

Compreensão leitora em meio virtual: a autopercepção de alunos universitários de espanhol

Cristina Vergnano-Junger¹

Resumo: Este artigo discute a autopercepção de estudantes de espanhol enquanto leitores e usuários de tecnologias digitais, numa universidade pública do Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo de caso, cuja base teórica subjacente abrange os enfoques de leitura unidirecional e multidirecional, o sociocognitivo e o de leitura na era da informação. Os dados foram coletados por meio de uma ficha de identificação de sujeito, com informações sobre faixa etária, ocupação e práticas leitoras e de uso de tecnologia, e por um questionário objetivo. Pudemos identificar um momento de transição no letramento na era digital e indicar questionamentos para estudos futuros de monitoramento leitor.

Palavras-chave: compreensão leitora; tecnologias da informação e comunicação; espanhol língua estrangeira.

Abstract: This paper discusses the self-perception of Spanish language students as readers and users of digital technologies in a public university in Rio de Janeiro. It is a case study following the concepts of unidirectional and multidirectional reading, socio-cognitivism, and reading in the age of information. Data on age, occupation, reading habits and use of technologies were collected by means of an identification form and an objective questionnaire. It could be identified a transition break point in literacy in the digital era and questions to be addressed in future studies about reading monitoring were highlighted.

Keywords: reading comprehension; information and communication technology; Spanish as a foreign language.

1 Doutora em Letras Neolatinas – Língua Espanhola (UFRJ); professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: crisvj.uerj@gmail.com. A pesquisa Interleituras (fases 1 e 2) é desenvolvida com bolsa Prociência/UERJ. Teve financiamento APQ1- Faperj/ 2009; Edital Universal CNPq/ 2010 e APQ1 – Faperj/ 2013-2.

Introdução

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual escrita e leitura permeiam uma variedade de atividades, das mais cotidianas às mais especializadas. Neste contexto, a compreensão leitora vem sendo tema de discussões acadêmico-científicas e didático-pedagógicas, tanto no que se refere à sua caracterização, quanto aos problemas e soluções a ela relacionados. Também o incremento das práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem promovido o debate, levantando questões relativas ao letramento na sociedade da informação e suas implicações.

Nos últimos anos, no âmbito do Grupo de pesquisa Laboratório de Espanhol Virtual (GRPesq LabEV) e da pesquisa *Interleitur*s, viemos discutindo a caracterização do processo leitor em espanhol como língua estrangeira (ELE), em especial com foco na questão das TICs. Estas duas instâncias envolvem pesquisadores de vários níveis de formação e projetos interligados pelo tema da leitura, por uma base teórica sociocognitiva e por metodologias empíricas com sujeitos ou documentos.

No presente artigo, discutimos o tema a partir da autopercepção, enquanto leitores, de estudantes universitários do curso de Português-Espanhol de uma instituição de ensino superior (IES) pública do Rio de Janeiro. Este estudo de caso vincula-se à *Interleitur*s por compartilhar alguns de seus instrumentos de coleta de dados, base teórica e por partir de resultados preliminares da pesquisa mais ampla. Seu caráter é exploratório e motivado, em parte, pela observação assistemática das dificuldades apresentadas por estudantes dessa IES diante de tarefas mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Consideramos a leitura como um pré-requisito para qualquer trabalho mediado por computador. Os sujeitos deste caso estavam matriculados numa disciplina com um módulo teórico voltado para a leitura. Assim, defendemos que analisar como se percebem enquanto leitores e usuários de TICs e tecer hipóteses sobre a relação entre autopercepção e desempenho no módulo de leitura ofereceria elementos complementares à *Interleitur*s, abrindo espaço para novas etapas empíricas da pesquisa.

Apresentamos, inicialmente, os aspectos teóricos chave com que trabalhamos. Em seguida, descrevemos elementos metodológicos do estudo, contextualizando-o no âmbito da *Interleitur*s, para, finalmente, desenvolvermos breves análises e conclusões parciais.

Revisão teórica

A pesquisa *Interleitur*s volta-se para o estudo da compreensão leitora. Um dos pontos de contato que se pode estabelecer entre ela e a turma de Língua Espanhola III, objeto de reflexão deste artigo, é a presença de um módulo de formação

teórico-prática sobre leitura no programa curricular da disciplina. Considerando este aspecto comum entre as instâncias de pesquisa e de ensino-aprendizagem, iniciamos nossas reflexões questionando por que a leitura merece esse destaque e a que tipo de processo leitor nos estamos referindo.

Um primeiro motivo para a valorização da compreensão leitora relaciona-se à prática do professor de línguas estrangeiras (LE). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de LE - PCN (BRASIL 1998), espera-se, ao menos, um trabalho com foco na habilidade leitora dos alunos (BRASIL 1998:15, 20- 21), com vistas ao desenvolvimento de seu engajamento discursivo. No que se refere às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN (BRASIL 2006), embora se enfatize “ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, [...], contribuir para a formação de indivíduos [...]” (BRASIL 2006: 90), se mantém a preocupação com o desenvolvimento da leitura e sua relação com o letramento.

No entanto, tradicionalmente a compreensão escrita não foi uma habilidade valorizada no ensino-aprendizagem de LE (DENYER 1999). Isso vem progressivamente mudando, com o respaldo dos documentos governamentais (BRASIL 1998; BRASIL 2006) à sua relevância para a discursividade dos aprendizes, desenvolvimento de seu espírito crítico e de suas relações com a diversidade cultural. Apesar disso, continuamos observando de forma assistemática como persistem valores voltados enfaticamente para os aspectos da produção (em especial da oral) e para as abordagens comunicativas.

Em segundo lugar, consideramos a escrita como uma tecnologia que nos permite registrar, difundir e conservar ideias e conhecimentos (SOTO 2009). Por isso, destacamos sua importância no âmbito escolar como forma de acesso a saberes e de sua transformação. Mas também podemos considerá-la num contexto menos acadêmico, pois muitas atividades cotidianas são mediadas pela letra escrita: acesso a notícias de jornais, mensagens em transportes, informações em comércios, entre outros. Acrescentamos as escritas virtuais – SMS, e-mails, chats, tweets –, tão comuns na atualidade. Assim, a leitura reveste-se de importância como uma chave de acesso a saberes, à reflexão sobre eles e à sua reconstrução, além de estar ativa e participativamente nas atividades cotidianas.

