planejamento de análise das habilidades e estratégias na leitura e navegação nos ambientes digitais	75
Quadro 9 – Planejamento de análise das práticas e autonomia dos alunos	76
Quadro 10 – Número de alunos graduados na modalidade a distância	79
Quadro 11 – Estratégias de leitura e navegação	95
Quadro 12 – Síntese dos percursos de leitura <i>on-line</i>	96

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação a Distância

FAE – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROFBIO – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1	33
1 LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EAD	33
1.1 Letramento como prática sociocultural	35
1.1.1 Práticas e eventos de letramento	39
1.2 Letramentos são dêiticos	40
1.3 As multifacetadas do letramento	41
1.3.1 A perspectiva dos Multiletramentos	41
1.3.2 Letramentos digitais	43
CAPÍTULO 2	49
2 A LEITURA ON-LINE NA EAD	49
2.1 Considerações iniciais sobre a leitura	50
2.2 Habilidades e estratégias de leitura <i>on-line</i>	52
2.3 A multimodalidade na leitura em ambientes digitais na EaD	57
2.4 A autonomia e as práticas de leitura <i>on-line</i> na EaD	60
CAPÍTULO 3	65
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1 Objetivos da pesquisa	65
3.2 Classificação da pesquisa	66
3.3 Fases do processo de coleta de dados	67
3.4 O contexto e os informantes da pesquisa	69
3.5 Procedimentos éticos e de pesquisa	71
3.6 Instrumentos	72
3.7 Procedimentos para a análise dos dados coletados	74
CAPÍTULO 4	77
4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	77
4.1 O perfil dos alunos da EaD da UFMG	77
4.2 O letramento digital e as práticas diárias acadêmicas	85
4.3 As práticas de leitura <i>on-line</i> na EaD	91
4.4 Os percursos de leitura <i>on-line</i> para fins acadêmicos dos alunos de EaD/UFMG	94
CAPÍTULO 5	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	120
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem pautado suas relações a partir do uso constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o que traz novos significados para as interações sociais, afetivas, econômicas e, inclusive, para o processo de construção do conhecimento. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) tem se difundido e a demanda por uma educação que não ofereça limitações espaço-temporais tem crescido gradualmente.

Para se ter uma ideia das possibilidades de expansão da EaD, de acordo com dados do IBGE/PNAD¹ (2014), enquanto as matrículas na educação superior presencial saltaram de 3 milhões em 2001 para mais de 7 milhões em 2014, as matrículas no Ensino Superior na modalidade a distância saltaram de pouco mais de 3 mil em 2001 para cerca de 1,1 milhão em 2014, sendo quase 130 mil matrículas ofertadas por instituições públicas universitárias de Ensino Superior. Só em 2014, foram 190 mil estudantes formados (Diretoria de Educação a Distância/CAPES, 2014).

Apesar de a EaD ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois transpõe obstáculos à conquista do conhecimento, os processos de ensino-aprendizagem mediados pelas TDIC não acontecem automaticamente. Aliás, nenhum processo acontece dessa forma. É necessário lembrar que além das inúmeras questões sociais e econômicas que dificultam o acesso de grande parte da população a essas tecnologias, é requerido dos alunos amplo domínio das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, sejam elas suportadas pelo computador ou por outra tecnologia de mesma natureza. Como tais habilidades não são tão populares assim, nem sempre esse pré-requisito é satisfatoriamente atendido mediante as experiências anteriores dos alunos.

Ainda que os alunos façam o uso das tecnologias por meio das redes sociais e em aplicativos como o *Whatsapp* em suas práticas cotidianas, ao ingressarem em um curso a distância, eles não possuem habilidades requeridas pelos recursos

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2014) investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento, e habitação e outras, com periodicidade variável. Pesquisa disponível em: <<https://goo.gl/IMikNJ>>. Acesso em: 24 fev. 2017. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/>

educacionais utilizados para o estudo *on-line* como, por exemplo, o manejo do editor de textos, o domínio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o uso de planilha de cálculos, a instalação de *software*, a navegação e pesquisa na internet, o uso do *e-mail*, *chat*, fóruns etc.

Desse modo, a nova sala de aula e o novo caderno são desafios que requerem velhas e novas práticas e que trouxeram uma nova textualidade na qual a tela rompe a superficialidade do texto impresso em uma concepção mais ampla e atual de leitura, provocando não só mudanças materiais, assim como a maneira pela qual as informações são apresentadas – usa-se não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas, também, elementos multimodais como animações, vídeos, sons, cores e ícones –, mas também mudanças nas relações “entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente falando, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p. 151).

Como a inserção das TDIC na sociedade potencializa práticas de leitura *on-line* e múltiplas práticas de letramentos digitais, proporcionando, dessa forma, um diálogo entre as diferentes linguagens, ressalta-se a importância dessas tecnologias serem contempladas no contexto educacional dos cursos a distância, uma vez que os alunos da EaD utilizam o ambiente virtual fazendo o uso intenso das práticas de leitura e escrita.

Uma justificativa para essa abordagem é o caráter multimodal da Educação a Distância brasileira que pode ser exemplificado pelos resultados com relação aos recursos educacionais usados com mais frequência pelas instituições respondentes do Censo EAD.BR 2014² produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Os recursos educacionais utilizados pela maior parte das instituições respondentes foram os livros eletrônicos e outros textos digitais, empregados por 97 estabelecimentos em cursos regulamentados totalmente a distância. Em seguida, apresentam-se as teleaulas ou vídeos – utilizadas por 95 instituições em seus cursos regulamentados totalmente a distância, seguidos pelos livros e materiais de texto impressos.

² O Censo EAD.BR é o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2015-2015. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/MMIGJ7>>. Acesso em: 24 fev. 2017. http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf

Diante desses resultados, percebe-se que esse modelo complexo vem exigindo dos alunos da EaD habilidades e estratégias diversificadas para a leitura em ambientes digitais que trazem diferenças significativas nos graus de letramento ao incluir outras linguagens. O ato de ler sofre modificações em função das tecnologias digitais. É preciso aprender a ler o mesmo texto em diferentes suportes, além do impresso. De fato, o ato de ler incita o exercício da autonomia pelo aprendiz na tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados.

A abundância de informações, os textos multimodais e os diversos recursos disponíveis, bem como a interatividade dos ambientes digitais no ensino a distância precisam ser considerados para o aprimoramento das práticas de leitura e escrita. Pretende-se, então, neste estudo, contribuir com questões que interferem no processo de letramento digital e na leitura *on-line*, bem como detectar aspectos que possam levar os alunos a serem mais eficientes e autônomos em suas práticas sociais e acadêmicas por meio dos ambientes digitais. Além de ter habilidades básicas do computador, tais como gerenciamento de como usar um *mouse* e reconhecer as funções dos ícones dentro de menus de aplicativos e interfaces *on-line* (DIAS; NOVAIS, 2009), os alunos precisam desenvolver outros tipos de habilidades e estratégias tanto na leitura, quanto na navegação para tornarem-se bons leitores. Dessa forma, torna-se necessária uma reflexão mais aguçada sobre os ganhos da aprendizagem com o possível leque de possibilidades que o universo propiciado pelas TDIC assegura. Elas transcendem inúmeras fronteiras a partir da superação de um ponto específico, por exemplo, da ruptura da presença em sala de aula com o professor, do domínio dos recursos digitais e da relação da leitura na tela com novos gêneros digitais.

Por fim, acredita-se que, ao iniciar o curso a distância, o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e nos estudos acadêmicos. Deduzimos também que são requeridas estratégias de leitura *on-line* complementares à leitura do impresso, embora acreditamos que as dificuldades referentes à utilização das TDIC e dos ambientes digitais sejam resolvidas no decorrer do curso. Neste estudo espera-se que essas hipóteses sejam verificadas e que a resposta para o problema da pesquisa apresente resultados que possam contribuir para o meio acadêmico.

Portanto, esta pesquisa nasce de inquietações acerca das práticas de leitura *on-line* em ambientes digitais para fins acadêmicos dos alunos do CAED/ UFMG na lida com essa nova sala de aula e esse novo caderno.

Em consonância com a contextualização, justificativa e problematização de investigação ora apresentados, a presente dissertação tem como objetivo geral **investigar as práticas de leitura *on-line* para fins acadêmicos, utilizadas pelos alunos de graduação a distância da UFMG, por meio dos diversos ambientes digitais**. A partir desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos, que visam:

- I. detectar o perfil dos alunos e aspectos que podem interferir na aprendizagem em um curso a distância;
- II. verificar se o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e nas atividades acadêmicas;
- III. investigar habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos para leitura e navegação nos ambientes digitais;
- IV. analisar a autonomia dos alunos quando realizam os percursos de leitura e navegação nos ambientes digitais em suas rotinas diárias de estudo.

Para tanto, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos após a Introdução: o primeiro, nomeado *Letramentos no contexto da EaD*, apresenta os estudos referentes aos Estudos de Letramento, contextualizando os conceitos de letramento autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento, bem como a natureza dêitica do letramento. Na sequência, enfatiza-se a discussão das multifacetadas do letramento, descrevendo as perspectivas dos Multiletramentos e dos Letramentos Digitais que proporcionam novas práticas sociais de leitura, permeadas pela inserção das tecnologias digitais. Esse primeiro capítulo tem como apoio teórico: Street (1984, 2006, 2010, 2014), Soares (1998, 2002, 2004), Kleiman (1995, 2014, 2016), Heath (1982), Tfouni (1988, 1995, 2010), Rojo (2012, 2013), Coiro *et al.* (2008), Cope; Kalantzis (2009), Barton (2015), Coscarelli; Ribeiro (2005), Ribeiro (2003, 2009, 2013), Xavier (2011), Buzato (2006, 2009), dentre outros.

O segundo capítulo, intitulado *Leitura on-line na EaD*, primeiramente apresenta considerações iniciais sobre a leitura, com objetivo de refletir sobre o processamento da leitura e as diferenças em ler na tela e ler no impresso. Na

sequência, apresenta os componentes da leitura *on-line* e busca investigar as habilidades e estratégias requeridas do leitor de ambientes digitais. Na seção seguinte, faz-se uma reflexão sobre a necessidade de considerarmos a leitura multimodal em ambientes digitais. E, por fim, a última seção analisa a autonomia dos alunos ao realizarem as práticas de leitura *on-line* para fins acadêmicos. O apoio teórico para esse capítulo baseia-se em: Coscarelli (1995, 2003, 2016), Kleiman (1989, 1998), Coiro; Dobler (2007), Ribeiro (2008, 2009, 2010, 2012, 2013), Dias; Novais (2009), Azevedo (2013), Kingsley; Tancock (2013), Cho; Afflerbach (2015), Kress (2003, 2010), Kress; Van Leuween (2001), Coiro; Coscarelli (2014), Sekeres; Coiro; Castek; Guzniczac (2014), entre outros.

O terceiro capítulo, designado *O Percurso Metodológico*, apresenta os objetivos da investigação, o tipo de pesquisa, suas bases metodológicas, o contexto em que ela foi realizada e a caracterização dos participantes, assim como as etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Por último, destacam-se os procedimentos para a análise dos dados coletados. Esse capítulo tem base teórica em Denzin; Lincoln (2006), Triviños (1987), Gil (1999), entre outros.

O quarto capítulo destina-se à análise dos dados. Denominado *Interpretação e Análise de Dados*, primeiramente, traz um delineamento do perfil dos universitários ingressos, em relação ao conhecimento e à interação com as TDIC para suas práticas sociais diárias, incluindo os estudos acadêmicos. Na sequência, analisa-se a prática da leitura *on-line* pelos universitários, a percepção em relação ao uso do computador e suas primeiras experiências como leitores *on-line*. Também, aborda-se as práticas de letramentos digitais de que os universitários participam em diferentes contextos e a prática da leitura *on-line* como apoio aos estudos acadêmicos. Para esse capítulo, buscou-se o embasamento teórico dos autores já citados nos capítulos teóricos.

O quinto capítulo, *Considerações Finais*, destaca o fechamento dos capítulos teóricos, as análises realizadas em consonância com os capítulos teóricos e a proposição de futuras contribuições que venham a somar nesse contexto de investigação. Também são partes constituintes desta dissertação a relação das referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1

1 LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EAD

Este capítulo tem como objetivo trazer abordagens teóricas que embasarão as discussões em torno da concepção de letramento, tendo em vista os diversos desdobramentos que lhe foi concedido ao longo das últimas décadas. É justamente o crescente estudo dessa temática que torna necessária, neste trabalho, uma reflexão sobre ela, a fim de compreender as origens do conceito e as diferentes significações que o letramento foi assumindo a partir do momento em que se tornou alvo de estudos das mais diversas comunidades científicas.

O termo letramento surgiu no Brasil há quase 30 anos e foi referenciado pela primeira vez em 1986 no livro *No mundo da escrita*, de Mary Kato. Em 1988, o termo foi lançado no mundo da educação, distinguindo letramento de alfabetização por Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (SOARES, 1998). A partir daí se tornou tema de interesse de muitos pesquisadores, dentre os quais podemos citar Kleiman (1995; 2014; 2016) e Soares (1998; 2002; 2004). Essas autoras têm se dedicado ao estudo do letramento, considerando-o enquanto prática social de leitura e escrita engajada e realizada por sujeitos que exercem plenamente sua cidadania.

A natureza do letramento está mudando rapidamente com as novas TDIC, gerando novos letramentos necessários para explorar o potencial de leitura, escrita e comunicação. Estudiosos de diversas disciplinas, como a ciência cognitiva (GEE, 2003), a sociolinguística (COPE; KALANTZIS, 2009; KRESS, 2003; LEMKE, 2002) e a antropologia cultural (STREET, 2003), começaram a reconhecer mudanças nas práticas de letramento quando perceberam as consequências dessas mudanças para suas áreas individuais de estudo. Como muitas heurísticas apareceram para confirmar esse caráter multidisciplinar, uma nova perspectiva sobre a natureza do letramento começou a emergir.

Devido à natureza dêitica do letramento, sabe-se que não vamos chegar a um conceito pronto e acabado, essa definição tem conceitos diferentes para autores diferentes. Que a Internet muda a natureza do letramento, já sabemos, mas isso pode ser visto de maneiras diferentes entre as culturas e pelos pesquisadores

atraídos para estudar tais mudanças. Alguns autores dos Estudos de Letramento³ ou *New Literacy Studies* usam o termo para conceituar o estudo das práticas relacionadas com a leitura e escrita em toda atividade da vida social (STREET, 1984,1995, 2006; KLEIMAN, 1995, 2014; KLEIMAN; ASSIS, 2016; TFOUNI, 1988, 2010). Outros veem Novos Letramentos como novos discursos (GEE, 2007b) ou novos contextos semióticos (KRESS, 2003, 2010; LEMKE, 2002). Outros veem o letramento como Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; GRUPO NOVA LONDRES, 1996; ROJO 2012, 2013) ou contextos multimodais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Outros usam o termo Novos Letramentos para descrever importantes estratégias e disposições que são essenciais para a pesquisa e compreensão *on-line* (COIRO; DOBLER, 2007; COIRO *et al*, 2008; SEKERES, COIRO, CASTEK, GUZNICZAK, 2014); e ainda, há os que consideram os novos letramentos na perspectiva dos letramentos digitais (RIBEIRO, 2003, 2009, 2013; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; BUZATO, 2006, 2009; XAVIER, 2011).

Não nos restam dúvidas de que existem pelo menos três características em comum entre as teorias que fundamentam o letramento no contexto da Educação a Distância: 1. Letramentos são essenciais para a participação cívica⁴, econômica e pessoal, em uma comunidade globalizada e, como resultado, são fundamentais para a pesquisa educacional e a educação de todos os alunos; 2. Letramentos são dêiticos – mudam regularmente como mudam as tecnologias; 3. Letramentos são multifacetados – beneficiam-se da análise que traz vários pontos de vista para a discussão (COIRO *et al.*, 2008).

Mediante essas afirmações, este capítulo está organizado em três seções e suas respectivas subseções. A primeira seção, *Letramento como prática sociocultural*, tem como objetivo apresentar uma breve contextualização sobre o estudo das práticas relacionadas com a leitura e a escrita em toda atividade da vida social (STREET, 1984,1995, 2016; TFOUNI, 1988, 2010; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; ASSIS, 2016). Na sequência, a subseção *Práticas e eventos de*

⁴ A posição da UNESCO é de que “nenhuma educação é possível sem habilidades literárias” e de que “a construção de leitores (pessoas que transponham a condição de alfabetizados, para se tornarem letrados)” está na base de “políticas e programas de incentivo à leitura voltados para alterar cenários de sociedades de não-leitores”. Disponível em: <<https://goo.gl/FEQkb6>>. Acesso em: 24 fev. 2017<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>>.

letramento, realiza uma abordagem para a compreensão da prática de letramento e eventos de letramentos, conceitos-chave desenvolvidos e discutidos por Street (1995), Heath (1995) e Barton; Lee (2015). A próxima seção, intitulada *Letramentos são dêiticos*, refere-se ao termo proposto por Leu; Coiro (2008), Barton; Lee (2015) e Buzato (2006) que ressaltam que o letramento muda regularmente como mudam as tecnologias. E a última seção, *As multifacetadas do letramento*, traz perspectivas teóricas com objetivo de enfatizar as relações dialógicas do letramento com as TDIC, ponto crucial desta pesquisa. Iremos abordar as contribuições das perspectivas dos Multiletramentos e dos letramentos digitais para o ensino e aprendizagem na modalidade a distância, uma vez que nossos sujeitos estão no ambiente virtual, relacionando-se com questões tecnológicas e sociais e fazendo uso intenso das práticas de leitura e escrita.

1.1 Letramento como prática sociocultural

Esta seção tem como objetivo discutir as contribuições dos Estudos do Letramento⁵ (*New Literacy Studies* – NLS) – o estudo das práticas relacionadas com a leitura e a escrita em toda atividade da vida social (KLEIMAN, 1995). Os Estudos de Letramento constituem uma área de pesquisa desenvolvida nos últimos 30 anos por Brian Street (1984), Shirley Heath (1982), entre outros, influenciados pela antropologia e etnografia, que exerceram grande contribuição nos estudos sobre o uso da escrita no campo da educação. O que veio a ser denominado de “Estudos de Letramento” representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, concentrando-se não tanto na aquisição de competências do ato de ler e escrever, como em abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar no Letramento

⁵ Defendemos a utilização de Estudos de Letramento, no lugar de Novos Estudos de Letramento, conforme Kleiman (1995). Nos países de língua inglesa, o termo “*literacy*” (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo “novos”: daí *New Studies of Literacy*. No Brasil, um novo termo foi cunhado – letramento – pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos. No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 1990 (Cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

como práticas sociais que variam nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas diferentes instituições e contextos (STREET, 1984).

Brian Street, em uma das obras precursoras sobre o assunto, *Literacy in Theory and Practice* (1984), afirma que o letramento é visto não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como uma prática social que está incorporada em relações de poder. Assim, Street (1984) desenvolveu sua teoria em oposição a principais estudiosos de alfabetização na época, incluindo Jack Goody (1977) e Walter J. Ong (1982), identificando dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo postula que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois na oralidade mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que acabam influenciando a mensagem em função do interlocutor. (KLEIMAN, 1995). Assim, Street (1984) define letramento autônomo como um conjunto de habilidades técnicas neutras e independentes do contexto social em que são usadas.

Os Estudos de Letramento desafiam essa concepção e sugerem que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, temos efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. É em substituição a tal perspectiva que se inaugura essa nova abordagem, a noção do modelo ideológico, de vertente sociocultural (HEATH 1982; STREET 1984, 2006, 2010, 2014), na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.

Defendendo o ponto de vista do modelo ideológico, Street (1985) acrescenta:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 1985, p.23).

O modelo de letramento ideológico oferece uma vista culturalmente sensível das práticas de letramento, concebendo-as como variáveis em um contexto para

outro. Esse modelo começa a partir de premissas diferentes do que o modelo autônomo postula. No modelo ideológico o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; ele sempre está incorporado nos princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as maneiras em que pessoas abordam a leitura e a escrita nas concepções de conhecimento e identidade (STREET, 2003).

Também trabalhando na perspectiva do modelo ideológico, Barton e Hamilton (2004) ressaltam que o letramento

não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109)

Dessa maneira, qualquer definição de letramento depende necessariamente das práticas sociais e comunicativas dos indivíduos e grupos sociais envolvidos. Nesse modelo, “o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes”. (SOARES, 2004, p. 76)

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 1995).

No Brasil, a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência pelos linguistas de que havia alguma coisa além da alfabetização⁶ (TFOUNI, 2010). Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, Kleiman argumenta que o conceito de letramento

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15)

⁶ Nesta pesquisa não entraremos em discussão sobre a dicotomia alfabetização e letramento por entender que a alfabetização é um tipo de prática de letramento.

Tfouni (1988; 1995, 2010), Kleiman (1995, 2014, 2016) e Soares (1998, 2002, 2004), também se contrapõem à definição de letramento como aquisição de habilidades individuais que envolvem a língua escrita. Definem o letramento a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural, que não se restringe somente à aquisição da escrita, tampouco ao processo de alfabetização.

Tfouni (1988) constrói uma definição de letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, mas, também, que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola.

Kleiman (1995) também define o letramento como uma prática social situada em contextos específicos. Para a autora, letramento é

um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Nessa visão, as práticas de letramento estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita. Sendo assim, extrapolam os muros da escola.

Para Soares (1998), ainda que o número de estudos e pesquisas sobre letramentos atribuídos à perspectiva dos Estudos de Letramento tenha crescido nos últimos anos no Brasil, no campo educacional esse número é ainda incipiente. De acordo com a autora, isso cria uma lacuna de estudos e pesquisas sobre as culturas de diferentes grupos com díspares condições socioeconômicas e modalidades de acesso a bens culturais distintos, que atribuem diferentes valores às práticas de letramento e vivenciam modos particulares de envolvimento com a leitura e a escrita⁷.

⁷ No contexto brasileiro das aulas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em zonas recônditas do país, faz muito mais sentido considerar o gesto de assinar como texto multimodal, com elementos da linguagem icônica e da linguagem verbal, uma forma de arte mais próxima da antiga caligrafia, do que o penoso gesto de escrever uma letra do código que está sendo aprendido. Fazer monogramas, desenhos e combinações livres de letras pode parecer estranho fora do contexto que lhes dá sentido. Mas as práticas de letramento são situadas e locais, o que envolve levar em conta a história do aluno. Exemplo retirado de Kleiman (2014).

Assim, a perspectiva dos Estudos de Letramento se configurou como um movimento que fez parte da chamada “virada social”, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita e lida – antes centrada na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social (GEE, 2000).

Nessa vertente sociocultural da linguagem escrita, o letramento é uma atividade social e a melhor forma de descrevê-lo é em termos de práticas de letramento das pessoas (BARTON; LEE, 2015). Essas práticas se baseiam em eventos de letramento (HEATH, 1982) mediados por textos escritos, que melhor descreveremos na seção a seguir.

1.1.1 Práticas e eventos de letramento

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, a qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1988; SOARES, 1998).

As práticas de letramento são um conceito-chave para os pesquisadores de estudos nessa área. O conceito engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas incluem também, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas (BARTON; LEE, 2015).

Sobre as práticas de letramento, Street (2006) argumenta:

Prefiro, antes de tudo, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2006, p. 15)

Segundo o autor, a leitura e a escrita podem ser representadas de várias maneiras em diferentes contextos e épocas. Nos dias atuais, podemos afirmar que as práticas de letramento estão sendo transformadas, na medida em que muitas atividades diárias estão se tornando cada vez mais digitais. Barton e Lee (2015) exemplificam o planejamento de um feriado como uma prática social, a checagem dos horários de trem ou voo e reserva de bilhetes são vistos como práticas de

letramento, pois há padrões comuns na utilização de leitura e escrita no contexto do planejamento dessas atividades.

Nessa direção, os autores Barton e Lee (2015) definem práticas de letramento como maneiras culturais gerais de utilização de letramento a que as pessoas recorrem por meio dos eventos de letramento. Eventos de letramento é outro conceito-chave que complementa a noção de práticas de letramento. Uma das primeiras pesquisadoras do campo dos estudos de letramento, Heath (1982, p. 50) define os eventos de letramento como “toda ocasião em que um fragmento de texto é parte integrante da natureza das interações e dos processos interpretativo dos participantes”, isto é, o essencial em um evento de letramento é a interação em que dois ou mais sujeitos usam a escrita, assim como entendem, em uma situação particular, a partir de um texto escrito ou multimodal. Exemplos de eventos de letramento podem ser encontrados em todos os campos da vida tanto *on-line* quanto *off-line*. No cotidiano de uma sala de aula virtual, por exemplo, há situações em que professor e aluno conversam em um fórum de dúvidas, ou o aluno comenta uma atividade do colega ou posta uma atividade avaliativa. Pessoas também se envolvem em vários “eventos de letramento” fora do ambiente escolar quando, por exemplo, participam de uma missa, tiram dinheiro em um caixa eletrônico, fazem uma lista de compras, enviam mensagens nas redes sociais, leem uma notícia *on-line*, enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita. Ao decidir onde e quando fazer essas coisas, juntamente com quais estilos de língua usar, os participantes empregam suas práticas de letramento. (BARTON; LEE, 2015)

1.2 Letramentos são dêiticos

Hoje, a natureza do letramento tornou-se dêitica. Essa simples ideia carrega implicações importantes para a teoria do letramento, pois vivemos em uma época de TDIC em rápida mutação, que requer novos letramentos (LEU, 1997, 2000). Dêixis é um termo usado pelos linguistas (FILLMORE, 1966; MURPHY, 1986; TRAUT; KAZAZI, 1996) para definir palavras cujos significados mudam rapidamente, como as alterações de contexto. Amanhã, por exemplo, é um termo dêitico; o significado de “amanhã” se torna “hoje” a cada 24 horas.

Assim, ter sido letrado ontem, num mundo definido principalmente pelos livros e pelas tecnologias relativamente estáticas, não garante que seja totalmente letrado hoje, quando nos deparamos com novas tecnologias como o Skype (2003), Facebook (2004), Google docs. (2005), Dropbox (2007), diversos jogos educativos ou milhares de aplicativos móveis. Para ser letrado amanhã serão criadas tecnologias ainda mais recentes e até mesmo novos discursos e práticas sociais para atender às necessidades futuras. Desse modo, quando falamos em novos letramentos, queremos dizer que letramento não é apenas novo hoje; torna-se novo todos os dias das nossas vidas.

