



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS  
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



CARLOS EDUARDO DÍAZ LOYO

**LETRAMENTO ACADÊMICO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO:  
CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA A PRÁTICA DE LEITURA  
EMANCIPATIVA**

Feira de Santana, BA

2024

CARLOS EDUARDO DÍAZ LOYO

**LETRAMENTO ACADÊMICO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO:  
CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA A PRÁTICA DE LEITURA  
EMANCIPATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS), na linha de pesquisa Práticas Textuais e Discursivas, para obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Úrsula Cunha Anecleto

Feira de Santana, BA

2024

**Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteadó**

Loyo, Carlos Eduardo Díaz

L957l Letramento acadêmico digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura emancipativa./ Carlos Eduardo Díaz Loyo .- 2024.  
195f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Anecleto

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2024.

1.Letramento acadêmico digital. 2.Leitura acadêmica digital. 3.Teoria do Agir Comunicativo. 4.Análise hermenêutica. 5.Ensino Médio – Venezuela. I.Anecleto, Úrsula Cunha, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 37.018.4:004(87)

**LETRAMENTO ACADÊMICO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO:  
CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO COMUNICATIVA PARA A PRÁTICA DE LEITURA  
EMANCIPATIVA**

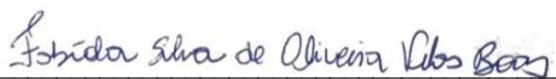
CARLOS EDUARDO DÍAZ LOYO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, em 25 de março de 2024, nível Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, conforme avaliação da Banca Examinadora:



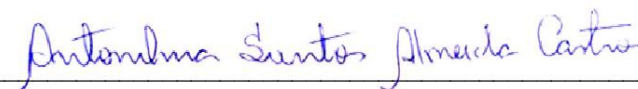
---

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto - orientadora  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



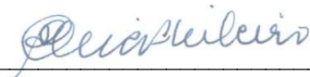
---

Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas – membro interno  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



---

Profa. Dra. Antonilma Santos Almeida Castro – membro interno  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



---

Prof. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro – membro externo  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG  
Doutorado em Estudos Linguísticos  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



---

Prof. Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva - membro externo  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO  
Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela sabedoria e força para alcançar cada objetivo das experiências acadêmicas e profissionais que tenho tido na minha vida.

Agradeço a toda à minha família, aos meus pais e aos meus irmãos, por me incentivarem a ampliar minha formação acadêmica e exemplos de vida que sempre têm sido para mim. Minhas conquistas também são de todos vocês!

Agradeço a Egledys, minha esposa, e a meus filhos, Andrés e Fabiana, por serem minha motivação para ser cada dia melhor, tanto pessoal como profissionalmente. Obrigado por me acompanharem em todos os momentos e por terem sido pacientes quando precisei de tempo para me dedicar a longas horas de estudo.

Agradeço aos meus amigos espalhados por diversas partes do mundo, que, assim como eu, têm gosto pelo estudo e interesse em se aprimorarem cada dia mais. Obrigado pelos conselhos e por serem exemplos de resiliência. Minha gratidão também aos amigos e aos vizinhos que fiz aqui no Brasil. Agradeço a sua acolhida e recepção.

Agradeço à minha orientadora, professora Úrsula Cunha Anecleto, por ter me recebido como seu orientado, por compartilhar comigo todo o seu conhecimento e por ter confiado em mim em cada desafio proposto. Suas contribuições, tempo e comprometimento foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à Universidade Estadual Feira de Santana, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, nível doutorado, por me acolher como estudante estrangeiro e por me possibilitar a participação em eventos nacionais e internacionais, além de contribuir para a ampliação de meus conhecimentos e de meu desenvolvimento e interesses como pesquisador.

Agradeço aos queridos professores do PPGEL: Lucas Nascimento Silva, Norma Lucia Fernandes de Almeida e Patrício Nunes Barreiros, por contribuírem na minha formação durante este tempo.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS) e ao Grupo de Pesquisa Dialógicos por serem espaços onde partilhamos conhecimentos, desafios, mas também amizade e preocupação uns com os outros.

Agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) e à Organização dos Estados Americanos (OEA), por me oportunizar a realização de objetivos como acadêmico e como profissional, além de me permitir conhecer outras culturas e pessoas de outros países, com quem fiz grandes amizades.

Agradeço à *Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos*, por me abrir as portas para fazer esta pesquisa e por ser uma instituição que me viu crescer como pessoa e como profissional. De igual modo, agradeço aos gestores que permitiram este estudo e aos estudantes que participaram desta pesquisa.

Finalmente, agradeço aos membros da banca examinadora, que participaram do período de qualificação desta tese e apresentaram grandes contribuições teóricas e metodológicas para a continuidade da pesquisa.

***Carlos Eduardo***

Assim como a impressão do livro transformou a todos em potenciais leitores, a digitalização hoje transforma todos em potenciais autores.  
Mas quanto tempo levou para todos aprenderem a ler?  
(Habermas, 2022, p. 61)



## RESUMO

A leitura acadêmica é uma das formas mais relevantes no sistema educacional para promover e alcançar aprendizados dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, o estudo sobre a leitura foi ampliado na atualidade, constituindo-se um epicentro a partir de outras epistemologias devido às transformações geradas pelas tecnologias digitais. A partir dessa inquietude, esta tese tem como objetivo geral compreender o processo da leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano como meio para a ação comunicativa que conduz à leitura emancipativa. Para isso, utilizou-se como referente filosófico a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Como aspecto teórico, optou-se pelos Novos Estudos de Letramento, com ênfase ao Letramento Acadêmico. Metodologicamente, a pesquisa ancora-se no paradigma interpretativo-crítico, abordagem qualitativa e método para a análise e a interpretação das informações inspirado na concepção hermenêutica habermasiana, partindo da ideia dos momentos hermenêuticos: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão – reflexão. Como participantes do processo de pesquisa, contou-se com 19 estudantes do 4º ano do Ensino Médio da *Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos*, na Venezuela (VE). Os dispositivos para a construção de informações foram: revisão documental, para revelar como se apresenta a leitura acadêmica digital nos documentos educacionais do Ensino Médio venezuelano (Currículo e livros didáticos); um questionário, para mapear o perfil de acesso digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano nas práticas de leitura acadêmica digital; e três encontros do grupo de discussão, com a participação de cinco estudantes voluntários, para descrever as práticas de leitura acadêmica digital realizadas por eles na escola *locus*, a partir de suas experiências. Como resultados da pesquisa, interpretou-se como os estudantes do Ensino Médio venezuelano apresentam potenciais de emancipação, a partir da leitura acadêmica digital *online* e *offline*. Nesse sentido, os achados do estudo revelam a necessidade de outros olhares teóricos para a compreensão da leitura acadêmica digital, que levem em conta a visão crítica sociocultural e sociopolítica da leitura no currículo, a valorização das características da leitura acadêmica digital propostas nos livros didáticos, a utilização de diversos dispositivos das tecnologias digitais disponíveis para os estudantes no espaço escolar, a interligação a interligação entre o mundo *online* e *offline* nas práticas de leitura escolares e extraescolares e, por fim, a valorização da navegação e da leitura acadêmica digital como práticas de letramento, que se filiam a comunidade discursiva, por meio dos gêneros discursivos, espaço-tempo de problematização constatare das pretensões de validade dos discursos.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico digital; Leitura acadêmica digital; Teoria do Agir Comunicativo; Análise hermenêutica; Ensino Médio venezuelano.

## ABSTRACT

Academic reading is one of the most relevant ways in the educational system to promote and achieve learning inside and outside the school space. In this sense, the study of reading has expanded today, becoming an epicenter for other epistemologies due to the transformations generated by digital technologies. Based on this concern, this thesis aims to understand the process of digital academic reading by Venezuelan high school students as a means of communicative action that leads to emancipative reading. For this, Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action was used as a philosophical reference. New Literacy Studies were chosen as a theoretical aspect, emphasizing Academic Literacy. Methodologically, the research is anchored in the interpretative-critical paradigm, qualitative approach and method for the analysis and interpretation of information inspired by the Habermasian hermeneutic conception, starting from the idea of hermeneutic moments: prejudice, understanding, interpretation and self-understanding – reflection. As participants in the research process, there were 19 students from the 4th year of high school at the Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos in Venezuela (VE). The devices for constructing information were a document review to reveal how digital academic reading is presented in Venezuelan high school educational documents (Curriculum and textbooks), a questionnaire to map the digital access profile of Venezuelan high school students in digital academic reading practices and three discussion group meetings, with the participation of five volunteer students, to describe the digital academical reading practices carried out by them at the locus school, based on their experiences. As a result of the research, it was interpreted how Venezuelan high school students present potential for emancipation based on online and offline digital academic reading. In this sense, the study findings reveal the need for other theoretical perspectives to understand digital academic reading, which takes into account the critical sociocultural and sociopolitical view of reading in the curriculum, the valorization of the characteristics of digital academic reading proposed in textbooks, the use of various digital technology devices available to students in the school space, the interconnection between the online and offline world in school and extracurricular reading practices and, finally, the valorization of navigation and digital academic reading as learning practices literacy, which are affiliated with the discursive community, through discursive genres, space-time of problematization ascertaining the validity claims of the discourses.

**Keywords:** Digital academic literacy; Digital academic reading; Theory of Communicative Acting; Hermeneutic analysis; Venezuelan high school.

## RESUMEN

La lectura académica es una de las formas más relevantes en el sistema educativo para promover y lograr el aprendizaje dentro y fuera del espacio escolar. En este sentido, el estudio de la lectura se ha expandido hoy, convirtiéndose en epicentro de otras epistemologías debido a las transformaciones generadas por las tecnologías digitales. A partir de esta preocupación, esta tesis tiene como objetivo general comprender el proceso de lectura académica digital de estudiantes venezolanos de Educación Media como un medio para la acción comunicativa que conduzca a la lectura emancipativa. Para ello se utilizó como referente filosófico la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. Como aspecto teórico se optó por los Estudios de las nuevas literacidades, con énfasis en la Literacidad Académica. Metodológicamente, la investigación se ancla en el paradigma interpretativo-crítico, enfoque cualitativo y método para el análisis e interpretación de la información inspirado en la concepción hermenéutica habermasiana, partiendo de la idea de momentos hermenéuticos: preconcepto, comprensión, interpretación y autocomprensión - reflexión. Como participantes en el proceso de investigación participaron 19 estudiantes del 4to año de Educación Media de la Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos, en Venezuela (VE). Los dispositivos para la construcción de información fueron: revisión documental, para revelar cómo se presenta la lectura académica digital en los documentos educativos de la educación media venezolana (currículo y libros de texto); un cuestionario, para mapear el perfil de acceso digital de estudiantes venezolanos de Educación Media en las prácticas de lectura académica digital; y tres encuentros de grupos de discusión, con la participación de cinco estudiantes voluntarios, para describir las prácticas de lectura académica digital realizadas por ellos en la escuela locus, a partir de sus experiencias. Como resultados de la investigación, se interpretó cómo los estudiantes venezolanos de Educación Media presentan potencial de emancipación, a partir de la lectura académica digital *online* y *offline*. En este sentido, los hallazgos del estudio revelan la necesidad de otras perspectivas teóricas para comprender la lectura académica digital, que tengan en cuenta la visión sociocultural y sociopolítica crítica de la lectura en el currículo, la valorización de las características de la lectura académica digital propuestas en los libros de texto, el uso de diversos dispositivos de tecnología digital disponibles para los estudiantes en el espacio escolar, la interconexión entre el mundo *online* y *offline* en la escuela, las prácticas de lectura extracurriculares y, finalmente, la valorización de la navegación y la lectura académica digital como prácticas de aprendizaje de la literacidad, que están afiliadas a la comunidad discursiva, a través de géneros discursivos, espacio-tiempo de problematización que constata las pretensiones de validez de los discursos.

**Palabras clave:** Literacidad académica digital; Lectura académica digital; Teoría de la Acción Comunicativa; Análisis hermenéutico; Educación Media venezolana.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                |
|----------|----------------------------------------------------------------|
| BDBTD    | Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações               |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior    |
| CANTV    | Compañía Anónima Nacional de Teléfonos de Venezuela            |
| CLAP     | Comités Locais de Abastecimento e Produção                     |
| COVID-19 | Coronavírus                                                    |
| ELD      | Evento de Letramentos Digitais                                 |
| GEPLET   | Grupo de Estudo e Pesquisa Letramentos, Educação e Tecnologias |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                          |
| LOE      | Ley Orgánica de Educación                                      |
| LUZ      | Universidad del Zulia                                          |
| MD       | Mídias digitais                                                |
| MEC      | Ministério da Educação                                         |
| MPPE     | Ministerio del Poder Popular para la Educación                 |
| NEL      | Novos Estudos do Letramento                                    |
| PAE      | Programa de Alimentação Escolar                                |
| PCE      | Programa Canaima Escolar                                       |
| PLD      | Práticas de letramentos digitais                               |
| RS       | Rio Grande do Sul                                              |
| SEV      | Sistema Educativo Venezuelano                                  |
| TAC      | Teoria da Ação Comunicativa                                    |
| TD       | Tecnologias Digitais                                           |
| TDIC     | Tecnologias digitais de informação e comunicação               |
| TIC      | Tecnologias da Informação e Comunicação                        |
| UC       | Universidad Carabobo                                           |
| UCAB     | Universidad Católica Andrés Bello                              |
| UCV      | Universidad Central de Venezuela                               |
| UEFS     | Universidade Estadual Feira de Santana                         |
| UEG      | Universidade Estadual de Goiás                                 |
| UFPI     | Universidade Federal do Piauí                                  |
| ULA      | Universidad Los Andes                                          |
| UNEFM    | Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda         |
| UPEL     | Universidad Pedagógica Experimental Libertador                 |
| USB      | Universidad Simón Bolívar                                      |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Perspectivas ou modelos de letramento acadêmico                                 | 64  |
| Figura 2: Modelo dialógico dos letramentos acadêmicos                                     | 67  |
| Figura 3: Interligação entre Práticas e Eventos de Letramento Digital                     | 72  |
| Figura 4: Os elementos dos letramentos digitais                                           | 74  |
| Figura 5: Tipos de Letramentos Digitais                                                   | 76  |
| Figura 6: Matriz Epistêmica                                                               | 82  |
| Figura 7: Momentos hermenêuticos haermasianos                                             | 87  |
| Figura 8: Sistema Educativo Venezuelano                                                   | 89  |
| Figura 9: Mapa da Venezuela e do Estado Falcón                                            | 93  |
| Figura 10: Localização da Paróquia e do povoado Las Calderas                              | 94  |
| Figura 11: Foto da Unidade Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos                         | 95  |
| Figura 12: Elementos do Currículo Venezuelano de Ensino Médio                             | 106 |
| Figura 13: Livro didático <i>Palabra creadora</i> da Área de Formação Língua e Literatura | 117 |
| Figura 14: Extrato 1 do livro didático <i>Palabra creadora</i>                            | 120 |
| Figura 15: Extrato 2 do livro didático <i>Palabra creadora</i>                            | 121 |
| Figura 16: Extrato 3 do livro didático <i>Palabra creadora</i>                            | 122 |
| Figura 17: Websites emergentes das actividades de leitura                                 | 123 |
| Figura 18: Livro didático <i>Fourth Victory</i>                                           | 125 |
| Figura 19: Extrato 1 do livro didático <i>Fourth Victory</i>                              | 126 |
| Figura 20: Extrato 2 do livro didático <i>Fourth Victory</i>                              | 127 |
| Figura 21: Extrato 3 do livro didático <i>Fourth Victory</i>                              | 128 |
| Figura 22: Ideias-clave do perfil digital e leitor dos estudantes de Ensino Médio         | 130 |
| Figura 23: Perspectivas de leitura acadêmica digital                                      | 150 |
| Figura 24: Ecossistema de recursos digitais na leitura acadêmica digital                  | 160 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: Acesso dos estudantes aos meios tecnológicos digitais                     | 131 |
| Gráfico 2: Acesso dos estudantes à internet                                          | 133 |
| Gráfico 3: Tempo de acesso à internet pelos estudantes de Ensino Médio               | 134 |
| Gráfico 4: Preferência do suporte de leitura pelos estudantes de Ensino Médio        | 136 |
| Gráfico 5: Interesses de leitura na internet                                         | 137 |
| Gráfico 6: Ações que os estudantes gostam de fazer online                            | 139 |
| Gráfico 7: Conhecimentos necessários para ler em suporte digital com fins acadêmicos | 141 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Pesquisas encontradas no Banco de Teses da CAPES, a partir do descritor letramento acadêmico digital | 38  |
| Quadro 2: Plano de Estudo de Ensino Médio Venezuelano                                                          | 91  |
| Quadro 3: Caracterização dos Participantes                                                                     | 97  |
| Quadro 4: Caracterização dos Pesquisadores                                                                     | 99  |
| Quadro 5: Sessões do grupo de discussão                                                                        | 102 |
| Quadro 6: Práticas de leitura acadêmica digital                                                                | 154 |
| Quadro 7: Práticas de leitura acadêmica digital                                                                | 155 |
| Quadro 8: Navegação e leitura acadêmica digital                                                                | 167 |
| Quadro 9: Conhecimentos necessários para uma leitura acadêmica digital                                         | 170 |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                            |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                          | <b>17</b>  |
| <b>2</b> | <b>REVISÃO DE LITERATURA</b>                                                               | <b>37</b>  |
| <b>3</b> | <b>TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO (TAC): BASE CONCEITUAL E FILOSÓFICA</b>                     | <b>46</b>  |
| <b>4</b> | <b>DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICAS DA LEITURA ACADÊMICA DIGITAL</b>                  | <b>56</b>  |
| 4.1      | LETRAMENTO ACADÊMICO E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIOEDUCACIONAL                               | 62         |
| 4.2      | LETRAMENTO DIGITAL E FUNDAMENTOS DA LEITURA                                                | 70         |
| <b>5</b> | <b>APORTES METODOLÓGICOS</b>                                                               | <b>81</b>  |
| 5.1      | MATRIZ EPISTÊMICA                                                                          | 81         |
| 5.2      | ABORDAGEM METODOLÓGICA                                                                     | 84         |
| 5.2.1    | Método de pesquisa                                                                         | 86         |
| 5.3      | CONTEXTO DE PESQUISA                                                                       | 88         |
| 5.4      | PARTICIPANTES                                                                              | 96         |
| 5.5      | DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES                  | 100        |
| <b>6</b> | <b>A LEITURA ACADÊMICA DIGITAL NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO</b> | <b>104</b> |
| <b>7</b> | <b>PERFIL DE ACESSO DIGITAL E LEITOR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO</b>        | <b>130</b> |
| <b>8</b> | <b>PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA DIGITAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO</b>    | <b>144</b> |
| <b>9</b> | <b>CONCLUSÕES</b>                                                                          | <b>177</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                         | <b>186</b> |
|          | <b>APÊNDICES</b>                                                                           | <b>193</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