Essas situações estão mais imediatamente relacionadas à língua materna (LM). No entanto, sendo o conhecimento produzido pelas mais variadas culturas em suas respectivas línguas e estando o mundo cada vez mais globalizado, é válido admitir que o estudo de LEs contribui para o aperfeiçoamento dos usos da LM e abre portas a novas realidades e a contextos estrangeiros.

A perspectiva teórica de leitura que assumimos como sendo a que melhor, até o momento, viabilizaria esse desenvolvimento discursivo e reflexivo do aprendiz-leitor é aquela que caracterizamos como multidirecional (VERGNANO-JUNGER 2010). Isso porque requer um leitor ativo, que negocia e reconstrói sentidos, utilizando tanto

o que o texto lhe oferece, como o entrecruzamento de diversos discursos, gêneros, textos, conhecimentos, num diálogo constante. Contextos sociais e históricos, diferentes linguagens e a bagagem do próprio leitor também fazem parte desse processo de ressignificação. Ou seja, sem a intenção de propor um novo modelo de leitura, assumimos a opção de fixarmo-nos no processo em si e em suas características, dentro de uma perspectiva sócio cognitiva e sócio interativa (KOCH; CUNHA-LIMA 2007; MARCUSCHI 2010; NUNES 2005). Isso porque nos preocupamos tanto com os aspectos estratégicos, quanto com os sociais e reconhecemos que processamentos cognitivos podem ser historicamente situados, resultados de interação entre ações de vários indivíduos, como o comentado por Koch e Cunha-Lima (2007: 279).

Denominamos tal perspectiva como multidirecional pela teia de relações/interações estabelecida durante o processamento das várias informações implicadas numa leitura. Centramo-nos no processo de tratar/lidar com a informação, sem ignorar os papéis de leitor, texto e contexto em interação, com tudo o que isso implica.

Outra questão é que não podemos ignorar a presença crescente das TICs nas mais diferentes atividades de nossa vida urbana, muitas das quais relacionadas a atos de leitura. A segunda metade do século XX nos pôs em contato com a expansão dos meios informáticos, para além dos âmbitos militares e acadêmicos. As interfaces mais intuitivas e o avanço nas tecnologias em si foram aspectos que contribuíram para tal incremento (JOHNSON 2001). Hoje, vemos materiais e máquinas digitais nos mais variados ambientes, com diversas aplicações: trabalho, pesquisa, estudo, lazer, interações humanas. Embora seja, em termos históricos, uma realidade nova, não totalmente democrática e universal, não podemos ignorá-la. Também observamos o interesse em pesquisas voltadas para diferentes aspectos das TICs e de seus impactos em nossas vidas e sociedades (BACHER S. 2009; CORDÓN-GARCÍA; LAVID 2005; LOPES 2012; MACHADO 2012; SHEPHERD; SALIÉS 2013).

Um dos itens que vêm ocupando os espaços acadêmicos é a discussão, com conseqüente caracterização, dos textos que circulam e são criados em ambiente virtual. Discute-se: como são, a que gênero pertencem, que implicações trazem para a compreensão e a produção linguística (CASSANY 2012; MAGNABOSCO 2009; MARCUSCHI 2010; 2012). Assumimos que o ambiente virtual está em constante mutação, que novos gêneros textuais (ou adaptações de antigos) surgem com frequência, à medida que evoluem os recursos, formas de acesso e capacidades de armazenamento, processamento e interação. No entanto, há alguns aspectos que podemos considerar relativamente estáveis e bastante unânimes entre vários estudiosos. Esses relacionam-se a como se estruturam os textos virtuais e ao que oferecem ou demandam dos usuários em função de suas características.

Em nossa pesquisa, vimos procurando observar como se dá o processo leitor em ambiente virtual e até que ponto este se diferencia da leitura tradicional de materiais impressos ou manuscritos. Defendemos que, para afirmar que há uma diferença significativa entre ambos os processos, é imprescindível recolher amostras empíricas

para descrevê-los e compará-los. Continuamos construindo conclusões sobre o tema, mas estamos de acordo com vários pesquisadores quanto ao caráter eminentemente hipertextual dos textos virtuais. Isso implica, entre outros pontos, que (COSCARELLI 2006; CRYSTAL 2002; RIBEIRO 2005):

- a) os diferentes textos se conectam por meio de links, numa rede virtualmente ilimitada, segundo o que seus criadores ofereçam e seus leitores elejam;
- b) observa-se a ausência de um centro específico e uma hierarquia entre as várias partes acessáveis por meio dos links, cuja coesão e relação vão sendo construídas pelo leitor;
- c) a composição dos textos é (ou pode ser) feita conjugando diferentes linguagens (multimodalidade);
- d) as características do ambiente digital permitem que seus textos possam ser acessados de qualquer lugar, viabilizando trabalhos síncronos ou assíncronos, favorecendo a consulta simultânea de vários materiais, inclusive aqueles que estejam sendo usados por diferentes pessoas em distintos espaços;
- e) outras consequências da virtualidade são o caráter efêmero que podem ter/ assumir os materiais disponibilizados na rede, com frequência modificados ou mesmo eliminados dos sites, e sua imaterialidade. O desaparecimento ou a modificação de páginas também gera alterações nos hiperlinks e nas relações que estabelecem entre diferentes textos na rede.

Essas características dos textos em ambiente digital e os gêneros textuais que surgem das necessidades dos usuários de TICs podem ser vinculados/motivados por especificidades do suporte e recursos que este oferece. O conceito de suporte, portanto, adquire relevância quando se trata de discutir a leitura mediada pelas TICs. No entanto, nem sempre sua caracterização tem sido precisa. Marcuschi (2003:10) define-o como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou fixação do gênero materializado como texto”. Destaca, também, que é um elemento importante para a caracterização dos gêneros, embora não haja muitos estudos sistemáticos a seu respeito (MARCUSCHI 2012).