Na verdade, dizer que letramento “tornou-se dêitico” é apenas reafirmar, em face de evidências, o que, por outras operações conceituais, já está pressuposto quando citamos letramentos no plural, concebendo-os como práticas sociais situadas: os valores do letramento só podem ser “atualizados” em contextos. Contextos, por sua vez, são sempre caracterizados por uma relação dinâmica entre modelos culturais abstratos (chamados de práticas de letramento) e artefatos tecnológicos, sistemas de representação e relações sociais postos em ação, em determinados tempos e espaços, por meio do que chamamos de eventos de letramento (BUZATO, 2009). A seguir apresentaremos as multifacetadas do letramento tendo em vista sua natureza dêitica no contexto das TDIC.

1.3 As multifacetadas do letramento

Os estudos de letramento experimentam não mais uma virada “social” conforme citado por Gee (2000), mas sim uma “virada digital” (MILLS, 2010), pois estão cada vez mais analisando a linguagem *on-line* e os letramentos digitais a ela associados. Para enfatizar o foco *on-line*, iremos apresentar a perspectiva dos Multiletramentos e a perspectiva do letramento digital, tais perspectivas são de extrema importância a este estudo, já que nossos sujeitos estão no ambiente virtual, relacionando-se com questões tecnológicas e sociais e fazendo uso intenso das práticas de leitura e escrita nesse meio.

1.3.1 A perspectiva dos Multiletramentos

As competências e capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas, pois os textos da contemporaneidade mudaram. Dessa forma, o conceito de Multiletramentos vem se redesenhando em função de duas dimensões: a diversidade de sistemas semióticos e de modalidade de comunicação e a diversidade linguístico-cultural. Os textos da contemporaneidade não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplas semioses como som, imagem, outras mídias etc. (KRESS, 2003, 2010; LEMKE, 2002)

Em 1996, o Grupo Nova Londres⁸ (*New London Group*), grupo de pesquisadores sobre letramentos, apresentou uma visão teórica das conexões entre mudança de ambiente social enfrentadas por professores e alunos a uma nova abordagem à pedagogia de letramento que eles chamaram de Multiletramentos. Os autores argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística no mundo hoje chamam para uma visão muito mais ampla de letramento retratado por abordagens tradicionais de linguagem.

O termo Multiletramentos, articulado pelo Grupo Nova Londres, de acordo com Rojo (2013) busca

justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Para a pesquisadora, na perspectiva dos Multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas, também, de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, dentre eles, a escola e os professores. (ROJO, 2012)

⁸ Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Além de tudo, Rojo (2012), a exemplo do *New London Group*, defende uma “Pedagogia dos Multiletramentos” ao propor a adoção em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Segundo a autora, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de Multiletramentos”. (ROJO, 2012, p.17).

Desta forma, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Os Multiletramentos funcionam, segundo ROJO (2012), pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som e movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais e polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

1.3.2 Letramentos digitais

A criação de cursos superiores a distância e a inserção das TDIC nessa modalidade de ensino desafia e se torna necessária para o atendimento de demandas significativas na vida acadêmica dos alunos. Na EaD espera-se que o estudante letrado digitalmente seja capaz de compreender, criticar e utilizar as informações oferecidas por vários suportes digitais, isto é, espera-se que ele use as tecnologias para adquirir conhecimento e estabelecer contatos, expressar-se e comunicar-se, que são condições importantes para o exercício de suas atividades acadêmicas. Entendemos que tais demandas incidem diretamente nas condições de letramento digital manifestadas pelos sujeitos.

A rápida evolução do letramento apresenta um desafio importante para o desenvolvimento da teoria. No artigo, *The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking the Reading Achievement Gap*, Leu et al. (2014) questionam como desenvolver a teoria adequada quando o objeto de estudo é

efêmero, sendo redefinido continuamente por um contexto de mudança. Para isso, buscamos conhecer outras pesquisas que têm como objeto de estudo o letramento digital, destacando aquelas que mais se relacionam ao nosso trabalho, seja por inserirem-se na leitura em ambientes digitais ou no contexto da formação de professores (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; RIBEIRO, 2003, 2009, 2010, 2013; BUZATO, 2006, 2009; XAVIER, 2011; SOARES, 1998, 2002, 2004), dissertações e teses (AZEVEDO, 2013; DUARTE, 2015; RIBEIRO, 2008; THEISEN, 2015).

Buzato (2006) elaborou uma definição de letramento digital de acordo com suas pesquisas relacionadas à inclusão digital. Essa definição é ampla o suficiente para englobar as diversas dimensões do termo letramento e continuar válida ao longo do tempo, em face do constante desenvolvimento das TDIC:

Letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.16)

Nesse viés, Ribeiro (2009) também conceitua letramento digital a partir de um aspecto bem abrangente:

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30)

Ainda explorando um conceito amplo, os letramentos digitais estão presentes nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita que circulam no meio digital, isto é, no uso de textos em ambientes digitais propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares, *tablets*, *e-mails*, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, caixas eletrônicos, entre outros. O letrado digital exige dos sujeitos modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Ele utiliza com facilidade a multimodalidade para interagir com outros sujeitos. Para Xavier (2011),

trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on e off-line*, bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. (XAVIER, 2011, p.6)

Ligar o computador, digitar um texto ou um *e-mail*, navegar explorativamente por informações disponíveis na Internet, usufruir dos recursos multimídia de celular e jogar *on-line* são habilidades encontradas no indivíduo que já adquiriu o letramento digital em diversos graus. Em outras palavras, o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas.

Leitores de tela que acessam apenas redes sociais têm um grau de letramento digital limitado, ou seja, o acesso aos textos depende do comando do usuário. Assim como há pessoas que trabalham há muito tempo com o computador e só conseguem ligar, entrar no editor de textos, digitar, salvar, imprimir e desligar. Pessoas que ainda não têm letramento digital têm dificuldade de lidar com os equipamentos. “É preciso saber como usar o teclado, o *mouse*, dar dois cliques para abrir programas, um clique para acessar *links*, usar *logins* e senhas etc” (RIBEIRO, 2009, p.34). Depois dessa fase, os usuários começam a conhecer a navegação em ambientes, a participação, a leitura etc.

Assim, justifica-se a importância da inserção de práticas de letramentos digitais na EaD, pois se espera que o aluno, ao iniciar o curso de graduação a distância, saiba lidar com as TDIC para realizar diversas ações que colaboram com as suas atividades acadêmicas. Em outras palavras, o letramento digital e a leitura *on-line* podem ser vistos como grandes potenciais para a realização dessa modalidade ao considerar-se que as TDIC estão visivelmente presentes, uma vez que os alunos as utilizam para diferentes fins, como acesso ao AVA de cada curso, que chamamos de Minha UFMG⁹ ou o Moodle do CAED Virtual¹⁰.

Tfouni (1988) afirma que nas sociedades modernas existem graus de letramentos, sem que isso implique sua inexistência. Isso quer dizer que não existe o letramento grau zero e, por isso, não caberia falar em iletramento ou iletrismo. Para confirmar a afirmação de Tfouni, Ribeiro (2003, p. 15) afirma que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis”. Esses níveis ou graus de letramento podem ser

⁹ O Minha UFMG é o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela instituição com versões personalizadas para professores, alunos e funcionários e proporciona uma maior integração de toda a comunidade universitária em um único espaço virtual.

¹⁰ Outro Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFMG gerenciado pelo CAED. Muito utilizado para cursos a distância de curta duração, aperfeiçoamento, extensão e eventos *on-line*.

os mais intuitivos e ligados à vida cotidiana, ou aqueles ligados ao trabalho e aos estudos, por exemplo, até níveis mais complexos, como o dos leitores contumazes de obras difíceis ou os escritores profissionais, autores de teses, ou seja, comunidades que lidam com as letras de maneira ainda mais íntima. Todos esses graus são importantes, a diferença é que graus mais elevados podem ampliar as possibilidades de atuação das pessoas e das comunidades. Alcançar os graus mais elevados de letramento depende de vários fatores, tanto na vida cotidiana, em família, na participação em grupos da igreja, na vida profissional e na vida acadêmica como o conhecimento de ferramentas e recursos digitais até então desconhecidos.

Soares (2002) já concluíra que a tela como espaço de escrita e de leitura trazia não apenas novas formas de acesso à informação, mas, também, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, quer dizer, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. É desse novo letramento que nos fala Bolter (1991):

O livro impresso [...] parece estar destinado a afastar-se para a margem de nossa cultura letrada. [...] a ideia e o ideal do livro será alterado: o impresso não mais definirá a organização e a apresentação do conhecimento, como aconteceu nos últimos cinco séculos. Essa mudança da imprensa para o computador não significa o fim do letramento. O que será perdido não é propriamente o letramento, mas o letramento da imprensa, porque a tecnologia eletrônica oferece-nos um novo tipo de livro e novas maneiras de escrever e de ler. A mudança para o computador tornará a escrita mais flexível, mas também alterará as definições de escrita de boa qualidade e de leitura cuidadosa que foram geradas pela técnica da impressão. [...] O computador está reestruturando nossa atual economia de escrita. Está mudando o status cultural da escrita e também o método de produção de livros. Está mudando a relação do autor com o texto e de ambos, autor e texto, com o leitor. (BOLTER, 1991, p. 2)

Por meio dessas considerações, podemos concluir que não é só o novo espaço de leitura e escrita na tela que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura. Os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação nos ambientes digitais exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita, ou seja, “precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria”. (ECO, 1996 *apud* SOARES, 2002, p. 33).

Logo, compreender práticas de leitura *on-line* utilizadas pelos alunos da EAD requer abrangermos os contextos em que elas se dão e o cenário político, cultural e sócio-histórico em que se inserem, demandando entendimento acerca da produção intelectual no contexto universitário e das práticas mediadas pelas tecnologias digitais. É difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Há inúmeras habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador. É importante, no entanto, que os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário.

As reflexões empreendidas ao longo deste capítulo revelaram o caráter multifacetado do letramento, uma vez que o domínio da tecnologia, da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito mediante as exigências de uma sociedade letrada.

Apresentados os conceitos de letramento, passemos ao capítulo 2 que objetiva discutir a leitura em EaD.

CAPÍTULO 2

2 A LEITURA ON-LINE NA EAD

Nas seções a seguir, procuraremos pontuar e tecer alguns pressupostos teóricos que envolvem a prática da leitura *on-line*, inclusive na EaD. Dessa forma, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção, *Considerações iniciais sobre a leitura*, tem como objetivo refletir sobre o processamento de leitura e as diferenças entre a leitura na tela e a leitura do impresso. A segunda seção, *Habilidades e estratégias de leitura on-line*, apresenta os componentes da leitura *on-line* e busca investigar as habilidades e estratégias que se requer do leitor, aluno de EaD. A terceira seção, *A multimodalidade na leitura em ambientes digitais*, faz uma reflexão sobre a necessidade de considerarmos a multimodalidade em ambientes digitais e na leitura desses textos, bem como analisar os elementos gráficos e recursos digitais explorados nesses ambientes e nos mecanismos de navegação. E a última seção, *A autonomia e práticas de leitura on-line na EaD*, analisa a contribuição das práticas de leitura *on-line* para a realização das atividades acadêmicas dos alunos da EaD.

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas – pertencentes à diversos gêneros e suportes. Embora o texto eletrônico não possa ser considerado uma revolução, no que diz respeito à leitura como processo de compreensão em si, ele traz novidades em sua interface como os de navegação, por exemplo, os *layouts*, as cores das fontes, as imagens, os ícones que, às vezes, são integrados aos sons. Dessa forma, os sentidos construídos na leitura dos textos vão emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas, também, do processamento de todas as linguagens envolvidas em sua materialidade.

Segundo Chartier (1994):

um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado, mesmo nos impressos minuciosamente escritos e editados para controlar os sentidos atribuídos às mensagens, não há como inscrever no texto um modelo fechado de leitura. (CHARTIER, 1994, p. 11)

Tomando a leitura do texto digital a partir ponto de vista dos textos digitais, os alunos de EaD são considerados leitores e navegadores, porque a Internet é o principal ambiente de acesso ao estudo, no qual eles encontram as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto, em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros. Isso quer dizer que esses elementos são a nova modalidade dos livros técnicos e didáticos impressos e das cópias xerocadas solicitadas pelo professor, que são recursos de leitura, até então, mais facilmente explorados no ambiente escolar dos cursos presenciais.

Como nossos textos mudaram, precisamos repensar o conceito de leitura. A esse respeito concordamos com Coscarelli e Novais (2010) quando dizem que isso não significa pensar que vamos ter de reinventar a roda, pois o processamento do texto continua acontecendo basicamente da mesma forma na cabeça do leitor, mas com estratégias e habilidades complementares aos ambientes digitais, como a navegação.

2.1 Considerações iniciais sobre a leitura

Sabemos que ler é um processo de integração de diversas operações que envolvem a ação dinâmica de vários domínios de processamento, desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a compreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical (a estrutura da palavra em vários níveis, seja gráfico – estático ou em movimento – elementos verbais, estrutura silábica e o tamanho da palavra, a frequência, a familiaridade do leitor, a presença de ambiguidade lexical), morfossintático (análise morfológica, construção de sintagmas, frases e períodos, recuperação de elementos elípticos), semântico (conceber sentidos para a construção de significado para as partes, reforçando e reelaborando ao longo da leitura do todo, seja local ou globalmente), considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

É importante ressaltar que independente do formato do texto, na construção de sentido, o leitor precisa realizar algumas operações, como, por exemplo: identificar o suporte do gênero em questão, além de reconhecer e de perceber como se articulam as sequências tipológicas que compõem o texto; reconhecer as

escolhas lexicais e de expressões usadas no texto, estabelecendo relações sintáticas e semânticas, construindo coerências; e, ainda, perceber as marcas linguísticas temporais, espaciais e referenciais que irão servir para a compreensão global do sentido e irão ajudar o leitor a reconstruir ideias propostas em cada parte do texto, recuperando as prováveis intenções comunicativas do autor (COSCARELLI, 1995). Esses domínios realizam diversas operações, às quais podemos chamar de complexas, não por serem complicadas, mas por serem realizadas de forma dinâmica, aberta e recursiva, gerando estruturas emergentes nem sempre previsíveis (COSCARELLI; NOVAIS, 2010).

Não podemos deixar de mencionar que todas essas operações acontecem na situação de comunicação, dentro do contexto comunicativo, necessitando dos conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura. Por envolver tantas operações e por fazer parte de diferentes situações de comunicação, cada leitor lê o texto em uma situação particular. Aquilo que é individual na leitura, os aspectos que são únicos e que são determinados pelos objetivos e propósitos específicos do leitor também são relevantes no processo de compreensão, pois ele traz consigo uma experiência pessoal, que pode ter pontos semelhantes aos dos outros sujeitos (KLEIMAN, 1989).

Em geral, a leitura *on-line* tem muito em comum com a leitura do tradicional texto impresso incluindo todas as complexidades e peculiaridades de cada situação de leitura. Ao mesmo tempo, como Coiro e Dobler (2007) apontam, a leitura *on-line* tem suas próprias particularidades. Algumas delas são novidades, e algumas são complementares do que já fazemos ao ler o texto impresso.

Uma particularidade dos ambientes de leitura *on-line* é o formato digital e hipertextual, isto é, nos ambientes digitais os textos são apresentados para o leitor através de hipertextos¹¹, o que nos leva a considerar novas dimensões de leitura que incluem, por exemplo, a concepção de navegação, a multimodalidade dos ambientes digitais, novos gêneros (ou adaptações dos gêneros tradicionais), pois ao

¹¹ Para Coscarelli (2012, p. 149): “podemos definir hipertexto digital como um conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (como imagens, animações, filmes, sons, etc.), conectados a outros por *links*”. A autora lembra ainda que jornais e revistas impressos podem ser considerados hipertextos e que recursos hipertextuais, como os índices e as notas de pé de página, são, há muitos anos, usados em livros e em outros materiais impressos.

lermos, temos rápido acesso a outros textos e a integração de diferentes mídias (como sons e animações).

A novidade de ler nos ambientes digitais são as habilidades e estratégias de navegação. Nos processos de navegação o leitor precisa identificar o que é *link*, botão janela, aba, ícone e integrar essas informações ao conteúdo verbal do texto, entender a sequência de *links* que o leva a uma ação ou conteúdo (NOVAIS, 2008), dentre muitas outras a serem discutidas na próxima seção.

Dessa forma, a fim de realizar a tarefa de ler várias fontes de informação nos ambientes digitais e não ficarem perdidos nesse mundo de informação, os nossos alunos leitores precisam desenvolver habilidades e estratégias de leitura e navegação que permitirão que eles tenham sucesso em realizar as atividades de um curso a distância, a partir de uma leitura bem-sucedida dos ambientes digitais.

2.2 Habilidades e estratégias de leitura *on-line*

Dado o fato de que cada ato de leitura é único, leitores precisam saber como usar e adaptar seu repertório de habilidades e estratégias para dar sentido a diferentes textos em diferentes circunstâncias. Como já mencionado, em cada caso a leitura envolve determinada situação comunicativa que gera efeitos específicos. Por sua vez, o efeito da leitura desencadeia certas atividades cognitivas na mente do leitor, dependendo do seu conhecimento prévio e da informação que ele é capaz de ativar naquele momento. Essas finalidades específicas da leitura, bem como as informações ativadas colocam certas exigências que envolvem diferentes formas de leitura sobre o leitor para obter os resultados esperados.

Shanahan e Shanahan (2008) *apud* Coiro e Coscarelli (2014) ilustraram as diferenças que a leitura implica a partir das perspectivas dos especialistas em matemática, química e história. Essas diferenças apontam para a natureza altamente especializada do letramento necessário em diferentes disciplinas. Em um estudo em que a leitura foi observada, especialistas nessas áreas demonstraram maneiras muito diferentes de abordarem os textos. Os matemáticos, por exemplo, prestaram mais atenção aos detalhes textuais; assim, lendo e relendo apresentaram muitas estratégias importantes. Para eles até mesmo a função das palavras era importante, como o artigo “a” que tem um significado diferente do artigo “um”. A

partir dos padrões que surgiram, Shanahan e Shanahan (2008, p. 49) concluíram que “a leitura matemática requer uma precisão de significado, e cada palavra deve ser entendida especificamente no contexto para esse significado particular”. (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008, p. 49 *apud* COIRO; COSCARELLI, 2014¹²). Por outro lado, os químicos, no mesmo estudo, passaram grande parte de seu tempo de leitura escrevendo fórmulas ou procurando diferentes formas de representar o conteúdo. Utilizaram fotos, gráficos, diagramas ou gráficos, cada representação demonstrou importantes formas de pensar, que levou a uma compreensão mais completa dos conceitos. Notavelmente, os historiadores, o terceiro grupo de especialistas no estudo, eram diferentes dos matemáticos e químicos, já que focalizaram a atenção para o autor ou a fonte ao lerem qualquer texto. Eles estavam cientes de que estavam lendo uma interpretação dos acontecimentos históricos e não “a verdade” (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008).

As conclusões desse estudo sugerem que textos diferentes exigem abordagens diferentes. Consequentemente, os professores precisam explicitamente preparar os estudantes para serem capazes de usar estratégias adequadas para ler profundamente e fazer esse tipo de pensamento necessário para cada situação de leitura.

Com base em estudos de Coiro e Coscarelli (2014), Dias e Novais (2009), Azevedo (2013), Kinglesley e Tancock (2013), Cho e Afflerbach (2015), Coscarelli (2016), Ribeiro (2008), pretendemos demonstrar que além de ter habilidades básicas do computador, tais como gerenciamento de como usar um *mouse* e reconhecer as funções dos ícones dentro de menus de aplicativos e interfaces *on-line*, os alunos precisam desenvolver uma gama de habilidades, ainda pouco estudadas de forma mais eficiente, para ler e integrar informações de várias fontes como parte do processo de leitura *on-line*. O foco principal dessas pesquisas é incentivar os professores a apoiarem os alunos a desenvolverem habilidades de leitura essenciais e altamente complementares através dos ambientes digitais, a fim de que os alunos sejam mais eficientes na leitura *on-line* e alcancem os objetivos de aprendizagem com mais facilidade em um mundo em rápida mudança digital.

¹² Tradução nossa.

Para identificar as competências envolvidas em cada dimensão, embora não seja fácil de separar a leitura de navegação, precisamos saber que navegar é uma parte muito importante do processo de leitura, especialmente quando diz respeito a ambientes *on-line* em rede como a Internet. Por essas razões, afirmamos que a leitura e a navegação são atividades complementares.

Em nosso estudo, embora não seja fácil separar a leitura da navegação e identificar as atividades envolvidas em cada dimensão, iremos identificar primeiramente as habilidades de leitura e navegação e verificar até que ponto navegar requer o uso de habilidades semelhantes às da leitura, conforme o Quadro 1, produzido a partir de Coscarelli (2016).

Quadro 1 – Habilidades de leitura e navegação em ambientes digitais

Habilidade	Leitura	Navegação
Acesso lexical	Reconhecer palavras e/ou expressões e ativar informações fonológicas, fonéticas, sintáticas e semânticas sobre elas (Perfetti, 1985, Foss, 1988, Balota, 1990).	Encontrar informações, ler títulos, subtítulos, algumas palavras do texto, reconhecer <i>links</i> e construir significados a partir deles, compreender URLs, assim como outros elementos semióticos, reconhecer as ferramentas de busca e de busca avançada.
Processamento sintático	Construir as estruturas sintáticas com as informações linguísticas.	Compreender a sequência de <i>links</i> que vai permitir a realização de uma ação ou que vai levá-lo a determinado conteúdo (Novais, 2008).
Processamento semântico	Processar informações verbais e não-verbais para construção de significado, construir significados locais e globais que são constantemente integrados sem seguir uma ordem cronológica (Kintsch, 1988, Fauconnier e Turner, 2002).	Localizar-se nas várias camadas do hipertexto, avaliar palavras-chave usadas baseadas nos resultados da busca, ler e compreender os resultados que os mecanismos de busca produzem, visualizar e visitar eficientemente os <i>sites</i> , saber prestar atenção em informações específicas relevantes e saber analisar o ambiente em busca de dados significativos.
Análise do discurso	Encontrar quem está falando naquele texto, quem aquele autor representa, para quem ele está falando, qual é o propósito, que escolhas linguísticas foram feitas, que significado, intenção e/ou ideologia ele carrega, que recursos não verbais são usados, por que foram usados, entre outros (Ducrot, 1984, Halliday, 1985, van Dijk, 1997, Hobbs, 2011).	Investigar as credenciais do autor, detectar suas tendências ideológicas, questionar suas afirmações e verificar aquelas que considerem questionáveis (Coiro, 2011, Coiro e Coscarelli, 2014). Avaliar a informação de um <i>link</i> que vai ser relevante para a tarefa. Localizar eficientemente a informação que melhor se enquadra às necessidades. Selecionar e distinguir informação relevante para aquele propósito de leitura etc.
Produção de diferentes tipos de inferências	Usar seus conhecimentos prévios para dar vida ao texto. Usar ativamente seus conhecimentos e habilidades para criar e integrar significados (Garnham, 1989, Fauconnier e Turner, 2002).	Inferir o conteúdo do <i>link</i> a partir de seu nó. Inferir quais <i>links</i> indicados nos resultados da busca ou no site serão mais úteis. Inferir o conteúdo de um <i>link</i> a partir do seu rótulo (inferência preditiva).
Uso de diferentes tipos de conhecimento	Usar os diferentes tipos de conhecimentos prévios para compreensão do texto (Mcnamara e	Gerar palavras-chave adequadas para fazer uma busca eficiente. Saber usar os mecanismos de busca e de busca

prévio	Kintsch, 1996, Rumelhart, 1978). Exemplo: conhecimento do assunto, conhecimento linguístico, conhecimento procedimental, entre outros.	avançada. Usar mecanismos de busca avançada se for necessário.
Conexão de informação verbal e não verbal	Lidar com interfaces não apenas de imagens estáticas, mas, também, de animações, filmes e sons (Novais, 2008, Ribeiro, 2012).	Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que sinalizam a presença de um <i>link</i> , reconhecer o que é um menu, os itens disponíveis nele, os ícones, <i>links</i> , títulos, assim como distinguir o conteúdo do <i>site</i> de <i>banners</i> e propagandas apresentadas na página, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Coscarelli (2016).

Precisamos considerar que navegar é uma parte muito importante do processo de leitura, especialmente quando diz respeito a ambientes digitais. Um dos problemas do aluno da EaD é navegar na superficialidade dos textos não construindo qualquer significado profundo. Essa é uma das razões que torna o ato de navegar uma tarefa tão exigente, pois não é fácil ignorar elementos de distração do ambiente *on-line* e focar o objetivo inicial. Além disso, não é possível antecipar o que estará disponível por trás de qualquer *link* e avaliar a relevância da informação. Desse modo, na leitura para fins de acadêmicos na EaD, é preciso que o aluno use estratégias de leitura condizentes com seus objetivos de pesquisa. Estratégias essas, no sentido amplo, são ações situadas na cognição humana, orientadas para um objetivo particular de leitura. Estratégias de leitura são selecionadas, organizadas e aplicadas de acordo com o modo como os leitores interagem com materiais e fontes disponíveis nos ambientes digitais (CHO; AFFLERBACH, 2015)

Kingsley e Tancock (2013), Coiro (2013) e Coscarelli (2016) apresentam estratégias de navegação que os leitores usam para realizar a tarefa de ler várias fontes de informações similares à leitura:

- monitorar: manter o objetivo de leitura em mente, estar atento aos erros e aplicar estratégias para consertar ou revisar as interpretações;
- estabelecer conexões: entre o texto e o leitor, o texto e outras partes do texto ou com outros textos e do texto com o mundo;
- identificar as ideias mais relevantes do texto (e para aquele determinado objetivo de leitura): perceber os elementos do texto que evidenciam isso;
- fazer perguntas: levantar questões antes, durante e depois da leitura e ler e pensar para buscar respostas.

- analisar/criticar: selecionar a proposta mais adequada para a finalidade/determinar a relevância das informações para a tarefa;
- visualizar (criar imagens): usar a imaginação e os sentidos para ver, sentir o cheiro, o gosto ou sentir alguma emoção pelo texto;
- inferir: usar elementos do texto e o conhecimento prévio para produzir informações que não são explicitadas nele, mas que precisam ser inferidas pelo leitor para construir uma compreensão coerente;
- resumir: integrar e articular as ideias principais e os detalhes que complementam essa ideia, formando uma representação sucinta do texto;
- sintetizar: reconhecer a ideia principal do texto e adicionar a ela reflexões e interpretações próprias;
- integrar: integrar informações de diferentes fontes;
- localizar: encontrar a informação que melhor se adequa a tarefa.