Já não lemos como antes, tampouco escrevemos como antes  
(Scolari, 2019, p. 4)

No contexto acadêmico, cada pesquisa emerge da preocupação e da experiência do pesquisador com o fenômeno a ser estudado, trabalho que aparece não apenas como uma ideia da prática profissional, mas talvez como um desafio e uma intenção pessoal. É aqui que meu<sup>1</sup> interesse como autor, professor, linguista e pesquisador venezuelano sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita está representado, assim como também tais processos são modificados pelas constantes mudanças estruturais de contornos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais.

De acordo com Albarello (2019, p.15), “a mudança cultural que estamos atravessando nos últimos anos, como fruto de um processo dialógico entre inovação tecnológica, apropriação e significação cultural da tecnologia, tem influído, entre outras muitas práticas, no modo de ler”<sup>2</sup>. Essa mudança cultural implica uma transformação significativa nas crenças, valores, normas e comportamentos da sociedade nas práticas de leitura a partir da apropriação digital e tecnológica. Por isso, é que leitura e escrita resultam em interessantes fenômenos para serem estudados a partir das mudanças características da realidade, das ações do leitor e dos dispositivos para leitura.

Historicamente, a prática de leitura foi considerada em muitas atividades escolares, em maior grau, como um processo de decodificação. Entretanto, aportes atuais como Soares (2020) define que a leitura é um processo que vai além da decodificação e da fonética; é uma prática que envolve ações sociocognitivas e comunicativas. Da mesma forma, a escrita foi vista mais por uma perspectiva de produto acabado, elaborado, muitas vezes, de forma mecânica tendo como maior finalidade a reprodução de regras gramaticais ou aspectos ligados à ampliação do vocabulário do produtor do texto. No entanto, na atualidade, a escrita e a leitura são

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa singular justifica-se pela apresentação da própria experiência do pesquisador como professor no contexto dos acontecimentos da pesquisa.

<sup>2</sup> “[...] el cambio cultural que estamos atravesando en los últimos años, como fruto de un proceso dialógico entre innovación tecnológica, apropiación y significación cultural de la tecnología, ha influido, entre otras muchas prácticas, en el modo de leer” (Albarello, 2019, p. 15)

reconhecidas, pela perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), como práticas sociais que acionam processos nos quais diferentes fases e procedimentos estão envolvidos e o leitor/escritor pode utilizar inúmeras ações para desenvolvê-la e, assim, atender a necessidades comunicativas em seu entorno. Portanto, em todos os momentos, a leitura e a escrita têm constituído práticas sociais do ser humano em diversas áreas de conhecimento.

A leitura está presente em diferentes esferas (escolar, cotidiana, política, artística, publicitária, jornalística, científica, acadêmica, dentre outras), o que permite práticas e textos inseridos em gêneros discursivos<sup>3</sup> pertencentes à mesma esfera, mas adquirindo características próprias de acordo com seus usos. Portanto, um leitor desenvolverá habilidades de acordo com a esfera em que está envolvido, apropriando-se de práticas letradas<sup>4</sup> necessárias para se vincular ao entorno social, tais como a leitura para se comunicar, entreter, aprender, entre outros. Nesse caso, consideramos uma das práticas sociais do uso da linguagem, que acontece no âmbito educacional, a leitura com o propósito de aprender, ou seja, para construir conhecimentos que são socializados nesse contexto. Um estudante está em contato com práticas letradas para aprender desde seus primeiros anos no sistema educacional, da Educação Inicial à Educação Universitária, e, em cada um desses momentos, o estudante vincula-se a diferentes textos, com diferentes disciplinas e com diferentes gêneros discursivos. Nesse caso, a leitura é um processo altamente relevante na construção da aprendizagem e da apropriação do conhecimento, de competências e de atitudes, assim como também nas ações comunicativas e sociais que constituem as práticas cotidianas dos aprendizes, e que é particularizada pelas características da esfera e dos gêneros discursivos envolvidos.

Pela própria natureza social das práticas letradas, elas variam conforme a esfera, o contexto, a modalidade e a época. Particularmente, como pesquisador venezuelano que estuda no Brasil, tenho me interessado pelo estudo do processo de leitura nos diferentes níveis do sistema educacional daquele país, levantando uma preocupação sobre o estudo da leitura digital no Ensino Médio. Na Venezuela, o Ensino Médio encaminha os estudantes para uma preparação voltada para o trabalho

---

<sup>3</sup> Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, os quais se configuram mediante três elementos básicos: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional.

<sup>4</sup> Referem-se “tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 2).

e a formação universitária, desenvolvendo competências e habilidades de compreensão e de produção mais complexas de textos. Particularmente, o Sistema Educativo Venezuelano (SEV) está estruturado em dois níveis: Educação Básica e Educação Universitária. A Educação Básica está composta por Ensino Inicial, Ensino Primário e Ensino Médio (Venezuela, 2009). No país, o Ensino Médio representa um nível em que os estudantes têm entre doze e dezesseis anos, o que para outros sistemas educativos é considerado como educação secundária, como no caso do Brasil. O Ensino Médio venezuelano tem como objetivo promover nos estudantes competências para a aprendizagem disciplinar, sendo preparado para a educação universitária e/ou para o campo de trabalho, o que implica o aprendizado de conhecimentos necessários para a atuação, por meio de textos, em diferentes situações sociais (Venezuela, 2017). Dessa forma, esse nível aprofunda as habilidades adquiridas no Ensino Primário, inclusive sobre a leitura e a escrita, contribuindo assim para a inserção do estudante no sistema universitário e/ou profissional para que possa ser mais crítico, reflexivo e emancipado textualmente nas séries posteriores.

Nesse sentido, é óbvio que a leitura e a escrita são processos e habilidades altamente valorizados e necessários para o indivíduo, pois, desde a escola até a universidade, o conhecimento e a informação que são aprendidos geralmente vêm da compreensão de textos escritos e dá a possibilidade da construção de conhecimentos pelos estudantes através das práticas de leitura e a interação comunicativa. Portanto, ambos os processos são cruciais para o aprendizado e para a comunicação. No contexto de ensino venezuelano, a maioria das atividades em sala de aula e muitas informações discutidas nesse espaço-tempo vêm de materiais escritos, tanto impressos como digitais. Além disso, é solicitada aos estudantes a leitura de textos escritos de diversos gêneros discursivos, para a realização de atividades no espaço escolar, nas mais diversas disciplinas. Então, no decorrer do percurso educacional de um estudante venezuelano, a leitura do texto escrito é acionada desde o Ensino Inicial (entre 3 e 5 anos), quando esse processo, apesar de não ser ensinado diretamente, contribui para a conscientização da existência de um código escrito convencional, por meio do contato com os recursos e materiais do texto escrito. Nesse momento, a primeira abordagem da escrita é feita pela execução dos primeiros traços das crianças e da interpretação de suas próprias hipóteses escritas.

No Ensino Primário (entre 6 e 11 anos), o trabalho com a leitura é iniciado como um processo de decodificação e de compreensão do texto. A leitura começa pela área de linguagem, ampliando-se para outras áreas, assim como por outras formas de linguagem, a exemplo da matemática, ciências naturais e ciências sociais. Nessa etapa, uma maior variedade de gêneros discursivos é apresentada a esses estudantes, com maior ênfase para os que pertencem à sequência narrativa e, progressivamente, à sequência expositiva. Nesse nível, a criança aprende o código escrito convencional da língua espanhola e é capaz de produzir textos escritos de acordo com suas habilidades linguísticas. É nessa etapa que a criança inicia o processo de interação com outras pessoas através da linguagem escrita; mas também é essa a fase em que ela se concentra na compreensão de gêneros discursivos mais complexos com características relativamente estáveis (a carta, o conto, um aviso, um folheto, entre outros).

Posteriormente, o estudante encontra outra realidade educacional, o Ensino Médio (entre 12 e 16 anos). É o nível em que ele amplia a interação com outras áreas do conhecimento como língua espanhola, matemática, física, química, biologia, ciências da terra, formação para soberania nacional, arte e patrimônio, educação física, geografia, história e cidadania, além de aprender a ler em inglês como língua estrangeira. Nessa fase de escolarização, o estudante desenvolve habilidades para entender um texto de maneira literal, inferencial e conotativa, o que contribuirá para a comunicação nas modalidades oral e escrita. Ao ampliar a interação com textos da linguagem referencial, a exemplo de reportagens, notícias, leis, dentre outros, o estudante desenvolve habilidades linguísticas necessárias para assumir uma posição crítica e autônoma diante do aprendizado da língua escrita, que o ajudará a apresentar argumentos sobre as questões enunciadas.

Nesse sentido, um estudante de Ensino Médio pode utilizar diferentes modalidades de textos e de dispositivos (livros impressos, *ebooks*, páginas web etc.) para a busca de informações e, posteriormente, lê-las e entendê-las para realizar alguma atividade de aprendizagem e de avaliação do conteúdo programado para a disciplina ou para apresentar posicionamentos sobre questões da sociedade. Com relação aos textos escolares, os estudantes podem fazer relatórios de pesquisa, resenhas, resumos, apresentações de *slides* por meio de artefatos digitais, dentre outros gêneros discursivos que sirvam para avaliar a aprendizagem, o que constituem práticas acadêmicas em prol da apropriação de conhecimento disciplinar.

No entanto, mesmo reconhecendo que, na maioria das vezes, práticas escolares na Venezuela centram-se na cultura da escrita impressa, uma outra realidade social está se apresentando e isso se deve à popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mais, especificamente, das Tecnologias Digitais (TD), que têm gerado novas práticas sociais e escolares de leitura e de escrita. Para Habermas (2022, p. 15), “é inegável que a entrada das tecnologias de informação e de comunicação produziram uma “mudança estrutural” de grande escala”. Porém, destacar a cultura escrita digital não implica a substituição da cultura escrita impressa; pelo contrário, ambas as culturas geram uma complementação de processos, ações e recursos, a partir de um *continuum* comunicativo-interativo. Essas mudanças sociocomunicativas, entretanto, geram novos ambientes de leitura e de escrita; o estudante comunica-se, agora, por novas formas textuais, além de aprender por outros contextos mediados por essas tecnologias. Por isso, surgiram, na cibercultura (Lévy, 2009), novos tipos de leitores e outras possibilidades de aprendizagens.

Vivemos em uma realidade em que se usam livros, mas também telefones inteligentes (*smartphones*), *tablets*, computadores (*notebook* e *desktop*) para ler e produzir diferentes textos, em distintas situações e com diversos fins, o que resulta numa visão ampliada sobre a atividade de leitura nesta era atual. Scolari (2017, p. 183) menciona que, possivelmente, se leia “[...] menos livros, mas, na tão glorificada «sociedade da imagem», passamos boa parte do dia lendo... mensagens curtas no WhatsApp, Twitter, Facebook e, os mais jovens, no Snapchat<sup>5</sup>”. Além disso, Albarello (2019) reflete sobre a existência de afirmações como: se lê mal, se lê menos ou se lê superficialmente, ideias que emergem de uma concepção da leitura como apenas um processo de concentração e quase linear, focado no texto impresso. Portanto, se apresenta uma cena em que não só convergem a diversidade de elementos para a leitura, mas também diferentes posturas de visualizar a leitura e os textos em diversos contextos e ambientes.

Ao se analisar os diferentes níveis do sistema educacional, esses textos pertencentes à cibercultura fazem parte da paisagem escolar, inclusive em algumas atividades da sala de aula, implicando assim um letramento digital nas ações dos estudantes. O letramento digital refere-se às práticas sociais de leitura e de produção

---

<sup>5</sup> “[...] se leen menos libros, pero en la tan glorificada «sociedad de la imagen» nos pasamos una buena parte del día leyendo... mensajes breves en WhatsApp, Twitter, Facebook y, los más jóvenes, en Snapchat” (Scolari, 2017, p. 183)

de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Coscarelli; Ribeiro, 2005). Especificamente, na sala de aula do Ensino Médio, é possível, facilmente, encontrar estudantes que usam dispositivos tecnológicos e móveis (computadores, celulares, tablets), sendo capazes de entender e produzir textos multimodais, de reconhecer a multiplicidade de modalidades linguísticas (escrita, oral, visual, imagética etc.) e de compreender múltiplas linguagens. Os estudantes de Ensino Médio podem usar navegadores para procurar informações para fins acadêmicos e pessoais e, assim, deparam-se com vários gêneros discursivos híbridos<sup>6</sup>, com características hipermodais (compostos por textos verbais, sons e imagens relacionadas por *links*) e hipertextuais (compostos de blocos de texto conectados por links eletrônicos). Cada um desses contextos possui gêneros discursivos, que têm características próprias no uso da linguagem e no propósito comunicativo relativamente definido. Também, destacamos que existem gêneros discursivos que emergem desses contextos hipertextuais, a exemplo dos memes de internet, podcasts etc., e outros que são reconstruídos por outras ações sociointerativas, tais como e-mail, blogs etc.

Isso oportuniza aos estudantes envolverem-se em ações comunicativas a partir de mensagens instantâneas (SMS, WhatsApp, Telegram), sites, redes sociais (Facebook, Instagram, TikTok), gêneros discursivos (memes, blogs, e-mails), jogos *online* e *offline*, além disso, mapas conceituais, mapas mentais, relatórios, projetos de pesquisa, resumos, próprios da esfera acadêmica, mas com ambiência nas TD. Então, nesta pesquisa, se apresenta a apreciação de uma ontologia particular: a compreensão das práticas de leitura de textos acadêmicos em ambientes digitais no contexto escolar venezuelano e como essa habilidade é desenvolvida no Ensino Médio.