Embora não sigamos a orientação teórica de base enunciativa, reconhecemos como relevante para a discussão sobre o tema a posição apresentada por Maingueneau (2011). O autor inclui no âmbito do suporte não apenas o aspecto material de sua fixação e exibição, conforme propõe Marcuschi (2003; 2012), mas, igualmente, seu transporte, armazenamento e forma de recepção. Trata-se, portanto, de um conjunto complexo, cuja alteração afeta de alguma maneira o(s) gênero(s) textual(ais) que fixa, exhibe, transporta e por meio do(s) qual(ais) interagem os sujeitos.

Assim, assumindo que há possibilidades de aprofundamento do conceito, optamos por adotar a noção de suporte como um complexo que envolve instâncias

físicas/materiais e virtuais por meio das quais os textos (e os gêneros nos quais se inserem) são armazenados, mostrados, transportados e recebidos. Também reconhecemos que os recursos desses suportes podem alterar os textos e gêneros, chegando a possibilitar a (re)criação de novos gêneros textuais. Nesse sentido, voltamos nossa atenção para o suporte digital (conjunto de *hardware* e *software*) e suas implicações no processo leitor, em vista das influências que exerce sobre textos e gêneros.

Partimos do pressuposto de que vários dos procedimentos empregados no processo compreensivo de textos impressos ou manuscritos – inferências, associação entre imagens e texto verbal, identificação de assunto, hierarquização de informações, ativação de conhecimentos prévios de diversas naturezas, entre outros (COLOMER; CAMPS 2000) – podem ser transferidos para atividades de leitura de textos virtuais. Isso porque os textos construídos de maneira hipertextual em ambiente eletrônico, guardadas suas especificidades, são, em última análise, textos apresentados num suporte diferente (COSCARRELLI 2012). No entanto, pontuamos que o leitor tem, também, que aprender a lidar com as especificidades desse novo suporte, cuidar do estabelecimento da coesão entre os hipertextos e manter claros para si seus objetivos e caminhos de leitura, a fim de não se perder em meio a tantas opções (PINHEIRO 2005; RIBEIRO 2005). Embora os procedimentos de controle da leitura sejam desejáveis no meio impresso, no meio digital, somam-se às demandas de conhecimentos tecnológicos que lhes são específicos.

Em educação, em especial no ensino a distância, costuma-se ressaltar o papel das TICs de favorecer a interação, a curiosidade, a autonomia e a construção do conhecimento (LAVID 2005; OEIRAS 1998). No entanto, embora os computadores, a *internet* e os AVA permitam uma série de recursos, é preciso considerar que: (a) o mundo digital não está ainda democratizado; (b) sua utilização depende de uma série de elementos de infraestrutura, nem sempre disponíveis; (c) o trabalho em ambiente virtual demanda maturidade e autonomia leitoras dos estudantes, que necessitam ser exercitadas e desenvolvidas; (d) existe ainda certa resistência aos ambientes virtuais em situações de ensino-aprendizagem; (e) a utilização de ferramentas informáticas não transforma necessariamente a forma de ensinar de tradicional em moderna.

No caso específico das LEs, a facilidade dos docentes de acesso a produtos/ produções de diferentes países, gêneros, temas e finalidades contribuiu para a presença de materiais de origem digital nas aulas. Em trabalhos *off-line*², parte das características originais desses materiais podem perder-se. Portanto, precisamos considerar o impacto e as implicações dessa transposição didática (VERGNANO-JUNGER 2010) e quais seriam as melhores maneiras de explorá-las.

2 *Off-line* refere-se ao uso de recursos extraídos de mídias digitais fora do ambiente virtual, geralmente a partir de impressões em papel, oposto ao trabalho *on-line*, diretamente no computador ou *internet*.

Todas essas considerações levam-nos a tentar estabelecer/ identificar os efeitos do emprego da leitura mediada por TICs nas situações educativas. Também fomentam reflexões sobre os conhecimentos e estratégias que os usuários passam a (ou devem) desenvolver diante desse suporte, seus recursos e materiais. O estudo de caso aqui relatado justifica-se no contexto de tais preocupações e nos objetivos e problemas da pesquisa *Interleituras*.

Desenho do estudo

Este estudo de caso desenvolve-se no âmbito da pesquisa *Interleituras*. Trata-se de uma reflexão de caráter exploratório sobre a leitura mediada por TICs em uma turma-caso de estudantes universitários de ELE.

Antes de detalhar o desenho do caso, porém, esclarecemos alguns pontos da *Interleituras*, necessários à compreensão do contexto em que se desenvolve o estudo. A pesquisa *Interleituras* vem desenvolvendo-se a partir de questões voltadas para a descrição e caracterização da leitura em LE, recentemente, enfatizando a mediação por computador e a relação entre leitura e gêneros textuais. O objetivo geral da pesquisa é discutir estratégias utilizadas, conhecimentos acionados, diferenças e semelhanças entre a leitura em suportes impressos e suportes virtuais, como se caracterizam os gêneros textuais do ambiente digital e quais as suas implicações para a leitura. Para isso, vêm sendo utilizados questionários, protocolos e monitoramento de leituras de sujeitos estudantes universitários de espanhol e professores desse idioma. A metodologia vem unindo práticas observacionais e documentais com uma abordagem prioritariamente qualitativa de análise.

Alguns resultados obtidos até o momento mostram que: (a) encontramos duas grandes orientações no processamento do texto durante a leitura – uma unidirecional, centrada num único elemento do processo de cada vez (por exemplo, só no texto, ou só no leitor) e outra multidirecional, como explicitado na revisão teórica; (b) muitas das estratégias utilizadas para ler no computador são semelhantes às usadas nas leituras em outros suportes; (c) a faixa etária do leitor não é necessariamente um fator que facilita ou dificulta a leitura em meio digital; (d) a compreensão e a fluência do processo em meio digital parecem variar em função dos objetivos traçados, gêneros textuais acessados e suportes utilizados (variações no conjunto *hardware/software*).