Provavelmente, algumas dessas estratégias serão mais utilizadas que outras de forma mais superficial durante a navegação, como analisar, resumir e sintetizar. Quando estiver buscando informações, o leitor vai gastar menos tempo nos textos e vai construir uma ideia geral do tópico e dos conteúdos que serão avaliados e selecionados para uma leitura mais profunda, que vai envolver mais atenção para os detalhes que sustentam as ideias, para as evidências que irão levar a outras inferências e conexões (COSCARELLI, 2016).

Desse modo, navegar seria a parte do processo de leitura que envolve estratégias de buscar, localizar, avaliar, selecionar, clicar, usar barras de rolagem, compreender e usar menus, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa, ao passo que ler, no sentido *stricto sensu*, como diz Coscarelli (2016), envolve ações que levam a compreensões mais profundas das informações encontradas, como inferir, avaliar, construir sentido, sintetizar etc, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Estratégias leitura e navegação

Navegação	Leitura
Parte do processo de leitura que envolve:	Ações que levam uma compreensão mais profunda de:
▪ buscar; ▪ localizar; ▪ avaliar;	▪ inferir; ▪ construir sentido; ▪ sintetizar;

▪ selecionar; ▪ clicar; ▪ usar a barra de rolagem; ▪ compreender e usar menus; ▪ passar os olhos estrategicamente.	▪ analisar; ▪ criticar.
--	--

Fonte: Adaptado de Coscarelli (2016).

Concordamos com Azevedo (2013, p. 101), ao afirmar que

a navegação está mais relacionada à busca de informação e às estratégias que o leitor desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo, o que não deixa de ser uma camada, embora mais superficial da leitura. (AZEVEDO, 2013, p. 101)

Por essa razão, argumentamos que a leitura e navegação são atividades complementares que se retroalimentam (RIBEIRO, 2012). Isto é, quando o leitor está procurando informações, navegando ou pesquisando, também lê e, ao ler, ele também pode estar pesquisando. “O processo de busca e compreensão andam de mãos dadas, complementando uns aos outros com cada etapa do processo de leitura *on-line*” (KINGSLEY, TANCOCK, 2013, p. 393).

Independentemente de onde se encontra um texto, a leitura requer habilidades e estratégias específicas do leitor que podem ser organizadas de diferentes maneiras. Essa tentativa de estudar esses dois processos – ler e navegar – não é encontrar um recorte claro entre eles, mas sim entender melhor o que acontece quando uma ou outra atividade está em foco quando o aluno realiza suas práticas de leitura *on-line*, ou seja, quais habilidades e estratégias envolveram em cada processo e quais as dificuldades esse leitor enfrenta em um ou outro procedimento.

Na seção a seguir, iremos discorrer sobre a importância de conectar informação verbal e não verbal, uma das habilidades de leitura e de navegação em ambientes digitais, que permite o uso não apenas de imagens estáticas, mas, também, de animações, filmes, sons e outros.

2.3 A multimodalidade na leitura em ambientes digitais na EaD

Nesta pesquisa, com base no entendimento de que todo texto é multimodal (KRESS; VAN LEUWEEN, 2001), o objetivo desta seção é procurar entender como as diferentes modalidades de linguagem (falada, escrita, imagem, som, gesto etc.)

se dialogam com os materiais utilizados para apresentação de conteúdo nos cursos a distância para formar textos coerentes e dotados de sentido.

Kress (2010) amplia a noção de texto, levando em consideração outras modalidades de linguagem além da verbal:

Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente. (KRESS, 2010, p. 7)

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos (RIBEIRO, 2013).

Uma das características dos ambientes digitais também é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas, também, animações, vídeos, sons, cores e ícones. Em um ambiente digital, todos os elementos que compõem a multimodalidade, o texto, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos e as cores, vão para além da função estética, pois eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita etc. (MEDEIROS, 2014). A esse respeito, Kress (2003) argumenta

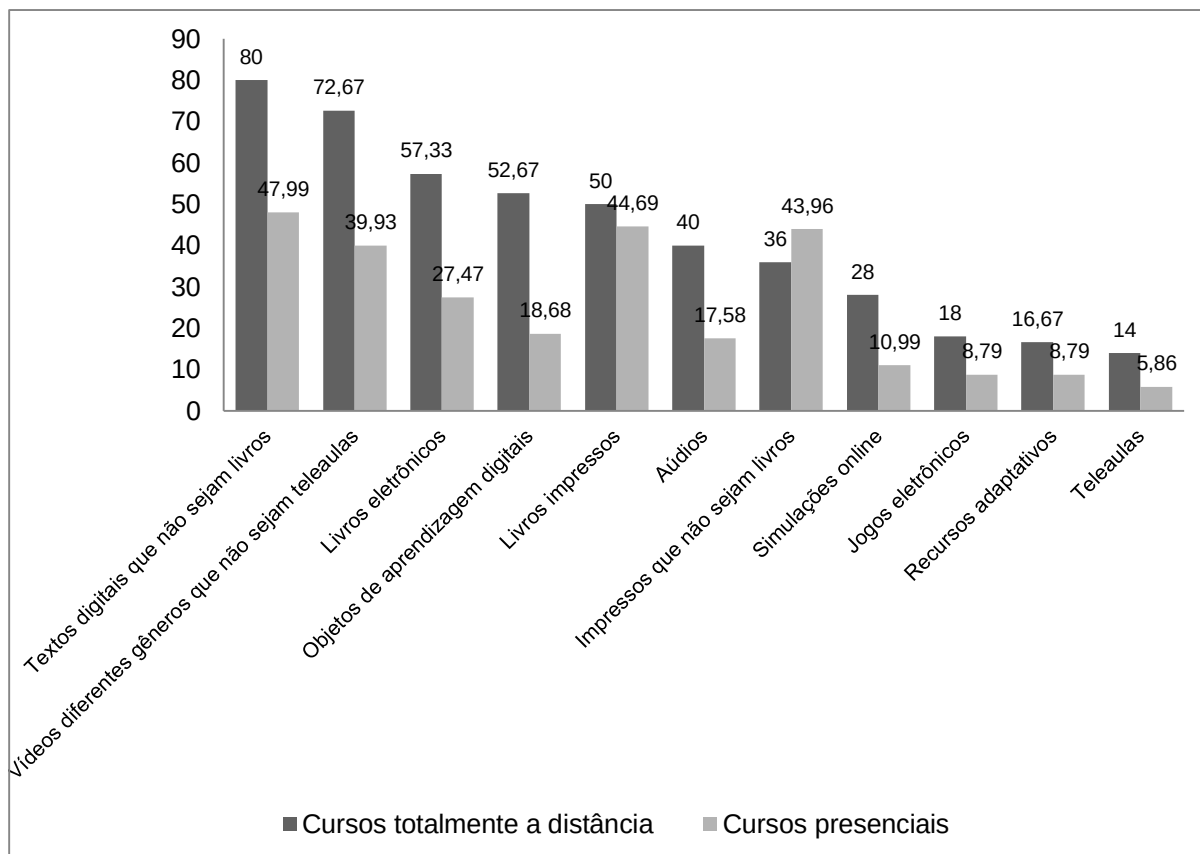
que esses elementos são “regidos por lógicas distintas que mudam não só os significados mais profundos de formas textuais, mas também as estruturas de ideias, de arranjos conceituais e das estruturas do nosso conhecimento”. (KRESS, 2003, p. 16¹³)

Os materiais utilizados para apresentação de conteúdo nos cursos a distância são bastante variados e reforçam o caráter multimodal da EaD. Isso pode ser justificado através do resultado com relação ao suporte de conteúdo dos cursos

¹³ Tradução nossa.

utilizados com maior frequência pelas instituições respondentes do Censo produzido pela ABED, em 2015 (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Conteúdos utilizados nos cursos totalmente a distância e nos presenciais (%)



Fonte: Censo EAD.BR.

Se compararmos apenas os recursos de apresentação de conteúdo utilizados pelos cursos regulamentados totalmente a distância e os disponibilizados pelos cursos presenciais, a diferença entre as duas modalidades fica mais clara: os cursos a distância usaram os recursos multimodais com maior frequência. A única exceção ficou por conta de impressos que não são livros, usados por 43,96% das instituições nos cursos presenciais e por 36% das instituições que ofereceram cursos regulamentados totalmente a distância (CENSO EAD.BR, 2015).

As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita (BARTON; LEE, 2015). Nos textos multimodais em muitas mídias impressas (revistas, jornais e anúncios), os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e o leitor tem escasso controle sobre o *layout* ou fontes. No entanto, quando se trata na modalidade na tela, é relativamente fácil qualquer um

produzir textos multimodais misturando sons, imagens em um vídeo, ter grande controle sobre a cor da fonte, *layout* e ainda postá-lo no *YouTube*, implicando, segundo alguns autores, como Chartier e Beaudouin (1998, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades.

Saber ler e produzir textos explorando a multimodalidade faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces para os alunos da EaD. Como nos lembra Kress, “sempre fazemos uso dos recursos que nós temos disponíveis, para o propósito de construir as representações que nós desejamos ou precisamos fazer” (KRESS, 2003, p. 82¹⁴) , ou seja, as ferramentas utilizadas pelos alunos da EaD, os elementos visuais da tela, os *links*, os botões, os caminhos e as formas de responder e de postar uma mensagem constituem condições de produção, interação e construção de sentido. Isso reforça que nossos sujeitos de pesquisa estão se formando leitores e escritores de ambientes digitais diversos, pessoas que estão lidando com os textos multimodais, tão característicos da cultura letrada contemporânea. Aprender a lidar com isso é um processo socialmente construído e socialmente compartilhado.

Discutidas as questões implicadas na leitura *on-line*, trataremos a seguir sobre a autonomia e as práticas de leitura em EaD.

2.4 A autonomia e as práticas de leitura *on-line* na EaD

A rapidez e fluidez da leitura, da escrita e dos gêneros digitais que circulam nos ambientes virtuais suscitam e acolhem práticas sociais, modos de uso, produção de informações e linguagens que se reconfiguram em novos espaços e eventos de letramento que são exigidos para a operação dessas tecnologias. Não é recente que esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas, inclusive as práticas de leitura a serem adquiridas e incorporadas para que a aprendizagem aconteça:

Eis a primeira, e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até

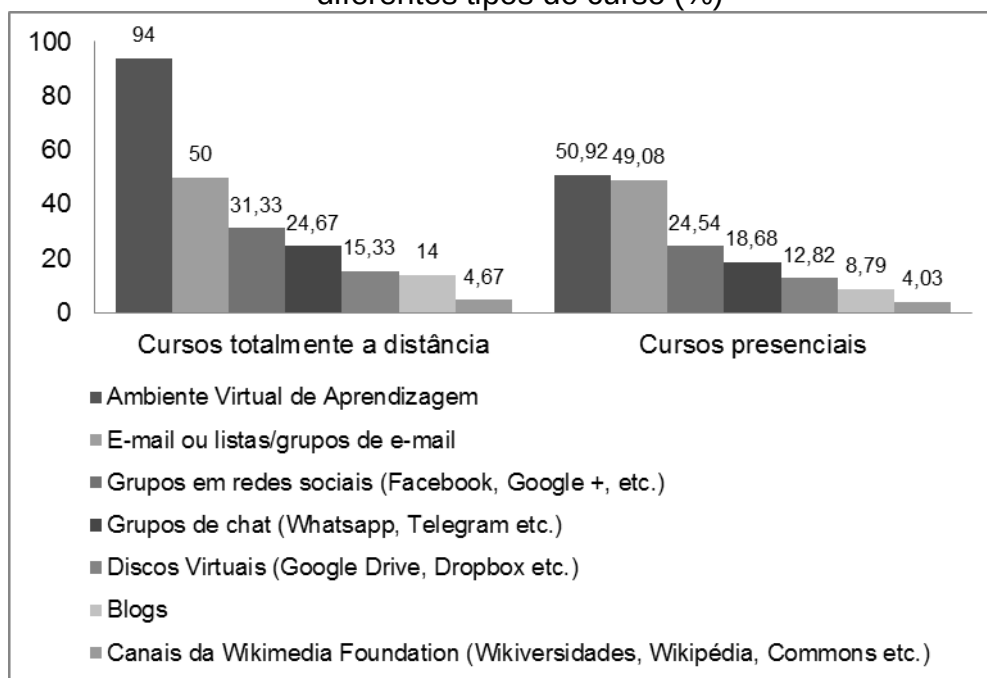
¹⁴ Tradução nossa.

ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (PCNs, 1997, p. 55)

De acordo com Marcuschi (2003, p. 30), “os gêneros textuais precisam ser compreendidos como artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Nesse sentido, diante do contexto dinâmico da cultura digital, o debate sobre os gêneros são (re)dimensionados para os novos suportes de comunicação, percebendo-se o ciberespaço e os AVA como novos domínios para as relações sociais entre os sujeitos, bem como para novas estratégias comunicativas, pois o AVA permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, bem como propicia o gerenciamento de banco de dados, amplia a intercomunicação e a socialização de experiências na construção colaborativa da aprendizagem.

As práticas de leitura e escrita em cursos a distância podem ser desenvolvidas através da utilização das ferramentas de compartilhamento de recursos digitais adotadas nos diferentes tipos de cursos. De acordo com o Censo produzido pela ABED, em 2015, além do AVA, percebe-se que os cursos a distância exploram uma grande variedade dessas ferramentas, como no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Ferramentas de compartilhamento de recursos digitais adotadas nos diferentes tipos de curso (%)



Fonte: Censo EAD.BR.

De acordo com o gráfico, cursos presenciais já estão adotando recursos tecnológicos típicos da EaD, mesmo que, ainda, em menor grau. Isso demonstra

como a diversidade de recursos digitais utilizados altera o cotidiano da aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas.

Esses recursos digitais permitem uma variedade de práticas de leitura *on-line*, através de conteúdos e das ferramentas de comunicação encontradas nos *blogs*, fóruns, *chats*, *wikis*, produção de tarefas etc. Por exemplo, o AVA pode ser usado para que os usuários coloquem suas experiências pessoais, profissionais, postem tarefas, dividem experiências no sentido de ampliarem a rede social de interação no AVA. A leitura desses ambientes fazem os leitores ativarem as habilidades e estratégias de leitura *on-line* a partir do caráter autobiográfico, da inserção de imagens, de figuras para tentar traduzir alguns sentimentos, da dimensão cronológica (temporal) e do diálogo entre ficção e realidade etc.

Outra prática utilizada por meios dos recursos, não mencionado no Censo, mas de grande importância nas práticas de leitura *on-line* do aluno contemporâneo, é a leitura como um processo de investigação *on-line*, ou seja a tarefa de ler e obter conhecimentos das várias fontes de informações disponíveis na Internet (KINGSLEY; TANCOCK, 2013; SEKERE; COIRO; CASTEK; GUZNICZAK, 2014; WILEY ET AL., 2014; COIRO; COSCARELLI, 2014).

Ao ler na Internet para fins de aprendizagem, leitores precisam perceber que visitar várias fontes para obter informações é não só inevitável, mas, também, desejado (COIRO; COSCARELLI, 2014). Esse processo requer a necessidade de avaliar a relevância e a confiabilidade dessas diferentes fontes e linguagens, bem como selecionar e/ou integrar as informações de diferentes fontes. Por exemplo, quando o tutor propuser uma pesquisa na Internet, a qual proporciona uma prática de leitura *on-line*, cabe a ele desempenhar o papel de mediador. É sua função ensinar o aluno a buscar a informação e selecioná-la, assim como ensinar-lhe a transformar as informações em conhecimento, já que nem tudo aquilo que se encontra disponível nos meios eletrônicos é de todo seguro ou preciso.

A aprendizagem baseada em investigação envolve os alunos na coleta de informações, análise de dados e elaboração de apresentações que criam soluções ou argumentos. Os alunos se veem independentes na sua aprendizagem, ao mesmo tempo que ganham novos conhecimentos e compreensões significativas de seu mundo. Ainda, projetam as atribuições que a investigação *on-line* muitas vezes necessita para apoiar os esforços dos alunos. Experiências de investigação *on-line*

podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades para lidar com problemas que não têm soluções claras, lidar com desafios e adaptar os procedimentos às exigências de diferentes situações (SEKERES; COIRO; CASTEK; GUZNICZAC, 2014¹⁵). Esse aspecto encaminha para o desenvolvimento da autonomia do aluno da EaD. A necessidade de formação de estudantes autônomos torna-se uma constante, pois a modalidade vem ganhando significativo espaço como um tipo de educação capaz de equacionar o desafio de um aprendizado contínuo, centrado no aluno, fazendo frente às barreiras de tempo e espaço e ajustando-se às necessidades e demandas contemporâneas que proporcionam a aprendizagem autônoma dos estudantes de diversas idades, principalmente jovens e adultos. Nesse sentido, segundo Moran (1999):

Somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres. (MORAN, 1999, p. 7)

As TDIC, a leitura em ambientes digitais, as práticas de letramentos digitais no ensino superior podem contribuir para que ocorra uma transformação nas orientações didáticas e de formação de professores engajados com as tecnologias digitais. Principalmente, quando o foco são os universitários e futuros professores que poderão vir a desenvolver práticas significativas de aprendizagem com seus alunos em sala de aula (THIESSEN, 2015). Além de transmitirem informações e conhecimentos, ao incentivarem a prática da leitura em diferentes formatos (impresso e *on-line*), estarão desenvolvendo criticidade e autonomia nos estudantes para atuarem em variados contextos. Citando Paulo Freire, Koch (1996, p. 160) ressalta a importância do ensino da leitura para que o aluno se torne “sujeito do ato de ler” e seja capaz de “ler o mundo”, demonstrando criticidade diante da realidade em que está inserido.

¹⁵ Tradução nossa.

CAPÍTULO 3

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa iniciou-se a partir do contato com os meios, atores e processos da educação a distância na UFMG, tendo em vista que as observações realizadas na vivência diária como Assessora Pedagógica do CAED/UFMG permitiram traçar os caminhos da investigação e fazer a seguinte indagação: “como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo suas práticas de leitura *on-line* por meio dos diversos ambientes digitais disponíveis nessa modalidade?”.

Para responder a essa pergunta, apresentamos neste capítulo a metodologia utilizada na pesquisa, a saber: (3.1) *Objetivos da pesquisa*; (3.2) *Classificação da pesquisa*; (3.3) *Fases do processo de coleta de dados*; (3.4) *O contexto e os informantes da pesquisa*; (3.5) *Procedimentos éticos e de pesquisa*; (3.6) *Instrumentos*; e por fim, (3.7) *Procedimentos para a análise dos dados coletados*.

3.1 Objetivos da pesquisa

A inserção das TDIC na sociedade potencializa práticas de leitura *on-line* e múltiplas práticas de letramentos digitais, proporcionando, dessa forma, um diálogo entre as diferentes linguagens. Desse modo, ressalta-se a importância dessas tecnologias serem contempladas no contexto educacional dos cursos a distância como o principal meio de acesso ao conhecimento dos alunos que estudam nessa modalidade.

Nesse contexto, a Educação a Distância baseada nas TDIC requer uma habilidade de leitura que é constitutiva dos letramentos digitais que são práticas sociais que se apoiam, entrelaçam-se e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006).

Sob esse prisma, percebe-se a importância de investigar as práticas de leitura *on-line* utilizadas pelos alunos da educação a distância da UFMG, por meio dos

diversos ambientes digitais disponíveis para os estudos acadêmicos. A partir desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- I. detectar o perfil dos alunos e aspectos que podem interferir na aprendizagem a distância;
- II. verificar se o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e nas atividades acadêmicas;
- III. investigar habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos para leitura e navegação nos ambientes digitais;
- IV. analisar as práticas de leitura *on-line* e autonomia dos alunos quando realizam os percursos de leitura e navegação nos ambientes digitais em suas rotinas diárias de estudo.

Depois de delinear o problema e os objetivos de pesquisa, esse é o momento de definir a classificação da pesquisa.

3.2 Classificação da pesquisa

Tendo em vista os objetivos traçados, bem como a natureza do objeto de estudo – o humano e suas práticas de letramento, o que inclui comportamentos, documentos, gravações – a abordagem qualitativa de base etnográfica mostra-se como fundamental. Isso se justifica pelo fato da pesquisadora estar em campo, buscando compreender o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando pontos de vista relevantes e decidindo quais dados serão necessários para responder às questões da pesquisa.

Como a pesquisa qualitativa é baseada em textos e buscando atingir os objetivos do estudo, a coleta de dados foi realizada a partir dos instrumentos de pesquisa: questionário *on-line* e simulação de leitura *on-line*. Os dados gerados por esses instrumentos foram analisados à luz de teorias do letramento digital, da leitura em ambientes digitais e da multimodalidade.

Embora essencialmente interpretativa e qualitativa, em momentos específicos de tratamento dos dados, a pesquisa envolve também a abordagem quantitativa. Triviños (1987) afirma que ao se reportar aos dados estatísticos, é possível aproveitar as informações que eles traduzem, no sentido de realizar interpretações mais amplas e abrangentes dos fatos em discussão.

As pesquisas quantitativas e qualitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não necessariamente opostas. De fato, elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente para fornecer mais informações do que poderia se obter utilizando um dos métodos isoladamente. É importante acrescentar que essas duas abordagens estão interligadas e complementam-se.

Com o propósito de estabelecer relações entre os resultados da investigação, foi realizada uma triangulação. A abordagem da triangulação serve aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, contribui para que os resultados alcançados possam ser verificados a partir de variados aspectos. Denzin e Lincoln (2006) completam o cenário de realce das vantagens da abordagem da triangulação ao afirmarem:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 54).

As perspectivas apontadas pela combinação de métodos, teorias e pesquisadores nas abordagens da triangulação em pesquisas empíricas demonstram um caminho fecundo para a formação de grupos de investigadores pertencentes a uma mesma área do conhecimento ou para arranjos de coletivos interdisciplinares oriundos de distintos campos científicos.

Todas as fases do processo de coleta de dados serão apresentadas, detalhadamente, na sequência.

3.3 Fases do processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados foi desenvolvido em duas fases: a primeira fase foi a elaboração, aplicação e tabulação do questionário *on-line* e a segunda foi a elaboração dos itens a serem avaliados e a realização da simulação de leitura.

Primeiramente, foi fundamental formular um questionário *on-line* composto por 25 perguntas, abertas e fechadas, com objetivo de traçar o perfil dos alunos, averiguar a utilização dos recursos disponíveis, verificar a escolha do curso, as vantagens e desvantagens da modalidade e, ainda, obter perguntas preliminares

sobre leitura *on-line* e navegação à luz de teorias do letramento digital, da leitura em ambientes digitais e da multimodalidade.

O questionário foi disponibilizado através de uma conta institucional do *SurveyMonkey®*, que é um programa de questionários e pesquisas *on-line*. O *link* do questionário foi enviado por *e-mail* e disponibilizado por dois meses aos alunos matriculados nos cinco cursos de graduação a distância da instituição. Após o mapeamento possibilitado pela realização e tabulação do questionário, a segunda fase da pesquisa foi se desenhando.

A segunda fase se caracterizou pela simulação de percursos de leitura e navegação *on-line*. Os objetivos da simulação foram investigar habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos para navegação e leitura dos ambientes digitais para fins acadêmicos e analisar a autonomia dos alunos quando realizam seus percursos de leitura *on-line*. Definiu-se nessa fase, a participação de dez alunos, graduandos a distância e bolsistas de extensão, que viriam a Belo Horizonte para o evento da UFMG. Para tanto, fez-se o comunicado aos alunos através de *e-mail*, marcando data, local e horário.

Para essa fase, o programa chamado *a TubeCatcher* foi instalado nos computadores disponibilizados pelo CAED/UFMG. Na coleta de relatos de nossos informantes sobre os percursos de leitura *on-line*, elaboramos as orientações da simulação de leitura *on-line*.

O programa é de fácil manuseio e o técnico de informática do CAED/UFMG deixou preparado o programa nas telas de todos os computadores, mas, antes, selecionou a área a ser gravada e o ícone de gravação do cursor, pois isso torna visível o posicionamento do mouse na gravação. Dessa forma, os computadores ficaram preparados para somente clicar “*start*”.

Para analisar os percursos de leitura *on-line* pediu-se para que o estudante, durante 30 minutos, simulasse a sua rotina de estudos diários, monitorado através do programa. Foram produzidos dez vídeos e o tempo de gravação dos vídeos variou entre 21 minutos e 44 segundos a 39 minutos e 24 segundos, estendendo-se de acordo com os percursos de leitura *on-line* realizados pelos participantes. Ao final da realização da coleta dos dados da segunda fase, os dez vídeos foram gravados em um único *pen drive* com as informações de E1 (estudante 1) até E10 (estudante 10), conforme já foi dito.

A análise dos percursos de leitura pôde, então, ser realizada sem a presença dos participantes. Esse método foi de extrema importância, uma vez que os vídeos gravados puderam ser analisados e reanalisados com facilidade, além de constituírem-se um material em formato digital, pois essa seria a única oportunidade de encontro presencial com os participantes da pesquisa e, além disso, esse material poderá ser utilizado posteriormente para diferentes análises.

Em resumo, o Quadro 3 demonstra as fases, as atividades e o instrumento do processo de coleta de dados.

Quadro 3 – Fases do processo de coleta de dados

FASE	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
1ª	• Formulação do questionário <i>on-line</i> composto por 25 perguntas abertas e fechadas. • O questionário foi disponibilizado através de uma conta institucional do <i>SurveyMonkey®</i>. • Envio do <i>link</i> do questionário por <i>e-mail</i> e disponibilizado por dois meses aos alunos matriculados nos cinco cursos de graduação a distância da instituição. • Tabulação do questionário.	Questionário
2ª	• Envio do comunicado aos alunos através de <i>e-mail</i>, marcando data, horário e local da simulação de leitura <i>on-line</i>. • Elaboração das orientações da simulação de leitura <i>on-line</i>. • Instalação do programa <i>a Tube Catcher</i> nos computadores disponibilizados pelo CAED. • Apresentação do assunto da pesquisa. • Autorização dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). • Explicação da simulação de leitura <i>on-line</i>. • Explicação do software <i>a Tube Catcher</i> para a gravação dos percursos de leitura <i>on-line</i>. • Gravação dos percursos de leitura <i>on-line</i> realizado pelos alunos – simulação de leitura <i>on-line</i>. • Gravação dos dez vídeos em um <i>pen drive</i>.	Simulação de leitura

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma vez descrita a abordagem e as fases da pesquisa, a próxima seção destaca o contexto em que a investigação foi realizada e as pessoas que contribuíram para a realização do trabalho.

3.4 O contexto e os informantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem investido, de maneira crescente, através do seu Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED), programas de formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública através de cursos superiores a

distância oferecidos pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas áreas de Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Química e Pedagogia. Notadamente atua hoje em mais de 1dez polos, alguns dos quais com oferta de vários cursos. Assim sendo, a UFMG tem possibilitado a formação docente em regiões do estado com notável deficiência de oferta de Educação Superior em cursos presenciais, sobretudo no caso daqueles ofertados por instituições públicas (UFMG, 2013).