As iniciativas referentes à inclusão das TD na educação têm evoluído progressivamente. Com isso, as instituições educativas têm sofrido mudanças em suas práticas administrativas e, principalmente para esta pesquisa, pedagógicas para assumir essas tecnologias como parte substancial dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa situação não escapa à realidade venezuelana, o que nos leva a

---

<sup>6</sup> Gêneros discursivos vistos pela concepção da discursividade multimidiática (Santaella, 2014).

indagar sobre o que se tem feito para a vinculação de práticas digitais e práticas acadêmicas no Ensino Médio. A Venezuela, assim como outros países, tem dado seus passos, desde o início deste século, para a implementação de políticas educacionais para promover processos de aprendizagem com o apoio de artefatos tecnológicos. Por isso, foram criados espaços em ambientes digitais para a articulação tecnológica e adquiridos equipamentos necessários à imersão e à realização de trabalhos pedagógicos nas instituições de ensino presencial, dentre as ações destacamos o “Proyecto Canaima Educativo (PEC)”<sup>7</sup>.

O PEC, como consta nas diretrizes do projeto, foi iniciado em 2008<sup>8</sup>, com o propósito de promover a formação integral dos estudantes venezuelanos, mediante à aprendizagem libertadora e emancipadora, apoiada pelas tecnologias de informação livres (Venezuela, 2008). Em 2013<sup>9</sup>, o projeto foi estendido para o Ensino Médio, “Canaima va a los Liceos<sup>10</sup>”, mediante a entrega de *mini-laptops* adaptados para os adolescentes com conteúdos pedagógicos de acordo com a proposta do currículo dessa fase de escolarização. Uma dessas instituições a implementar o projeto foi a Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos, localizada em Las Calderas, município Colina do Estado de Falcón - Venezuela. Essa instituição, que atende ao nível de Ensino Primário e Ensino Médio, foi contemplada com equipamentos de tecnologias móveis (*laptops*) com sistemas operacionais gratuitos para o desenvolvimento de atividades dentro e fora da sala de aula, através de políticas públicas do Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).

No entanto, embora tenha sido uma importante iniciativa de inclusão digital em relação à *téchnē* (Lévy, 1998), ou seja, ao recebimento de equipamentos tecnológicos, o desconhecimento metodológico e operacional de muitos professores e o acesso limitado à internet tornam-se fatores limitantes ao trabalho com práticas textuais digitais no espaço escolar, impossibilitando-os de ampliar suas possibilidades de produção de conteúdos digitais. A partir dessa experiência foi possível perceber o interesse dos estudantes por essas tecnologias e a facilidade que eles possuem em usar diferentes recursos para se comunicar e para o processo de construção de conhecimento. No entanto, em alguns casos, os estudantes viram essas práticas de

<sup>7</sup> Canaima Educativo. Disponível em: <<http://www.canaimaeducativo.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

<sup>8</sup> durante o período presidencial de Hugo Chávez Frias

<sup>9</sup> durante o período presidencial de Nicolás Maduro Moros

<sup>10</sup> Refere-se ao fato de que o programa vai para os liceus (instituições de ensino no nível secundário)

leitura e de escrita como processos puramente escolares, o que gerou um pouco de desconexão entre tais práticas no contexto tecnológico e as suas necessidades textuais para além do ambiente escolar. Além disso, a instituição procurou formar, principalmente, os estudantes na gestão conceitual e processual dos aspectos informáticos, em que reconheceram os elementos tangíveis (*hardware*) e os elementos intangíveis (*software*) do computador, assumindo uma vertente mais tecnológica do que pedagógica, e mais voltada à alfabetização digital que ao letramento digital.

Entretanto, em 2015<sup>11</sup>, iniciou um processo de transformação pedagógica e curricular do Ensino Médio venezuelano, o que reorganizou não só a estrutura curricular do nível e os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos, mas também se considerou a perspectiva pedagógica dos encontros na sala de aula, nas diferentes áreas de conhecimentos (disciplinas). Nessa proposta, foram considerados diferentes aspectos e necessidades do contexto atual educativo venezuelano, tais como o perfil integral dos egressos da Educação Básica, a constituição de eixos integradores e áreas de conhecimento, a estrutura organizacional escolar, as práticas de supervisão e acompanhamento, a formação de professores, a articulação dos centros educativos com a comunidade, a participação das famílias, a comunidade e os estudantes na gestão escolar, a forma de educação e o trabalho na lógica da educação permanente, a infraestrutura e mobiliários das escolas e, por fim, o desempenho institucional e as boas práticas educativas. Também, foram questionados se os programas educativos estavam contribuindo para o desenvolvimento dos processos pedagógicos contemporâneos, quando centrados apenas na cultura do impresso. Como resposta a esses questionamentos, foram adotados nas escolas venezuelanas também textos didáticos impressos e digitais como recursos pedagógicos, sendo uma forma de contribuir para a transformação pedagógica e curricular.

Outra política educativa venezuelana, implementada em 2008<sup>12</sup>, foi a coleção de livros didáticos “La Colección Bicentenario<sup>13</sup>”. Tais livros são disponibilizados em formato físico e digital<sup>14</sup> para a leitura na sala de aula e fora dela, o que passou a

<sup>11</sup> durante o período presidencial de Nicolás Maduro Moros

<sup>12</sup> durante o período presidencial de Hugo Chávez Frias

<sup>13</sup> Conjunto de textos didáticos criados, editados, impressos e distribuídos gratuitamente aos estudantes de Ensino Primário e Médio, que constituem uma política social para o acesso ao conhecimento disciplinar

<sup>14</sup> Colección Bicentenario. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fundabit.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.



constituir como uma possibilidade para o desenvolvimento da leitura digital com fins acadêmicos e a materialização de uma forma de como conceber os processos da prática de leitura em tais contextos. Nesse sentido, a articulação das práticas pedagógicas com as TD e a implementação de políticas educacionais para alcançar essa abordagem buscou conseguir maior grau de igualdade e acesso aos artefatos tecnológicos entre os estudantes.

Em 2020, a situação global com respeito à pandemia pelo coronavírus obrigou a todos os países do mundo a adotar medidas para preservar a saúde de seus habitantes. No caso da Venezuela, o Governo da República Bolivariana da Venezuela anunciou, em 13 de março de 2020, a suspensão das atividades escolares devido às condições de saúde sanitária globais e nacionais, o que afetou a condição das crianças e dos adolescentes em idade escolar do país. Para tanto, se estabeleceu<sup>15</sup> o “Plan Nacional de Prevención y Protección contra el Coronavirus (COVID-19)” com o fim de garantir a atenção educativa a toda a população estudantil do país. Dessa forma, se apresentou uma realidade emergente, na qual se estabeleceram os parâmetros para desenvolver as atividades pedagógicas e de aprendizagem em diferentes modalidades, a partir de propostas gerais e que são ajustadas aos diversos contextos educativos do território venezuelano.

Daí deriva o plano “Cada Familia una Escuela<sup>16</sup>”, que descreve o projeto pedagógico e preventivo durante o período pandêmico, ou seja, apresentou como as atividades pedagógicas seriam desenvolvidas nos níveis de Educação Básica, por causa da condição de isolamento físico anunciada pelo governo. No caso do Ensino Médio, foram propostos diferentes mecanismos para o desenvolvimento dos processos pedagógicos e avaliativos de cada uma das áreas de formação (disciplinas). A esse respeito, Díaz-Loyo e Anecleto (2020) refletiram sobre práticas discursivas de docentes do Ensino Médio durante a pandemia na Venezuela, as quais implicaram mudanças no discurso pedagógico e nas práticas didáticas devido aos espaços e aos gêneros discursivos envolvidos no contexto acadêmico e digital, necessárias àquele momento. Os achados revelaram mudanças no espaço de aula (de físico para virtual e/ou remoto), gêneros discursivos que antes eram físicos tornaram-se virtuais, de modo que o professor teve que se ajustar a novos espaços e

---

<sup>15</sup> durante o período presidencial de Nicolás Maduro Moros

<sup>16</sup> Plano Cada Família una Escuela. Disponível em: <<http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

novas formas de agir pedagogicamente. Portanto, os autores consideraram importante ressignificar as práticas sociais e pedagógicas ajustadas às novas características da época, levando em consideração dois aspectos: a preparação dos professores quanto às práticas do discurso pedagógico, e a compreensão e a produção de gêneros discursivos ajustados a esse novo cenário.

Consoante a esse contexto, o MPPE desenvolveu o “Plan Nacional en Estudios Multimodales e Intermodales 2021”<sup>17</sup>, o qual implicou um curso de atualização educacional, com a finalidade de promover a formação dos trabalhadores da educação, por um enfoque multimodal e intermodal, mediada por plataformas virtuais (Venezuela, 2021). Esse plano teve como intenção preparar docentes e pessoal administrativo das instituições educativas para mediar/apoiar os processos pedagógicos baseados nas tecnologias digitais. Nesse sentido, a perspectiva sobre os processos pedagógicos na Venezuela encontra-se em mudança e se aproxima para uma realidade ajustada às novas exigências que o contexto da cibercultura requer: a formação de estudantes para a utilização das tecnologias digitais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio dessas tecnologias.

A partir de tal situação, o Sistema Educacional Venezuelano, incluindo no Ensino Médio, passou a assumir, embora ainda em processo, uma perspectiva de multimodalidade educativa, que trata de um processo de abertura educativa, sob a concepção que todos seus espaços são abertos à aprendizagem, usando vários meios de comunicação para criar e recriar conhecimento, e os estudantes escolhem o tempo de sua trajetória escolar, selecionando cargas curriculares em ambientes presenciais, semipresenciais e não presenciais (Vivar, 2012). De tal aporte, pudemos apreciar que, no contexto pandêmico, a educação venezuelana assumiu uma postura que reconheceu a importância de combinar diferentes modalidades educativas, de linguagem e de textos para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando-se por uma educação multimodal.

No Vivar (2012), a educação multimodal refere-se ao suporte de canais e de plataformas, por meio dos quais a multimodalidade educacional será desenvolvida com o uso multirreferencial de modelos, de abordagens e de estilos de aprendizagem comparáveis para a construção de trajetórias escolares na instituição de ensino.

---

<sup>17</sup> Plano Nacional de Estudos Multimodais e Intermodais 2021. Disponível em: <<http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Assim, os processos de aprendizagem assumem uma multimodalidade em contextos analógicos e virtuais. Nesse caso, passou a emergir uma leitura acadêmica digital, que se ajusta às diferentes formas de apresentação da informação.

Se a leitura digital se refere à prática de ler conteúdo e informação em formato digital, mediante dispositivos eletrônicos como computadores, tablets, smartphones e leitores de *e-books*, a leitura acadêmica digital implica a interpretação de textos acadêmicos que são apresentados eletronicamente em telas. Nesse sentido, os estudantes de Ensino Médio estão envolvidos em situações de leitura digital com notícias, mídias sociais e, especificamente, vinculados ao contexto acadêmico como livros digitais, artigos online, e-mails, páginas da web, entre outros, que contribuem para as práticas pedagógicas na sala de aula.

Para tanto, o *Plan Nacional en Estudios Multimodales e Intermodales* propõe as TD como meios para os processos de ensino e de aprendizagem por dimensão cognitiva, socioemocional e psicológica, considerando os âmbitos territoriais de ação, numa intermodalidade educativa que se articula intersetorialmente, assim como inter e intraministerialmente para garantir o encontro de saberes e fazeres que respondam ao currículo lugarizado<sup>18</sup>.

Aqui se evidencia o posicionamento das dimensões que estão implicadas nos processos pedagógicos e de aprendizagem no contexto venezuelano, a partir das novas medidas educativas suscitadas pelo momento pandêmico. Assim mesmo, é possível identificar a perspectiva que assumem os processos de leitura, tanto analógica como aquela por meio das TD. Do ponto de vista cognitivo, o estudante desenvolve certos conhecimentos e habilidades que lhe permitem localizar informações, seleccioná-las, entendê-las e aprender com elas. Ou seja, o indivíduo constrói certas ações para aprender com a leitura. Essas ações resultam, também, de uma visão sociocomunicativa, uma vez que esse processo de aprendizagem é realizado por meio da comunicação e da interação com pessoas e artefatos textuais digitais. Nesse sentido, uma dimensão cognitiva e sociocomunicativa emerge nos contextos das práticas de leitura dos estudantes do Ensino Médio, que poderia ser concebida como um nível de integração dos processos de aprendizagem e processos

---

<sup>18</sup> “[...] la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la dimensión cognitiva, socioemocional y psicológica, considerando los ámbitos territoriales de acción, en una intermodalidad educativa en la que se articulan intersectorialmente, así como inter e intraministerialmente para garantizar el encuentro de saberes y haceres que respondan al currículo lugarizado” (Venezuela, 2021, p. 22)

de comunicação através da prática de leitura em contextos digitais, hipermediais e multimodais.

Na época atual, vivemos numa nova relação dos humanos, ante uma nova ética, em que se tem introduzido e institucionalizado as TD nas escolas, pelas quais percebemos como os estudantes desenvolvem práticas letradas com fins acadêmicos e pessoais, que podem ser de tipo instrumental, quer dizer, para cumprir uma tarefa ou requisito acadêmico, apenas, ou para, comunicativamente, refletir sobre o conhecimento construído. Então, resulta importante compreender as relações entre os estudantes do Ensino Médio venezuelano com textos e dispositivos para a leitura acadêmica digital, de forma crítica e reflexiva.

Para estudar tal fenômeno, apoiamo-nos no posicionamento teórico e epistemológico que atende às novas demandas e problemáticas da sociedade atual, neste estudo, a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Habermas (2012). A TAC, ao nosso ver, atende a um contexto em que a linguagem é concebida como meio para a compreensão dos homens em suas relações sociais ao nos permitir visualizar como os acordos sociais se estabelecem a partir da convivência e da interação entre os indivíduos, situada pela razão, pela ação e pela comunicação. Portanto, assumir tal posição possibilita estudar as práticas de leitura com fins acadêmicos e digitais por uma visão comunicativa e discursiva, que se apresenta por uma perspectiva crítica de se acionar esses processos.

A leitura, enquanto prática de letramento, tem sido tema relevante no campo de diversas pesquisas, nas áreas educacional, linguística, social, cultural, dentre outras. Cada vez mais estudos<sup>19</sup> analisam essas práticas leitoras devido à mudança das ações de letramento dos indivíduos. Nesse sentido, a presente pesquisa parte da seguinte pergunta problematizadora: Como se concebe a leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano como ação comunicativa que conduz à leitura emancipativa? Essa preocupação é a raiz epistêmica desta tese de doutorado, que se fundamenta pela Teoria da Ação Comunicativa habermasiana e pelos Novos Estudos do Letramento.

Para este estudo, partimos do seguinte objetivo geral: compreender o processo da leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano como meio para a leitura emancipativa. Os objetivos específicos são: revelar como se apresenta

---

<sup>19</sup> Tais estudos serão apresentados na revisão de literatura.

a leitura acadêmica digital nos documentos educacionais do Ensino Médio venezuelano; mapear o perfil de acesso digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano nas práticas de leitura acadêmica digital; descrever as práticas de leitura acadêmica digital realizadas por estudantes na escola *locus*, a partir de suas experiências; interpretar como os estudantes do Ensino Médio venezuelano apresentam potenciais de emancipação, a partir da leitura acadêmica digital *online* e *offline*.

As diferentes práticas letradas (dentre elas, leitura e escrita na cultura impressa e na cultura digital) são situações geradas em todos os contextos de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis do sistema educacional venezuelano. Particularmente, nos diversos grupos escolares, professores propõem atividades envolvendo leitura, pesquisa e criação de textos relacionados com os conteúdos das diferentes disciplinas. Isso acontece para que o estudante se aproprie dessas atividades de letramento e tentem usá-las em situações reais de comunicação/interação. Assim, ao analisar os diferentes contextos educacionais, tanto presencial quanto virtual, ressaltamos que os processos de leitura e de escrita desempenham um papel importante na aprendizagem tanto do conhecimento conceitual, processual e atitudinal, quanto no processo comunicativo dos estudantes. Nesse sentido, cada vez mais, surgem gêneros discursivos que apresentam novas características de linguagem e modalidades textuais, o que implica outras habilidades e competências de leitores e de escritores; ou seja, novas formas de aprendizagem no contexto educacional.

Pesquisar sobre essas práticas de letramentos torna-se uma atitude relevante por diversos fatores. Destacamos o fato de desta pesquisa propor o estudo sobre práticas de leitura em contextos reais de utilização dos estudantes da escolarização básica, por uma perspectiva comunicativa e emancipatória. Isto representa um aporte e benefício para a Educação na Venezuela, considerando que se gera uma contribuição teórica que permite refletir e repensar as práticas de ensino e de aprendizagem como acontecem, atualmente, no país. Por certo, a incorporação das TD nos contextos escolares proporcionou grandes mudanças na forma como se ensina, aprende e como se lê, modificando o agir do leitor e as características do contexto, o que, em palavras de Albarello (2019), seriam as estratégias do leitor e as características da interface de leitura.