Esses resultados foram associados à nossa experiência de ensino-aprendizagem de ELE, que, ultimamente, conta com o apoio complementar de recursos de um AVA. Isso demanda dos estudantes uma série de conhecimentos de ordem tecnológica, bem como pressupõe uma leitura crítica e autônoma como pré-requisito, já que os trabalhos *on-line* dependem de comandos escritos.

Nossos sujeitos são estudantes de espanhol numa IES pública do Rio de Janeiro, cuja graduação em Português-Espanhol possui oito períodos de língua espanhola.

A disciplina Língua Espanhola III localiza-se no segundo ano, penúltimo período do módulo básico. Sua carga horária é de seis horas/aula semanais, das quais duas (total de 30 horas semestrais) estão dedicadas ao desenvolvimento de um módulo monográfico de caráter teórico-prático voltado à leitura. O objetivo específico deste conteúdo é descrever a leitura, segundo correntes sociointeracional e enunciativa, usando-a criticamente.

A preocupação com a leitura na IES relaciona-se a dois fatores: um mais geral e outro específico. Primeiro, alinha-se com a atenção à proficiência leitora em LE manifestada nos PCN e OCN (BRASIL 1998; 2006), motivando sua inclusão no processo de formação dos futuros professores. Segundo, considera o impacto positivo do curso de Especialização voltado para leitura oferecido pela IES a partir de 1994.

O trabalho nesse módulo conjuga reflexão sobre os diferentes modelos de compreensão escrita, estudo dos seus aspectos teóricos, análise de amostras de leitura e aplicação dos conceitos em atividades leitoras práticas. A partir de 2011, a preocupação com a leitura mediada por computadores passou a fazer parte dos temas abordados. Tal inclusão se deve, em parte, aos resultados parciais da pesquisa *Interleituras* e também à observação assistemática de duas situações. Por um lado, está a crescente interação entre pessoas por meio de ambientes virtuais. Por outro, há as dificuldades que, contraditoriamente a tal crescimento, os alunos universitários apresentam quando se trata de mediar atividades acadêmicas por computador. A proposta foi enriquecida pelos recursos de um laboratório virtual em Moodle³, com a criação de um “curso” complementar ao presencial de Língua Espanhola III. Não só fomentou discussões e atividades, mas permitiu vivenciar a experiência de ler em suporte digital de forma crítica e reflexiva, num contexto acadêmico.

O estudo de caso foi desenvolvido com uma turma de dezesseis (16) estudantes, a maioria entre vinte e trinta anos⁴. Destes, sete foram excluídos, pois não quiseram participar da pesquisa ou não realizaram todas as coletas de dados. As análises, portanto, referem-se a materiais coletados junto a nove estudantes da turma-caso.

Além das aulas e trabalhos presenciais, foram-lhes apresentadas seis unidades em ambiente virtual, com acesso exclusivo para alunos de Língua Espanhola III. Embora não faça parte do programa da disciplina, em função da afinidade entre o módulo de leitura do curso e os objetivos e problemas da *Interleituras*, aplicamos, também, os primeiros instrumentos de coleta de dados da pesquisa: a ficha de informante e o questionário. Ambos objetivam fornecer elementos para caracterizar o perfil de leitor e usuário de TICs dos sujeitos, com base em suas autopercepções.

3 Moodle: AVA gratuito e livre para criar, aplicar, monitorar e administrar cursos e atividades didáticas. Maiores informações consultar: <http://moodle.org/>.

4 Do total de 09 alunos participantes da pesquisa, 6 tinham entre 20 e 30 anos, 1 entre 17 e 20 anos, 1 entre 30 e 40 e 1 entre 40 e 50 anos.

Na *Interleitur*s, há uma etapa empírica de verificação da prática leitora por meio de monitoramento com protocolos das atividades de leitura. Neste estudo, porém, em função de dificuldades de operacionalização, foram utilizados como *corpus* apenas as respostas ao questionário e à ficha de informante. Desse modo, os dados apresentados aqui nos permitem estabelecer um perfil imaginado e autopercebido desses leitores futuros professores de ELE. Esses pressupostos serviram como diagnóstico na disciplina e foram colocados em diálogo com processos e produtos em sala de aula, discutidos com os alunos, a fim de compor um quadro para a reflexão sobre relevância e adequação das práticas pedagógicas e dos conteúdos inseridos no contexto da disciplina. Os resultados obtidos desta forma abrem espaço para hipóteses e conclusões preliminares e parciais, base para o aprofundamento do estudo, com a inclusão do monitoramento leitor em etapas futuras.

Na ficha (Figura 1) recolhem-se dados sobre: faixa etária, gêneros textuais/ fontes mais consultados para distintos tipos de leitura, tempo destinado à leitura e usos do computador, bens informáticos possuídos ou acessados e como cada sujeito se autodenomina enquanto usuário de TICs.

FICHA DE INFORMANTE

Código do informante: _____ Data de preenchimento: _____

a) Sua faixa etária é de:
 17 a 19 anos; 20 a 25 anos; 26 a 30 anos; 31 a 40 anos; 41 a 50 anos; mais de 50 anos.

b) Enquanto leitor, você costuma ler com que frequência textos:

	NUNCA	POUCO	ÀS VEZES	MUITO	SEMPRE
acadêmicos					
de divulgação científica					
jornalísticos					
literários					
de referência					
variados de lazer					
da Internet					
informativos em língua espanhola					
literários em língua espanhola					
de estudo e/ou trabalho em língua espanhola					

Outros. Quais e com que frequência?

c) Seu tempo gasto com leituras pode ser distribuído ao longo da semana, em média, da seguinte forma:

	menos de 1 hora diária	de 1 a 3 horas diárias	de 3 a 5 horas diárias	mais de 5 horas diárias
leitura para estudo				
leitura para trabalho				
leitura para lazer				
leitura em língua espanhola				

d) Seu tempo gasto com atividades no computador pode ser distribuído ao longo da semana, em média da seguinte forma:

	menos de 1 hora diária	de 1 a 3 horas diárias	de 3 a 5 horas diárias	mais de 5 horas diárias

Figura 1- Fragmento da ficha de informante

As informações partem exclusivamente dos sujeitos. As interpretações do que sejam os graus quantitativos para cada tópico (“nunca”, “pouco”, “às vezes”, “muito” e “sempre”) podem ser bastante subjetivas e apresentar variação entre indivíduos,

favorecendo uma análise qualitativa. O mesmo vale para as horas que afirmam destinar à leitura ou uso do computador. Para efeito de avaliação, convencionamos trabalhar com a média das faixas de horas informadas. Essa decisão de caráter didático-metodológico facilita a estimativa de uma média de horas diárias utilizadas pelos sujeitos em suas atividades de leitura de textos impressos ou mediadas pelo computador. Destacamos que não temos uma preocupação estrita com o aspecto quantitativo, mas com o que pode ser assumido como uma tendência a destinar um determinado volume de horas a certas atividades.