Os informantes da primeira fase da pesquisa foram alunos matriculados em todos os cursos de graduação, na modalidade a distância (Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Geografia) dos polos de apoio presencial das cidades mineiras de Araçuaí, Bom Despacho, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Frutal, Formiga, Montes Claros, Governador Valadares e Teófilo Otoni.

Os dez participantes da segunda fase, além de alunos dos cursos e polos mencionados anteriormente, são também bolsistas de extensão, que tiveram a oportunidade de participar ativamente e presencialmente do XIX Encontro de Extensão que integra a Semana do Conhecimento 2016, evento realizado anualmente no *campus* Pampulha que objetiva divulgar os trabalhos de extensão desenvolvidos na Universidade. A viagem de dois dias foi custeada, pela primeira vez, por meio do auxílio estudantil, benefício destinado, até então, somente aos alunos dos cursos presenciais. Esse registro é importante para elucidar o momento oportuno de reunir presencialmente dez alunos de graduação a distância dos cursos em estudo e polos e realizar, nas instalações do CAED, a segunda fase da coleta de dados, a simulação de leitura *on-line*.

Com a finalidade de garantir a privacidade dos dez participantes que colaboraram com a segunda fase da coleta de dados, optou-se em estabelecer uma sigla para identificá-los, E (Estudante) seguida de um número (E1, E2, E3, até E10). Segue um quadro com algumas características individuais dos estudantes com as seguintes informações: sexo, idade, curso, período e polo de apoio presencial. O objetivo desse quadro é apenas oferecer ao leitor as características dos informantes da pesquisa quanto as suas especificidades etárias, de gênero, formativa e de polo de origem.

Quadro 4 - Características dos participantes da segunda fase – Simulação de leitura *on-line*

Estudante	Sexo	Idade	Curso	Período	Polo de apoio presencial
E1	F	32	Matemática	9º	Araçuaí
E2	M	41	Geografia	8º	Formiga
E3	F	34	Geografia	6º	Formiga
E4	F	31	Pedagogia	9º	Conselheiro Lafaiete
E5	F	27	Matemática	4º	Corinto
E6	F	27	Matemática	9º	Bom Despacho
E7	F	29	Matemática	9º	Teófilo Otoni
E8	F	37	Química	9º	Montes Claros
E9	M	25	Ciências Biológicas	9º	Teófilo Otoni
E10	F	25	Ciências Biológicas	9º	Governador Valadares

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que o perfil de formação dos estudantes é bastante diversificado. A média de idade é 30,8 anos. Os estudantes já cursaram mais da metade do curso, com exceção de uma estudante da Matemática. A distância dos polos de Belo Horizonte vai de 99 km (Conselheiro Lafaiete) a 621 km (Araçuaí), o que representa a abrangência do atendimento dos cursos EaD da UFMG em regiões distantes do estado.

Apresentado o contexto e os sujeitos da pesquisa, passa-se aos procedimentos éticos e de pesquisa.

3.5 Procedimentos éticos e de pesquisa

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS 466/12), todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos devem ser submetidos à análise do Comitê de Ética e Pesquisa. Dessa forma, o pesquisador deverá cumprir prazos e seguir o calendário da instituição.

Para submeter o projeto de dissertação à análise do Comitê de Ética da Instituição, foi necessário realizar cadastro no ambiente da Plataforma Brasil e preencher formulário um eletrônico específico para o projeto de pesquisa. Nesse sistema, todos os documentos são apresentados em meio digital. Esse é o momento de registro do projeto da pesquisa, do cadastro do pesquisador e confecção do

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que deverá constar dos requisitos mínimos exigidos pela resolução. No caso da pesquisa em questão, foi necessário também apresentar o Termo de Compromisso (Carta de anuência), devido à participação de outra instituição na pesquisa.

Após os trâmites legais, o projeto de dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob o parecer número CAAE 61049316.6.0000.5137 (cf. Anexo A) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da coparticipante, Universidade Federal de Minas Gerais sob o parecer número CAAE 61049316.6.3001.5149 (cf. Anexo B). Após o Diretor de Educação a Distância da UFMG conceder autorização (cf. Apêndice A) e os participantes terem conhecimento e dado sua autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice B), deu-se início à coleta dos dados.

Apresentado os procedimentos éticos e de pesquisa, abordaremos os instrumentos utilizados.

3.6 Instrumentos

Em relação aos instrumentos de pesquisa, a busca pelas informações foi realizada por meio de questionário *on-line* e a gravação dos vídeos dos percursos (simulação de leitura *on-line*).

Neste estudo, em que temos informantes em locais distantes geograficamente e que possuem como fator comum estarem todos utilizando os ambientes de aprendizagem, o questionário *on-line* se mostrou bastante conveniente por atingir um maior número de pessoas simultaneamente, obtendo respostas mais rápidas e precisas.

O questionário *on-line* foi elaborado através de uma conta institucional do SurveyMonkey®, que é um programa de questionários e pesquisas *on-line*, e de fácil tabulação das respostas. Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma das técnicas que serve para coletar as informações de uma dada realidade.

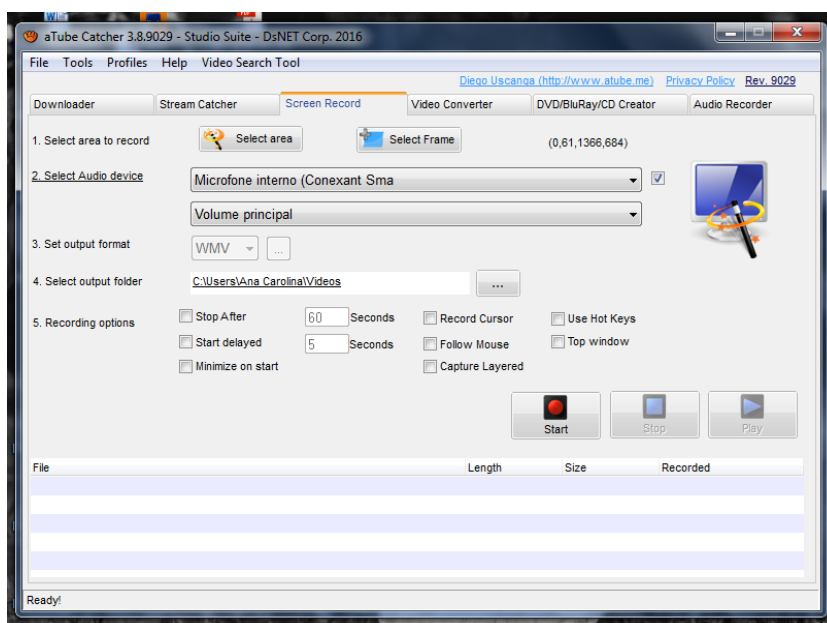
O instrumento utilizado para realização da simulação de leitura *on-line* foi a gravação digital dos percursos de leitura *on-line*, isto é, a gravação em vídeo e áudio do que é apresentado nas telas do computador, enquanto o usuário simulava a sua

rotina de estudos diários. Para tanto, o programa chamado *a TubeCatcher®* foi instalado nos computadores disponibilizados pelo CAED.

O programa *a TubeCatcher®*:

é um programa gratuito, para Windows, ideal para fazer *downloads* grátis de vários vídeos e áudios ao mesmo tempo e convertê-los para diferentes formatos. O *aTube* permite, também, a conversão de vídeos que já se encontram na memória do computador. O aplicativo se destaca da concorrência também pelo fato de gravar CDs e DVDs. Entre as distintas funcionalidades, uma das que mais chama atenção é a ferramenta “*Screen Record*”, responsável por capturar o que está na tela com o áudio, até mesmo sessões de vídeo do bate-papo, e outros similares, filmes em DVD ou reuniões *on-line*. Este é muito útil para produzir tutoriais ou ajudar pessoas com algum problema no computador, por exemplo. (FREIRE, 2016, p. internet)

Figura 1 – Tela de gravação de telas



Fonte: Programa *a TubeCatcher*

Para colher relatos de nossos informantes sobre os percursos de leitura *on-line*, os dez vídeos foram registrados e posteriormente gravados em um único *pen drive* com as informações de E1, até E10.

O Quadro 5 apresenta a relação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

Quadro 5 – Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta dos dados

Objetivos Específicos	Instrumento
I. Detectar o perfil dos alunos e aspectos que podem interferir na aprendizagem em um curso a distância.	Questionário <i>on-line</i>
II. Verificar se o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e nas atividades acadêmicas.	Questionário <i>on-line</i>
III. Investigar habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos para leitura e navegação nos ambientes digitais.	Simulação de leitura <i>on-line</i>
IV. Analisar as práticas de leitura <i>on-line</i> e a autonomia dos alunos quando realizam os percursos de leitura e navegação nos ambientes digitais em suas rotinas diárias de estudo.	Simulação de leitura <i>on-line</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, serão apresentados os procedimentos para a realização das análises dos dados coletados.

3.7 Procedimentos para a análise dos dados coletados

Esta pesquisa é de concepção sociocultural e linguística, na qual o conhecimento é resultado de uma interação entre sujeitos no contexto social em que estão inseridos. Na visão de Moita Lopes (1994), a linguagem é fundamental para a maneira interpretativa de se fazer ciência, pois é através dela que se pode ter acesso à compreensão e interpretação do contexto investigado.

Com o propósito de estabelecer relações entre os resultados da investigação, foi realizada a triangulação entre os teóricos e os instrumentos, agrupando por indicadores de acordo com os objetivos.

Os Quadros 6 e 7 sintetizam o planejamento de análise utilizado pelo questionário *on-line*.

Quadro 6 – Planejamento de análise do perfil dos alunos e aprendizagem em um curso a distância

Objetivo Específico I: detectar o perfil dos alunos e aspectos que podem interferir na aprendizagem em um curso a distância		
Indicadores	Teóricos	Instrumento
- Razão da escolha do curso EaD; - Dificuldades no início do curso EaD; - Avaliação do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem); - Vantagens e desvantagens de estudar a distância; - Tempo de dedicação e estudo;	Belloni (2002); Moran (2002, 2011); Lévy (2008).	Questionário <i>on-line</i>

• Local de estudo; • Idade.		
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 7 sintetiza o plano de análise referente à interferência do nível de letramento nas práticas sociais e nas atividades acadêmicas.

Quadro 7 – Planejamento de análise da influência do nível de letramento

Objetivo Específico II: verificar se o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e nas atividades acadêmicas.		
Indicadores	Teóricos	Instrumento
• Letramento • Letramento digital • Multiletramentos	Street (1984, 2006, 2010, 2014), Soares (1998, 2002, 2004), Kleiman (1995, 2014, 2016), Heath (1982), Tfouni (1988, 1995, 2010), Rojo (2012, 2013), Coiro <i>et al.</i> (2008), Cope; Kalantzis (2009), Barton (2015), Coscarelli; Ribeiro (2005), Ribeiro (2003, 2009, 2013), Xavier (2011), Buzato (2006, 2009)	Questionário <i>on-line</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os próximos quadros se referem ao planejamento de análise para os dados coletados referente aos objetivos específicos III e IV, utilizando o instrumento de simulação de leitura *on-line*.

Quadro 8 – Planejamento de análise das habilidades e estratégias na leitura e navegação nos ambientes digitais

Objetivo Específico III: investigar habilidades e estratégias utilizadas pelos alunos para leitura e navegação nos ambientes digitais.		
Indicadores	Teóricos	Instrumento
• Considerações sobre leitura e navegação; • Diferenças entre leitura <i>on-line</i> e leitura do impresso; • Componentes da leitura <i>on-line</i>.	Leu, Leu, Coiro (2004); Ribeiro (2008); Dias e Novais (2009); Azevedo (2013); Goldman <i>et al.</i> (2013); Kingsley e Tancock (2013); Coscarelli e Coiro (2014).	Simulação de leitura <i>on-line</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 9 – Planejamento de análise das práticas e autonomia dos alunos

Objetivo Específico IV: analisar as práticas de leitura <i>on-line</i> e a autonomia dos alunos quando realizam os percursos de leitura e navegação nos ambientes digitais em suas rotinas diárias de estudo.		
Indicadores	Teóricos	Instrumento
Utilização de ferramentas de compartilhamento de recursos digitais como AVAs, <i>e-mails</i>, <i>blogs</i>, pesquisas investigativas na Internet etc.	Kingsley e Tancock (2013); Sekeres, Coiro, Castek, Guzniczak (2014); Wiley <i>et al.</i> (2014); Coiro e Coscarelli (2014).	Questionário <i>on-line</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir apresentaremos a análise dos dados coletados e organizados conforme mencionados nesta etapa.

CAPÍTULO 4

4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a sistematização analítica e descritiva da interpretação e análise dos dados coletados, os quais foram organizados na etapa anterior. Essa análise é fundamentada a partir dos dados coletados da triangulação em consonância com os estudos realizados à luz de teorias sobre letramento digital, leitura em ambientes digitais e multimodalidade. Para atingir os objetivos propostos, percebeu-se a necessidade de desenvolver uma investigação detalhada, com aplicação de dois diferentes instrumentos (questionário *on-line* e simulação de leitura *on-line*).

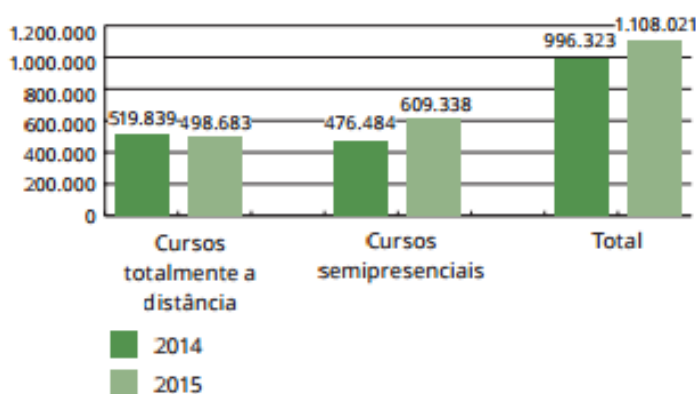
Este capítulo está organizando em quatro seções. A primeira seção, (4.1) *O perfil dos alunos da EaD da UFMG*, tem como objetivo analisar as características do aluno da EaD da UFMG e aspectos que possam interferir na aprendizagem. A segunda seção, (4.2) *O letramento digital e as práticas diárias e acadêmicas*, traz abordagens sobre as práticas de letramento digital na vida dos estudantes antes e depois de ingressarem na universidade, a inserção TDIC para fins acadêmicos. A terceira seção, (4.3) *As práticas de leitura on-line na EaD*, tem como objetivo abordar as práticas de leitura *on-line* realizadas com mais frequência na vida diária e acadêmica dos alunos. A quarta seção, (4.4) *Os percursos de leitura on-line para fins acadêmicos dos alunos de EaD/UFMG*, enfoca os percursos de leitura *on-line* realizados por meio da simulação de leitura *on-line*.

Nas três primeiras seções foram analisadas as 25 questões do questionário *on-line* (cf. Apêndice C). De um total de 381 matriculados, obteve-se 126 respondentes, isso significa uma taxa de respondentes de 33,07%. De acordo com o SurveyMonkey®, para questionários *on-line*, uma taxa de resposta entre 20% e 30% é considerada altamente eficiente. Na última seção foi analisada a simulação de leitura *on-line* (cf. Apêndice D).

4.1 O perfil dos alunos da EaD da UFMG

A EaD está presente em diversas partes do mundo e tem possibilitado o acesso das pessoas à educação, graças principalmente ao emprego das TDIC e das inovações pedagógicas. Nesse contexto, a EaD vem se potencializando cada vez mais como modalidade de ensino e aprendizagem, notadamente na educação superior. O Censo EAD.BR de 2015, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED contabilizou 5.048.912 alunos, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos.

Gráfico 3 – Alunos beneficiados por cursos regulamentados totalmente a distância ou semipresenciais, segundo o Censo EAD.BR (2014 e 2015 – em números absolutos)



Fonte: Censo EAD.BR.

No perfil do corpo discente registrado pelo Censo EAD.BR 2015, contabilizou-se um aumento considerável com relação ao ano anterior, que contabilizou 1.180.296 alunos registrados a mais do que em 2014.

O ingresso nos cursos a distância da UFMG é realizado por meio de processos seletivos. Os candidatos aos cursos de graduação participam de vestibular específico, utilizando a nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). As ofertas são definidas com base em critérios como a necessidade local de capacitação e o fomento da UAB¹⁶/Capes/MEC.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFMG, 2013) desde 2002 a Universidade tem investido, de maneira crescente, em programas de formação docente e em parceria com a UAB, desde 2008, na formação de

¹⁶ A UAB (Universidade Aberta do Brasil) é “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.” (CAPES, 2016).

licenciados nas áreas de Ciências e Matemática, em Pedagogia e em cursos de especialização direcionados para os serviços de saúde. Atuando hoje em 14 polos¹⁷ com cursos de graduação a distância, a UFMG tem possibilitado a formação de recursos humanos em regiões do estado com deficiência de oferta de Educação Superior em cursos presenciais, sobretudo no caso daqueles ofertados por instituições públicas. O Quadro 10 representa o número de alunos graduados nos cursos a distância entre os anos de 2008 e 2016.

Quadro 10 – Número de alunos graduados na modalidade a distância

Curso	Nº de ofertas	Nº de vagas	Nº de alunos matriculado no início da oferta	Nº de alunos ativos 2016/2	Nº de alunos graduados 2016/2
Ciências Biológicas	3	900	814	56	168
Geografia	3	540	388	41	74
Matemática	2	788	579	26	41
Pedagogia	3	1.150	1.108	38	683
Química	3	850	529	12	28
Total	14	4.228	3.418	173	994

Fonte: CAED/UFMG.

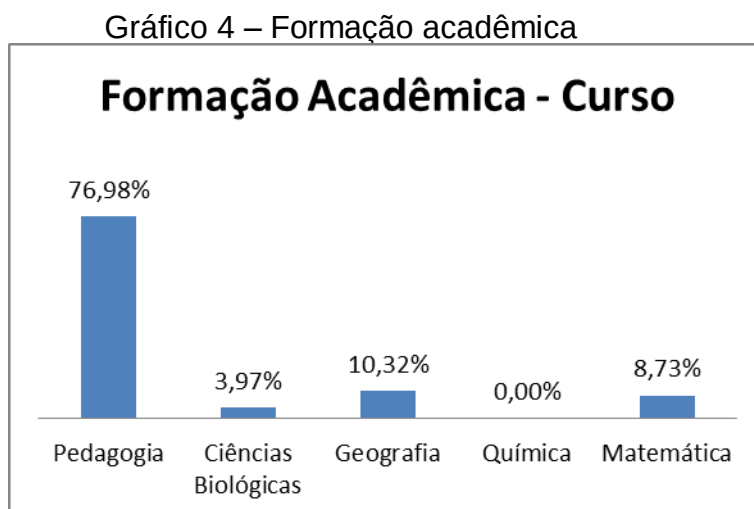
Essa pequena introdução foi realizada para melhor contextualizar as características do aluno da EaD de uma universidade pública, seu processo seletivo, as políticas de realização dos cursos, bem como a proposta da UAB.

Iniciaremos, a partir de então, a análise das respostas do primeiro bloco do questionário *on-line*: Perfil (cf. Apêndice C). As perguntas do número 1 a 3 se referiam à idade, sexo e curso dos estudantes. Como resultado, a média de idade é 34 anos. A faixa etária média informada ao Censo EAD.BR 2015 revelou que os

¹⁷ Polo de apoio presencial é o local devidamente credenciado pelo MEC para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição. Atualmente os cursos de graduação são oferecidos nos polos de Araçuaí, Bom Despacho, Buritis, Campos Gerais, Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Frutal, Governador Valadares, Januária, Montes Claros, Teófilo Otoni e Uberaba. Fonte: (MEC, 2016), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia?Itemid=164>

alunos de cursos a distância tendem a ser mais velhos do que os alunos de cursos presenciais, encontrando-se na faixa de idade entre 31 e 40 anos.

Com relação ao gênero dos alunos, obtivemos 83,33% do sexo feminino e 16,67% do sexo masculino. Os dados do Censo EAD.BR 2015 revelaram uma preferência do público feminino pela EaD. Em comparação com cursos presenciais, que apresentaram 47% de público feminino, os cursos a distância afirmaram contar com 56% de mulheres. Em referência à pergunta sobre o curso dos informantes, 76,98% dos alunos são do curso de Pedagogia, 3,97% são do curso de Ciências Biológicas, 10,32% são da Geografia e 8,73% são da Matemática e infelizmente não tivemos participantes do curso de Química. O Gráfico 4 ilustra as respostas da questão 3.



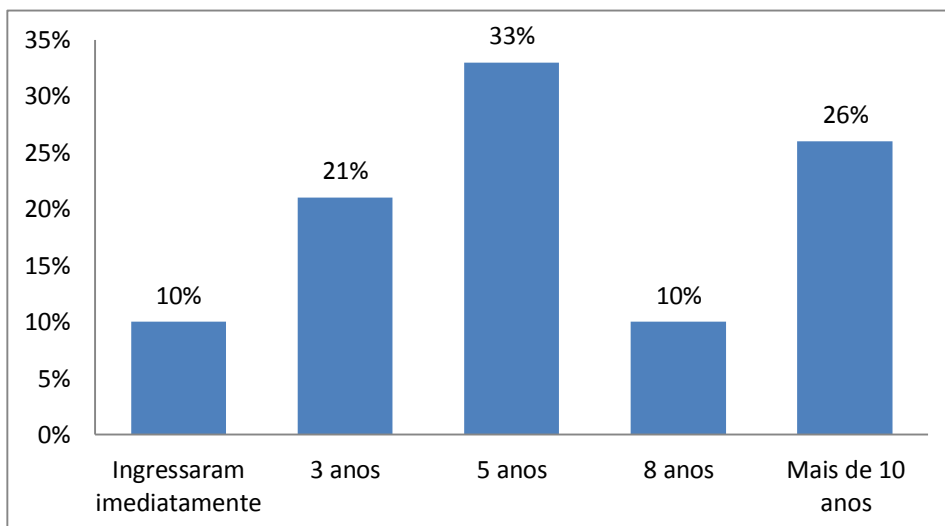
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

O resultado referente à questão 3 indica que a maior parte dos estudantes são do curso de Pedagogia e não houve alunos respondentes no curso de Química, isto devido ao baixo número de alunos ativos nesse curso, conforme mencionado no quadro 10.

A questão 4 se referiu-se ao tempo que ficou sem estudar após a conclusão do ensino médio: “Quando você concluiu o ensino médio, ingressou logo para o curso de graduação ou ficou algum tempo sem estudar? Se ficou, foi por quantos anos?” Do total, apenas 10% ingressaram imediatamente após o término do ensino médio, 21% ficaram três anos sem estudar, 33% por cinco anos, 10% oito anos sem

estudar e os demais, 26%, permaneceram distantes dos estudos por mais de dez anos. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

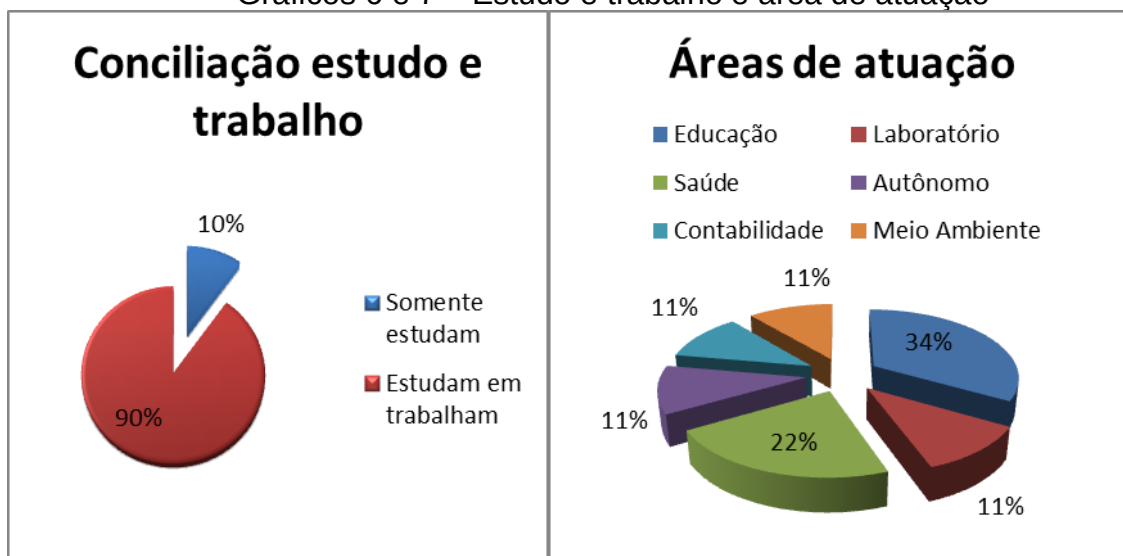
Gráfico 5 – Tempo para ingressar no ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

A questão 5 foi referente a conciliação de estudo e trabalho e a área em que trabalha. Como era de se esperar, 90% dos alunos estudam e trabalham. Isso indica que os cursos a distância atraem um número maior de alunos que estudam e trabalham. Os gráficos a seguir sintetizam os resultados.

Gráficos 6 e 7 – Estudo e trabalho e área de atuação

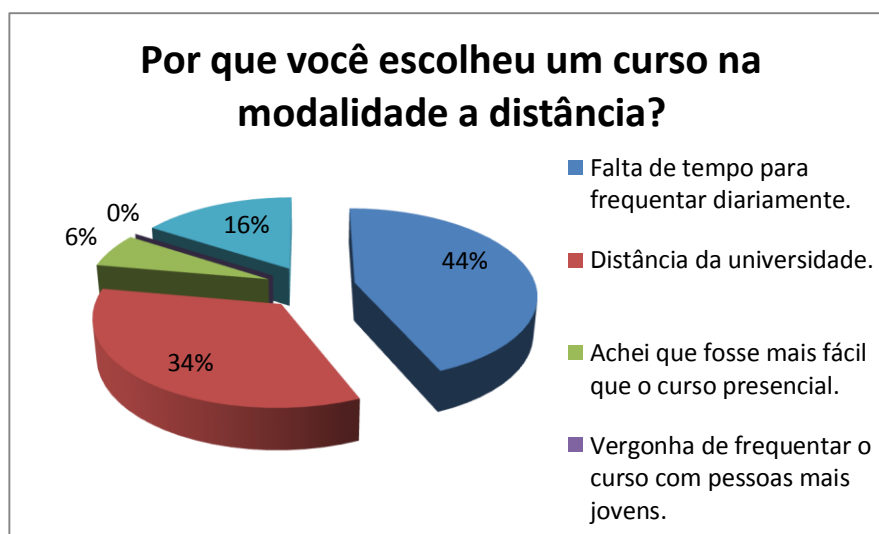


Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que os universitários atuam em diferentes áreas. A grande parte do grupo já atuava na área de educação antes de ingressar no curso de graduação, sendo que 34% já são professores em escolas de educação primária e infantil. Esse dado é significativo, pois atende o requisito de formação docente desses profissionais que sentiram a necessidade de fazer um curso de graduação. As demais áreas que os estudantes atuam têm relação com o curso em questão: 11% trabalham em laboratórios, 11% na área de contabilidade e 11% na área de meio ambiente. As áreas que não têm relação com os cursos oferecidos são: saúde 22%, muitos deles servidores públicos concursados, e 11% dos autônomos.