Para Gonçalves (1999, p.131), “a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos”. Então, resulta pertinente visualizar o *status quo* das realidades atuais, sejam educacionais ou não, com a mesma posição, considerando as interações dos indivíduos entre elas e com os artefatos dos que eles se valem, partindo da ideia de que tais ações revelam uma aproximação de suas experiências, vivências, necessidades e intenções, o que resulta indispensável para a formulação de pesquisas.

Esta pesquisa apresenta uma contribuição no contexto pedagógico, pois definidas as dimensões da leitura acadêmica digital em contextos *online* e *offline*, síncronos e assíncronos dos estudantes de Ensino Médio, professores podem reconhecer outras concepções para o ensino do processo de leitura, mudando suas formas de abordagem pedagógica, promovendo práticas comunicativas significativas. Ou seja: professores poderão repensar a forma de ensino dessas práticas discursivas e de aprendizagem dos estudantes, levando em conta habilidades de comunicação mediadas por atividades multi-acadêmicas. Isso envolve estabelecer novas condições para os professores, mas também para os estudantes, pois eles precisam ser ensinados para o desenvolvimento de habilidades que se encaixem na realidade tecnológica da cibercultura, a partir de um processo de inteligência coletiva: espaço para compartilhamento da memória, da percepção, da imaginação, da criatividade, da troca de conhecimentos (Lévy, 1998).

Por outro lado, no contexto institucional, esta pesquisa oportuniza uma reflexão sobre como os estudantes da instituição *locus* estão preparados para aprender em situações de leitura acadêmica digital *online* e *offline*. Os processos de aprendizagem e de comunicação mudaram nos últimos anos e os estudantes precisam ser formados como leitores e aprendizes críticos, ajustados às novas práticas sociais letradas. Por meio dos resultados desta pesquisa, as instituições de Ensino Médio na Venezuela terão ciência sobre outras práticas pedagógicas em contextos digitais para redirecionar os processos de formação dos docentes e até dos estudantes, assim como dos diferentes processos de ensino desenvolvidos pelas disciplinas que compõem essa fase de escolarização. Isso significa que a escola poderá tornar-se uma comunidade de aprendizagem a partir de um cenário para ensinar e aprender novas práticas de letramento.

Esses argumentos mencionados acima têm implicação no contexto social, principalmente, pelo reconhecimento da existência de uma nova realidade de aprendizagem e novas formas de diálogo com o ambiente social, também por meio das TD. As práticas de letramentos não envolvem apenas uma atividade acadêmica e escolar; mas vão além desses momentos formativos. Na realidade social, existem diferentes situações de aprendizagem e de comunicação/interação em que os jovens devem participar e é aí que se revela uma das importâncias das práticas de leitura escolares, como meio social para a formação de cidadãos com liberdade e igualdade.

Por fim, esta pesquisa se justifica no contexto investigativo porque envolve o estudo das atuais situações comunicativas/interativas e de aprendizagem na cibercultura; ou seja, a partir deste estudo, foi gerada uma abordagem teórica como contribuição para a compreensão das práticas escolares integradas à realidade emergente das práticas textuais nos contextos digitais. O processo de revisão teórica, a implementação de processos metodológicos e a própria construção pedagógica são indispensáveis para a geração de mais pesquisas na área dos Estudos Linguísticos.

Todas essas dimensões convergem para compreender como cada uma delas se relacionam e assim definir a relevância da leitura acadêmica digital nos diferentes contextos: síncronos e assíncronos, *online* e *offline*. Além disso, é possível pensar na realidade atual nas práticas de leitura acadêmica digital, e repensar em como deveriam ser promovidas nas salas de aula por uma perspectiva linguística. Nesse sentido, Scolari (2017) menciona a relevância de compreender novas práticas de leitura, promover multiletramentos<sup>20</sup> e consolidar uma cultura mais polifônica, livre e democrática que aproveite as redes de comunicação digital sem descuidar do legado da tradição<sup>21</sup>. Portanto, o resultado desta pesquisa permitirá reconhecer a ontologia do Ensino Médio para a formação de leitores nas tendências e nos dispositivos digitais, sem substituir o livro impresso.

Contudo, assumindo uma perspectiva da pentadimensionalidade, é possível considerar a relevância da presente pesquisa, constituindo-se em uma abordagem analítica para a interpretação cognitiva da tarefa investigativa. Portanto, propomo-nos

---

<sup>20</sup> Refere-se a uma visão mais ampla de letramento, tendo em conta as implicações do aumento dos canais de comunicação e a proeminência da diversidade cultural e linguística no mundo (New London Group 1996).

<sup>21</sup> “[...] comprender las nuevas prácticas de lectura, promover los multialfabetismos y consolidar una cultura más polifónica, libre y democrática que aproveche las ventajas de las redes digitales de comunicación sin desprestigiar el legado de la tradición” (Scolari, 2017, p.185).

a visualizar a relevância do trabalho a partir das cinco dimensões citadas: epistemológica, ontológica, axiológica, metodológica e teleológica. A dimensão epistemológica atende às relações entre quem e o quê da pesquisa, por isso, o estudo da inter-relação entre o estudante e a leitura acadêmica digital é pertinente, pressupondo uma visão holística de como o conhecimento é gerado entre tal pacto, entre o leitor e o objeto de leitura. Dessa forma, justificamos a geração de pesquisas científicas e a produção de conhecimento científico, assumindo uma postura sociocomunicativa da leitura, por um pensamento crítico e uma ação emancipatória.

Do ponto de vista da dimensão ontológica, percebemos o quê da pesquisa; então, a partir dessa posição, é concebido o contexto em que se promove as práticas de leitura acadêmica digital. As TD apresentaram novos dispositivos, outros pactos de leitura e outras modalidades. Além disso, o livro didático continua sendo uma tecnologia da leitura para a aprendizagem, portanto, as TD devem interagir com outras formas de leitura já existentes na escola. Algo muito importante a reconhecer é que, devido às dificuldades de acesso e de conectividade à internet, a leitura acadêmica digital tem diferentes formas e mecanismos de ser desenvolvida. Nesse sentido, esta pesquisa tem interesse também em como são os processos de leitura digital em contextos *offline*.

A dimensão axiológica responde aos valores que são atribuídos à atividade de pesquisa e que dela emergem. Nesse caso, ler digitalmente com fins acadêmicos envolve diferentes valores que são promovidos no ambiente individual, social e coletivo do estudante. A possibilidade que oferece a leitura acadêmica digital para estabelecer contato com outras pessoas promove, na cibercultura, a formação de um leitor que desenvolve certos aspectos atitudinais e representa a leitura como um processo social que envolve o sentir e agir das pessoas. Além disso, a partir da visão epistemológica assumida, a ética, a liberdade e a democracia comunicativa são consideradas como valores que definem a relação dos indivíduos e dos objetos.

Por sua vez, a dimensão metodológica do trabalho investigativo refere-se às formas e aos meios de como a pesquisa é conduzida. Outros métodos têm sido assumidos para o estudo da leitura acadêmica digital, particularmente, por se conceber um fenômeno de estudo que acontece em todos os níveis dos sistemas educacionais. No entanto, perceber tal fenômeno por uma perspectiva interpretativa e crítica permite considerar a leitura acadêmica digital com outros olhos, dando a importância e a relevância dessa temática para as ciências humanas. Além disso,



nesta pesquisa, ao se propor à análise por uma perspectiva hermenêutica crítica, refletimos sobre elementos que constituem o universo histórico, social e cultural dos estudantes.

Apresentamos, também, a dimensão teleológica, que se refere aos fins justificativos do trabalho do pesquisador, ou seja, aborda o “porquê pesquisar”. Desse ponto de vista, concebemos a necessidade e o compromisso que professores e pesquisadores têm de estudar o contexto pedagógico, suas ações para refletir sobre eles e devolver um conjunto de conhecimentos à sociedade. Particularmente, foi proposta a construção de um novo conhecimento teórico fundamentado nos achados da pesquisa e nas novas apreciações, considerando os aspectos epistemológicos, ontológicos e metodológicos.

Em termos gerais, a presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS) e circunscrita no CAAE 47563421.9.0000.0053, analisou um contexto linguístico e educativo atual que se vale de um posicionamento epistemológico e metodológico, o que gerou uma contribuição teórica aos estudos linguísticos. Assim, foi possível apreciar um fenômeno de estudo a partir das diferentes dimensões apresentadas. Além disso, esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Práticas Textuais e Discursivas, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UEFS, da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia - Brasil, o que contribuiu para o processo de internacionalização dos estudos dessa instituição, nos aportes de Brasil para o desenvolvimento da Venezuela, assim como também na minha formação como pesquisador nos estudos linguísticos.

Nós, seres humanos, somos entidades sociais que estamos imersos em linguagens, experiências e vivências que facilitam transitar, interpretar e transformar uma realidade. Nesse caso, como professor e pesquisador venezuelano, este estudo parte primeiro de minha experiência pessoal, de estar em contato com práticas de leitura em diferentes situações sociais, que me permitiram interagir com tecnologias analógicas e digitais, o que facilitou a possibilidade de participar de atividades linguísticas e eventos comunicativos na escola, como ler um livro, um jornal, assistir a um filme e distinguir possibilidades multimodais. Da mesma forma, permitiram a busca de informações na web, a navegação por diversos lugares do ciberespaço e a escolha do que se deseja ler, participar e interagir nas redes sociais e aplicativos. Tudo isso implicou uma experiência com a leitura digital para diferentes finalidades.

No contexto acadêmico, tenho percorrido diversos cenários educacionais, desde minha formação inicial até a formação universitária, me encontrando com momentos de aprendizagem a partir da leitura. Pela formação como graduado em Educação em Línguas Estrangeiras menção: Inglês na Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), tenho sido capaz de compreender os processos envolvidos nas habilidades de comunicação oral e escrita na aprendizagem de outra língua, bem como na leitura e na aprendizagem de uma língua estrangeira. O inglês tem a classificação de língua franca, por ser a língua internacional em diversas áreas do conhecimento, particularmente, no campo tecnológico e informático, e por ser uma língua presente nos dispositivos e tecnologias digitais.

Na pós-graduação, tive a oportunidade de me formar como especialista em Educação, especificamente em processos de aprendizagem na Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), passando por disciplinas como pensamento e linguagem, processos cognitivos, estratégias de ensino e de aprendizagem, em que aprofundi o processo de leitura e produzi uma pesquisa sobre a compreensão de leitura por estudantes de medicina, ou seja, foi estudada a leitura em inglês para fins acadêmicos e específicos. Os achados dessa pesquisa permitiram compreender que o ensino de inferências (necessárias e elaborativas) são indispensáveis para a compreensão de textos que os estudantes encontram na internet, enciclopédias, livros e outros textos científicos em inglês.

Da mesma forma, ao me formar como mestre em ensino de leitura e escrita (UNEFM), desenvolvi habilidades para compreender o ensino, a aprendizagem e a avaliação dessas práticas de linguagem, o que consolidou minha pesquisa sobre compreensão leitora e aprendizagem processual por meio de textos escritos por estudantes em formação de professores. Arelado a isso, desenvolvi outra pesquisa sobre a compreensão de textos e a aprendizagem atitudinal por docentes em formação inicial, trabalho necessário para me qualificar para o mestrado em Educação em Processos de Aprendizagem (UCAB). Além disso, tive a oportunidade de apresentar um trabalho em que relacionei a aprendizagem que os estudantes de Ensino Médio geram a partir da leitura dos livros didáticos como requisito para obter o título de doutor em Educação na Universidad Nacional Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Em linhas gerais, a minha experiência como pesquisador na área dos processos de aprendizagem em leitura e escrita permitiu-me ter uma trajetória nos estudos de letramentos e ter consciência de que existem contributos bibliográficos que

abordam claramente sobre a leitura, as suas finalidades e os seus contextos. Por isso, surgiu esta pesquisa, com a intenção de ampliar os estudos sobre a leitura por meio dos contextos influenciados pelas TD.

No contexto de trabalho, tenho atuado como professor de inglês para fins específicos no ambiente universitário, especificamente no curso de medicina, em disciplinas que buscam promover nos estudantes a compreensão de textos acadêmicos na língua estrangeira. Da mesma forma, atuei como professor de práticas profissionais no Programa de Educação de Inglês, em disciplinas como estágio, em que são refletidas e realizadas atividades práticas e metodológicas para o ensino de inglês, tanto em habilidades orais quanto escritas, incluindo a leitura. Nesses contextos, percebi que os estudantes não se concentram apenas na leitura e na busca de informações em materiais impressos, mas para cumprir tarefas acadêmicas utilizam o gerenciamento de fontes de informação disponíveis em diferentes repositórios e sites relacionados à sua área de conhecimento. Portanto, desde a emergência das TD, tenho percebido como as práticas de leitura têm apresentado mudanças estruturais que dependem da intenção acadêmica e das características do suporte discursivo.

Especificamente, esta pesquisa surge da minha própria experiência de trabalho no Ensino Médio Geral da Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos, instituição localizada na Avenida Principal de Las Calderas, município de Colina, estado de Falcón - Venezuela. No desempenho das minhas funções como professor de inglês, compreendi que, nas atividades pedagógicas e avaliativas, a leitura constitui uma fonte de informação indispensável para a apropriação e para a construção do conhecimento, em que a crítica e a reflexão representam parte das capacidades leitoras. Como coordenador e diretor da instituição educacional, entendi que as práticas de leitura podem ser influenciadas por medidas institucionais, bem como por políticas públicas educacionais que representam atos normativos e buscam atingir objetivos pedagógicos baseados na visão de sociedade do país.

Nesse sentido, como pesquisador, percorri diferentes contextos educacionais e consegui visualizar como professor, gestor e pesquisador a presença de um fenômeno de estudo, como a leitura acadêmica digital. Particularmente, minha presença e participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET) da UEFS, coordenado pelas professoras Dra. Úrsula Cunha Anacleto e Dra. Fabíola Oliveira Vilas Boas, me permitiu ampliar as

discussões sobre as práticas de leitura, agora, a partir das contribuições teóricas e metodológicas da TAC e do NEL. Dessa forma, foi possível construir uma base teórica e metodológica que facilitou a realização, individual e coletiva, de pesquisas relacionadas à leitura acadêmica digital, bem como a escolha de referências teóricas e bibliográficas próximas da perspectiva e do fenômeno em estudo.

Em linhas gerais, esta tese apresenta-se organizada em nove capítulos teórico-conceituais. O primeiro, intitulado “Introdução”, apresenta um esboço do fenômeno em estudo e da caracterização da Educação Média venezuelana como espaço de desenvolvimento de práticas letradas e como contexto da presente pesquisa. Além disso, são apresentados os objetivos estabelecidos, sua justificativa e minha ligação como pesquisador com o fenômeno em estudo. O segundo capítulo, intitulado “Revisão de Literatura”, corresponde à realização de revisão narrativa de literatura sobre a temática desta pesquisa, apresentando pesquisas mais recentes na área de linguagem, que abrangem categorias estudadas nesta tese.

No capítulo três, cujo título é “Teoria do Agir Comunicativo (TAC): Base Conceitual e Filosófica”, descrevemos as contribuições teórica da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e no capítulo quatro, intitulado “Discussões Epistemológicas e Teóricas da Leitura Acadêmica Digital”, descrevemos o fenômeno de estudo. O quinto capítulo, com título “Aportes metodológicos”, evidencia o percurso metodológico que subsidia a pesquisa; são apresentados a abordagem de estudo, método, dispositivos, participantes e *locus* de pesquisa. No sexto capítulo, intitulado “A Leitura Acadêmica Digital nos Documentos Educacionais do Ensino Médio Venezuelano”, descreve como se apresenta a leitura acadêmica digital no currículo do Ensino Médio e nos livros didáticos naquele país. O sétimo capítulo, “Perfil de Acesso Digital e Leitor dos Estudantes do Ensino Médio Venezuelano”, descreve o perfil de acesso digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano, com ênfase às práticas de leitura acadêmica digital. No oitavo capítulo, intitulado “Práticas de Leitura Acadêmica Digital dos Estudantes do Ensino Médio Venezuelano”, são descritas e analisadas as práticas de leitura acadêmica digital realizadas por estudantes na escola *locus*, a partir das próprias experiências dos estudantes. No capítulo nove, intitulado “Conclusões”, são apresentadas conclusões emergidas do campo de pesquisa, levando em conta as categorias-chave que nortearam esta proposta.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Cada dia se lê mais sem livro  
(Chartier, 2019, p. 16)

Para a realização desta pesquisa, tornou-se necessário dialogar com outros estudos que situam aspectos teóricos e filosóficos do fenômeno aqui analisado: a leitura acadêmica digital. Para isso, significados sobre práticas de leitura, realizadas por estudantes, em meios digitais foram compreendidos e interpretados. Portanto, esta seção descreve e revisa os significados dados ao fenômeno do estudo por outros pesquisadores que contribuíram com referências teórico-práticas sobre a temática. Por isso, se apresentam investigações prévias que estão diretamente ligadas com a leitura no contexto acadêmico digital. Além disso, foram delineadas as contribuições filosóficas e teóricas desses estudos que contribuíram para a visão e o posicionamento desta tese no nível epistemológico. Em resumo, apresentamos autores, enfoques e métodos usados, conclusões e interpretações teóricas a que eles chegaram como forma de evidenciar o estado da arte das discussões sobre leitura e TD, no campo dos Estudos Linguísticos.