Para efeito de discussão, consideramos apenas os valores mais altos (“muito” e “sempre”) atribuídos aos objetos de leitura e bens informáticos. Rejeitamos as alternativas mais baixas por representarem a total ausência do aspecto em estudo, ou valores muito baixos e imprecisos.

O segundo instrumento aplicado foi o questionário da *Interleituras*. Este possui 116 assertivas sobre conceitos de leitura e sua prática, sobre uso dos computadores e leitura de textos virtuais, distribuídas em seis temas. Cada participante deveria assinalar um grau de concordância seguindo uma escala, segundo suas crenças, conhecimentos e experiências, para cada assertiva (Figuras 2, 3 e 4).

QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL LEITOR E DE USUÁRIO DAS TICs

Prezado informante:

Este questionário é o primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa *Interleituras*. Com ele vamos recolher suas impressões e crenças a respeito de leitura e do uso das tecnologias da informação e comunicação. Não há respostas certas ou erradas. Portanto, seja o mais preciso e sincero ao responder cada item. Através de sua contribuição começaremos a entender o que caracteriza determinados perfis de leitores e usuários das TICs.

O questionário está composto de frases afirmativas sobre alguns conceitos e práticas relacionados ao tema da pesquisa, organizados em blocos. Após ler cada uma, você deverá marcar um X no quadro correspondente à sua avaliação do conteúdo da frase. Em cada caso, será explicitado a que corresponde cada grau – de 1 a 5. Se não quiser responder a algum quesito, marque o quadrinho referente ao sinal de vazio (∅).

Desde já, agradecemos por sua inestimável participação.

Equipe da pesquisa *Interleituras*.

Pesquisador ou assistente de pesquisa responsável pela coleta: _____

Figura 2 – Cabeçalho do questionário

Embora os alunos tenham respondido o instrumento integralmente, optamos por discutir apenas os temas 3 e 5: “como os sujeitos leem em ELE” e “como leem textos virtuais”. Isso porque, neles, a teoria dos demais temas é apresentada sob uma forma aplicada, podendo ser também discutida.

3. Com relação à maneira como desenvolvo minha leitura em espanhol, posso afirmar que quando eu leio...

1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
38. Começo pelo princípio e sigo rigorosamente até o final.						
39. Dou uma olhada no geral e seleciono pedaços que me interessam mais.						
40. Olho antes o final.						
41. Procuro no índice para definir o que vou ler.						
42. Procuro as referências bibliográficas primeiro.						
43. Leio só os resumos ou pequenas introduções que apresentam textos de jornal, artigos etc.						
44. Leio prólogos, prefácios e apresentações.						
45. Leio as notas de rodapé e/ou as de fim de texto.						
46. A leitura de textos de estudo e trabalho é fragmentada, voltada para as partes que me interessam diretamente.						
47. Leio várias coisas ao mesmo tempo.						
48. A leitura de textos literários ou de lazer é feita até completar a obra.						
49. Procuro tirar minhas dúvidas de vocabulário com dicionários.						
50. Diante de palavras desconhecidas, faço inferências.						
51. Diante de um texto muito difícil e com palavras desconhecidas costumo desistir da leitura.						
52. Tomo notas sobre a leitura e sublinho as partes que considero relevantes.						
53. Faço resumos e fichas de leitura de textos de estudo e/ou trabalho.						
54. Levo em consideração as imagens que aparecem no material lido para compreendê-lo.]						

Figura 3 – Fragmento do tema 3 do questionário

5. Ao ler textos virtuais, recorro às seguintes estratégias:

1 – NUNCA; 2 – QUASE NUNCA; 3 – ÀS VEZES; 4 – MUITAS VEZES; 5 – SEMPRE; ø – NÃO QUERO OPINAR

ASSERTIVAS	1	2	3	4	5	ø
90. Faço uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessem.						
91. Acesso os <i>links</i> indistintamente.						
92. Acesso <i>links</i> relacionados aos meus objetivos de leitura.						
93. Controlo a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.						
94. Me perco e mudo de objetivo ao abrir sucessivas páginas durante uma sessão de navegação.						
95. Utilizo buscadores especializados para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.						
96. Utilizo quaisquer buscadores para encontrar textos/imagens com a temática que procuro.						
97. Levo em consideração as imagens e outros recursos semióticos presentes nos <i>sites</i> para compreender o material lido.						
98. Consulto dicionários e enciclopédias virtuais enquanto leio, para sanar dúvidas e dificuldades.						
99. Interrompo a leitura virtual, ante dificuldades, para procurar fontes impressas que me ajudem.						
100. Procuro inferir significados de vocabulário e assuntos durante a leitura, usando o material presente na própria página, para melhor compreender o texto.						
101. Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para avaliar se vale a pena lê-la.						
102. Estabeleço hipóteses de leitura sobre o conteúdo do <i>site</i> por pistas presentes na <i>homepage</i> (de abertura), para organizar meu processo de navegação.]						

Figura 4 – Fragmento do tema 5 do questionário

O módulo da disciplina propõe desenvolver conceitos teóricos, portanto, não era requerido que eles fossem conhecidos *a priori*. Interessou-nos conhecer como esses sujeitos se veem enquanto leitores em suportes e circunstâncias distintas, considerando a especificidade da LE, num momento que antecedeu a introdução dos conteúdos específicos da disciplina.