As questões de 6 a 10 foram perguntas referentes à EaD, como a escolha do curso, as dificuldades, desafios, vantagens e desvantagens em realizar um curso na modalidade a distância. Tais perguntas buscam compreender um pouco mais o perfil desse alunado. A questão 6 foi a seguinte: “Por que você escolheu um curso na modalidade a distância?”. Com opção de respostas, obtivemos 43,65% que responderam (1) falta de tempo para frequentar diariamente, 34,13% devido à (2) distância da universidade, apenas 6,35% que (3) acharam que fosse mais fácil que o curso presencial, nenhum aluno respondeu que (4) teria vergonha de frequentar o curso com pessoas mais jovens, os outros 15,87% responderam outra opção, mas não especificaram qual.

Gráfico 8 – Razão da escolha do curso a distância



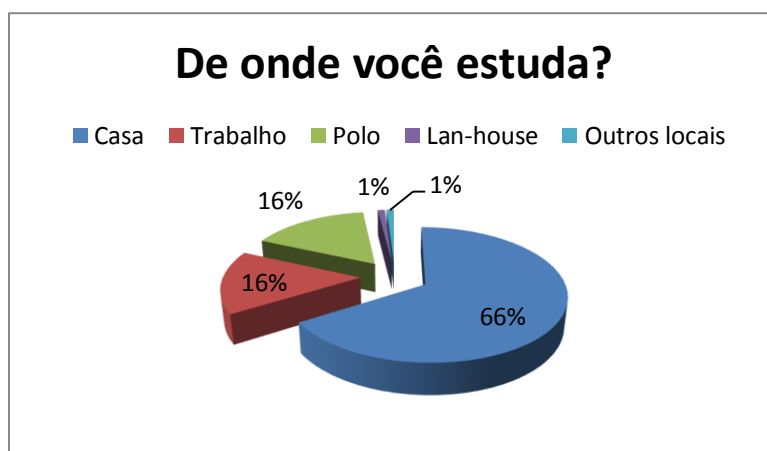
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

A falta de tempo para frequentar diariamente um curso é um dos grandes motivos para se pleitear em uma vaga em um curso a distância, inclusive em cidades do interior que não têm universidades, a educação a distância, então, se torna o segundo motivo. Devido à distância dos polos que oferecem cursos da UFMG, possivelmente poucos alunos teriam oportunidade de estudar presencialmente em uma universidade pública federal perto de suas residências.

Apenas 11,11% dos alunos já fizeram outro curso a distância. Essa foi a resposta da questão 7: “Já fez outro curso a distância?”. Isso quer dizer que, para 88,89% dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, é uma experiência nova.

Em relação a questão 8: “De onde você estuda?”, percebemos que os alunos têm maior acesso às atividades acadêmicas de (1) casa (66%), empatado em segundo lugar com a opção do (2) polo de apoio presencial e do (3) trabalho (16%) e o restante (4) *lan-house* (1%) e (5) outros locais (1%).

Gráfico 9 – Local de estudo



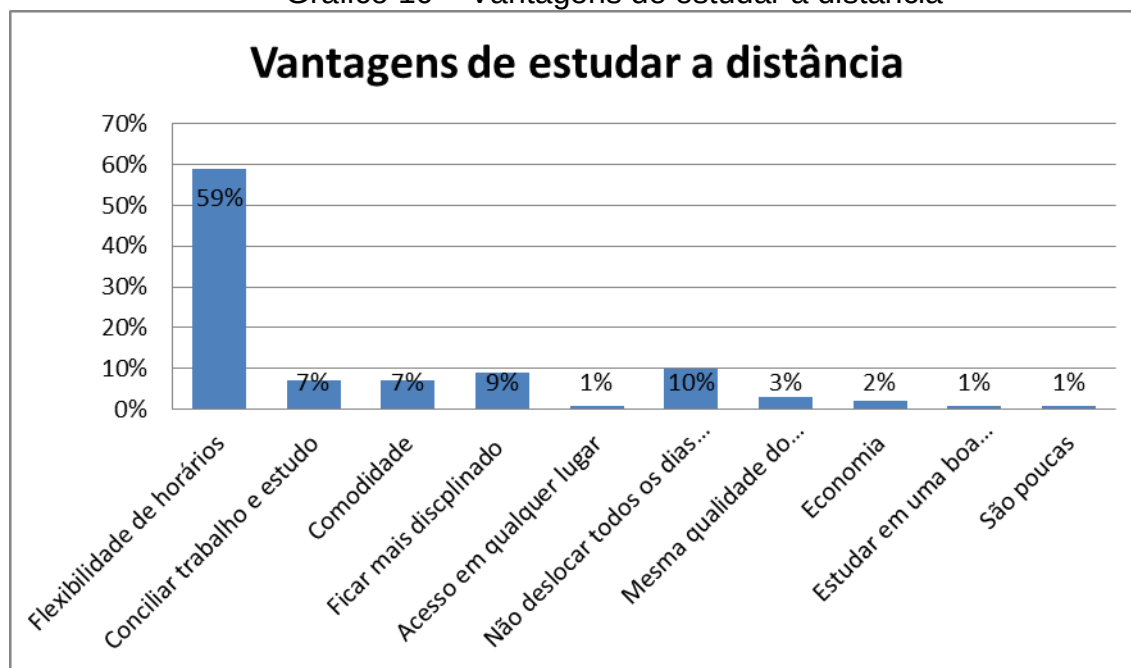
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Isso indica que a Internet já chegou às casas dos alunos nas regiões distantes onde até pouco tempo atrás se viam privados dessa tecnologia.

As perguntas 9 e 10 foram do tipo abertas sobre as vantagens e desvantagens de estudar a distância. O objetivo dessa pergunta foi verificar os aspectos que podem interferir na aprendizagem em um curso a distância. A principal vantagem de estudar a distância é a (1) flexibilidade de horários (50%), seguida de (2) não deslocar de casa todos os dias (10%), as outras vantagens em menor escala foram (3) ficar mais disciplinado (10%), (4) conciliar estudo e trabalho (7%), (5)

estudar na comodidade do seu lar (7%), (6) mesma qualidade do ensino presencial (3%), (7) economia (2%), e em apenas em 1% responderam (8) acesso de qualquer lugar, (9) estudar em uma boa universidade sem estar presente e (10) as vantagens são poucas. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

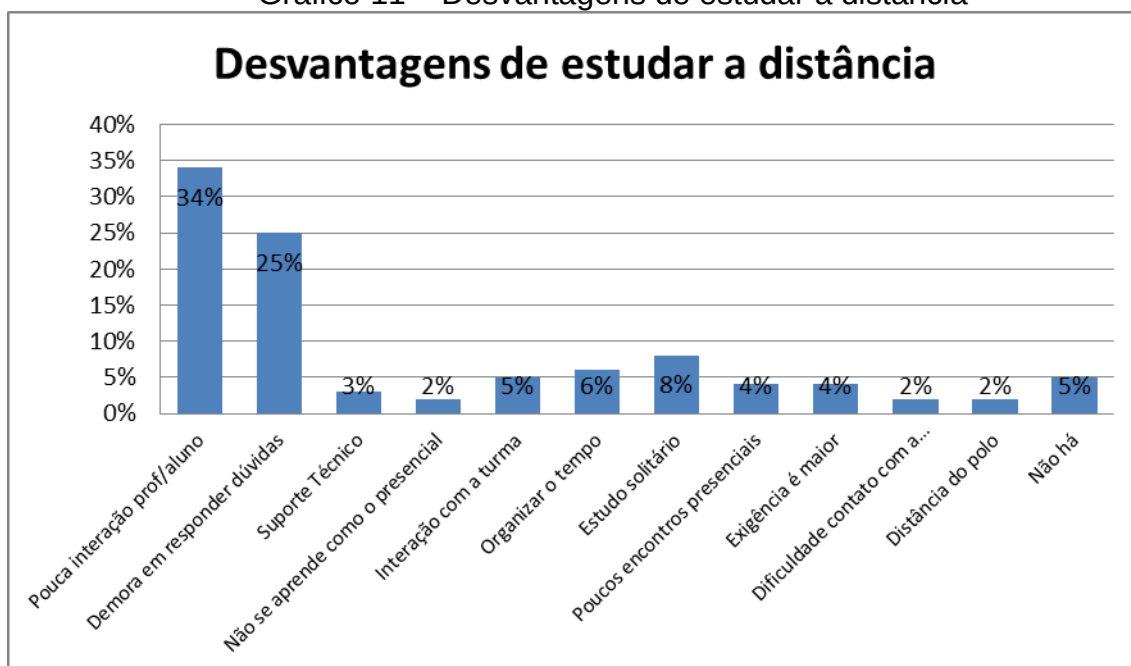
Gráfico 10 – Vantagens de estudar a distância



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A falta de interação professor-aluno é a principal desvantagem de estudar a distância, pois 34% dos respondentes perceberam a necessidade do contato direto com o professor, mesmo com encontros presenciais e com o apoio virtual, que é uma consequência da demora em responder as dúvidas em tempo real (25%): “Nem sempre temos respostas imediatas”. Outra desvantagem de estudar a distância é o estudo solitário (8%). Muitos respondentes afirmaram que a EaD exige maior esforço para aprender (4%), que é uma modalidade que explora pouco o coletivo, o que muitas vezes gera a insegurança de responder algumas questões. O Gráfico 11 ilustra melhor as respostas:

Gráfico 11 – Desvantagens de estudar a distância



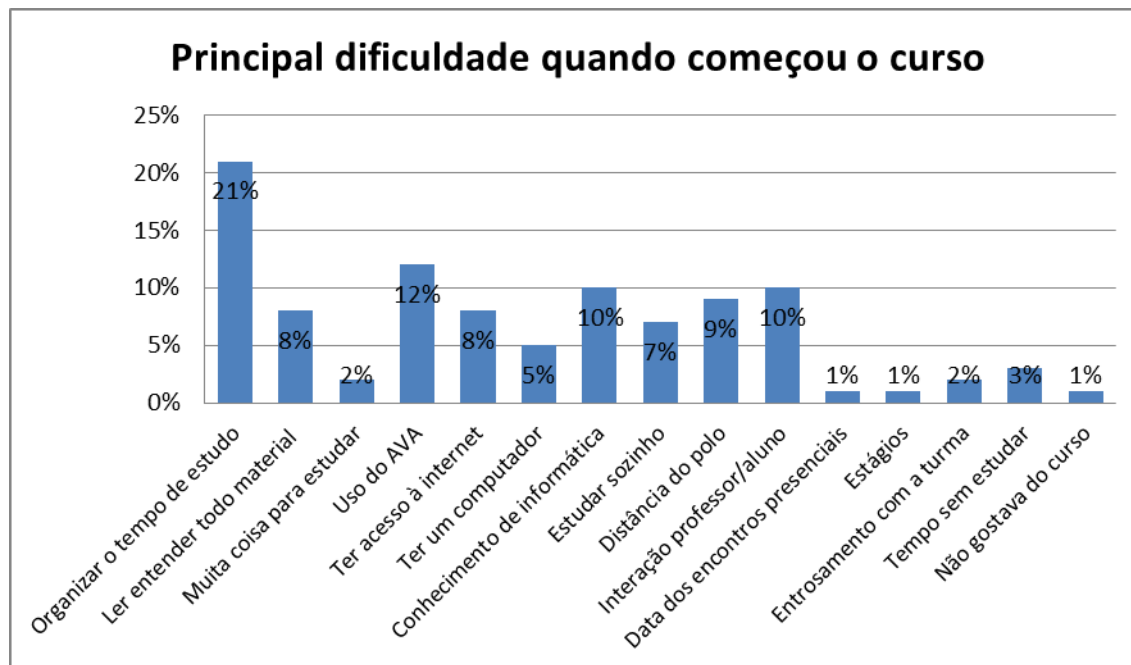
A interpretação dos dados dessas dez primeiras questões do questionário *on-line* nos revelam as características do aluno da EaD da UFMG e nos auxilia a detectar aspectos importantes para serem examinados durante o ensino-aprendizagem na EaD.

4.2 O letramento digital e as práticas diárias acadêmicas

Dando prosseguimento à análise e interpretação das questões do questionário *on-line*, a primeira pergunta do segundo bloco – Letramento digital –, analisa a interferência do nível de letramento dos alunos da EaD no início do curso (questão 11): “Qual foi a sua principal dificuldade quando começou o curso a distância?”, 21% dos informantes declararam que a principal dificuldade foi (1) organizar o tempo de estudo, 12% tiveram dificuldades com o (2) uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, 10% tiveram dificuldades com o (3) conhecimento de informática e com a (4) interação professor/aluno; 9% tiveram dificuldade de (5) deslocamento devido a distância do polo de casa, 8% tiveram dificuldades de (6) acesso à Internet e 8% também tiveram dificuldades de (7) ler todo o material; 7% declararam que tiveram dificuldades em (8) estudar sozinho; 5% (9) não tinham um computador em casa; 3% tiveram dificuldades devido ao (10) tempo sem estudar, 2% acharam que era (11) muito conteúdo para estudar, 2% tiveram dificuldades em

(12) entrosar com a turma; e empatados com 1% tiveram dificuldades com (13) data dos encontros presenciais, (14) estágios e (15) não gostavam do curso. As respostas mais frequentes estão ilustradas no quadro a seguir:

Gráfico 12 – Principal dificuldade quando começou o curso



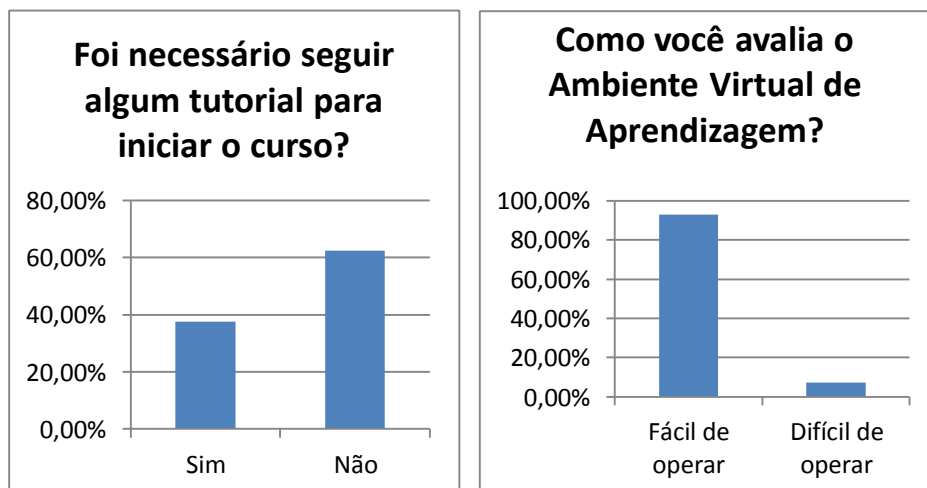
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que muitos desses informantes, antes de iniciar o curso, não tinham ao menos um computador em casa e nem acesso à Internet, o que dificultou a realização de tarefas e certas experiências letradas necessárias na interação com o ambiente virtual, sua nova sala de aula. A maioria não tinha nem ideia de como organizar seu tempo de estudos, pois, além de ter dificuldades com o AVA, tinha dificuldades com a informática e com a interação professor-aluno.

A boa notícia é que na questão 12: “Esse desafio permanece nos dias atuais?”, 64,80% dos respondentes afirmaram que esse desafio não permanece nos dias atuais, embora para 35,20% declararam que ainda há dificuldades. Percebe-se que as dificuldades com as TDIC são resolvidas ao longo do curso, utilizando os ambientes virtuais de aprendizagem na prática. Podemos confirmar essa afirmação ao analisar a questão 13: “Foi necessário seguir um tutorial para iniciar o curso?”, pouco mais de 60% dos respondentes declararam que (1) não foi preciso seguir tutorial para iniciar o curso, contra 37,60% (2) sim, que precisaram seguir um tutorial e, ainda, na questão 14, “Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem?”,

92,86% avaliaram o AVA (o Moodle) como fácil de operar e apenas 7,14% avaliaram como difícil de operar. Os gráficos 13 e 14 ilustram essas respostas.

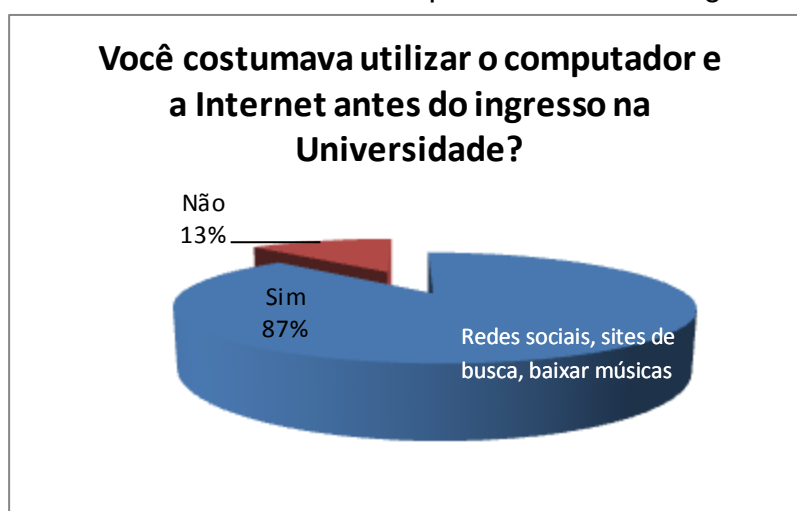
Gráficos 13 e 14 – Respostas das questões 13 e 14



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborados pela pesquisadora.

A questão 15: “Você costumava utilizar o computador e a Internet antes do ingresso na Universidade? Em quais situações?”, 87% responderam que (1) sim e que usavam somente em redes sociais, *sites* de busca, para baixar músicas e utilizar o *e-mail*. 13% afirmaram que (2) não costumavam utilizar o computador e a Internet antes do ingresso na Universidade.

Gráfico 15 – Uso do computador antes de ingressar no curso



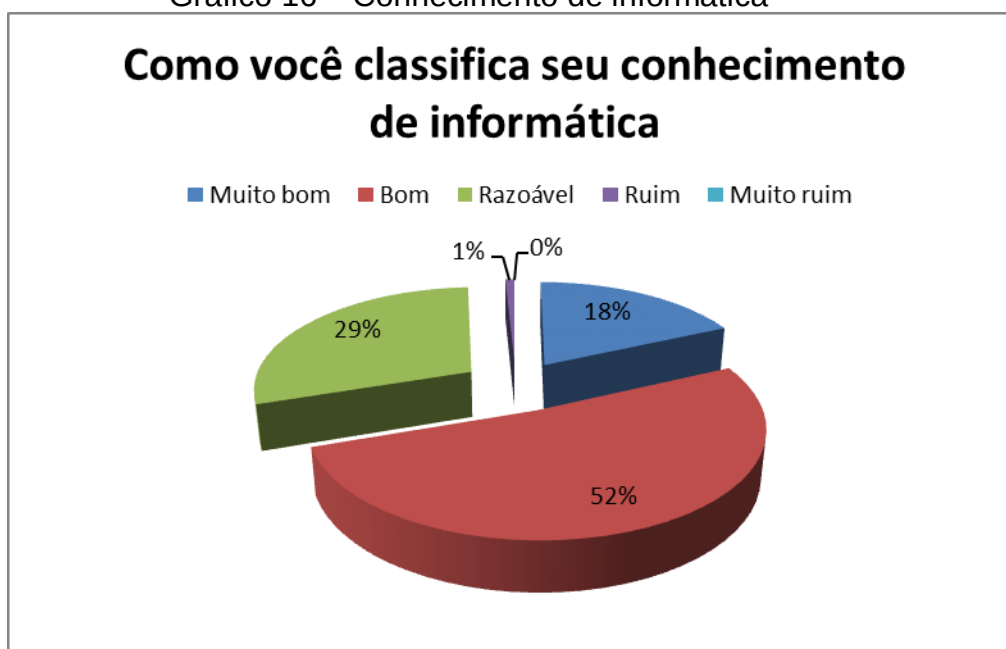
Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que no início do curso o uso mais frequente do computador e Internet era para baixar músicas e conversar com pessoas pelas redes sociais,

finalidades bem diferentes de utilizar o computador para práticas acadêmicas ou profissionais.

Na questão 16, “Como você classifica seu conhecimento de informática?”, 18,25% declaram ter conhecimento (1) muito bom, 51,59% (2) bom, 29,37% (3) razoável, 0,79% (4) ruim. Esse último grupo corresponde aos estudantes que ficaram muitos anos afastados dos estudos. Destaca-se a importância desses alunos de conseguirem integrarem as TDIC em suas práticas, uma vez que estão cursando um curso superior e se preparando para serem professores da educação básica.

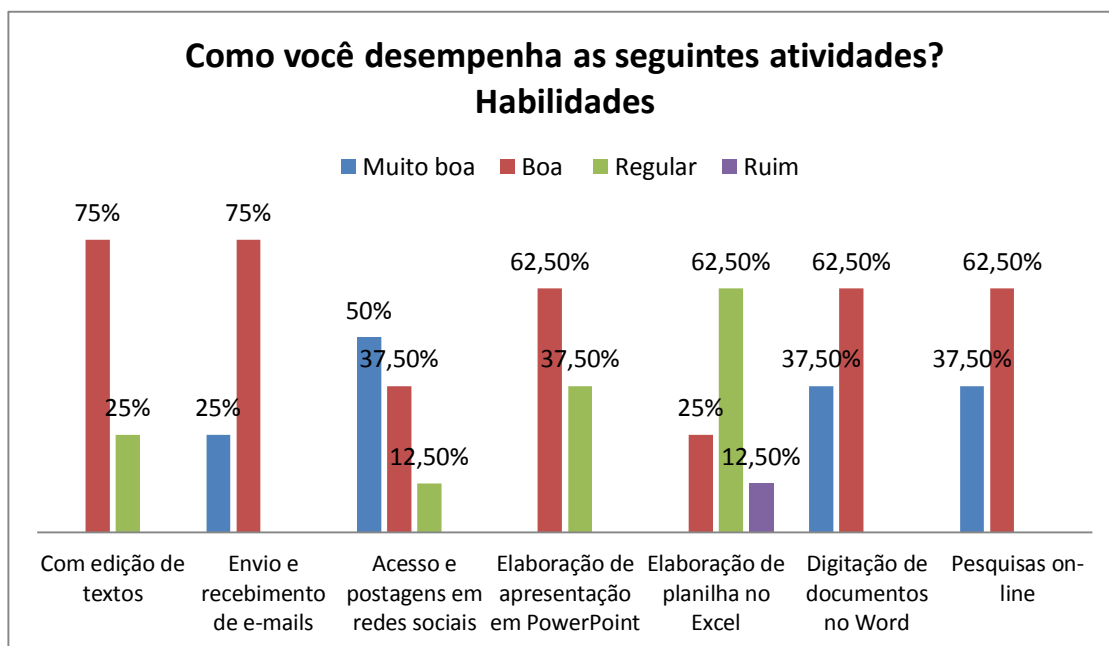
Gráfico 16 – Conhecimento de informática



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

A questão 17 foi formulada com objetivo de verificar as habilidades dos alunos atualmente na condição de seu letramento digital, em relação aos ambientes digitais mais comumente utilizados nas práticas diárias dos alunos da EaD.

Gráfico 17 – Habilidades no computador



Fonte: Dados da pesquisa.

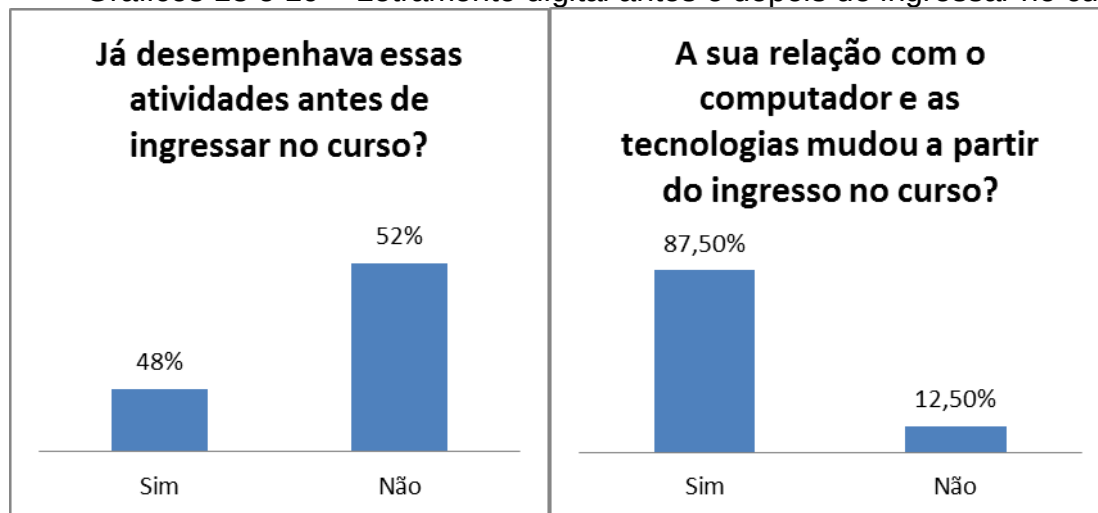
De acordo com Gráfico 17, os informantes declararam ter habilidade (1) muito boa em quatro atividades: envio e recebimento de e-mails (25%), acesso e postagens em redes sociais (50%), digitação de documentos no Word (37,50%) e em pesquisas *on-line* (37,50). Já a habilidade (2) boa, aparece em todas as atividades: com edição de textos (75%), envio e recebimento de *e-mails* (75%), acesso e postagens em redes sociais (37,50%), elaboração de planilha em Excel (25%), digitação de documentos no Word (62,50%) e pesquisas *on-line* (62,50%). Obtivemos resultado (3) regular e (4) ruim em três atividades: edição de textos (25% regular), acesso em postagem em redes sociais (12,50% regular), elaboração de apresentação em Power Point (37,50%), e finalmente, a atividade pior avaliada: elaboração de planilha de Excel, com 62,50%, avaliada como regular e 12,50% ruim.