Para interagir com as diferentes pesquisas desenvolvidas, foi preciso procurar a informação estabelecendo critérios de buscas. Nesse sentido, foi realizada uma busca de teses defendidas entre 2017 e 2023, ou seja, pesquisas finalizadas nos últimos cinco anos, motivadas pela intencionalidade de encontrar pesquisas mais recentes em relação ao fenômeno em estudo. A escolha do período também se justifica devido a esses novos gêneros discursivos e novas interfaces serem geradas pelas TD em curto espaço de tempo, o que torna o período de cinco anos significativo para o estudo sobre a temática. Todas as teses representam aportes teóricos e metodológicos recentes sobre a leitura acadêmica digital.

Inicialmente, nesta seção, apresentamos as pesquisas realizadas no Brasil, por ser o epicentro teórico e epistemológico para conceber o fenômeno. Posteriormente, apresentamos os trabalhos desenvolvidos na Venezuela, pois se constitui na realidade estudada e, finalmente, se apresentam as investigações de outros contextos e países da América do Sul, pela revisão de literatura ter evidenciado produções significativas para o desenvolvimento deste trabalho.

Particularmente, no Brasil, tem-se um amplo espectro de pesquisas com respeito à temática: letramento acadêmico e digital. A busca foi desenvolvida no repositório do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>22</sup> e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)<sup>23</sup>, partindo da categoria: letramento acadêmico digital, o que revelou um número de 54 pesquisas. Porém, por ser uma grande quantidade de teses, após a leitura dos títulos e dos resumos, foi preciso filtrá-las de acordo ao tipo de prática letrada (leitura) e os interesses próprios desta pesquisa (estudantes, principalmente, do Ensino Médio). Nesse caso, consideramos as pesquisas centradas nos processos de leitura, dirigidas a contextos de Ensino Médio e de Ensino Universitário pelas contribuições que elas aportam à pesquisa. A informação obtida resume-se no quadro 1.

**Quadro 1:** Pesquisas encontradas no Banco de Teses da CAPES, a partir do descritor letramento acadêmico digital

| AUTOR(A)          | TÍTULO                                                                                                                           | UNIVERSIDADE E PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO                                  | ANO DE DEFESA |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------|
| ARAÚJO, Elaine    | Letramento digital e orientações educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio                                         | Universidade do Grande Rio<br>Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes  | 2019          |
| MACHADO, Patrícia | Conecto-me; logo, existo: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital                       | Universidade Federal do Rio Grande do Sul<br>Doutorado em Educação        | 2019          |
| ALEXANDRE, Leila  | Letramento digital e letramento acadêmico estratégias de navegação e leitura de graduandos em letras                             | Universidade Federal de Minas Gerais<br>Doutorado em Estudos Linguísticos | 2019          |
| CARVALHO, Guido   | Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita. | Universidade Federal de Goiás<br>Doutorado em Letras e Linguística        | 2019          |

Fonte: Criação do autor da pesquisa (2024)

<sup>22</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

<sup>23</sup> <https://bdtb.ibict.br/>

A partir da seleção das pesquisas que constam no quadro 1, realizamos a interpretação de cada um dos estudos apresentados, tomando como referência a pesquisa aqui descrita. Primeiramente, Araújo (2019) desenvolveu uma tese intitulada: “Letramento digital e orientações educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio”, com o objetivo de analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que orientam a Educação Básica e o Ensino Superior. A pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental foi realizada em três etapas: uma revisão da literatura para conhecer o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio, uma revisão dos documentos educacionais para conhecer a trajetória da abordagem do letramento digital em documentos que embasam orientações e políticas educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior, e uma terceira etapa com a finalidade de analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais pesquisados. Assim, foi possível reconhecer o papel da linguagem digital e do letramento digital hoje para a sociedade e o papel das orientações educacionais emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, centradas no desenvolvimento de competências para o exercício de cidadania, meios para progredir em estudos superiores e no mercado de trabalho.

Os resultados indicaram que há diversos documentos educacionais que já trazem discussões a respeito das práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e da necessidade de desenvolvimento de competências para a participação no ambiente digital. Além disso, foi notória a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais, já que é visível a abordagem sobre as implicações dos avanços das tecnologias na sociedade e as TDIC como recurso didático, após a implementação da LDB em 1996. Finalmente, observou-se que há uma certa desarmonia entre os documentos educacionais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e os documentos educacionais voltados para a formação inicial de professores.

Considerando a pesquisa previamente mencionada, podemos aproximá-la à discussão do letramento acadêmico digital nos documentos que regem as práticas educacionais no Ensino Médio no Brasil. Portanto, o trabalho contribuiu metodologicamente para uma aproximação do investigador com as diretrizes e os

documentos que constituem atos normativos e não normativos que regulam as práticas educacionais no Brasil, em relação ao desenvolvimento do letramento digital, com vistas a perceber as contribuições dos documentos do cenário venezuelano para o contexto em estudo. Além disso, a pesquisa ajuda a repensar as possíveis conexões entre a ideia de linguagem e as práticas de letramento digital que estão presentes nas diretrizes de Ensino Médio e as que os estudantes desenvolvem, o que se torna comum em ambos os países.

Por outra parte, Machado (2019) desenvolveu uma tese intitulada “Conecto-me; logo, existo: narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital” com o propósito de analisar a realização de práticas de leitura de jovens dos anos finais do Ensino Fundamental, inseridos na cultura digital. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas do município de Porto Alegre – Rio Grande do Sul (RS), focalizando especificamente estudantes de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, no total de 69 participantes. Quanto à metodologia, estruturou-se por caráter qualitativo com aportes de dados quantitativos. Particularmente, os dispositivos investigativos foram: questionários, grupo focal, gravação de vídeos como *booktubers* e, posteriormente, interação com estudantes de uma das escolas, através de um grupo de WhatsApp. Os dispositivos contribuíram para a revelação de informações sobre as práticas e as referências de leitura dos estudantes em suportes impressos e em digitais, e para qual fim eles utilizavam essas tecnologias: se para o lazer, a sociabilidade ou o estudo. Dos resultados, foi importante observar que os estudantes apresentavam uma prática de leitura fragmentada, instantânea e não linear, em suportes digitais móveis, relativa a mensagens nas redes sociais, contribuindo, assim, para desvelar uma leitura vinculada aos artefatos digitais móveis. É importante mencionar aqui que a leitura fragmentada não tem uma conotação negativa, mas tem outras características como a divisão do texto, a multilinearidade, a interconexão de fragmentos, que dependem das possibilidades de tempo e espaço do leitor. Da mesma forma, observou-se uma forte vinculação cotidiana desses jovens aos artefatos digitais móveis, principalmente para acesso às redes sociais, propiciando os relacionamentos e a sociabilidade e buscas por informações para trabalhos escolares, estudos e práticas de lazer. Especificamente, a apropriação de conteúdo das redes digitais faz sentido quando existe uma vinculação com seus gostos e interesses de leitura, o que implica uma participação na construção de significados e na constituição de identidade.



A pesquisa de Machado (2019) tem semelhanças com esta tese, pois compreende as práticas de leitura digital que os estudantes realizam. Tais estudantes cursaram entre 6º e 9º ano, o que para o sistema educacional venezuelano seria 6º grau de Ensino Primário e 1º, 2º e 3º ano de Ensino Médio, quer dizer, representa o mesmo grupo etário. Os resultados emergidos da pesquisa consideram uma alta presença das TD nas rotinas leitoras dos estudantes, apresentando as características do entorno digital como fragmentada, instantânea e não linear, próprias dos modos de ler em dispositivos de telas, fato que se ajusta às condições de espaço, tempo e interesses do leitor. Além disso, os estudantes tentam envolver essas tecnologias nas práticas pessoais e acadêmicas, sempre considerando seus interesses e preferências, o que evidencia uma interligação da leitura acadêmica e digital no Ensino Médio.

Por sua parte, Alexandre (2019) desenvolveu uma pesquisa com o propósito de analisar habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas pelos graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) quando têm que realizar percursos de leitura e navegação online para fazer tarefas acadêmicas. O trabalho foi fundamentado na concepção de letramento de Soares (2016) e Street (2014), e de letramento digital de Ribeiro (2008) e Leu (2012). A partir de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, 20 graduandos em Letras (10 do 6º período e 10 do 9º período) foram os participantes da pesquisa, aos quais foi aplicado um questionário para avaliar suas concepções prévias sobre as práticas acadêmicas e suas percepções sobre a relação entre essas práticas e as tecnologias digitais. Logo, eles realizaram tarefas de navegação, leitura e escrita, e assim puderam analisar as escolhas desenvolvidas por eles quando buscavam e liam textos virtuais. Também, um questionário foi aplicado para obter informações dos estudantes sobre problemas percebidos durante a realização das tarefas. Alexandre (2019) conclui que as práticas de letramento digital estão sujeitas às configurações das práticas de letramento acadêmico, por isso, ela sugere que os estudantes sejam instruídos em relação a modos de fazer pesquisa acadêmica no contexto digital para, assim, apoderar-se efetivamente dessas práticas.

De acordo com os aportes gerados por Alexandre (2019), a leitura e a navegação são processos que intervêm entre si, podendo se considerar as implicações da leitura na navegação e vice-versa. Além disso, a autora reconhece como as práticas de leitura acadêmica influenciam as práticas digitais para se ajustar

aos requerimentos do âmbito acadêmico. Em termos gerais, mesmo que essa pesquisa tenha sido desenvolvida no contexto universitário, ela não deixa de dar contribuições para as práticas acadêmicas digitais no Ensino Médio, porquanto, explicita as sinergias estabelecidas entre a leitura e a navegação para atender a situações acadêmicas na universidade e podem ter implicações e/ou interrelações com as situações construídas no Ensino Médio. A pesquisa representou um aporte significativo, já que assumiu uma posição epistemológica baseada na concepção dos Novos Estudos de Letramentos, de Brian Street (2014), e metodológica por uma perspectiva interpretativa, tal como se desenvolveu nesta tese.

Outra tese foi desenvolvida por Carvalho (2019), intitulada “Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita”, com o propósito de verificar como o curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Cora Coralina (Goiânia – Brasil) está realizando as atividades de leitura e de escritas acadêmicas face ao desenvolvimento das tecnologias digitais. Fundamentada nos Novos Estudos do Letramento (NEL), o autor utilizou abordagem qualitativa, particularmente baseada numa pesquisa de estudo de caso. Para o levantamento das informações, Carvalho (2019) partiu da revisão de documentos educacionais (Projeto Político Pedagógico, Regulamento de Trabalho de Curso, Regulamento de Estágio, Resolução de Atividades Complementares e os programas das disciplinas), questionários e entrevistas aplicadas a estudantes e a professores. Os resultados apresentaram que estudantes e professores têm acesso às TIC e as utilizam para propósitos acadêmicos, com conhecimento e habilidades digitais, pelo menos o necessário para sua participação na academia, a despeito do que os documentos institucionais revisados não considerem ações vinculadas ao letramento digital. Um forte aporte de Carvalho (2019) é considerar os eventos de letramento nos quais as práticas acadêmicas se encontram com as práticas digitais, o que constitui uma contribuição para as discussões sobre letramento acadêmico e digital.

Ainda que o trabalho de Carvalho (2019) considere o contexto universitário, não é impedimento para reconhecer que os contextos acadêmicos cada vez estão mais vinculados às práticas digitais, quer dizer, tanto a escola como a universidade são espaços onde os eventos de letramento acadêmico e digital são promovidos, o que implica uma nova forma de visualizar os processos educativos, tanto de ensino como os processos de aprendizagem. Outra questão importante é que tais práticas

acadêmicas digitais permitem aos envolvidos nos processos educativos refletir sobre uma nova perspectiva de conceber os documentos com teor normativo e que regem o agir dos processos educacionais. Nesse sentido, a pesquisa contribuiu teórica e metodologicamente, já que se considera a postura dos novos estudos de letramentos, assumindo a leitura e a escrita como práticas sociais que podem ser vivenciadas em diferentes contextos cotidianos, tal como no caso das práticas acadêmicas por meios digitais.

Para ampliar a revisão de literatura aqui proposta e verificar de que forma o letramento acadêmico digital é estudado na Venezuela, buscamos por teses de doutorado, defendidas entre 2017 e 2023, conforme já apresentado anteriormente. No entanto, na Venezuela, não existe um repositório único no qual concentre os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação no país. Portanto, a busca foi realizada nas bibliotecas digitais de seis universidades, considerando-se as universidades que oferecem programas de pós-graduação vinculados à linha de pesquisa da presente tese. Inicialmente, pesquisamos nas universidades localizadas na região capital: Caracas (Distrito Capital). O primeiro repositório foi da Universidad Central de Venezuela (UCV)<sup>24</sup>, universidade que oferece doutorado em estudos do discurso e doutorado em educação. A busca partiu das palavras-chave<sup>25</sup>: *lectura*, *literacidad*, *alfabetización académica* e *alfabetización digital*, não encontrando resultados dela. De igual maneira, foi pesquisado o repositório da Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)<sup>26</sup>, que conta com estudos de doutorado em educação, e o repositório da Universidad Simón Bolívar (USB)<sup>27</sup>, que oferece doutorado em letras e não encontramos pesquisas vinculadas às palavras-chave previamente mencionadas.

Posteriormente, foram consideradas as universidades do interior do país como a Universidad del Zulia (LUZ)<sup>28</sup>, com programas de pós-graduação em ciências humanas, a Universidad Carabobo (UC)<sup>29</sup> e a Universidad Los Andes (ULA)<sup>30</sup>, com programas de pós-graduação em linguística, em letras, em educação e em ciências

<sup>24</sup> Repositório Institucional da Universidad Central de Venezuela (UCV) <http://saber.ucv.ve/>

<sup>25</sup> As palavras-chave variaram na busca em espanhol por causa de que na literatura dessa língua existem pesquisas que utilizam os termos “alfabetización” e “literacidad” para descrever o mesmo fenômeno.

<sup>26</sup> Repositório Institucional da Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) <https://sib.ucab.edu.ve/>

<sup>27</sup> Repositório Institucional da Universidad Simón Bolívar (USB) <http://koha.bib.usb.ve/>

<sup>28</sup> Repositório Institucional da Universidad del Zulia (LUZ) <http://www.serbi.luz.edu.ve/>

<sup>29</sup> Repositório Institucional da Universidad Carabobo (UC) <http://www.bc.uc.edu.ve/>

<sup>30</sup> Repositório Institucional da Universidad de Los Andes (ULA) <http://www.saber.ula.ve/>

humanas, seguindo a busca mediante as palavras-chave: *lectura*, *literacidad*, *alfabetización académica* e *alfabetización digital*, não encontrando resultados dela. Portanto, a presente pesquisa resulta ser relevante por dar abertura aos estudos da leitura acadêmica digital no contexto venezuelano a partir da descrição de tal realidade.

Além disso, foram consultados outros países da América do Sul e encontramos na Argentina um trabalho doutoral de Arri (2020), que teve como objetivo caracterizar e determinar quais são as estratégias de leitura/navegação que os estudantes universitários vinculados à comunicação utilizam através de um telefone móvel inteligente. A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva qualitativa e com um desenho de pesquisa flexível<sup>31</sup>. Optou-se por realizar uma triangulação metodológica baseada em três técnicas de coleta de dados: pesquisa documental, realização de entrevistas em profundidade e análise de sessões de navegação em smartphones com uma amostra de 19 estudantes universitários de Buenos Aires. Tanto as entrevistas em profundidade como a análise das sessões de navegação foram processadas no programa informático Atlas.Ti, focado na análise qualitativa de dados, através da técnica denominada análise temática. Da pesquisa, foram achadas as seguintes categorias: o smartphone no ecossistema mediático, aspectos técnicos e estéticos do smartphone, a leitura/navegação na tela do smartphone, o uso do smartphone na vida cotidiana e uso do smartphone na universidade.