Após a aplicação da ficha e do questionário, iniciou-se o trabalho sobre leitura na disciplina, com complementação num AVA. Neste, havia uma unidade conceitual sobre o que é ler com vídeos, tarefas, textos teóricos digitalizados e estudo dirigido para sistematizar conceitos. Outras unidades apenas serviam como apoio, oferecendo textos teóricos digitalizados e fóruns para sua discussão. Neste artigo, a participação no *site* foi considerada apenas como base para hipóteses de contraponto com as autopercepções coletadas pelos instrumentos iniciais.

Resultados e discussão

Pudemos observar pelas fichas que os textos mais lidos são os “acadêmicos” (7 sujeitos), seguidos pelos “literários” e “variados textos da *internet*” (6 sujeitos em cada). Isso, provavelmente, reflete sua própria formação e a exigência de estudar textos indicados por seus professores, de caráter acadêmico e literário. Contraditoriamente, houve baixa indicação de leitura de “textos informativos”, “de estudo”, “trabalho” e/ou “literários” em espanhol, considerando as escolhas anteriormente citadas e o fato de serem estudantes desse idioma. Os textos de *internet* foram alvo de atenção de seis sujeitos, todos na faixa etária entre 20 e 30 anos.

A leitura não está associada ao lazer para este grupo, em sua maioria. Isso porque apenas 2 sujeitos apontaram realizar sempre leituras com essa finalidade.

Em termos de carga horária de leitura, a maior destinação é para estudo, aproximadamente 2h e meia diárias, compatível com sua situação de estudantes universitários. Contraditório, no entanto, é que o segundo maior tempo haja sido destinado à leitura de textos em espanhol, quando estes apareceram em tão baixa incidência entre os materiais de leitura mais utilizados (item anterior da ficha). Leitura para lazer ocupou a média de 1h e 35 min diária, enquanto a de trabalho, 1 h e 15 min diária. Novamente, estranha observar a incongruência entre o baixo interesse por leituras de lazer e a quantidade de horas destinadas a tal atividade.

Tecemos duas hipóteses sobre horas de leitura que podem tornar-se questões para estudos futuros: ou não estão claras as fronteiras entre as atividades, ou seu conceito do que é ler e quais são os objetos de leitura não incluem atividades mais “mecânicas”, como os estudos de “pontos” da matéria ou recebimento de mensagens.

As leituras, segundo os sujeitos, se realizam, prioritariamente ao longo da semana e, na maioria dos casos, em casa, embora possam ser realizadas no trabalho e na faculdade.

Com relação aos bens informáticos, todos têm acesso a computador, mas dois apenas no trabalho ou na faculdade. A *internet* é principalmente acessada com banda larga e as redes são em geral a cabo. Entre os equipamentos periféricos e complementares, chamaram atenção a presença de caixas de som (7 sujeitos), mas

não de impressora (5 sujeitos), ou gravador de CD/DVD (4 sujeitos). Escâner, câmera e microfone são mais raros (3 sujeitos em cada). Isso nos mostra que o acesso aos bens informáticos não abarca variedade de artefatos. Isso pode indicar que os usos de computadores se voltam mais à leitura e produção de textos na tela, não necessariamente para impressão, e que a audição de músicas e assistência de vídeos pode incluir-se entre práticas frequentes mediadas por TICs. Atividades de tratamento/ produção de imagens e áudio, pela indicação escassa de *hardwares* compatíveis, parecem fora dos hábitos desses sujeitos.

Segundo sua própria auto avaliação, no que se refere ao seu relacionamento com computadores, dois sujeitos se consideram ainda aprendizes; dois, curiosos; quatro como relativamente autônomos e apenas um como muito hábil e autônomo. Nos espaços para comentários discursivos sobre o tema, fica claro o quão ampla pode ser a gama de razões para se classificar como determinado tipo de usuário e como é subjetivo o critério de valor empregado. O fato de não saber várias coisas sobre computadores serviu tanto para justificar a classificação como “relativamente autônomo”, como para “curioso”. Utilizá-los no lazer e estudo foi suficiente para garantir a um informante sua autodenominação como “muito hábil e autônomo”. No entanto, outro, que também destacou seus vários usos para o computador, se considerou apenas como “relativamente autônomo”. Para esta classificação, puderam-se observar, ainda, dois movimentos: alguns observaram o que usam e fazem como critério para justificar a classificação, enquanto outros preferiram apontar suas limitações como fator para a autonomia relativa. E, contradizendo alguns autores que associam a faixa etária como um elemento que determine seu perfil, os dois informantes que se apresentaram como “aprendizes” estão nos extremos opostos das faixas etárias: entre 40 e 50 anos e entre 17 e 20 anos – fato que surpreende com base nessas expectativas teóricas.

A partir do segundo instrumento aplicado – o questionário – foi possível traçar um breve quadro dos perfis de auto percepção sobre comportamentos leitores desse grupo. Em quatro casos, as leituras de estudo apresentaram-se como fragmentadas, provavelmente, devido ao trabalho frequente com capítulos isolados ao invés de livros completos ou artigos científicos (S3, S7, S11 e S13⁵). A leitura linear, do princípio ao fim, pareceu ser uma tendência ligada ao perfil unidirecional (cf. seção “Desenho do estudo”), aparecendo em sete dos nove sujeitos (exceções: S6 e S13). Tal tendência foi, também, reforçada em alguns pela ausência da prática de leituras concomitantes⁶ (S3, S5, S6 e S7). Apesar disso, seis dos nove sujeitos garantiram estabelecer relações entre diferentes textos lidos. Isso se contrapõe à

5 Os 9 sujeitos foram identificados apenas por S seguido de uma numeração, indicando sua posição entre os dezesseis alunos da turma.

6 Entendemos a “leitura concomitante” como a prática de consultar vários textos afins numa sessão de leitura, atividade essencial ao desenvolvimento de estudos críticos e de pesquisa, pela confrontação de fontes, correntes teóricas e posicionamento de autores diversos.

perspectiva unidirecional da linearidade e da falta de intertextualidade manifestada na alta valorização das assertivas que tratavam desse aspecto. S13, S11 e, às vezes, S4 também admitiram a prática de dar uma olhada geral no texto (*skimming*) antes da leitura, a fim de selecionar partes que lhes interessam mais, outro procedimento estratégico multidirecional.