Por meio desse resultado, os alunos declaram estar utilizando mais recursos, desde a digitação de textos até a realização de pesquisas *on-line* ou uso de *e-mail*, entre outros. Nas questões referentes aos conhecimentos acerca dos editores de textos, planilhas e apresentações multimídia, todos os dados apontaram para uma tendência de ampliação do uso e dos conhecimentos desses recursos.

É o que podemos confirmar nas respostas das questões 18 “Já desempenhava essas atividades antes de ingressar no curso?” e 19 “A sua relação com o computador e as tecnologias mudou a partir do ingresso no curso?”. As

respostas nos mostram um aumento na relação com o computador e as tecnologias a partir do ingresso no curso. Vejamos os resultados representados nos gráficos a seguir:

Gráficos 18 e 19 – Letramento digital antes e depois de ingressar no curso



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se que antes de ingressar no curso apenas 48% já desempenhavam as atividades da questão anterior e 52% não desempenhavam (questão 18). Já na questão 19, para 87,50% a relação com o computador e as tecnologias mudou a partir do ingresso no curso e, para apenas 12,50%, não mudou. Os dados apontaram para uma tendência de ampliação do uso das TDIC nas práticas diárias e acadêmicas dos alunos.

As respostas desse segundo bloco do questionário *on-line* nos mostram a relação do letramento, inclusive o digital com as práticas sociais diárias e nas atividades acadêmicas da EAD. Os dados obtidos nos revelam dificuldades em relação ao nível de letramentos dos alunos desde a organização do tempo de estudo e utilização do computador ao ingressar no curso, dificuldades com as tecnologias e as atividades a serem realizadas através dela e com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, e ainda, dificuldade na interação professor/aluno. Essas dificuldades formaram um conjunto de práticas situadas em contextos novos e específicos que os alunos foram se envolvendo construindo relações, na medida em que as atividades diárias e acadêmicas se tornaram cada vez mais naturais. Por esse motivo, os nossos dados também nos revelam que muitas dificuldades são resolvidas ao longo do curso para mais que 60% dos alunos.

Não nos restam dúvidas que a relação com o computador e as tecnologias mudaram na vida dos alunos a partir do ingresso no curso. O letramento inclusive o digital se tornaram essenciais para a participação na comunidade em que vivem, fundamental principalmente para o sucesso acadêmico, pessoal e profissional dos alunos.

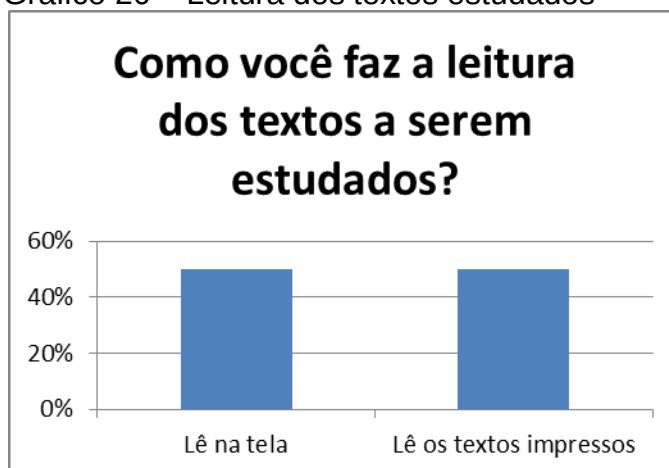
A análise a seguir, refere-se às respostas do último bloco do questionário referem-se a próxima seção: As práticas de leitura *on-line* na EaD.

4.3 As práticas de leitura *on-line* na EaD

As perguntas desse bloco foram elaboradas com objetivo de verificar as práticas de leitura *on-line* e a autonomia dos alunos da EaD quando realizam a leitura dos ambientes digitais. A primeira pergunta do bloco, dando sequência ao questionário, questão número 20 “Você teve/tem alguma dificuldade de leitura e navegação para interagir com o ambiente virtual de aprendizagem?”, 79,20% dos nossos informantes declararam que (1) não tiveram/não tem dificuldades de ler na tela. Já para 20,80% (2) teve/tem dificuldades de leitura e navegação. Esses 20,80%, provavelmente, referem-se àqueles que consideram a leitura na tela cansativa, por exemplo.

A questão 21 “Como você faz a leitura dos textos a serem estudados?” teve um resultado surpreendente. 50% dos informantes declararam que (1) lê os textos na tela e 50% declararam que (2) lê os textos impressos, conforme demonstrado no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Leitura dos textos estudados

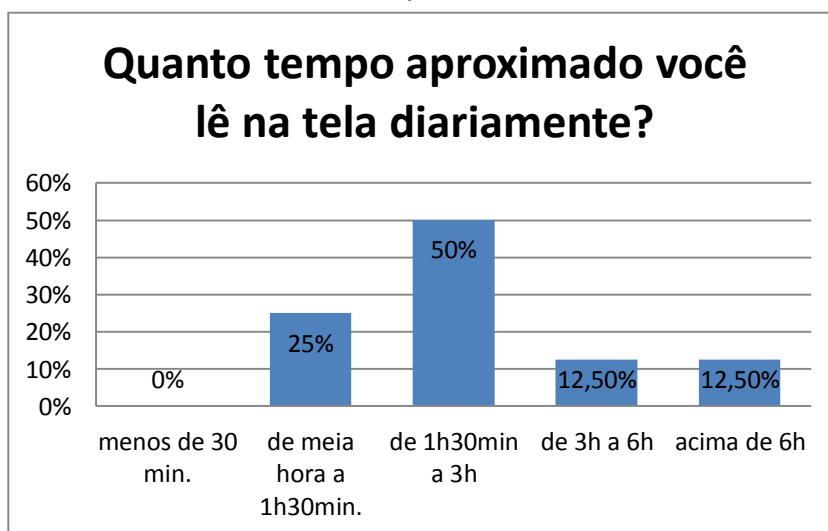


Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Isso revela o caráter da modalidade a distância, seus recursos digitais, tecnologias utilizadas, a ausência de textos “xerocados”, costumeiros dos cursos presenciais. O mais importante é a necessidade da metade dos alunos de não imprimirem o material para lê-los, pode ser por economia, mas a necessidade os fazem grandes leitores de materiais antes impressos e agora lidos na tela.

A pergunta número 22 “Quanto tempo você lê diariamente na tela?” teve como resposta: 25% leem entre (1) meia hora e 1 hora e 30 minutos, 50% leem entre (2) 1 hora e 30 minutos e 3 horas, e empatados com 12,50% cada, ficaram o grupo que (3) lê de 3 a 6 horas e o grupo que lê (4) mais de 6 horas por dia. O gráfico a seguir ilustra as respostas dos alunos.

Gráfico 21 – Tempo de leitura na tela

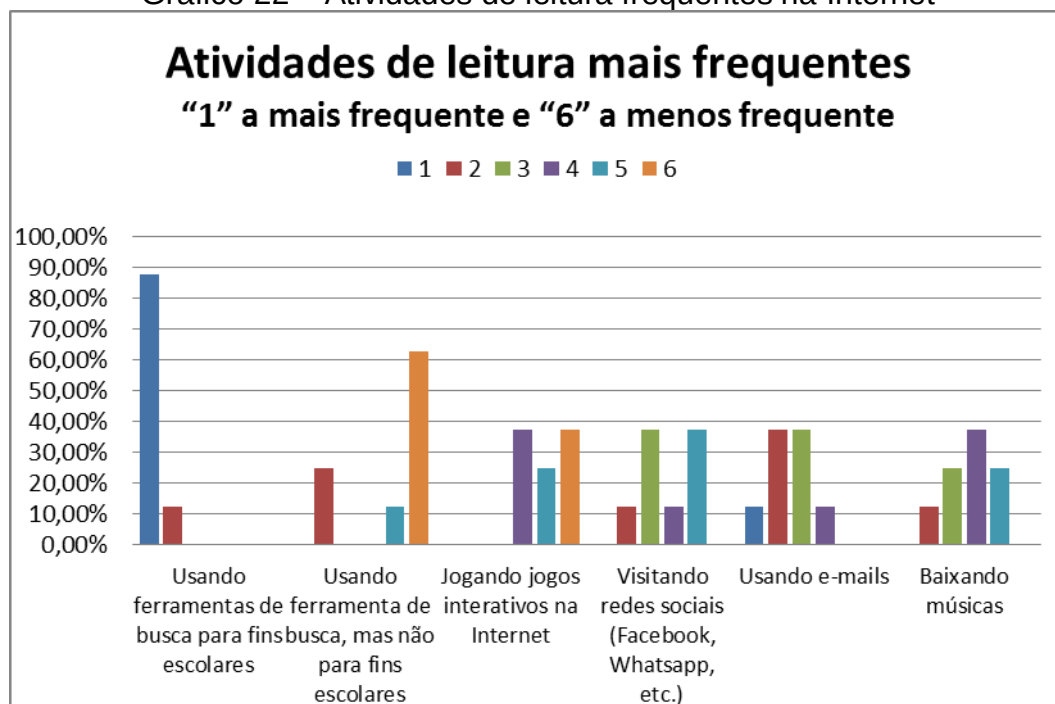


Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Identificamos que os universitários, atualmente, de modo geral, têm afinidade com as TDIC, e a maior parte do grupo acessa a Internet todos os dias. Esse aspecto está relacionado a modalidade do curso a distância e com as diferentes práticas sociais que os estudantes estão inseridos e participam. Essas práticas podem ser por diferentes finalidades ou níveis de letramento e variam conforme as necessidades individuais, seja para lazer, entretenimento, estudos ou trabalho, entre outros aspectos.

A questão 23 foi elaborada com intuito de classificar de 1 a 6 as atividades de leitura mais frequentes, sendo “1” a mais frequente e “6” a menos frequente. Foram dadas as seguintes opções, conforme resultados no Gráfico 22:

Gráfico 22 – Atividades de leitura frequentes na Internet



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Considerando esse gráfico, percebe-se que a atividade desempenhada com mais frequência (87,50%) é usar ferramentas de busca para fins escolares. O que confere a importância de pesquisas sobre essa atividade específica em Coiro e Coscarelli (2014), Cho (2014, 2015), Kingsley e Tancock (2013), Sekeres; Coiro; Castek *et al.* (2014). A atividade de usar ferramentas de busca, mas não para fins escolares, foi a atividade menos frequente para 62,50% dos alunos. A leitura realizada em outras atividades ficou na média de 35% de frequência.

Na questão aberta número 24 “Você considera importante ler e escrever nos dias de hoje? Por quê?”, a resposta foi unânime em afirmar que (1) sim. As respostas mais frequentes foram em relação à necessidade da utilização das tecnologias no dia a dia, facilidade de acesso, maneira sustentável de evitar gastos e economia de papel.

Na última questão, número 25 “Os recursos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem facilitam o seu estudos?”, 97,62% afirmaram que (1) sim e apenas 2,38% afirmaram que (2) não. Veja no gráfico a seguir:

Gráfico 23 – Recursos do AVA facilitam os estudos?



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

Diante desse resultado, verifica-se o quão importante são os recursos disponibilizados no AVA para facilitar os estudos dos alunos da EaD. O AVA permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos na socialização de experiências e na construção colaborativa da aprendizagem.

Os dados obtidos nessa parte do questionário nos indicam as práticas de leitura *on-line* dos alunos quando realizam os percursos de leitura e navegação nos ambientes virtuais por meio dos recursos que eles utilizam e com mais frequência, o modo que eles fazem a leitura dos textos a serem estudados, o tempo que eles leem diariamente e as atividades de leitura mais frequentes, etc.

4.4 Os percursos de leitura *on-line* para fins acadêmicos dos alunos de EaD/UFMG

Nesta seção, serão analisados os percursos de leitura *on-line* realizados durante a segunda fase da coleta de dados – a simulação de leitura *on-line* (cf. Apêndice C). Foi solicitado aos dez participantes simular a sua rotina de estudos diários durante 30 minutos. Os percursos foram gravados por meio do *software* chamado *A Tube Catcher*. Os participantes poderiam usar o microfone e ir explicando os caminhos percorridos, ou fazê-lo da maneira que se sentissem a vontade. Como já estabelecido em nosso Percurso Metodológico, optou-se em

estabelecer uma sigla para identificar os estudantes, E (Estudante) seguida de um número (E1, E2, E3, até E10). Foram produzidos dez vídeos e o tempo de gravação dos vídeos variou entre 21 minutos e 44 segundos e 39 minutos e 24 segundos, estendendo-se de acordo com os percursos de leitura *on-line* realizada pelos participantes.

Nessa convergência de mídias e recursos digitais, destacam-se as práticas de letramentos digitais, das quais os percursos de leitura *on-line* são parte integrante. A leitura e navegação *on-line* implicam novos desafios ao leitor pelo fato de ele ter a tarefa de trilhar seus percursos de navegação e construir sentidos durante os trajetos estabelecidos. Pesquisas realizadas por diversos autores (COSCARELLI; COIRO, 2014; TAVARES, 2010; RIBEIRO, 2008; HENRY, 2006; LEU; KINZER; COIRO, 2003; CAMMACK, 2004; SCHMAR-DOBLER, 2003) destacam que a leitura *on-line* demanda habilidades e estratégias diferentes da leitura realizada em suporte impresso, mas complementares a essa última. Tais competências estão relacionadas com os conhecimentos prévios do motor de busca na *web* e às múltiplas e complexas escolhas que o leitor tem de fazer para construir o seu percurso de leitura.

Para melhor analisar os percursos de navegação e leitura, utilizaremos o quadro da fundamentação teórica, produzido com o intuito de compreender as diferenças dessas duas palavras, embora fazendo parte do mesmo processo. Assim, têm-se como parâmetro as habilidades e estratégias de leitura e navegação destacadas por Coscarelli (2016).

Quadro 11 – Estratégias de leitura e navegação

Navegação	Leitura
Parte do processo de leitura que envolve:	Ações que levam uma compreensão mais profunda de:
• buscar; • localizar; • avaliar; • selecionar; • clicar; • usar a barra de rolagem; • compreender e usar menus; • passar os olhos estrategicamente.	• inferir; • construir sentido; • sintetizar; • analisar; • criticar.

Fonte: Adaptado de COSCARELLI, 2016.

O quadro a seguir sintetiza as informações dos percursos de leitura *on-line* dos alunos.

Quadro 12 – Síntese dos percursos de leitura *on-line*

Estudante (E)	Curso	Tempo de navegação	Percursos de navegação
E1	Matemática	30'54"	Acesso ao navegador Mozilla Firefox. Busca no Google pela palavra "MinhaUFMG". Realiza o <i>login</i> no ícone aluno. Abre outra guia. Entra no site do Yahoo. Volta na UFMG Virtual. Verifica o calendário. Entra na disciplina Fundamentos de Libras. Participa do Tira Dúvidas respondendo a atividade. Entra na aula 8 de Cálculo VI TEAD. Baixa arquivo em pdf. Material da aula. Abre arquivo na seta no canto esquerdo. Abre o documento e visualiza-o. Entra no site da Wikipedia e busca a palavra "Equações Diferenciais" e navega. Abre documento do Word através da tela Iniciar. Copia o documento selecionado do site do Wikipedia. Cola no Word. Clica na Lista de exercícios e verifica cronograma. Fecha o PDF. Abre o livro. Não salva o documento copiado do Word. Abre a pesquisa Google novamente e digita Yahoo. Abre o livro Equações diferenciais. Salva o livro em pdf na área de trabalho. Entra no <i>e-mail</i>. Acessa a Caixa de entrada do <i>e-mail</i>. Clica no botão de não memorizar a senha. Envia o livro salvo para o próprio <i>e-mail</i>. Navega nas pastas do <i>e-mail</i>. Utiliza as setas para ler os <i>e-mails</i>. Apaga <i>e-mails</i> antigos. Abre <i>links</i> de <i>e-mail</i>. Lê formulário de trancamento de matrícula recebido por <i>e-mail</i>. Lê <i>e-mail</i> do CAED e entra no CAED Virtual. Tentar acessar, fazer <i>login</i>, mas não consegue. Procura o <i>e-mail</i> com a senha para fazer <i>login</i>. Finalmente recupera a senha. Troca de senha. Entra no perfil do CAED Virtual Lê informações sobre o evento <i>on-line</i> UEADSL. Navega no <i>site</i> do evento. Sai do <i>e-mail</i>. Realiza <i>logout</i> da MinhaUFMG. Fecha todos os documentos abertos. Apaga o que salvou na área de trabalho.
E2	Geografia	37'22"	Acessa o Google através do navegador Chrome. Acessa e entra no <i>site</i> da MinhaUFMG. Abre uma nova guia no Google. Digita a palavra Yahoo na busca. Clica no primeiro resultado da pesquisa. Retorna ao <i>site</i> da MinhaUFMG. Digita usuário e senha. Acessa a disciplina "Instrumentos no Gerenciamento e Gestão Ambiental".

			Acessa as mensagens da disciplina. Abre nova janela para a disciplina Geografia e Recursos Hídricos. Acessa o Fórum Tira Dúvidas. Fecha essa guia. Acessa o CAED Virtual.com <i>login</i> e senha. Retorna ao AVA. Acessa a disciplina de Geociências e Cultura e depois em Tópicos especiais em Geografia. Abre e lê o material em pdf. Entra na Leitura Atividade AVA. Retorna ao Yahoo mail.
E3	Geografia	36'12"	Acesso ao <i>e-mail</i> pessoal. Lê a mensagem que a tutora do curso enviou. Acesso ao <i>site</i> de acesso ao MinhaUFMG. Verificou mensagens no Fórum. Acesso à disciplina Geografia aplicada análise ambiental atividade 3. Acesso à disciplina Geografia e Recursos Hídricos. Localizou prazo de entrega da atividade I. Analisou Atividade 2. Acessou a disciplina de Pedologia. Acessou o site de músicas Kboing através da busca do navegador. Selecionou a <i>PlayList</i> > Sertanejo. Selecionou as músicas favoritas. Voltou para o Roteiro de Estudos da disciplina Tópicos especiais. Abriu o calendário no Windows. Voltou para o <i>e-mail</i>. Abriu o livro em pdf da disciplina de Pedologia. Lê o livro, analisando o conteúdo passando o cursor. Volta ao site de música. Seleciona outro cantor. Volta à leitura do livro de Pedologia. Abre atividade no Word. Continua a leitura do livro de Pedologia.
E4	Ciências Biológicas	21'44"	Acesso ao navegador de Internet Mozilla Firefox. Realiza a busca no Google MinhaUFMG. Realiza <i>login</i> e senha de acesso. Localiza os fóruns e atividades. Abre outra guia do navegador. Acessa o Facebook. Abre outra guia para acessar ao Gmail. Abre outra guia para acessar o Hotmail. Realiza o <i>login</i> e senha no Gmail. Realiza o <i>login</i> e senha no Hotmail. Clica no Facebook em Notificações. Navega no Facebook. Retorna ao minha UFMG e acessa ao Fórum da disciplina Agressões Ambientais ao sistema imune. Usa a barra de rolagem para ler as mensagens e verifica já respondeu ao Fórum, digitando o seu nome na busca. Verifica que já respondeu e lê a sua resposta. Navega no Facebook em verifica os comentários de suas fotos do evento que participou na UFMG. Navega no Facebook usando a barra de rolagem, assiste Esporte Interativo ao vivo. Clica na aba do Hotmail. Seleciona e apaga <i>e-mails</i>. Lê <i>e-mails</i>.

			Acesso o Gmail. Volta para o Facebook e curte comentários. Checa <i>e-mail</i> da UFMG. Apaga <i>e-mails</i> antigos. Entra no Google. Busca no Google a palavra: mestrado ProfBio. Clica no segundo resultado da busca. Acessa disciplina Estágio IV e lê as mensagens não lidas dos fóruns. Verifica se já respondeu as mensagens. Entra na disciplina Metodologia de Campo II, lê as mensagens do Fórum de tira dúvidas sobre as atividades postadas e lê as mensagens não lidas. Retorna ao site do PROFBIO, lê as notícias passando o cursor no comando e clicando no <i>hiperlink</i>. Ao clicar no <i>hiperlink</i> abre documento no Word sobre linhas de pesquisa do Mestrado. Faz a leitura analisando o conteúdo. Abre outra guia do Google, pesquisa Youtube. Acessa o primeiro resultado da busca. Dentro do Youtube digita Samuel Mariano. Assiste parte do culto do pastor. Fecha o site do PROFBIO. Entra no site ICB depois de uma busca no Google. Navega no <i>site</i>, clicando em ícone, <i>links</i>, documentos, catálogos de disciplinas. Fecha o <i>site</i>. Finaliza a seção.
E5	Pedagogia	28'44"	Acessa o Google Chrome. Digita MinhaUFMG e já clica no primeiro resultado. Abre outra guia e digita Hotmail. Acessa o primeiro resultado. Realiza o <i>login</i> no MinhaUFMG. Clica em Aluno. Visualiza Minhas Turmas e acessa a disciplina de Fundamentos de Libras. Acessa o Fórum Tira Dúvidas que possui mensagens não lidas. Comenta em voz alta a atividade com a colega e busca informações pela plataforma. Abre o <i>e-mail</i>. Clica na opção nunca salvar senha. Lê <i>e-mail</i> seguindo a leitura com o cursor. Baixa documento do Word <i>on-line</i>. Salva em seu <i>drive</i> pessoal por meio do <i>e-mail</i>. Preenche o documento do Word <i>on-line</i>. Salva no OneDrive. Avalia o documento, compartilha e convida a pessoa para envio. Mensagem foi enviado com o documento preenchido no WordOnline. Checa se a mensagem foi enviada. Fecha o <i>e-mail</i>. Lê notícias no site da FAE > Concursos passando as setas por meio da barra de rolagem. Fecha todas as abas abertas.
E6	Matemática	34'18"	Acessa o Google Chrome. Digita MinhaUFMG e já clica no primeiro resultado. Clica no aviso de senha: Nunca gravar essa senha. Selecionou no calendário na data do dia e verificou as atividades.

			Clicou na data em que havia atividade da disciplina Cálculo VI, deu uma navegada. Abre outra guia e busca no Google Facebook. Realiza <i>login</i>. Verifica que perdeu uma atividade de Física IV, na data anterior através do Calendário. Acessa a lista de atividade perdida na data anterior. Abre outra guia e busca no Google YouTube. Digita na busca do YouTube Ira e seleciona a música Girassol. Volta à lista de atividades. Abre o livro texto da disciplina. Volta na música e ajusta o volume. Lê o livro em voz alta média. Lê e escuta música. Desiste da música e digita no YouTube “circuito e correntes contínuas”. Avalia e localiza a melhor opção, sendo o título “Análise e corrente contínua – iniciante”. Assiste ao vídeo. Clica em outra opção na parte inferior esquerda. Assiste ao vídeo. Dá um pulinho no Facebook e verifica os comentários em sua foto de perfil. Retorna a assistir ao vídeo. Sai do Facebook e comenta que senão não sai nada de estudos. Retorna a assistir ao vídeo sobre o conteúdo. Retorna a ler o livro sobre a disciplina. Retorna na página inicial da MinhaUFMG. Clica em Minhas turmas, acessa a disciplina de Álgebra II e abre a lista de exercícios. Abre novamente o livro da disciplina Física IV. Abre outra guia e abre o Gmail. Acessa o CAED Virtual e verifica que não é a página atual. Sai do Minha UFMG e fecha a aba. Fecha o livro de Física que estava aberto. Acesso o <i>e-mail</i> do Gmail. Localiza no <i>e-mail</i> através da busca o <i>e-mail</i> do CAED Virtual. Entra no site do CAED Virtual através do <i>link</i> do <i>e-mail</i>. Fecha o <i>e-mail</i>. Tem dificuldade em logar o Moodle do CAED Virtual, mas consegue logar. Acessa os Meus cursos. Navega por um bom tempo nas abas do Moodle do CAED Virtual, lendo as informações sobre os eventos e programa que participa. Acesso ao Minha UFMG novamente na disciplina de Cálculo VI. Acessa o YouTube para assistir ao vídeo sobre equações diferenciais ordinárias. Fecha as abas abertas.
E7	Matemática	31'55"	Acessa o Mozilla Firefox Google Digita MinhaUFMG e não consegue conexão. Acesso o site da UFMG digitando o endereço. Clica no ícone do MinhaUFMG. Acessa <i>login</i> e senha.