Dessa pesquisa, resulta importante o reconhecimento dos dispositivos digitais móveis como parte das atividades sociais e acadêmicas dos estudantes tanto na leitura como na navegação. A partir dos achados, os smartphones como dispositivos móveis, com suas próprias características, apresentam outros modos de interagir e de produzir práticas de leitura e de escrita que se ajustam às necessidades e aos interesses dos estudantes. Portanto, as práticas e os eventos de letramento acadêmico digital têm outras possibilidades hoje em dia tendo em vista que o estudante usa o smartphone para resolver atividades vinculadas ao estudo e ao trabalho acadêmico, tais como a busca de informação, a escrita de notas, a gravação de aulas, fotografa os slides, entre outras. Todas essas investigações selecionadas constituem um suporte teórico e metodológico para esta tese, suas justificativas e

---

<sup>31</sup> Implica a articulação interativa dos elementos e aspectos relevantes da realidade analisada na pesquisa.

resultados convergem para a relevância do estudo das práticas de letramento acadêmico digital, neste caso, no Ensino Médio venezuelano. A seção seguinte descreve a fundamentação filosófica que norteia esta tese.

### 3 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA (TAC): BASE CONCEITUAL E FILOSÓFICA NO ENTENDIMENTO DA LEITURA

“A teoria da ação comunicativa não é uma metateoria,  
mas o princípio de uma teoria da sociedade”  
(Habermas, 1992, p. 9)

Uma das contribuições teóricas consideradas nesta tese é a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), proposta pelo filósofo alemão Jürgen Habermas para explicar de forma crítica a realização de processos de comunicação na modernidade tardia<sup>32</sup>. Habermas (1999) descreve como a interação social do ser humano se baseia em ritos e sinais linguísticos, com a força racional das verdades sujeitas à crítica. As estruturas de ação comunicativa – perspectiva interativa linguisticamente mediada – estão presentes na reprodução cultural, na interação social e na formação da personalidade, elementos que fazem parte do mundo da vida dos sujeitos (espaços onde as interações são iniciadas, *a priori*).

Habermas (1999) traça as contribuições teóricas precedentes ao paradigma cartesiano da razão, o caráter histórico-social da formação e a organização da consciência de Hegel, e a teoria dos atos de fala de Austin, problematizando-as para construir sua própria contribuição teórica. O autor faz uma descrição teórica da escola filosófica tradicional, e se posiciona em uma perspectiva crítica. Além disso, as ideias de Habermas são baseadas no marxismo para entender a sociedade, embora o supere, e na psicanálise para entender a psique do ser humano. Em termos gerais, ele descreve uma visão crítica que revela as relações de poder e de interesses na sociedade, apresentando o debate mediado linguisticamente como meio para a superação de ações puramente estratégicas.

Um dos temas centrais dessa teoria e que apoia esta pesquisa é a visão da linguagem para Habermas (1999, p. 112), que a concebe como “uma prática interativa, na qual uma forma de vida se reflete e, ao mesmo tempo, se reproduz”. Isso quer dizer que ele não vê a linguagem apenas como um sistema sintático e semântico, mas como

---

<sup>32</sup> Também chamada sociedade reflexiva, refere-se aquele tipo de sociedade caracterizada pelo elevado grau de reflexividade, quer dizer, quando as pessoas são capazes de reconhecer um problema próprio e tentam resolvê-lo.

uma linguagem em uso, expressa em atos de fala, que são formulados pelas ações dos sujeitos.

Para alcançar essa visão, o filósofo se baseia nos atos de fala propostos por Austin (1990): ato locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O ato locucionário implica o ato físico de emitir a declaração, isto é, dizer, perguntar algo. O ato ilocucionário corresponde ao desempenho de uma função comunicativa, ou seja, a intenção do que se deseja comunicar e, finalmente, o ato perlocucionário corresponde ao efeito, ação ou reação que causa a referida emissão do enunciado. Para o estudo da Teoria da Ação Comunicativa, o filósofo lança mão do ato ilocucionário, que “[...] corresponde às ações que o falante pretende realizar quando produz o enunciado [...]” (Anecleto, 2015, p. 27). Esse ato representa o pragmático da linguagem, já que considera o uso da linguagem em função das relações entre enunciado, contexto e interlocutores. Por isso, a linguagem não deve ser estudada apenas por uma perspectiva sintática e semântica, mas também em seu contexto de uso, o que é necessário para alcançar um entendimento global vinculado ao contexto em que é utilizado.

Para chegar a uma teoria crítica, Habermas (1990) analisa as conexões entre conhecimento e interesse, definindo interesses como

As orientações básicas que aderem a certas condições fundantes da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação. É por isso que cada uma destas orientações fundamentais não visa à satisfação de necessidades empíricas e imediatas, mas a solução de problemas sistêmicos propriamente ditos (Habermas, 1987, p. 217).

Isto quer dizer que os interesses são orientações fundamentais que guiam a ação humana. Dessa visão, o filósofo descreve três interesses presentes na sociedade: o interesse técnico-instrumental, o interesse prático e interpretativo, e o interesse crítico e emancipatório. O interesse técnico-instrumental busca descobrir e explicar fenômenos empiricamente verificáveis, a partir de um domínio e controle do meio ambiente e das pessoas. Habermas (1999, p. 143) aponta que “é um interesse reitor do conhecimento orientado à manipulação técnica possível, interesse que determina a orientação da objetivação necessária da realidade no marco transcendental do processo investigativo”. Em outras palavras, este tipo de conhecimento está associado ao interesse pelo controle e manipulação da natureza.

É o tipo de conhecimento normalmente usados nas ciências naturais e na tecnologia. Aqui, os interesses centram-se na eficiência e na previsibilidade.

Em vez disso, o interesse prático e interpretativo busca entender os significados, experiências e padrões de interação comunicativa e simbólica com base no conhecimento individual e intersubjetivo. Habermas (1990, p. 183) apresenta que

chamamos «prático» ao interesse reitor do conhecimento das ciências do espírito. Distingue-se do interesse cognitivo técnico porque não visa apreender de uma realidade objetivada, mas sim a salvaguarda da intersubjetividade de uma compreensão, apenas em cujo horizonte a realidade pode aparecer como algo.

O conhecimento prático está relacionado a um interesse em compreender e orientar no mundo social, ligado às ciências sociais e humanas e centra-se na compreensão das estruturas e dinâmicas sociais para a ação prática e compreensiva. Aqui o interesse gera uma ação entre sujeitos e não sobre objetos, mediante processos de interpretação da situação, outorgando sentidos.

Finalmente, o interesse crítico e emancipatório emerge das deficiências do interesse interpretativo e tenta não apenas explicar e entender o mundo, mas busca transformá-lo. De acordo com Habermas (1990, p. 201), esse interesse “tem como meta a realização da reflexão”. É dessa visão que o filósofo faz suas grandes contribuições teóricas, ao alegar que na sociedade atual predominam os interesses técnico-instrumentais, que concebem os seres humanos como objetos nos processos comunicativos, e que o horizonte dos processos da sociedade deve promover a emancipação dos indivíduos.

A emancipação refere-se a qualquer ação que permite a uma pessoa ou grupo de pessoas acessar um estado de autonomia pela cessação da sujeição a alguma autoridade ou poder. Para Habermas (1990, p. 498):

A emancipação do indivíduo não representaria sua emancipação a respeito da sociedade, mas sim uma liberação da sociedade mesma da atomização, isto é, de um isolamento dos sujeitos que nos períodos de coletivização e de cultura de massas pode alcançar seu ponto culminante.

Em outras palavras, a emancipação não é vista como a liberação individualizada das pessoas com respeito à sociedade, esta refere-se mais a como em conjunto a sua sociedade e com coesão social consegue liberdade e autonomia. Então, a partir desse processo, algumas dimensões alternativas da racionalidade



comunicativa/emancipatória são reveladas, guiadas por interesses diversos e manifestadas pela autorreflexão. De acordo com as contribuições de Habermas, percebemos várias características principais que constituem a emancipação: a autonomia, a liberação e a autorreflexão.

A autonomia refere-se à capacidade dos indivíduos para atuar e tomar decisões de maneira independente e autodeterminada na sociedade. Porém, de acordo com Habermas (1990, p. 210):

A autonomia não se limita à capacidade de escolher à vontade dentro de um espaço amplo e variável de alternativas de ação. A autonomia não consiste na liberdade de escolher entre "alternativas", mas sim no que chamamos "relação reflexiva consigo mesmo".

Em outras palavras, a autonomia representa uma capacidade para exercer e tomar decisões de maneira independente a partir de seus próprios valores, crenças e identidades, racionalidade que resulta indispensável para atuar na sociedade. Aqui vemos como a reflexão crítica constitui elemento no processo da formação na autonomia do eu. A respeito, Habermas (1999, p. 210) manifesta que "somente o eu que é apreendido na intuição intelectual como sujeito que se põe a ele mesmo adquire autonomia". Isto implica que a autonomia do indivíduo se constitui a partir da compreensão profunda dele mesmo e de sua habilidade para a autodeterminação.

Por sua parte, a liberdade refere-se à capacidade dos indivíduos para participarem em processos comunicativos que constroem a esfera pública. Especificamente, a liberdade comunicativa está vinculada com a TAC na visão de uma sociedade democrática fundamentada no diálogo e na deliberação racional. Para Habermas (1990, p. 211) "como ato da liberdade, tanto precede a autorreflexão como realiza-se na força emancipatória da autorreflexão". Isto quer dizer que a liberdade está presente tanto na autorreflexão como na emancipação dos indivíduos.

Com respeito à autorreflexão, essa refere-se à capacidade dos indivíduos para refletir criticamente sobre si mesmos, suas crenças, valores, identidades e papéis na sociedade. Para Habermas (1990, p. 210), a autorreflexão é ao mesmo tempo intuição e emancipação, compreensão e libertação da dependência dogmática. Portanto, considera-se que a autorreflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento. De acordo com Habermas (2012), a experiência da reflexão retém aqueles momentos excepcionais em que o sujeito de alguma forma se vê olhando por

cima dos ombros e percebe como, pelas suas próprias costas, a relação transcendental entre sujeito e objeto está mudando. Nesse sentido, a reflexão constitui um processo fundamental para que o indivíduo seja consciente da sua vinculação com os fenômenos que o cercam. Mediante um interesse emancipatório é possível a reflexão racional sobre os interesses técnicos e práticos, somente assim, interesses orientadores do conhecimento poderão ser entendidos sem equívocos. Na abordagem habermasiana, os processos comunicativos estão inseridos, se estruturam socialmente e são resultados das incursões dos interagentes nos espaços sociais pelos quais transitam: o *mundo do sistema* e o *mundo da vida*. O primeiro refere-se ao espaço onde ocorre a interação entre os interagentes que

[...] tem a ver com o sucesso alcançado no ato de comunicação, a partir de elementos de dominação, que podem ser da ordem econômica, política, social etc.; é uma interação voltada para fins e predeterminados, entretanto, por meio deslinguísticos (Anecleto, 2016, p. 95).

A partir disso, o indivíduo atua para manter sua posição na sociedade tendo como motivos os interesses monetários, de poder e estado. É aqui que se encontram as relações de poder das instituições, mediante suas regras e técnicas preestabelecidas, de forma fixa e enrijecida. No contexto educacional, a escola, muitas vezes, é a única que determina quais práticas de leitura serão desenvolvidas e estabelece medidas "pedagógicas" para garantir a eficiência do percurso de leitura metodologicamente ideal.

Em vez disso, o mundo da vida se refere ao espaço onde as pessoas podem estar mais predispostas à interação, em que se sente mais livre de coerções. Corresponde à "soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos" (Habermas, 2012, p. 108) nos processos sociocomunicativos, que ocorrem de forma espontânea. O conceito mundo da vida (*Lebenswelt*) foi introduzido pelo filósofo alemão Edmund Husserl como parte da sua perspectiva sobre a filosofia fenomenológica. Para ele, isso refere-se ao mundo que experimentamos subjetivamente, sem qualquer análise científica ou filosófica, quer dizer, um mundo no qual vivemos sem questionar seus fundamentos. Na visão de Jürgen Habermas, o conceito mundo da vida adquire uma nova dimensão ao ser vinculado com os conceitos de esfera pública e comunicação. Assim, Habermas visualiza e inclui as práticas sociais e culturais que permeiam a compreensão do

mundo. Nesse caso, o mundo da vida trata sobre a mudança e a emancipação dos indivíduos em prol do diálogo e do consenso. Está composto pelo mundo social, caracterizado pela cultura e pelas relações sociais mediadas pela linguagem; o mundo objetivo, que representa as relações do homem e a natureza; e o mundo subjetivo, refere-se à construção de significados contextuais, e portanto, o mundo da vida apresenta como os indivíduos são, a partir de sua cultura, sua vinculação com o entorno e o papel que assumem. Nesse sentido, a teoria crítica habermasiana, ao partir dos horizontes do mundo da vida e do mundo sistêmico, analisa e explica esse cenário comunicativo, revelando as condições sociais existentes na modernidade.

Por essa concepção, Habermas (1999) fala de racionalidade, mas não a concebe como conhecimento ou a aquisição dela, se não como a maneira pela qual sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento, e é por isso que ele representa uma visão menos utilitária e mais processual da linguagem. Para o autor, a racionalidade, que é estruturada por uma vertente comunicativa, é resultado das ações das pessoas e de suas expressões simbólicas. Então, a racionalidade comunicativa lida com a maneira como as pessoas constroem conhecimento e como as expressões simbólicas são usadas para essa construção. Como o interesse centrado apenas na ação instrumental é predominante em muitas atividades interativas na atualidade, inclusive nas atividades de ensino de práticas de linguagem em muitas escolas, nos ancoramos em Habermas para refletir sobre o letramento acadêmico digital, por uma proposição teoria ética e política.

Comumente, a racionalidade é vinculada com o saber, porém, para Habermas (1999, p. 24), “a racionalidade tem menos que ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento do que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”. Quer dizer, por essa perspectiva, a racionalidade é compreendida como a forma em que os indivíduos que utilizam a linguagem são capazes de agir através do conhecimento, e é através da linguagem e da ação que os indivíduos expressam um saber tanto implícito como explícito.

Na TAC, o filósofo descreve dois tipos de racionalidade: racionalidade cognitivo-instrumental e racionalidade comunicativa. A racionalidade cognitivo-instrumental implica a “capacidade de manipular informadamente e de se adaptar inteligentemente às condições de um entorno contingente” (Habermas, 1999, p. 27). Nesse caso, isso implica um modo de pensamento e ação por meios deslinguísticos para alcançar fins específicos. Então, se concebe a ação instrumental e estratégica como aquela que

busca manipular o outro, partindo de procedimentos com fins egocêntricos e seguindo regras e técnicas que apoiam apenas o saber empírico. Tal agir pode ser velado ou abertamente estratégico, quer dizer, consciente ou inconscientemente.

Em contraste, a racionalidade comunicativa, que vai além das reduções cognitivo-instrumentais, lida com a

Capacidade de juntar sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e à mercê de uma comunidade de convicções racionalmente motivada se assegura à vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (Habermas, 1999, p. 27).

Nessa perspectiva, a razão comunicativa baseia-se no uso da linguagem para buscar entendimento mútuo e concordância intersubjetiva, e as ações são concebidas como manifestações simbólicas nas quais os atores entram em um relacionamento significativo com o mundo. A ação comunicativa representa a inovação de Habermas, posto que assume uma virada linguística, em que as relações são mediadas pela linguagem em busca do consenso. Assim, se dá uma construção de formas de entendimento que procuram a participação e o respeito pela ontologia do outro. O horizonte, neste caso, é o entendimento comunicativo.

Em termos gerais, as duas perspectivas, a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa, conduzem em direções distintas. Portanto, cada uma apresenta características diferenciais de acordo com seus próprios interesses. A racionalidade pode ser compreendida como a predisposição dos sujeitos, dotados de linguagem e capacidade de ação, a expressar-se por meio de comportamentos para os quais existem, em cada situação, fundamentos sólidos, argumentos convincentes e reivindicações que fortalecem a habilidade de fundamentar práticas interativas por meio de argumentos logicamente válidos.