Quanto a outras estratégias metacognitivas de leitura que favorecem um perfil multidirecional, destacamos o fato de que oito sujeitos disseram levantar hipóteses sobre o que leem (exceto S13). No entanto, só S3 reconheceu a necessidade de testá-las ao longo da leitura. A proposição de objetivos também apareceu em seis dos nove alunos (S3, S4, S5, S7, S10), embora, no caso de S7, isso só ocorra às vezes. Outro elemento reconhecido como importante foi o conhecimento do assunto do texto por sete dos sujeitos (excluindo S3 e S4) e a consideração das imagens como parte do texto e aspecto que pode contribuir para a construção de sentidos (S3, S5, S6, S7, S10, S11 e S13).

O uso de inferências foi valorizado por sete alunos (exceto S7 e S11), mas, ao lado disso, seis indicaram o dicionário como fonte para tirar dúvidas (embora S9, S10 e S3 talvez utilizem ambos). O aspecto linguístico mereceu atenção, também, em outro elemento do questionário: o conhecimento gramatical. Este foi muito valorizado por oito dos nove sujeitos, tendo sido relativizado apenas pelo aluno S6. Isso sugere uma preocupação com a forma e uma tendência ao perfil leitor unidirecional centrado no texto, apesar de coexistir com vários elementos multidirecionais em percepções de diferentes informantes.

O que se conclui, portanto, a partir das respostas ao questionário quanto às práticas leitoras em ELE é que os sujeitos tendem conceitualmente a perfis híbridos, com elementos centrados tanto no texto quanto em relações multidirecionais/interativas na leitura. Chama atenção a valorização intensa do elemento gramatical. Isso, provavelmente, se explica pela preocupação com a forma de um idioma estrangeiro ainda em aprendizagem. Mesmo assim, destacamos como, nas percepções desses sujeitos, o domínio dos elementos sistêmicos ganha preponderância, inclusive, sobre outros aspectos considerados relevantes para construir sentidos, como a proposição e a testagem de hipóteses, a intertextualidade e o estabelecimento de objetivos de leitura.

Em termos da relação entre os sujeitos e o contexto da leitura virtual, os nove afirmam acessar *links* relacionados ao assunto e/ou aos seus objetivos e, com exceção dos sujeitos S4 e S13, todos os demais dizem monitorar muito a abertura de páginas e caminhos de ida e volta em cada acesso. Apesar de tal auto percepção de monitoramento e controle, apenas dois sujeitos não afirmaram perder-se. Afirmam, também, fazer uso frequente de buscadores, em geral, especializados. Dicionários virtuais fazem igualmente parte dos recursos citados por todos.

Quanto à multimodalidade típica dos ambientes virtuais, a observação das imagens é valorizada por sete dos nove sujeitos, corroborando o que já haviam apontado na leitura em ELE. Um deles (S7) disse fazê-lo às vezes e outro (S10) raramente.

No que se refere às estratégias leitoras adaptadas à realidade virtual, consideramos relevante o fato de apenas um dentre os nove (S6) admitir o estabelecimento de objetivos de leitura, embora para declarar que os altera com frequência. A volatilidade das páginas *web* e a possibilidade de constante mudança de caminhos durante a leitura propiciada pelos *hiperlinks* talvez sejam o motivo do caráter pouco rígido dos objetivos propostos pelo sujeito.

Com relação à proposição de hipóteses, isso ocorre às vezes, segundo os sujeitos S7, S11 e S13, e muitas vezes para S3, S5, S6, S9 e S10. Não se trata, porém, necessariamente de hipóteses sobre o assunto, mas sobre aspectos que auxiliam na organização do processo de navegação (hipóteses procedimentais).

A realização de inferências (sobre termos desconhecidos ou sobre conteúdos das páginas) é outra estratégia citada por S4, S5, S6, S7, S9, S10 e S13. Mas, nos quatro primeiros casos, só afirmam fazê-las “às vezes” ou “muito pouco”. Uma leitura geral do *site* para decidir sobre caminhos de leitura e navegação é outro procedimento muito indicado por S4, S5, S7, S10 e S11. Note-se que, no caso das leituras em ELE, apenas três sujeitos disseram praticar uma leitura geral prévia.

O caráter efêmero e a facilidade de publicar na *internet* fazem com que, por um lado, as páginas mudem constantemente e, por outro, seja difícil precisar autorias. Sendo assim, o meio acaba implicando a necessidade de criar mecanismos de avaliar e validar a idoneidade das fontes e informações. No entanto, entre os sujeitos, apenas três (S3, S5 e S9) dizem costumar fazê-lo muito ou sempre.

Finalmente, ao serem perguntados sobre se sentiam falta de acesso a materiais impressos na navegação e leitura em suporte virtual, os posicionamentos ficaram divididos: três dizem que nunca (S3, S5 e S11), três que sim (S4, S6 e S9) e três o sentem “às vezes” ou “quase nunca” (S7, S10 e S13). Além de haver uma distribuição equilibrada entre uso ou não desse apoio, pudemos perceber que isso não parece estar necessariamente relacionado à faixa etária. Embora os sujeitos mais velhos, S4 (entre 40 e 50 anos) e S9 (entre 30 e 40 anos), estejam entre os que buscam o apoio de impressos durante a leitura virtual, o mais novo, S7 (entre 17 e 20 anos) também diz fazê-lo às vezes. Em nossa amostra, há indícios de que essa relação idade/proficiência digital, associada a uma geração digital de pessoas mais jovens em oposição aos mais velhos (PRENSKY 2001), pode ser relativizada e merece estudos observacionais mais aprofundados.

Conclusões

Este estudo faz parte de um quadro mais amplo de pesquisa, ainda em processo. Devido ao seu caráter de estudo de caso e ao fato de discutir a auto percepção dos sujeitos, não pode ser utilizado para generalizações sobre a leitura em meio digital. No entanto, nos fornece alguns elementos para reflexão sobre o tema e elaboração de questões para estudos posteriores.