			Direciona para Minhas Turmas. Clica na disciplina de Cálculo VI. Dentro do ambiente da disciplina acesso o <i>link</i> Equação Diferencial que leva para a página da Wikipédia. Busca pelo Google Caed Virtual. Abre outra guia a busca “videoaulas equações diferenciais”. Clica no primeiro resultado da busca entrando no Youtube. Assiste durante longo período. Volta na página inicial do Moodle da MinhaUFMG. Acessa outra disciplina através de <i>links</i>. Acessa mensagens não lida no Fórum de notícias. Lê as mensagens Localiza o cronograma da disciplina e abre o documento em pdf. Faz a leitura e fecha o documento. Abre mensagem não lida do Fórum para resolver a tarefa. Realiza <i>logout</i> do MinhaUFMG. Acessa o CAED Virtual usuário e senha. Não consegue acessar, tenta de novo e desiste.
E8	Matemática	29'01"	Acessa o Google Chrome. Digita MinhaUFMG e já clica no primeiro resultado. Abre outra guia e acessa o Facebook. Retorna ao MinhaUFMG na aba Aluno. Verifica o calendário e localiza as datas das atividades. Acessa o Facebook. Conversa no bate papo do Facebook. Abre outra guia. Acessa o YouTube. Faz busca por “Three doors down”. Assiste ao vídeo. Ao mesmo tempo abre outra guia e faz a busca no Google Imagens por “feira de conhecimento bíblica”. Analisa as imagens. Através do Youtube faz outra busca de música. Vê fotos no Facebook. Busca novamente no Google Imagens por “pintura facial”. Navega e analisa as imagens por meio da barra de rolagem. Continua por longo tempo vendo imagens, buscando e escutando músicas no YouTube. Fecha as páginas abertas.
E9	Química	39'24"	Acessa o Google Chrome. Digita Yahoo e já clica no primeiro resultado. Acessou o <i>e-mail</i> com usuário e senha. Apagou <i>e-mails</i>. Clicou em escrever <i>e-mail</i>. Digita o endereço eletrônico e obtém página desconhecida. Digita no Google CAED Virtual e verifica que estava digitando errado. Clica no primeiro resultado. Tenta acessar com usuário e senha. Tem dificuldade para entrar e clica em esqueceu a senha. Volta no <i>e-mail</i> para verificar se a senha chegou. Volta no CAED Virtual e tenta novamente. Verifica no <i>e-mail</i> se não caiu na caixa de spam. Atualiza o <i>e-mail</i> para ver se chega a senha. Abre outra guia e acessa o <i>e-mail</i> do Hotmail. Recebe a mensagem que estava aguardando com a senha. Faz a leitura do <i>e-mail</i> e aces a <i>link</i> disponível

			que abre uma nova página. Digita sua nova senha. Acessa o Moodle do CAED Virtual. Navega nos cursos que está inscrita. Acessa a aba do Aproxime-se e clica no ícone para abrir o certificado de participação. Clica em “salvar como” e salva na área de trabalho. Retorna ao <i>e-mail</i>, clica em escrever. Insere o certificado clicando no ícone de <i>clips</i> e envia para o próprio <i>e-mail</i>. Acessa outro curso na plataforma, o Espaço de Produção Acadêmica. Seleciona a unidade 1 e lê o conteúdo. Vai repassando nas outras unidades. Entra em outro curso na plataforma UEADSL, verifica as informações. Clica nas abas do evento, utiliza a barra de rolagem, lê e analisa as informações, clica em ícones, <i>links</i>. Volta para o curso Espaço de Produção Acadêmica. Volta ao <i>e-mail</i> que já está aberto e digita UEADSL para verificar informações recebidas sobre o evento. O resulta abre um <i>e-mail</i> com artigo no Word. Abre o documento e habilita o conteúdo. Faz uma leitura atenta, seguindo com o cursor do mouse. Lê o artigo e faz correções no documento usando vários recursos do Word como copiar, colar. Salva documento na área de trabalho e envia para seu <i>e-mail</i>, anexando o documento salvo. Fecha a sessão do Yahoo. Fecha todas as abas. Apaga os arquivos salvos da área de trabalho. Apaga os arquivos da Lixeira.
E10	Ciências Biológicas	31'30"	Acessa o Google Chrome. Digita MinhaUFMG e já clica no primeiro resultado. Acessa o correio. Verifica os <i>e-mails</i> apaga os que lê. Lê mensagem por mensagem. Clica na aba Aluno > Minhas Turmas. Acessa a disciplina de Fundamento de Libras. Localiza a aula 09 Avaliação II. Clica na aula 08. Clica no Fórum, Lê as respostas dos colegas e clica em responder. Lê o que se pede novamente na atividade e digita a resposta em seguida, envia. Navega por outras unidades da disciplina, acessa atividade vídeo no Fórum Tira Dúvidas. Retorna à página inicial do AVA. Clica na disciplina Estágio V. Acessa Fórum de Dúvidas. Utiliza a barra de rolagem. Acessa Fórum 1 mensagens não lidas. Lê as mensagens do Fórum 1. Acessa Fórum 2 em mensagens não lidas. Lê as mensagens do Fórum 2. Acessa Fórum 3 em mensagens não lidas. Lê as mensagens do Fórum 3 e responde nesse fórum. Envia a resposta e segue para Fórum dos Encontros. Acessa e lê mensagens não lidas. Clica em responder. Digita e envia a resposta. Acessa a disciplina de Metodologia de Campo. Navega. Verifica o cronograma na página inicial e fecha o Moodle. Abre o Hotmail por meio da busca do Google.

		Faz o <i>login</i> e senha. Apaga <i>e-mails</i>. Organiza os restantes em pastas movendo os <i>e-mails</i>. Sai do <i>e-mail</i>. Lê notícias do site da UOL, passando com a barra de rolagem. Fecha todas as páginas aberta. Encerra a sessão.
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, será apresentada a descrição resumida e a análise dos percursos de leitura *on-line* e das práticas utilizadas em variados ambientes digitais. Através da simulação de leitura *on-line*, podemos investigar e analisar como os alunos da EaD da UFMG realizam seus percursos de leitura através desses ambientes, isto é, como eles lidam com o novo caderno e a nova sala de aula.

Por meio da observação das gravações, verificamos que o ponto de partida é o acesso ao Moodle ou à plataforma Minha UFMG através da pesquisa Google. O resultado da busca é facilmente reconhecido na primeira opção ou até mesmo ao digitar a palavra eles já clicam no endereço correspondente. Na página inicial do Moodle, há a mistura de texto e imagens, que se ligam ao hipertexto. As atividades de leitura e navegação dos alunos nesta página do Moodle são realizadas com frequência por meio do calendário, no qual eles verificam as datas de atividades e acompanham as disciplinas e por meio do ícone “Minhas Turmas”, onde há o *hiperlink* de cada disciplina matriculada. Nessa página há também notícias da graduação e notícias da UFMG em geral, mas nenhum participante navegou nos *links* disponíveis dessas seções.

Figura 2 – Página inicial MinhaUFMG

The screenshot shows the 'Minha UFMG' web portal. At the top, there's a header with the UFMG logo and navigation tabs for 'Aluno' and 'Aluno'. Below the header, there's a main content area with a calendar for October 2016. The calendar shows dates from 1 to 31, with some dates highlighted in yellow. To the right of the calendar, there's a list of courses and disciplines, including 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA', 'FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM (POUCO USADO) - METAFÍSICA'. On the right side, there's a sidebar with links to various services like 'Minhas Turmas', 'Minhas Disciplinas', and 'Minhas Atividades'. The footer contains contact information and a disclaimer.

Fonte: www.ufmg.br.

Concomitantemente ao abrir a plataforma virtual, muitos alunos realizam práticas de navegação simultâneas, abrem outras guias para abrir seus *e-mails* (exceto E7, E8) e alguns abrem uma terceira guia para acessarem as redes sociais (E4, E6, E8) ou *sítes* de músicas (E3, E4, E6, E8), localizando-se em várias camadas do hipertexto. Durante essas atividades, os alunos também realizam práticas de leitura e navegação. Ao acessar o *e-mail* os alunos utilizam-se de práticas de leitura e navegação pertinentes ao gênero *e-mail* como, buscar *e-mails* por nomes, avaliar as informações, selecionar *e-mails* para apagar, compreender e usar símbolos, como o ícone de clipes para anexar documentos e as setas para passar os *e-mails*, reconhecer *hiperlinks* e construir sentidos na leitura encontrados no corpo do *e-mail* etc.

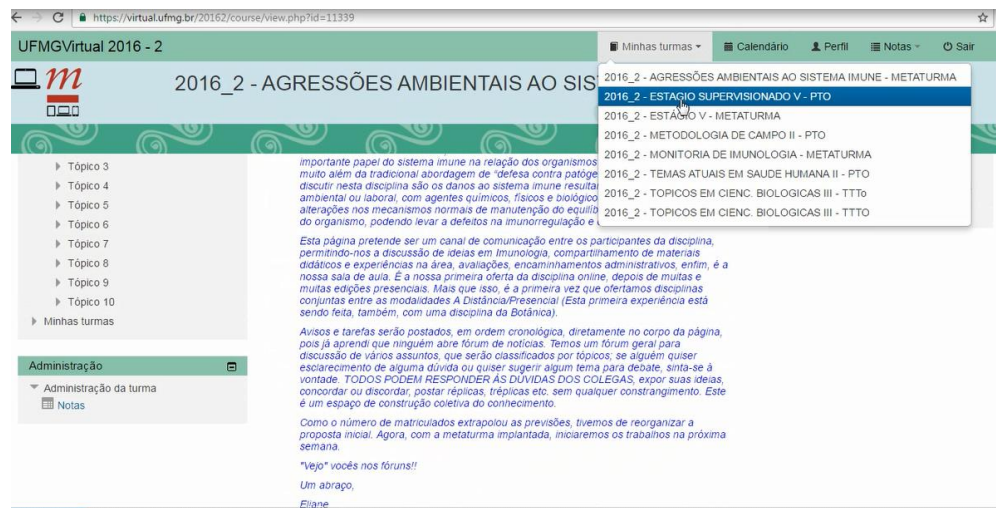
Em relação às práticas de leitura dos alunos em redes sociais, especificamente no Facebook (E4, E6, E8), percebe-se uma superficialidade da leitura, movimentos de navegação de passar os olhos estrategicamente são mais frequentes, por exemplo, usar a barra de rolagem, clicar em curtir um comentário, apesar de construírem sentido lendo para poder corresponder aos comandos da navegação. Nesse caso, é o famoso “navegar lendo” de Ribeiro (2003).

Ao pesquisar *sítes* de músicas (E3, E4, E6, E8), apesar de buscarem em *sítes* diferentes, utilizaram estratégias e habilidades semelhantes de encontrar e avaliar informações, selecionar a música mais adequada ao seu propósito, reconhecer ícones para tocar a música, para pausar e reconhecer *links* que os levam para outra música.

Voltando à análise das práticas de leitura para fins acadêmicos, retornaremos à plataforma Minha UFMG que possui um leque de possibilidades de leitura. Como já mencionado, o Calendário é muito utilizado para sintetizar as disciplinas com atividades marcadas, por meio dele já é possível acessar as disciplinas. Concidentemente a leitura do calendário foi realizada por três alunos da Matemática (E1, E6, E8). Uma proposta para futuros estudos é verificar diferenças que a leitura implica a partir de perspectivas de diferentes áreas de pesquisa, visto que percebemos práticas de leitura semelhantes em alunos de mesmo curso. Possivelmente, essas diferenças apontam para a natureza especializada do letramento necessário em diferentes áreas ou cursos, conforme Shanahan e Shanahan (2008). Os demais preferem direcionar-se através do título “Minhas

Turmas” (E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10) que contém o *hiperlink* de todas as disciplinas matriculadas pelo aluno. A Figura 3 ilustra as disciplinas matriculadas do aluno E4 do curso de Ciências Biológicas.

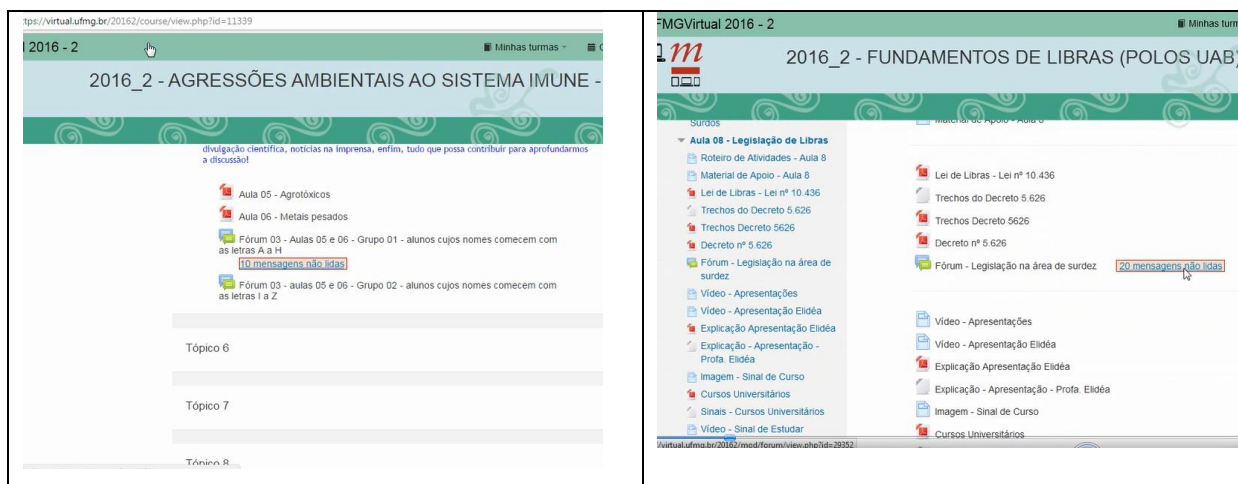
Figura 3 – Página UFMG Virtual

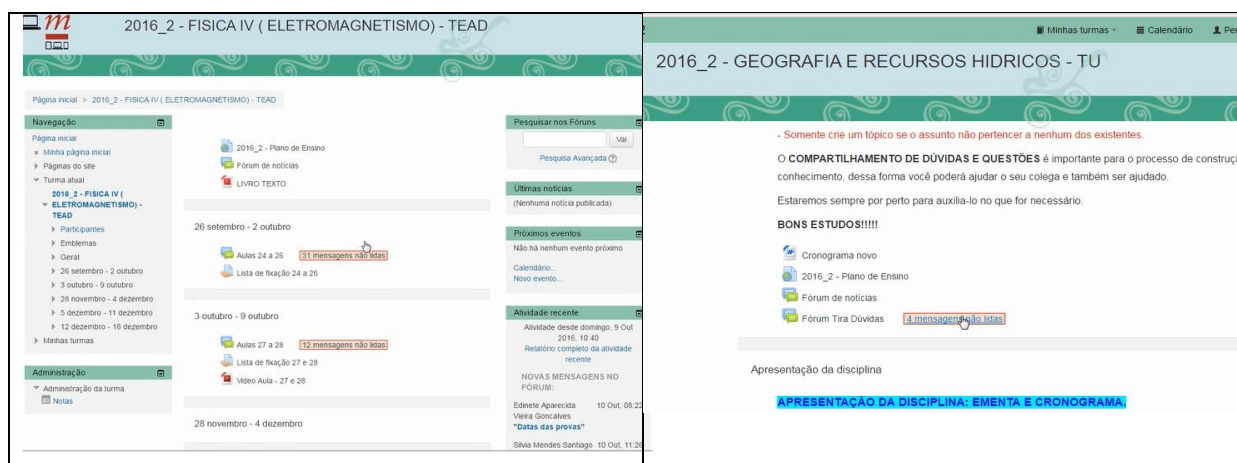


Fonte: www.ufmg.br.

Ao acessar a disciplina desejada, os alunos E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E10 passam os olhos estrategicamente na página e acessam diretamente o *link* das mensagens não lidas dos fóruns, como demonstrado nas figuras a seguir.

Figura 4 – Leitura de mensagens não lidas dos fóruns

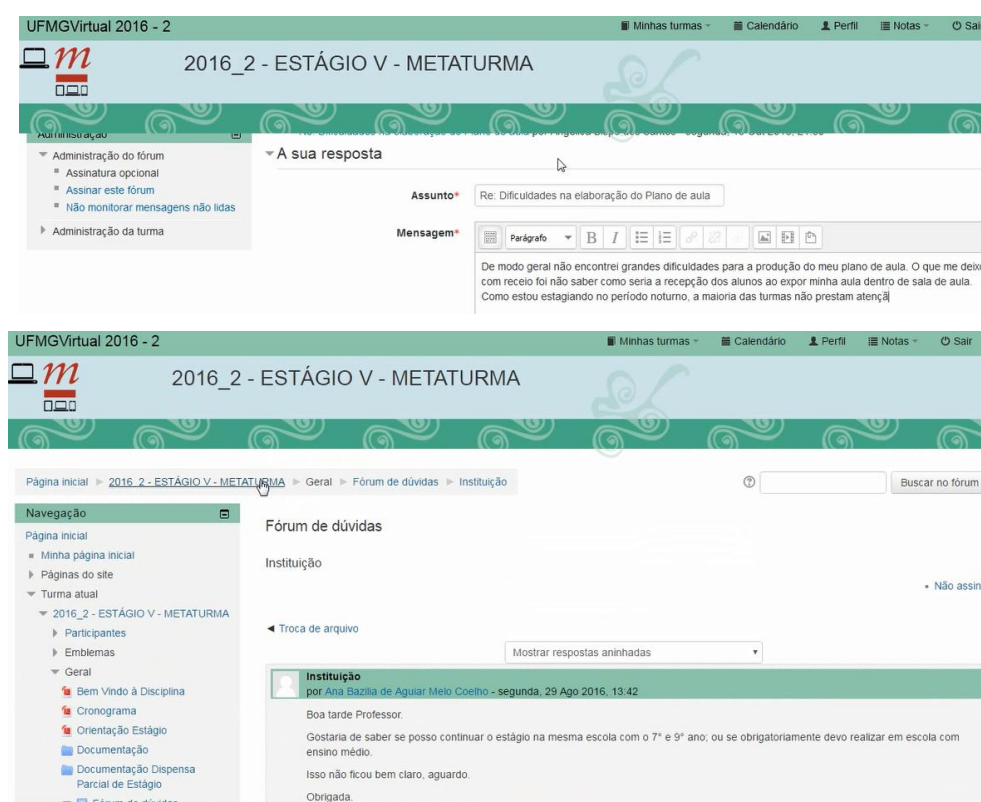




Fonte: www.ufmg.br.

A partir desse passo, os alunos realizam a leitura considerada mais profunda das mensagens não lidas, sintetizando, inferindo e avaliando a sua interação ou não com os fóruns. A leitura desses fóruns é importante para troca de informações, tirar dúvidas sobre atividades, postar pontos de vista, refletir sobre posicionamentos etc. Segue a figura de uma resposta postada pelo E10 no fórum da disciplina Estágio V.

Figura 5 – Página do fórum de dúvidas



Fonte: www.ufmg.br.

Outra prática de leitura bastante utilizada é a leitura de livros e materiais das disciplinas em pdf. No AVA, eles são disponibilizados através do ícone do pdf e título, que ao clicar baixa o arquivo, conforme a Figura 6 e 7.

Figura 6 – Página disciplina Cálculo VI

Fonte: Fonte: www.ufmg.br.

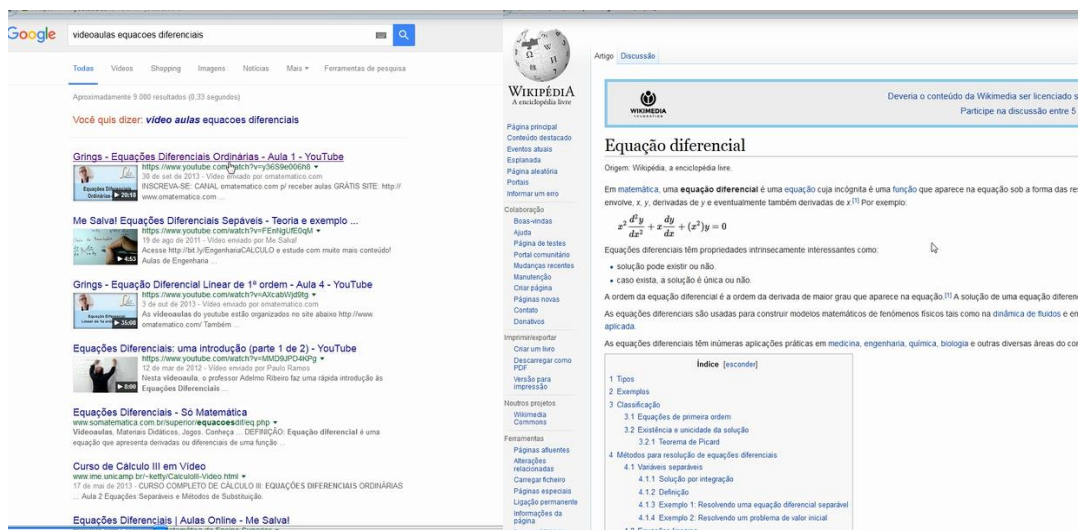
Figura 7 – Leitura do livro de Fundamentos de Física III

Fonte: www.ufmg.br.

Durante a simulação de leitura *on-line*, os informantes E1, E2, E3, E6, E7 fizeram a leitura de materiais em pdf. e usaram tanto habilidades e estratégias de leitura e navegação como as de localizar onde o livro foi baixado, clicar para abrir o conteúdo e usar a barra de rolagem para continuar lendo o livro. Podemos perceber

atitudes de leitura mais profunda, como a de seguir a leitura com o cursor do *mouse*, avaliando se está entendendo o sentido do texto, buscando recursos disponíveis no próprio AVA da disciplina, como vídeos, *links*, explicações dos professores ou em outros recursos disponíveis nos ambientes digitais, como o *YouTube* e *Wikipedia*.

Figura 8 – Resultado de busca no *Google*



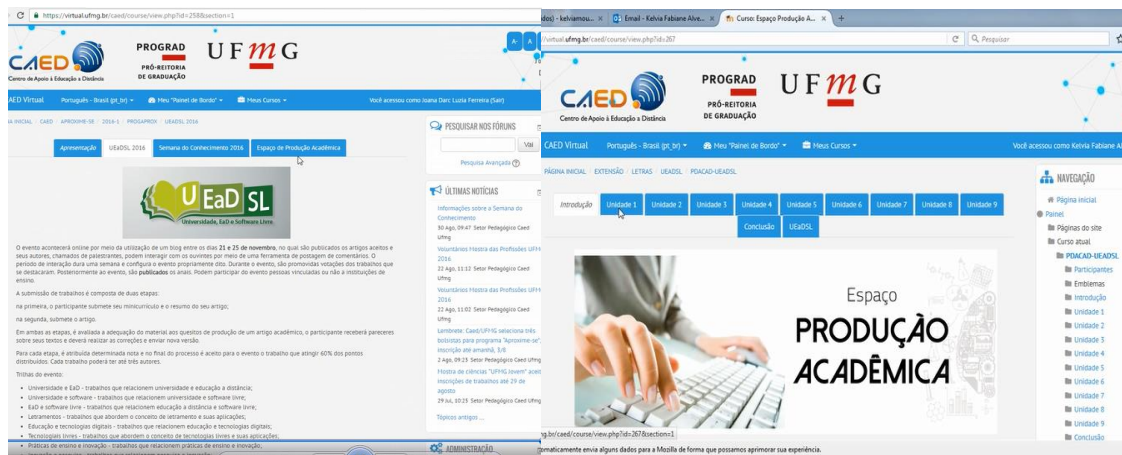
Fonte: www.google.com.br/wikipedia.

A partir dos dados coletados, percebemos a carência desses alunos em fazer uma pesquisa investigativa mais apurada. E7 acessa o primeiro resultado de busca, e, em outro exemplo, E1, E6 e E7 usam a Wikipédia como referência para suas pesquisas. É necessário realizar um trabalho focado na busca sobre o que é necessário para os alunos lerem e compreenderem as informações em várias fontes, baseado na investigação, porque procurar informações relevantes é uma parte crucial desse processo. Os alunos precisam ser bons buscadores para localizar e selecionar informações confiáveis e precisas que os ajudarão a construir o conhecimento que eles estão procurando.

E9 também usou diferentes ambientes virtuais em suas práticas de leitura além do AVA da Minha UFMG e do *e-mail*, por exemplo, o CAED Virtual – ambiente virtual que disponibiliza eventos e cursos de extensão da UFMG. O estudante navegou primeiramente na aba “Meus Cursos” e clicou no *link* do curso “Aproxime-se”, programa de extensão do qual participa no CAED/UFMG, em seguida visitou a página do evento UEADSL, “Universidade, EaD e Software Livre”, evento totalmente *on-line* oferecido pela Faculdade de Letras, visitou o Espaço de Produção Acadêmica, página criada para todos interessados em produção acadêmica. Todos

esses espaços são propulsores de uma leitura mais atenta, possuem as mesmas especificidades do Moodle da UFMG e há informações pontuais sobre os eventos e cursos em questão. A Figura 9 demonstra as telas.

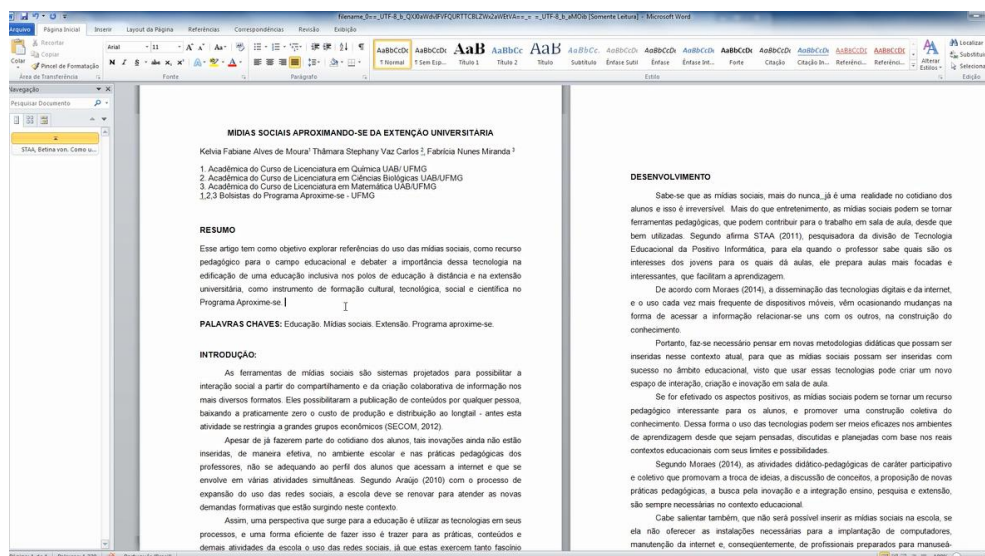
Figura 9 – Páginas visitadas no CAED Virtual



Fonte: www.ead.ufmg.br.

E9 também realizou a prática de leitura e escrita de um artigo de sua autoria para o evento do UEASL, por meio do vídeo, pode-se perceber que o aluno leu, avaliou, sintetizou e fez correções críticas. Também apresentou habilidade com os recursos do Word. Essas habilidades puderam ser percebidas por meio das observações através da gravação do seguinte percurso (Figura 10):

Figura 10 – Tela do Word



Fonte: Dados da pesquisa.

Mediante a apresentação e interpretação desses dados, de acordo com as estratégias de leitura e navegação de Coscarelli (2016), percebeu-se que os alunos

realizam habilidades e estratégias de navegação e de leitura *on-line* eficientemente. Em seus percursos, eles avaliam e selecionam informações relevantes, reconhecem a existência de *hiperlinks* direcionando para uma nova página, reconhecem os recursos do computador como o *Microsoft Word*, suas ferramentas e atalhos, copiando, colando e salvando os documentos. Têm conhecimentos de segurança de Internet, não gravando senhas no computador. Em suas práticas acadêmicas, têm facilidade com a plataforma virtual, facilidade em leitura do material *on-line*, reconhecem elementos gráficos que sinalizam a presença de um *link*, respondem mensagens do fórum de dúvidas, clicam e usam a barra de rolagem com frequência, entre outras estratégias e habilidades.

CAPÍTULO 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontaram para uma tendência de ampliação do uso das TDIC nas práticas diárias e acadêmicas dos alunos, o que podemos interpretar no aumento dos graus de letramento (TFOUNI, 2004) ou níveis de letramento (RIBEIRO, 2003) tanto na vida cotidiana e na vida acadêmica, como o conhecimento de ferramentas e recursos digitais até então desconhecidos, novas formas de escrever e ler por meio de sua nova sala de aula. Isso quer dizer que graus de letramentos mais elevados ampliam as possibilidades de atuação das pessoas e das comunidades. Por meio da simulação de leitura *on-line*, investigamos e analisamos como os alunos da EaD da UFMG realizam seus percursos de leitura *on-line* através desses ambientes, isto é, como eles lidam com o novo caderno e a nova sala de aula na prática, quais são as estratégias e habilidades utilizadas para navegação e leitura, como eles se tornaram seres autônomos na realização de suas atividades acadêmicas.