Para Habermas (1999, p. 300), “todo agente que atua comunicativamente tem que empenhar, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem se desempenhar”. Isso quer dizer que os indivíduos podem em qualquer manifestação verbal exercer pretensões a fim alcançar a compreensão e o entendimento comunicativo, pretensões que representam máximas necessárias para a compreensão do mundo e para a comunicação com outros, quer dizer, fazer serem compreensivas suas intenções. Nesse sentido, ele

salienta que no ato comunicativo um indivíduo desempenha diferentes pretensões: “a de se expressar inteligivelmente, a de estar dando entender algo, a de estar se dando a entender e a de se entender com os demais” (Habermas, 1999, p.300).

Para isso, Habermas, com a intenção de identificar e reconstruir as condições universais do entendimento, apresenta alguns pressupostos universais da comunicação e propõe quatro pretensões de validade que constituem parte importante na Teoria da Ação Comunicativa. Tais pretensões representam as expectativas que os indivíduos têm com respeito a qualquer ato de comunicação e implicam as condições para validar tal ato. As pretensões de validade são: pretensões de inteligibilidade, pretensões de veracidade, pretensões de verdade e pretensões de retitude. A inteligibilidade concerne a capacidade de algo ou alguém ser compreensível ou entendível. Nesse caso, as pretensões de inteligibilidade procuram que “a pretensão do que expressão simbólica usada na situação dada possa se entender” (Habermas, 1999, p. 75). Aqui resulta importante que, para que algo seja entendível pelos indivíduos, é necessário que a condição de ação seja coerente e com sentido. Por exemplo, a inteligibilidade pode se desempenhar se os indivíduos dominam uma mesma língua, se reconhece o vocabulário usado em uma comunidade discursiva etc.

Por outra parte, a verdade é considerada outro elemento procurado pelos indivíduos nos atos comunicativos, quer dizer, refere-se às expectativas dos indivíduos durante o processo comunicativo de que as afirmações feitas sejam verdadeiras. Habermas (1999, p. 75) aponta “a este uso da linguagem chamamos cognitivo”, o qual está implícito nas constatações, afirmações e explicações.

Por sua parte, a veracidade implica a capacidade de alguém para dizer a verdade. Nesse caso, as pretensões de veracidade concernem às expectativas em qualquer ato de fala, pois espera-se que o sujeito seja sincero. Para Habermas (1999, p. 75), “todas as manifestações expressivas em sentido estrito (sentimentos, desejos, manifestações de vontade) implicam uma pretensão de veracidade”. Ao contrário das pretensões de verdade, nas quais se espera que as afirmações sejam verdadeiras, as pretensões de veracidade implicam que há confiança no falante.

Por último, as pretensões de retitude referem-se às expectativas dos indivíduos em que as normas acordadas sejam corretas e apropriadas durante a situação comunicativa. Para Habermas (1999, p. 75), “todas as manifestações normativamente orientadas (como os mandatos, os conselhos, as promessas, etc.) implicam uma

pretensão de retitude”. Isso quer dizer que os envolvidos no processo comunicativo esperam que sejam cumpridas certas normas e acordos compartilhados.

Nesse sentido, a ação comunicativa é concebida como a interação entre dois sujeitos capazes de se comunicar linguisticamente e realizar ações para estabelecer um relacionamento interpessoal (Habermas, 2012). Em outras palavras, esse conjunto de interrelações entre os mundos oferece diferentes tipos de ações significativas entre os comunicantes. Dessa forma, quando essa interação dialógica busca argumentos racionais problematizando as pretensões de validade das asserções comunicativas é o que finalmente é concebido como discurso. O discurso representa o mais alto grau de racionalidade social sobre os fins e valores que devem guiar a ação humana.

Segundo Habermas, o discurso é uma forma de interação comunicativa em que os participantes procuram compreender-se e chegar a um consenso racional sobre questões de interesse comum. Esse consenso é alcançado através da argumentação. Para Habermas (1990, p. 37), a argumentação é

O tipo do discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validade da manifestação ou emissão problematizada.

Da mesma forma, Habermas (1990) propõe tipos de discursos de acordo com suas características comunicativas próprias. O discurso teórico está orientado na busca do conhecimento objetivo e na busca da verdade, através da compreensão de teorias e fatos. Esse tipo de discurso é “a forma de argumentação em que afirmações de verdade problemáticas tornam-se o assunto” (Habermas, 1990, p. 38). Esse discurso caracteriza-se por ser expositivo no que prevalecem as pretensões de verdade. Um exemplo desse discurso pode estar presente na construção e/ou apresentação de uma pesquisa, na qual são discutidos alguns referentes teóricos, descobrimentos e experimentos prévios.

Por sua parte, o discurso prático centra-se em manifestações prático-morais que discutem questões éticas e morais e busca acordo entre o correto ou incorreto, o justo ou injusto, o que deveria ser e não ser, tomando em consideração as normas acordadas e compartilhadas. Para Habermas (1990, p. 38), o discurso prático é “a forma de argumentação em que se converte em tema as pretensões de retidão normativa”. Esse tipo de discurso está presente em situações comunicativas que

impliquem a discussão e a argumentação de valores, crenças e princípios morais envolvidos, como, por exemplo, uma palestra que fale sobre o uso das redes sociais por crianças e adolescentes, prevalecendo as pretensões de retitude.

Por último, o discurso explicativo busca a inteligibilidade ou correção construtiva dos produtos simbólicos, quer dizer, constitui uma forma de argumentação que tem como propósito a busca da compressibilidade. Habermas (1990, p. 42) destaca:

O discurso explicativo é uma forma de argumento em que não se supõe ou nega-se ingenuamente que as expressões simbólicas sejam inteligíveis, estejam bem formadas ou corretas, mas que o assunto converte-se em tema como uma pretensão de validade controvertida.

Em outras palavras, no discurso explicativo, espera-se que seja inteligível, corretamente formado e referente a uma afirmação que está sujeita a debate e disputa entre os participantes de um discurso ao explicar algo incompreendido pelo ouvinte. Um exemplo disso seria o discurso de um professor explicando em uma aula sobre algum tópico e guiando os estudantes em prol de um entendimento. Em resumo, os diferentes discursos materializam formas de argumentação e qualquer que participe de alguma dessas formas pode demonstrar racionalidade ou a falta dela, situação que é percebida pela forma que atua e responde às razões e aos argumentos que lhes são oferecidos através da linguagem.

Para Habermas (2012), é pelo uso da linguagem, através dos discursos como meios vinculativos para coordenar as ações intencionais dos sujeitos através de argumentação racional, que as disputas de interesses são resolvidas, pelo melhor argumento. Portanto, devido a essas contribuições, nos propomos a usar essa teoria para a interpretação da sociedade nessa modernidade tardia. Com essa visão, é possível representar e entender ações em que a linguagem pode ser usada e, assim, alcançar um entendimento mútuo (por exemplo, entre o pesquisador e os participantes da pesquisa) ou gerar uma nova representação teórica, como é o caso da construção realizada nesta tese sobre a leitura acadêmica digital. Assim, a TAC permite uma categorização das interrelações da vida social, pois facilita o estudo das ações desenvolvidas na sociedade. Assim, é possível a compreensão do fenômeno da leitura e das ações racionais (de forma comunicativa) dos indivíduos quando realizam essa atividade. Para este estudo especificamente, elegemos a leitura que faz parte da esfera acadêmica e realizada por meio das tecnologias digitais, levando em conta os propósitos de leitura e os artefatos empregados para tal fim.

## 4 DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICAS DA LEITURA ACADÊMICA DIGITAL

As maneiras de ler e de escrever mudam com os tempos  
(Cassany, 2006, p. 99)

Para nos situarmos teórica e epistemologicamente em termos de leitura, resulta relevante primeiro conhecer os fundamentos que delineiam o letramento. Nesta seção, descrevemos as bases teóricas que fundamentam as práticas de letramento, suas perspectivas e modelos, sua constituição e materialização em práticas e eventos, com uma visão geral, assim como também no âmbito acadêmico e no âmbito digital, assim como as diferentes características se manifestam nas práticas de leitura acadêmica, de leitura digital e em ambas. Aqui apresentamos concepções sobre letramento na literatura portuguesa, na inglesa e na hispânica, importantes para a perspectiva assumida nesta pesquisa.

De acordo com Street (2014), letramento é visto como práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade, sendo variáveis de um grupo social para outro. Por outro lado, para Kleiman (2005, p. 21), letramento é “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

A partir das contribuições de Cassany (2006), letramento refere-se às práticas letradas por uma concepção sociocultural, o que implica o desenvolvimento da competência de criticidade para a análise dos discursos, com a finalidade de gerar mudança no *status quo* tanto do sujeito quanto do seu contexto. Por essas concepções, podemos visualizar o letramento como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma contextualizada, significativa e crítica em diferentes situações sociais, que reconhece a natureza social das práticas letradas e que visa um agir crítico, reflexivo e emancipatório do leitor.

Cassany (2010) apresenta duas perspectivas para analisar as práticas letradas: a perspectiva psicolinguística cognitiva e a perspectiva sociocultural-crítica. A primeira concebe a leitura como uma atividade basicamente verbal e cognitiva, que se centra no texto como unidade comunicativa. Portanto, nessa perspectiva, o leitor aprende o



código e desenvolve algumas estratégias cognitivas para utilizá-lo, partindo de tarefas leitoras como a decodificação, a localização de palavras explícitas no texto etc. Tais características denotam uma visão técnico-instrumental de acordo com as contribuições habermasianas, por promoverem uma ação estratégica do leitor ante um texto (considerado neutro) e que visualiza a leitura apenas como uma forma de acessar a informação.

A segunda perspectiva, a sociocultural-crítica, percebe a leitura como uma prática letrada sociocultural, na qual o texto é considerado como um artefato social e político que contém uma mensagem situada num contexto. Assim, espera-se do leitor a assunção de papéis na leitura dos textos e a construção de identidades. Desse posicionamento, a aprendizagem da leitura implica se apropriar das práticas socialmente preestabelecidas. Diferentemente do modelo anterior, que considera a leitura apenas como forma de acesso à informação, a perspectiva crítico-social vê a leitura como forma de exercer o poder de agir sobre a própria realidade. Em resumo, a leitura, por essa perspectiva, implica considerar como as práticas estão situadas e arraigadas em contextos sociais, culturais e políticos mais amplos e como os textos podem ser analisados em termos de poder, acesso e significado. Além disso, destaca o papel do leitor e o potencial da leitura como forma de emancipação.

Pela abordagem sociocultural da linguagem, entendemos letramento como a soma de um processo psicológico que utiliza unidades linguísticas, na forma de um produto social e cultural (Cassany, 2005). Cada texto é uma invenção social e histórica de um grupo humano e assume formas diferentes em cada época e lugar; isso porque os textos também evoluem ao mesmo tempo em que a comunidade. Nesse sentido, um indivíduo aprende a usar um texto participando dos contextos em que ele é utilizado.

Ao revisar a literatura sobre letramento, é possível alcançá-lo na forma singular (letramento) e na forma plural (letramentos). Soares (2006) manifesta seu uso na forma plural, pois constitui um processo contínuo que representa diferentes tipos de habilidades e de conhecimentos; ou seja, um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e de escrita com diversas finalidades.

Sobre a concepção de letramento, Street (2014) apresenta a existência de dois modelos: um denominado modelo autônomo e outro denominado modelo ideológico. O letramento autônomo implica uma visão focada na análise das capacidades cognitivas individuais das pessoas, quer dizer, se percebe como um conjunto de

competências neutras e técnicas que podem ser aprendidas e generalizadas para todos os diferentes contextos. Por esse modelo, percebe-se a avaliação das capacidades letradas mediante graus ou níveis de letramento (Alto ou baixo letramento).

Particularmente, o modelo autônomo de letramento

supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”, ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem (Street, 2014, p.104).

Sendo assim, as habilidades para compreender o texto dependem das características da língua presentes no próprio texto, ignorando as implicações e a relevância do entorno sociocultural em que está inserido. Se revisamos nossa experiência educativa, tradicionalmente, o modelo autônomo ainda se destaca no contexto escolar, posto que as instituições educativas tentam avaliar as capacidades leitoras dos estudantes mediante provas de compreensão que permitem a classificação de bons e maus leitores. Particularmente, Street (2014, p. 146) menciona que “o modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental”. Desse modo, a leitura segue um modelo de imposição baseado nas sociedades dominantes e urbanas, centrada no processamento de informação e de estratégias cognitivas e metacognitivas para a interação com o texto.

Em contrapartida, Street (2014) destaca o modelo ideológico, o qual concebe o letramento como prática social. Assim, as práticas de letramento não são generalizáveis, dependem e mudam segundo os diferentes contextos, em que a leitura e a escrita fazem parte. Por essa perspectiva, o letramento acontece na interação entre o individual e o social, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas.

Os Novos Estudos de Letramento reconhecem a importância da natureza social do texto, oferecendo uma perspectiva culturalmente sensível para as práticas sociais de linguagem, as quais variam de um contexto a outro. No entanto, o autor destaca que esses modelos não estabelecem uma posição dicotômica; ele argumenta que o modelo ideológico abarca as competências vistas do modelo autônomo, mas considerando elementos culturais e ideológicos do contexto. Isto não quer dizer que o modelo autônomo resulte negativo para conceber a leitura e a escrita, mas limita o

reconhecimento da diversidade cultural existente no mundo, quando apenas valorizado esse modelo. Portanto, o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas, mas está imbuído de valores, crenças e perspectivas que são moldadas pela cultura e pela sociedade, para o qual se espera do leitor um posicionamento reflexivo e crítico.

Em termos gerais, enquanto o modelo autônomo promove as habilidades linguísticas, a compreensão dos textos, a capacidade de seguir instruções e prepara os estudantes para realização de tarefas e atendimento de requisitos específicos, o modelo ideológico destaca-se pelo foco na análise crítica, na consciência ideológica, na compreensão de diferentes perspectivas e na capacidade de questionar e refletir sobre os textos. Por outras palavras, o modelo autônomo conduz, geralmente, a uma visão técnico-instrumental da leitura, fundamentada no acesso à informação, e o modelo ideológico vincula-se aos interesses emancipatórios na leitura, percebendo-a como uma ação e reação crítica ao texto a partir dele.

A esse respeito, Cassany e Castellà (2010) distinguem três grandes orientações na concepção crítica no letramento: A perspectiva tradicional ou filológica, a perspectiva interpretativa ou psicológica e a perspectiva crítica. A perspectiva tradicional ou filológica baseia-se no domínio do código e parte da ideia de que o significado está no texto. Dessa forma, existe uma interpretação canônica e apenas os leitores “espertos” conseguem alcançá-la. Nesse caso, o maior interesse do leitor é conseguir a interpretação canônica e identificar o propósito do autor, referindo-se, assim, a ações orientadas a consecução de objetivos instrumentais e ao trabalho técnico de compreensão do texto.

Por outro lado, a abordagem interpretativa ou psicológica está baseada nos processos cognitivos da compreensão. Nessa perspectiva, o significado constrói-se na interação entre o leitor e o texto, sendo que o leitor desenvolve um processo individual, interno, mental e cognitivo em relação a esse artefato cultural. Para isso, é necessário ao leitor acionar seu conhecimento prévio e elaborar inferências sobre o objeto de leitura, assim como promover a reelaboração da informação. Aqui, a leitura crítica é constituída por uma resposta pessoal ao conteúdo do texto, para o qual se busca entender os significados e as experiências, por um posicionamento individual e subjetivo.

Por último, a perspectiva crítica parte da confrontação social do sentido do texto. Aqui o significado é construído em contextos sociais, políticos e culturais, pelos

quais as interpretações dependerão da localização histórica e sociocultural do leitor. Nesse caso, compreender implica, do ponto de vista social, posicionar-se. Por essa terceira perspectiva, podemos distinguir duas orientações: uma orientação sociocultural, pela qual ler criticamente implica aceitar a relatividade das interpretações, e uma orientação sociopolítica, a qual trata da ação social o teto sugere assim como a reação do leitor. Isso relaciona-se com os potenciais emancipatórios do indivíduo, que lhes permite questionar, analisar e avaliar, de maneira autônoma e independente, para atuar e transformar a sociedade. Por certo, as perspectivas teóricas propostas por Cassany e Casstellà (2010) permitem reconhecer a visão crítica dos estudantes e quais são suas capacidades como leitores da linguagem.