Em primeiro lugar, posicionamentos teóricos afirmam que a faixa etária e o nascimento dentro ou anterior à era digital afetam o perfil do usuário das TICs (PRENSKY 2001). Embora possam fazer sentido, merecem, em nossa avaliação, certa relativização. Concordamos com Cassany (2011) que classificações como as de nativo e imigrante digital precisam ser discutidas, pois há outros fatores envolvidos na questão do letramento na atualidade. Entre nossos sujeitos, vimos que a auto percepção enquanto usuários de TICs pode surpreender. Não os acompanhamos num monitoramento leitor individual. No entanto, seu desempenho no AVA durante a disciplina nem sempre foi eficaz, independentemente da faixa etária. O letramento prévio mais desenvolvido, inclusive em ELE e em meios impressos, mostrou-se como elemento compensador de dificuldades tecnológicas nas discussões em aula. E o domínio leitor pareceu confirmar-se como pré-requisito ao uso proficiente dos recursos *on-line*. Perguntas a responder a partir desse aspecto, então, seriam como e até que ponto a faixa etária pode ser determinante nesse campo do letramento e que outros fatores entram em jogo na leitura em suporte digital.

Outro aspecto que destacamos se relaciona ao reconhecimento do uso de estratégias durante o processo leitor. Não identificamos a percepção diferenciada de estratégias para meios impresso e virtual, exceção feita ao monitoramento da abertura de páginas ou ao uso de *links* relacionados ao tema dos textos lidos. A citação (ou não) de determinados procedimentos metacognitivos de leitura volta-se mais àqueles descritos tradicionalmente para a leitura em papel, como levantamento de hipóteses ou inferência. Outros pontos para estudo seriam, portanto, que procedimentos estão sendo utilizados e para quê, se há ou não transferência de estratégias entre suportes.

Também destacamos como a presença do suporte impresso ainda faz falta na fala de alguns sujeitos e como aspectos multimodais são menosprezados por uns poucos informantes em suas declarações. Aparecerão esses aspectos de forma diferenciada na prática? Como?

A próxima etapa necessária deste estudo é o monitoramento individual das leituras dos estudantes. Mas parece-nos plausível considerar que o uso dos meios informáticos e a leitura em ambiente virtual estão num momento de transição, inclusive no imaginário dos usuários. As pessoas ainda estão ajustando-se aos novos padrões e construindo caminhos para o desempenho da atividade leitora nesse suporte. Durante as aulas, inclusive no laboratório de informática, os alunos

demonstraram dificuldade em validar fontes e informações acessadas e manifestaram desconforto ao realizar tarefas de leitura e escrita acadêmicas diretamente no AVA. Portanto, a observação empírica controlada de suas práticas mediadas por computador pode esclarecer mais precisamente os parâmetros dessa transição.

Defendemos que o domínio da leitura numa perspectiva multidirecional e crítica é um fator importante para o desenvolvimento da leitura na tela. Também precisamos considerar o conhecimento prévio das ferramentas informáticas, que dão acesso aos textos em suporte virtual. No que se refere à leitura em LE, reconhecemos que lidar com uma nova língua leva a uma valorização natural da forma. É importante, porém, relativizar esse conhecimento, dando-lhe importância como mais um dos elementos capazes de promover o acesso à informação e viabilizar a construção de sentidos.

Para implementar propostas de formação de formadores de leitores que contemplem o cenário atual, com crescente mediação informática, esses são aspectos relevantes a considerar. No entanto, no referente às especificidades do processo leitor mediado por TICs, deve somar-se aos estudos sobre auto percepção a observação empírica sistemática. A partir dela, poderemos responder essas e outras questões, contribuindo para desenhos mais eficazes de pesquisa e ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

BACHER, Silvia. *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais– 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental -Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*, vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASSANY, Daniel. *Después de internet...Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 57,12-22, abril, 2011.

_____. *En-línea; leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. 1ª reimp. Madrid: Celeste, 2000.

CORDÓN-GARCÍA, J. A.; LOPES, C. A. El libro electrónico: invarianzas y transformaciones. In: *El profesional de la información*, v. 21, n. 1, 83-90, 2012.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, 147-54.

- CRYSTAL, D. *El lenguaje e internet*. Madrid: Cambridge, 2002.
- DENYER, M. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.
- DIAS, S. Q. P. Leitura e produção de textos. In: *UNISANTA Humanitas*, v. 2, a. 1, 2012, 162-73.
- FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G. B.B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 18(3), 2005, 323-29.
- JOHNSON, S. *Cultura da Interface - como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Ed. Bras. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (org.) *Introdução à lingüística; fundamentos epistemológicos*, v.3. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007, 251-300.
- LAVID, J. *Lenguaje y nuevas tecnologías; nuevas herramientas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. 1. ed. Madrid: Cátedra, 2005.
- MACHADO, J. C. Um estudo de política de língua no ciberespaço: abordagens para significar línguas. In: *Revista Abeache*, ano 2, n. 2, 2012, 241-58.
- MAGNABOSCO, G. G. Gêneros digitais: modificação na e subsídio para a leitura e a escrita na cibercultura. In: *Revista ProLíngua*, v. 2, n. 1, 2009, 90-101.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: *Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB)*, João Pessoa, v. I, n.1, 2003, 9-40. Disponível em: <<http://goo.gl/41siUU>>. (03/08/2013).
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, 19-38.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Parábola, 2012.
- NUNES, M.B.C. Visão Sócio-interacional de Leitura. In: T.G. SALIÉS (org.) *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro, IPEL/PUC-Rio, 2005, s/p. [CD-ROM]
- OEIRAS, J. Y. Y. *ACEL – Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Instituto de Computação da UNICAMP, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/Uysl9h>>(09/03/2006).
- PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C. BIASI-RODRIGUES, B. (org) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*, vol. 9, n. 5, October 2001, 1-6, MCB University Press. Disponível em <<http://goo.gl/HpOegq>>(30/01/2014).

RIBEIRO, A.E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, U. et. al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. In: *Calidoscópico*. [S.l.]: Unisinos, v.8, n.1, jan./abr. 2010, 24-37.