Ao analisar as respostas sobre o letramento digital, percebe-se que muitos desses informantes, antes de iniciar o curso, não tinham ao menos um computador em casa e nem acesso à internet, o que dificultou a realização de tarefas e certas experiências letradas necessárias na interação com o ambiente virtual, sua nova sala de aula. A maioria não tinha nem ideia de como organizar seu tempo de estudos, pois além de ter dificuldades com o AVA, tinha dificuldades com a informática e com a interação professor/aluno. A boa notícia é que para mais da metade dos respondentes esse desafio não permanece nos dias atuais. Percebe-se que as dificuldades com as TDIC são resolvidas ao longo do curso, utilizando os ambientes virtuais na prática. Podemos confirmar essa afirmação por meio das respostas de pouco mais de 60% que declararam que não foi preciso seguir tutorial para iniciar o curso e quase a totalidade avaliaram o AVA como fácil de operar.

Com a popularização da utilização de *tablets*, celulares e computadores, a maioria dos estudantes já usavam as redes sociais, sites de busca pra baixar músicas e utilizar *e-mails*, mas percebe-se que no início do curso não havia regularidade facilmente percebida no uso do computador para a utilização das tecnologias para adquirir conhecimento e estabelecer contatos, expressar-se e

comunicar-se, condições importantes para o exercício de suas atividades acadêmicas. Poucos informantes declaram ter um conhecimento muito bom de informática, a metade deles, declararam ter o conhecimento bom. Mais que um quarto dos estudantes declararam ter o conhecimento razoável e ruim. Estes dois últimos grupos correspondem aos estudantes que ficaram muitos anos afastados dos estudos. Destaca-se a importância desses estudantes conseguirem integrar-se às TDIC em suas práticas acadêmicas, uma vez que estão cursando um curso superior e se preparando para serem professores da educação básica.

Atualmente na condição de seu letramento digital em relação aos ambientes digitais, os alunos declaram estar utilizando mais recursos, desde a digitação de textos até a realização de pesquisas *online* ou uso de *e-mail*, dentre outros. Nas questões referentes aos conhecimentos acerca dos editores de textos, planilhas e apresentações multimídia, todos os dados apontaram para uma tendência de ampliação do uso desses conhecimentos apesar de ser em uma proporção menor.

A distância do mundo digital e do mundo impresso está se tornando cada dia mais estreita. Dados desta pesquisa mostram que a metade dos alunos não tem a necessidade de imprimirem o material para lê-los, pode ser por economia, mas as necessidades os fazem grandes leitores de materiais antes impressos e agora na tela. Isso revela o caráter da modalidade a distância, seus recursos digitais, tecnologias utilizadas, a ausência de textos “xerocados”, costumeiros dos cursos presenciais. Também podemos concluir que a leitura *on-line* tem muito em comum com a leitura do tradicional texto impresso incluindo todas as complexidades e peculiaridades de cada situação de leitura, isto quer dizer que algumas delas são novidades como, por exemplo, reconhecer links, avaliar informações confiáveis na Internet, gerar palavras-chave adequadas a uma busca eficiente, usar a barra de rolagem, e algumas delas são complementares ao que já fazemos com o texto impresso como inferir, analisar, usar conhecimentos prévios, processar informações verbais e não verbais entre outras.

Outra conclusão a que chegamos refere-se à percepção da diferença entre leitura *on-line* e navegação. Encontramos dificuldades para definir essa diferença enquanto analisávamos os percursos da simulação de leitura *on-line* através desses ambientes. Na realidade, concluímos que navegar seria a parte do processo de leitura que envolve estratégias mais superficiais como: buscar, localizar, avaliar,

selecionar, clicar, usar barras de rolagem, compreender e usar menus, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa, ao passo que ler, no sentido *stricto sensu* (Coscarelli, 2016), envolve ações que levam a compreensões mais profundas das informações encontradas como inferir, construir sentido, sintetizar, etc. É quando o leitor ultrapassa a zona de busca, consegue compreender o conteúdo e torna-se capaz de construir relações a partir das informações que acessou.

Por essa razão, afirmamos, a partir de Ribeiro (2012), que a leitura e navegação são atividades complementares que se retroalimentam. Isto é, quando o leitor está procurando informações, navegando ou pesquisando, também lê e, ao ler, ele também pode estar pesquisando. E como ressaltam Kingsley e Tancock (2013, p. 393), “o processo de busca e compreensão andam de mãos dadas, complementando uns aos outros com cada etapa do processo de leitura *on-line*”.

Verifica-se, portanto, que os alunos em estudo ainda não demonstraram o domínio de uma prática de leitura em relação a uma pesquisa investigativa mais atenta na internet, o que confere a importância de pesquisas sobre busca investigativa na internet com alunos de cursos presenciais, como em Coiro e Coscarelli (2014), Cho (2014, 2015), Kingsley e Tancock (2013), Sekeres, Coiro, Castek *et al.* (2014). Pesquisar se torna, então, um assunto a ser estudado não só com os alunos da modalidade presencial, mas, também, com os alunos a distância, porque a procura por informações relevantes é parte crucial desse processo. Ao entrarem em sites de busca, os alunos optam pelo primeiro resultado da busca, além de usarem fontes de informações pouco confiáveis, por exemplo. Os alunos precisam ser bons buscadores para localizar e selecionar informações confiáveis e precisas que os ajudarão a construir o conhecimento de que eles estão procurando. O professor ou tutor necessita criar oportunidades para tais atividades, pois na EaD as atividades de leitura *on-line* são criadas a partir de tais ambientes, por meio dos recursos disponibilizados nos AVA. Sabemos que o AVA permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos na socialização de experiências e na construção colaborativa da aprendizagem, e essa multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias devem ser utilizadas de forma que possam contribuir com as novas práticas de leitura e escrita na EaD, ou seja, nos multiletramentos e nos letramentos digitais.

Uma proposta para futuros estudos é verificar diferenças que a leitura implica a partir de perspectivas de diferentes áreas de estudo, visto que percebemos práticas de leitura semelhantes em alunos de mesmo curso. Possivelmente, essas diferenças apontam para a natureza especializada do letramento necessário em diferentes áreas ou cursos.

Retomando a nossa questão norteadora “Como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo suas práticas de leitura on-line por meio dos diversos ambientes digitais disponíveis nesta modalidade?”, por meio da análise dos dados coletados pelos instrumentos de pesquisa utilizados, percebemos claramente que o aluno consegue desenvolver sua autonomia para garantir a condução e efetivação de sua aprendizagem: realizam atividades de leitura e navegação simultâneas nos ambientes digitais, abrem novas janelas, abrem e-mails, sites de redes sociais, escutam música, estudam pelo AVA, se não entendem os conteúdos, assistem a vídeos, interagem com o colega, respondem perguntas dos fóruns, organizam seus horários de estudos, escolhem o local apropriado, seja em casa, no polo ou no trabalho, etc. Desenvolvem autonomia para realizar essas atividades, apesar da carência em relação à figura do professor, ou a conhecida relação professor/aluno que pode levar os alunos a sentimentos de isolamento, frustração, ansiedade, e consequente evasão ou insucesso nas atividades do curso. Para isso, é importante aplicar conhecimentos na elaboração de programas ou atividades de ensino que favoreçam a maior interação e presença nas relações entre os participantes. O processo de aprendizagem conciliado pela autonomia e reflexão-crítica não deve ser encarado como individual e solitário. O aluno deve tornar-se um verdadeiro pesquisador, o sujeito de seu processo de conhecer, o agente a quem se destina e para quem é pensada a aprendizagem e as práticas pedagógicas, aquele que busca e elabora informações convertendo-as em conhecimento, conhecimento este que tenha real significado para sua vida e que esteja intimamente associado ao seu contexto real (BELLONI, 2006).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. S. (2013). *Ler e navegar.gov.br: experiências de interação em um portal de transparência*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Literacy practices*. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London; New York: Routledge, 2004. p. 7-15.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem on-line: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2006.
- BOLTER, J. D. *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale: L. Erlbaum, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRATEN, I., STROMSO, H. I. Measuring strategic processing when students read multiple texts. *Metacognition Learning*, v. 6, p. 111-120, 2011.
- BUZATO, M. E. K. *Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital*. IEL/UNICAMP, 2006. Mimeo.
- BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano, *EducaRede*, n. 29, 2006.
- BUZATO, M. E. K. *Tecnologia, espacio-temporalidade e educação: Contribuições dos estudos sobre Novos Letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil*. In: *II Seminário de Educação à Distância da Faculdade de Educação*. Campinas, 2009c. p. 1-23.
- BUZATO, M. E. K. *Letramento e inclusão: do estado-nação à era das tic*TIC*. *D.E.L.T.A.*, v. 25, n.1, p. 1-38, 2009.
- CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. (New London Group) (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.
- Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015 ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95- 111.

CHO, B.Y.; AFFLERBACH, P. Reading on the Internet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 6, p. 504-517, 2015.

COIRO, J. *et al.* (Eds). *Handbook of research on new literacies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008.

COIRO, J. Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension, *Theory Into Practice*, 50: 2, p. 107- 115, 2011.

COIRO, J.; DOBLER, E. Exploring the comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers as they search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, p. 214-257, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <<https://goo.gl/C5xIW6>>. Acesso em: 9 out. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies: New Literacies, New Learning", *Pedagogies: An International Journal*, v.4, n. 3, 164-195, 2009.

COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. v. 11, n. 1 jan./jun., p.119-147, 2003.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler: a rota para aprender. In: COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, C. V. Um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: UFMG. Ano 4, n. 3, v. 2. p. 5-20. 1995.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources online. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.17, n.3, p.751-776, set./dez., 2014.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. UFOP, *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Penso, 2006.

DUARTE, Alice Botelho. *Cadê a professora do Twitter ? : alunos e professora conectados – um estudo de caso do uso do Twitter como recurso de ensino*. Tese (Doutorado em linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

ECO, U. *From Internet to Gutenberg*. São Paulo: Autêntica, 1996.

FREIRE, R. *Faça download do aTube Catcher para baixar vídeos do YouTube*, em 18/07/2016, 15h59. Disponível em: <<https://goo.gl/cvFstU>>..Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/atube-catcher.html>. Acesso em: 3 nov. 2016.

GEE, J.P. *The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social*. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000a. p. 180-196.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

KINGSLEY, T., TANCOCK, S. Internet Inquiry. *The Reading Teacher*, 2013.

KINGSLEY, T.; TANCOCK, S. Internet inquiry: fundamental competencies for online comprehension. *The Reading Teacher*, v. 67, issue, 2014.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.) *Os significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. In: _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed., Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS; G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images. The grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 2006.

LEU, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L.A. New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and*

processes of reading (6th ed. , pp. 1150 – 1181). Newark, DE : *International Reading Association* 2013.

LEU, D. J *et al.* Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies in Theoretical Models and Processes of Reading, 5 ed., Newark: *International Reading*, 2004.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

MILLS, K. A review of the “digital turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, v. 80 (2), p. 246-271, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista Delta*, v. 1, n. 2, 1994.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm> . Acesso em 08/05/2016.

MORAN, J. M. *Educação inovadora na sociedade da informação*. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF> Acesso em 16/12/2016.

NOVAIS, A. E. C. Leitura nas interfaces gráficas de computador: compreendendo a gramática das interfaces. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

NOVAIS, A. E. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, Carla (Org.). *Hipertextos: na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-36, 2012. Pelotas: 2015

RIBEIRO, A. E. (2008). Navegar lendo, ler navegando. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: novos suportes para velhas tecnologias. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun., 2009.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Santa Cruz do Sul, *Signo*, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/s4zcqu>>. Acesso em: 01 mar. 2017.
online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, Carla Viana. *Letramento Digital*. Belo Horizonte: Ceale: UFMG, 2015.

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

RIBEIRO, A.E. Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 54, p. 1-1, 2010.

RIBEIRO, A.E. Convergências e divergências em navegação e leitura. In: COSCARELLI, C. V. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 93-120, 2012.

RIBEIRO, A.E. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 2, p. 75-102, 2009.

ROJO, R. (Org.) *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEKERES, D. *et al.* Wondering + Online Inquiry = Learning. *Phi Delta Kappan*, v. 96, n. 3, p.44-48, 2014.

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

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr No 25. 2004.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. linguíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 33-53, 2010.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA PARA EDUCADORES. Glossário Ceale. Disponível em: <<https://goo.gl/Diln8k>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

TFOUNI, L. V. *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

THEISEN, Jossemar de Matos. *O letramento digital e a leitura online no contexto universitário*. Tese de Doutorado Universidade Católica de Pelotas.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. 19 de abril de 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/KQMqpZ>>. https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf . Acesso em: 19 nov. 2016.

XAVIER, A.C. 2009. *A Era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife, Editora da UFPE, 227 p.

XAVIER, A.C. 2011. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*. Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011

WILEY, J. et al. Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, n. 46, v. 4, p. 1060-1106, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A - Autorização pelo diretor de Educação a Distância da UFMG



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa intitulada: *Leitura em ambientes digitais: concepções e possibilidades na Educação a Distância*, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, da PUC Minas. A pesquisa tem como objetivo investigar como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo práticas de leitura *online* nos diversos ambientes digitais disponíveis na modalidade.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2016.


 Prof. Wagner José Corradi Barbosa
 Diretor de Educação a Distância da UFMG

Prof. Wagner José Corradi Barbosa
 Diretor de Educação a Distância
 Centro de Apoio à Educação a Distância
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Portaria 1.586 em 19/03/2014



Av. Antônio Carlos, 6627 – Unid. Adm. III, Térreo - Sl. 115 - Campus Pampulha | CEP: 31270-901 - BH/MG - Brasil
 Telefone: 55 (XX) 31 3409-4638 | Correio eletrônico: ead@ufmg.br | Home Page: www.ead.ufmg.br/

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 61049316.6.0000.5137

Título do Projeto: *Leitura em ambientes digitais: concepções e possibilidades na Educação a Distância*

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que investigará como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo práticas de leitura online nos diversos ambientes digitais disponíveis na modalidade.

Você foi selecionado (a) porque é aluno de graduação a distância da UFMG. A sua participação nesse estudo consiste em responder ao questionário de forma online e realizar uma simulação online, elaborada a partir de itens de leitura e navegação, através do protocolo verbal, nas instalações do Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG. Os dados colhidos serão registrados em áudio e vídeo por um *software* apropriado. Não há riscos ou desconfortos envolvidos nesse estudo.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para contribuir para que toda comunidade acadêmica saiba avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e dos recursos educacionais disponibilizados pelos ambientes digitais, e também saibam intervir crítica e criativamente nos códigos e formatos que ainda contam para a inclusão social, acadêmica, profissional.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Pesquisador responsável: Ana Carolina Correia Almeida, rua Desembargador Cintra Neto, 700 Belo Horizonte – MG, telefone: (31) 98239-2347.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2016.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

____/____/____
Data

Eu, Ana Carolina Correia Almeida, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

____/____/____
Data

Apêndice C - Questionário *On-line*

Leitura *On-line*

Prezado(a),

Você recebeu esse e-mail por ser estudante dos cursos de graduação a distância da UFMG.

Gostaríamos de contar com sua colaboração para o preenchimento de um questionário que irá avaliar as contribuições da leitura em meio digital no processo de ensino aprendizagem na Educação a Distância.

Não serão reveladas informações pessoais dos participantes, apenas os dados gerais para análise.

I . PERFIL

1. Idade

2. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

3. Formação Acadêmica - Curso

- ☐ Pedagogia
☐ Ciências Biológicas
☐ Geografia
☐ Química
☐ Matemática

4. Quando você concluiu o ensino médio, ingressou logo para o curso de graduação ou ficou algum tempo sem estudar? Se ficou, foi por quanto tempo?

5. Você trabalha e estuda?

() não () sim, na área de: _____

6. Por que você escolheu um curso na modalidade a distância? Indicar a alternativa que mais se aproxime de sua opção.

- ☐ Falta de tempo para frequentar diariamente
☐ Distância da universidade
☐ Achei que fosse mais fácil que o curso presencial
☐ Vergonha de frequentar o curso junto com pessoas mais jovens
☐ Outra. Qual?

7. Já fez outro curso a distância?

- ☐ Sim
☐ Não

8. De onde você estuda? Indique, se possível, a proporção (%) do tempo por local.

- () em casa _____ %
 () no trabalho _____ %
 () no polo _____ %
 () lan-house _____ %
 () outro ambiente _____ %

9. Quais são as vantagens de estudar a distância?

10. Quais são as desvantagens de estudar a distância?

II . LETRAMENTO DIGITAL

11. Qual foi a principal dificuldade quando começou o curso a distância?

12. Este desafio permanece nos dias atuais?

- ☐ Sim
☐ Não

13. Foi necessário seguir algum tutorial para iniciar o curso?

- ☐ Sim
☐ Não

14. Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem?

- ☐ Fácil de operar
☐ Difícil de operar

**15. Você costumava utilizar o computador e a internet antes do ingresso na universidade?
Em que situações?**

**16. Como você desempenha as seguintes atividades? Conceitue suas habilidades em:
Muito boa, boa, regular ou ruim.**

- a) Com edição de textos;
 b) Envio e recebimento de e-mails;
 c) Acesso e postagens em redes sociais;
 d) Elaboração de apresentação em PowerPoint ou similar;
 e) Elaboração de planilha no Excel
 f) Digitação de documentos no Word
 g) Pesquisas on-line.

17. Já desempenhava essas atividades anteriores, antes de ingressar no curso?

18. A sua relação com o computador e as tecnologias mudou a partir do ingresso no curso?

--

19. Como você classifica o seu conhecimento de informática?

- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Razoável
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

III. PRÁTICAS DE LEITURA *ON-LINE* E A AUTONOMIA DOS ALUNOS

20. Você teve/tem alguma dificuldade de leitura e navegação para interagir com o ambiente virtual de aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Como você faz a leitura dos textos a serem estudados?

- ☐ Lê na tela
- ☐ Lê os textos impressos

22. Quanto tempo aproximado você lê *on-line* diariamente?

- ☐ () menos de meia hora
- ☐ () de meia hora a 1h30
- ☐ () de 1h30 a 3h
- ☐ () de 3h a 6h
- ☐ () acima de 6h

23. Veja as seguintes atividades de leitura e estime a quantidade de tempo que você gasta fazendo cada atividade. Classifique-as na ordem de uso de 1-6, com "1" sendo mais frequente e "6" sendo menos frequente.

- ____ Usando ferramentas de busca da web e visitando sites diferentes para trabalho escolares
- ____ Busca e sites para obter informações, mas não para trabalho escolares
- ____ Jogando jogos interativos na Internet
- ____ Visitando redes sociais (por exemplo, Facebook, Whatsapp)
- ____ Usando e-mail para comunicação
- ____ Baixando música ou software de jogos

24. Considera importante ler e escrever *on-line* nos dias de hoje? Por que?

25. Os recursos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (vídeos, áudios, imagens, links, etc.) facilitam o seu estudo?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SIMULAÇÃO DE LEITURA *ON-LINE*

Durante 15 minutos você irá simular a sua rotina de estudos diários através de um *software* chamado *A TubeCatcher* e serão gravados seus percursos de leitura *on-line*. Não se preocupe, suas senhas e *logins* não aparecerão na gravação das telas. Fique a vontade para usar o microfone e ir explicando os caminhos percorridos, sinta como você estivesse em casa estudando, procure responder sobre suas estratégias de estudo *on-line*.

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, emitido pela Plataforma Brasil – PUC MINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS: concepções e possibilidades na Educação a Distância

Pesquisador: ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61049316.6.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.911.442

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa para elaboração da dissertação de Mestrado na área de Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras. O presente estudo objetiva investigar como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo práticas de letramentos digitais por meio da leitura online para fins acadêmicos sob pressupostos de multimodalidade, gêneros digitais, conceitos de leitura, navegação e letramento digital. Com base nos princípios teórico-metodológicos adotados, a pesquisa, embora essencialmente interpretativa e qualitativa, deverá envolver, em momentos específicos de tratamento dos dados, também a abordagem quantitativa. A coleta de dados será por meio de (1) questionário sobre práticas de leitura digital e (2) Protocolo verbal. Dado o propósito que orienta a pesquisa, serão computados os resultados alcançados a partir do questionário preliminar e do protocolo verbal com o objetivo de projetar as práticas de leitura online desenvolvidas no domínio acadêmico. Os sujeitos participantes da pesquisa serão alunos matriculados nos cursos, na modalidade a distância, de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



Continuação do Parecer: 1.911.442

práticas de leitura online nos diversos ambientes digitais disponíveis na modalidade.

Objetivo Secundário: verificar se o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e estudos acadêmicos em relação ao conhecimento e engajamento das tecnologias digitais em um curso a distância; investigar as habilidades e estratégias requeridas aos alunos para navegação e leitura dos ambientes digitais para fins acadêmicos; analisar a autonomia, identidade e posicionamento dos alunos quando realizam seus percursos de leitura online; detectar aspectos que fazem com que a leitura em ambientes digitais seja mais difícil para alguns alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta riscos.

Benefícios: A presente pesquisa irá contribuir para que toda comunidade acadêmica saiba avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e dos recursos educacionais disponibilizados pelos ambientes digitais, e também saibam intervir crítica e criativamente naqueles códigos e formatos que ainda contam para a inclusão social, acadêmica, profissional. Deseja-se que os alunos sejam capazes de entender os múltiplos pontos de vista, expressos através de múltiplos códigos, vozes e percursos dos diversos ambientes digitais. Enfim, que saibam e entendam que necessitam não somente interagir em redes sociais e whatsapp, mas montar planilhas de cálculo, apresentações eletrônicas e saber fazer uma boa busca em websites e saber verificar sites confiáveis, conhecer os gêneros e linguagens adquiridas em práticas de linguagem no meio digital e saber integrá-los, de forma crítica e construtiva ao cotidiano da sua prática acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de estudo interessante e atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Folha de rosto: anexada, assinada pela coordenadora do Programa.
- b. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: modelo anexado e adequado.
- c. Instrumento de coleta de dados: anexado.
- d. Termo de Consentimento Instituição Coparticipante: Termo anexado e assinado pelo Diretor de Educação à Distância da UFMG.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG**



Continuação do Parecer: 1.911.442

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_797196.pdf	17/01/2017 11:43:12		Aceito
Outros	Questionario_protocoloverbal.pdf	17/01/2017 11:42:20	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2_AnaCarolina.pdf	17/01/2017 11:23:26	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_AnaCarolina.doc	13/10/2016 10:29:55	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuencia_coparticipante.pdf	13/10/2016 10:18:25	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_anacarolina.docx	13/10/2016 10:14:03	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_anacarolina.pdf	13/10/2016 10:12:26	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 08 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br

Anexo B – Parecer do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, emitido pela Plataforma Brasil – UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER DO COLEGIADO

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS: concepções e possibilidades na Educação a Distância

Pesquisador: ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61049316.6.3001.5149

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.933.200

Apresentação do Projeto:

Tal como foi realizado no parecer de número 1.911.442, emitido pelo CEP-PUC MG:

"Trata-se de pesquisa para elaboração da dissertação de Mestrado na área de Linguística e Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras. O presente estudo objetiva investigar como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo práticas de letramentos digitais por meio da leitura online para fins acadêmicos sob pressupostos de multimodalidade, gêneros digitais, conceitos de leitura, navegação e letramento digital. Com base nos princípios teórico-metodológicos adotados, a pesquisa, embora essencialmente interpretativa e qualitativa, deverá envolver, em momentos específicos de tratamento dos dados, também a abordagem quantitativa. A coleta de dados será por meio de (1) questionário sobre práticas de leitura digital e (2) Protocolo verbal. Dado o propósito que orienta a pesquisa, serão computados os resultados alcançados a partir do questionário preliminar e do protocolo verbal com o objetivo de projetar as práticas de leitura online desenvolvidas no domínio acadêmico. Os sujeitos participantes da pesquisa serão alunos matriculados nos cursos, na modalidade a distância, de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais".

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.933.200

Objetivo da Pesquisa:

Conforme os proponentes:

"Objetivo Primário:

Investigar como os alunos de graduação a distância estão desenvolvendo práticas de leitura online nos diversos ambientes digitais disponíveis na modalidade.

Objetivo Secundário:

- i. Verificar se o nível de letramento, inclusive o digital, interfere nas práticas sociais diárias e estudos acadêmicos em relação ao conhecimento e engajamento das tecnologias digitais em um curso a distância;
- ii. Investigar as habilidades e estratégias requeridas aos alunos para navegação e leitura dos ambientes digitais para fins acadêmicos;
- iii. Analisar a autonomia, identidade e posicionamento dos alunos quando realizam seus percursos de leitura online.
- iv. Detectar aspectos que fazem com que a leitura em ambientes digitais seja mais difícil para alguns alunos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Já avaliados no parecer 1.911.442, emitido pelo CEP-PUC MG.

O COEP-UFMG considera que deveriam ter sido indicados, explicitamente os riscos da pesquisa, mesmo que mínimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Já realizados no parecer 1.911.442, emitido pelo CEP-PUC MG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Já avaliados no parecer 1.911.442, emitido pelo CEP-PUC MG.

No que diz respeito à participação da UFMG, há carta de anuência para realização da pesquisa no CAED-UFMG.

Recomendações:

Qualquer pesquisa com participação de seres humanos envolve riscos, mesmo que sejam mínimos. Ao submeter outros protocolos na Plataforma Brasil, favor descrever os riscos.

Recomenda-se, também, a retirada da logomarca da PUC do cabeçalho do TCLE, pois ela pode se constituir em argumento de autoridade, e interferir na manifestação de voluntariedade do

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 1.933.200

participante da pesquisa, conforme a resolução CNS 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprova-se a inclusão da UFMG como co-participante, tendo em vista que há termo de anuência do CAED (Centro de Apoio à Educação a Distância)-UFMG.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_797196.pdf	17/01/2017 11:43:12		Aceito
Outros	Questionario_protocoloverbal.pdf	17/01/2017 11:42:20	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2_AnaCarolina.pdf	17/01/2017 11:23:26	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_797196.pdf	13/10/2016 10:30:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_AnaCarolina.doc	13/10/2016 10:29:55	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuencia_coparticipante.pdf	13/10/2016 10:18:25	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_anacarolina.docx	13/10/2016 10:14:03	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_anacarolina.pdf	13/10/2016 10:12:26	ANA CAROLINA CORREIA ALMEIDA	Aceito

Situação do

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.933.200

BELO HORIZONTE, 20 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br