A linguagem – enquanto organismo social, que se efetiva através da ação comunicativa – está envolvida em todas as esferas da atividade humana; portanto, cada situação requer um uso contextualizado da linguagem, através das práticas de letramento e dos eventos de letramento dos quais os sujeitos fazem parte em sua vida cotidiana. As práticas de letramento referem-se “tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 2). Nesse caso, as práticas de letramento comumente desenvolvidas em uma instituição educativa são para aprender e demonstrar o aprendizado, quando os estudantes leem e escrevem para serem avaliados sobre conteúdos determinados, mas também podem ser desenvolvidas para a participação dos estudantes em atividades comunicativas no domínio acadêmico.

No entanto, defendemos que as práticas educativas em relação à leitura sejam ressignificadas no espaço educativo, no sentido de ampliar as funções dos letramentos desenvolvidos. Para isso, propomos o acolhimento da concepção de aprendizagem como uma ação crítica e reflexiva, para além da memorização e da reprodução de conteúdo. Entretanto, apoiados em Kleiman (2005, p. 12), também concebemos as práticas de letramento como um

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, as tecnologias e as competências necessárias para a sua realização.

Nesse caso, alguns exemplos das práticas de letramento no Ensino Médio são assistir a aulas, tomar nota dos conteúdos, responder a exercícios, dentre outros. Entretanto, essas ações exigem posicionamentos críticos dos estudantes para que, quando realizarem esses eventos de letramento, compreendam-se como indivíduos que agem comunicativamente sobre esses textos.

Kleiman (1995) considera os eventos de letramento como situações em que a leitura e a escrita constituem parte essencial para fazer sentido à situação que motivou a existência do texto, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e às estratégias interpretativas. Nesse sentido, os diferentes eventos constituem as várias situações em que a linguagem é usada; a soma deles representa as práticas de um campo comum de letramentos. Por exemplo, em instituições do Ensino Médio, os estudantes leem e escrevem para diferentes situações; eles leem livros, páginas webs, enciclopédias, romances, tutoriais etc., na modalidade impressa e/ou digital, para realizar atividades como relatórios de pesquisas, resenhas, resumos, glossários, ensaios, mapas mentais e conceituais, entre outras tarefas que envolvem ações acadêmicas nesse nível educacional. Dessa forma, os eventos de letramento se concentram na busca de conhecimento disciplinar para aprender com ele e, dessa forma, agir sobre o próprio conhecimento.

Ao refletir sobre o fenômeno em estudo – a leitura acadêmica digital –, é importante reconhecer o posicionamento teórico e epistemológico de como se concebe tal fenômeno. Nesse caso, se descreveram as existentes visões sobre letramento e a postura que assume a presente pesquisa. Em geral, as práticas e os eventos de letramento constituem as diferentes tipologias de letramentos que surgiram gradualmente, ajustando-se às diferentes esferas da atividade humana. O letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem os eventos de letramento. Por isso, eventos e situações de letramentos realizados no Ensino Médio devem proporcionar práticas letradas que tenham como objetivo o estabelecimento de redes comunicativas reflexivas. Dentre esses modos de letramento, evidenciamos o letramento acadêmico.

#### 4.1 LETRAMENTO ACADÊMICO E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIOEDUCACIONAL

Atualmente, ao falar de letramentos, é possível ver que esse construto se expandiu no campo linguístico, o que gerou diferentes tipos de letramentos que dependem do contexto em que são desenvolvidos. Segundo Soares (2006, p. 80), “há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento”. Nesse sentido, na revisão de literatura, encontramos contribuições teóricas sobre letramentos acadêmicos, digitais, literários, críticos, científicos, visuais, entre outros. Eles também são ajustados ao contexto e ao espaço em que são desenvolvidos.

No contexto educacional, o letramento acadêmico é apreciado, o que implica práticas de leitura e de escrita para o ensino e a aprendizagem. O letramento acadêmico consiste, então, na apropriação de competências sobre as maneiras específicas de se proceder na academia (Lea; Street, 2014). Portanto, nesse contexto, são consideradas práticas que o estudante considera comunicativas e autônomas para os processos de aprendizagem e de interação com textos dessa esfera. Esse letramento é concebido como gerado na universidade, muitas pesquisas declaram assim, e não estão equivocadas. Entretanto, ao revisar a definição conceitual de letramento acadêmico, este é definido como um desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre as diferentes formas de interação com os gêneros próprios do discurso acadêmico (Fischer, 2007). Isso significa que esse tipo de letramento não é atribuído exclusivamente à agência universitária, mas pode ser desenvolvido em outros contextos, dentre eles as instituições educativas de Ensino Médio. No entanto, defendemos, nesta tese, que as características do tipo de letramento dependerão muito dos propósitos que as práticas de linguagem estabelecem.

Em relação a essa ideia, Lea e Street (2014, p. 368) consideram que “embora o termo letramentos acadêmico tenha sido originalmente desenvolvido no que diz respeito ao estudo dos letramentos no ensino superior e na universidade, o conceito também se aplica da educação infantil ao ensino médio”. Portanto, nesse contexto educacional, o estudante está imerso em atividades acadêmicas com a intenção de participar de ações comunicativas para construir e socializar conhecimentos propiciados nas diferentes disciplinas. Em linhas gerais, há investigações que

reconhecem a presença de letramentos acadêmicos em todos os níveis educacionais, enquanto outros o consideram exclusivo para o ensino universitário, o que se torna uma questão de perspectiva.

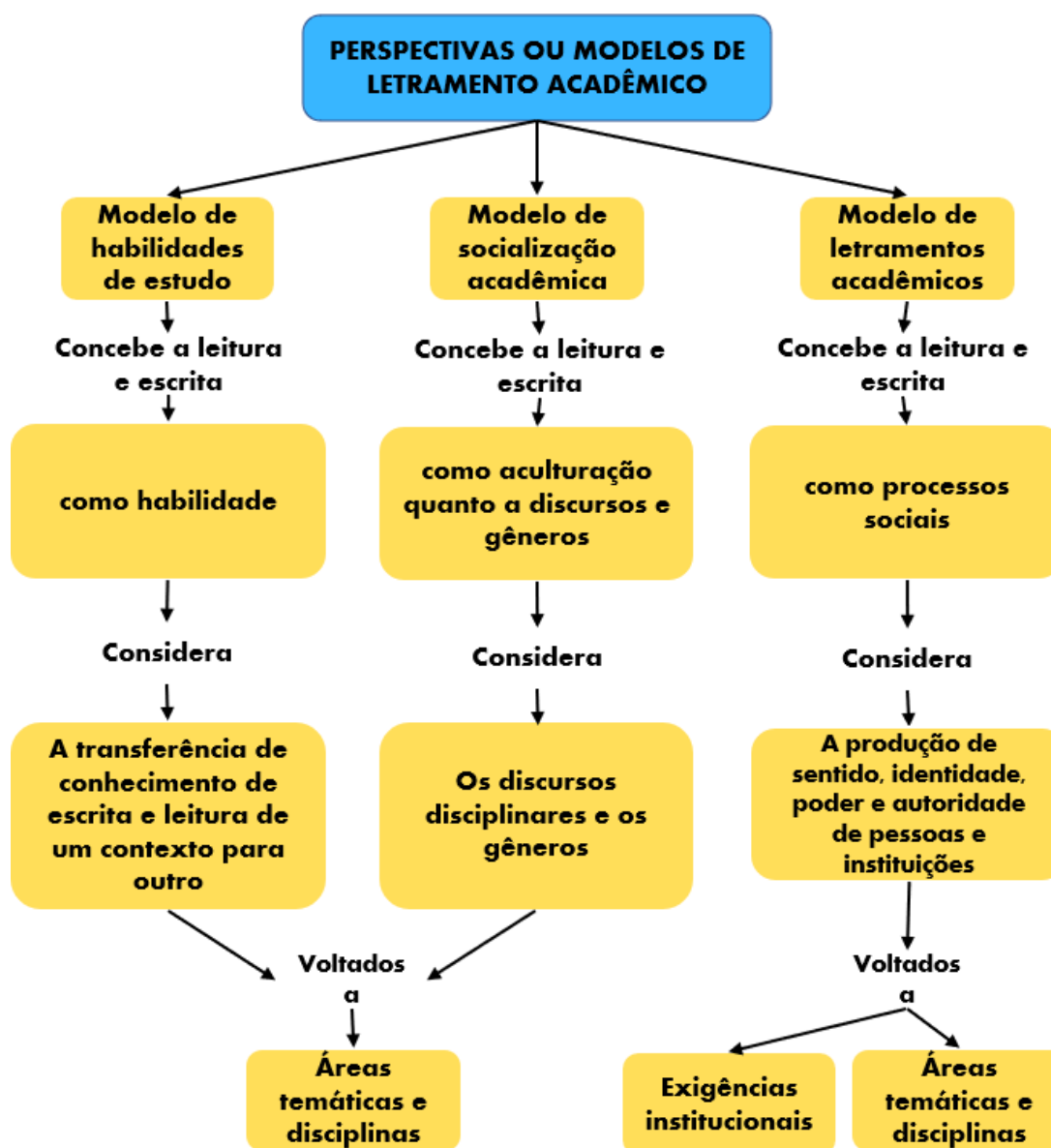
Na literatura em o espanhol, é possível encontrar a distinção entre “*alfabetización académica*” (alfabetização acadêmica) e “*literacidad académica*” (letramento acadêmico). Carlino (2013, p. 370) sugere denominar alfabetização acadêmica “ao processo de ensino que pode (ou não) se desenvolver para favorecer o acesso dos estudantes às diferentes culturas escritas das disciplinas”<sup>33</sup>. Dessa abordagem, a autora declara que a alfabetização acadêmica visa ensinar a participação social dos estudantes por meio de gêneros próprios de um campo do saber e ensinar as práticas de estudo adequadas para atuar comunicativamente nesse domínio discursivo. Além disso, Carlino (2013, p. 410) sugere denominar *literacidad académica* como um conjunto de “práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico”. Nesse sentido, compreendemos que, em maior ou menor grau, os estudantes do Ensino Médio já são alfabetizados em relação às práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos dessa esfera, tais como resumos, resenhas, fichamentos etc. No entanto, são considerados, nesta pesquisa, aportes teóricos que se pautam no estudo do letramento acadêmico, por entendermos que as aprendizagens sobre esses (e outros gêneros) vão se modificando ou se aprofundando, ao longo da vida escolar dos estudantes.

Para ter uma visão social epistemológica e ontológica dessa realidade, Lea e Street (2014) sustentaram que abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos podem ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos, tais como apresentados na figura 1.

---

<sup>33</sup> Al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas.

**Figura 1:** Perspectivas ou modelos de letramento acadêmico



**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Lea e Street (2014)

O modelo de habilidades de estudo concebe a leitura e a escrita como habilidades individuais e cognitivas. Essa perspectiva concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que os estudantes podem transferir seu conhecimento de leitura e de escrita de um contexto para outro, sem problemas, sendo essas habilidades voltadas às áreas temáticas e disciplinares. Esse modelo pode ser visualizado em muitas salas de aula do Ensino Médio, quando os estudantes são ensinados a ler, principalmente, para o processamento de informação, assumindo



que, se ele é capaz de compreender os textos trabalhados no contexto escolar, ele poderá também compreender outros textos que fazem parte de outras agências letradas da sociedade. Aqui percebemos uma visão fortemente centrada no letramento autônomo, ao considerar que a leitura e a escrita são ensinadas para ser generalizadas a todas e quaisquer possíveis situações de interação nas quais o estudante está envolvido. Além disso, esse modelo reflete mais um interesse instrumental das práticas de letramento, ao considerar a língua apenas como uma ferramenta para atingir diferentes fins das práticas de letramento, como a aprendizagem.

Por outra parte, Lea e Street (2014, p. 479) destacam o modelo de socialização acadêmica, que tem outra perspectiva, ao considerar a “aculturação de estudantes quanto aos gêneros baseados em temas e em disciplinas”, quer dizer, os estudantes são expostos a gêneros discursivos para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita. A partir desse modelo, os estudantes podem adquirir modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizam os membros de uma comunidade disciplinar ou temática, superando a concepção de leitura e de escrita como apenas habilidades cognitivas. Por essa visão, os estudantes são ensinados a ler e a escrever de maneira imperativa pelos modos e pelas práticas letradas materializadas em distintos gêneros discursivos. Assim, no Ensino Médio, ao ser solicitada a escrita de textos da esfera acadêmica, tais como resumos, ensaios, relatórios etc. serão destacadas as características relativamente estáveis dos textos, além de aspectos que compõem a necessidade interativa desses gêneros. Nesse modelo, se visualiza um interesse prático e interpretativo, em que se busca compreender os significados, experiências e padrões de interação comunicativa, apresentados nas características linguísticas e retóricas dos textos. Assim, os estudantes são capazes de reconhecer a organização estrutural, os movimentos retóricos e os propósitos comunicativos dos gêneros acadêmicos com os quais interagem. Apesar de esse modelo ser importante para o desenvolvimento de eventos de letramento, constitui-se como um movimento inicial para a atividade de leitura no Ensino Médio.

Finalmente, o modelo de letramentos acadêmicos refere-se aos processos envolvidos nas práticas de leitura e de escrita a partir de seu caráter situado e dinâmico, o que abrange tanto questões epistemológicas em relação ao conteúdo desses textos quanto a processos sociais que tornem a escolha do gênero discursivo

relevante para as situações sociocomunicativas. Isso implica o desenvolvimento de habilidades discursivas específicas necessárias para participar adequadamente na comunidade acadêmica, reconhecendo as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Portanto, por essa perspectiva, a cultura escrita permite a produção de sentidos e de identidades. Para Lea e Street (2014, p. 479), “os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos”. Portanto, essas abordagens não são exclusivas e podem, muitas vezes, ser integradas umas às outras, tendo em vista que um modelo é influenciado por outro(s). Nesse caso, o modelo de letramentos acadêmicos pode incidir nos outros modelos.

Esse modelo se aproxima da perspectiva de letramento ideológico (Street, 2014), já que as práticas de letramento são vistas como ação social, sendo que o uso da língua é influenciado pelo contexto e pelas relações dadas. Portanto, é assim que os indivíduos necessitam do desenvolvimento de capacidades para participar comunicativamente em situações típicas do domínio discursivo acadêmico. Além disso, percebemos nesse modelo um interesse crítico e emancipatório, sendo que implica uma postura reflexiva em relação às estruturas sociais existentes e um papel ativo dos indivíduos na transformação de suas realidades e que se evidencia no letramento acadêmico através das habilidades críticas de leitura e escrita dos textos acadêmicos, da conscientização crítica e participação ativa na construção do conhecimento, o que nos faz alinhá-lo à perspectiva da ação comunicativa habermasiana, partindo da consideração de uma consciência crítica para agir social e reflexivamente em situações dadas.

Ao analisar esses modelos, percebemos que nos estudos dos letramentos acadêmicos podemos encontrar visões epistemológicas que vão desde interesses técnico-instrumentais e interesses práticos interativos até atingir interesses críticos. Isso significa que os estudos evoluíram progressivamente para conceber uma racionalidade comunicativa nas práticas de letramentos acadêmicos. Essa perspectiva nos leva a ratificar que as práticas de leitura e de escrita envolvem aspectos cognitivos, sociais e comunicativos, que refletem os propósitos sociais no uso da linguagem escrita. É a partir dessa posição epistemológica que se concentra o presente estudo de tese.

Por outro lado, da abordagem dos letramentos, Fischer (2007) levanta um modelo dialógico de letramentos acadêmicos baseado na perspectiva bakhtiniana,

estabelecendo três tipos de eventos de letramento acadêmico: o interdiscursivo, o identitário-profissional e o reflexivo-transformativo.

**Figura 2:** Modelo dialógico dos letramentos acadêmicos



**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Fisher (2007, 2010)

Os eventos interdiscursivos promovem a interface entre os discursos primários e secundários (Fischer, 2007), ou seja, esse tipo de evento fomenta a aprendizagem de gêneros discursivos que resultam mais complexos, como aqueles que estão na esfera acadêmica, e que são usados como via para a aprendizagem, a construção de conhecimento e a avaliação da aprendizagem. Por exemplo, no Ensino Médio, o estudante é vinculado com atividades de leitura que possibilitam o desenvolvimento de habilidades para compreender discursos mais dinâmicos, complexos, que pertencem a uma prática social específica. Nesse sentido, o estudante passa da leitura de gêneros discursivos familiares (como a tomada de notas) a discursos mais elaborados (como o resumo, o relatório).

Por outro lado, os eventos identitário-profissionais posicionam os estudantes no uso da língua nas práticas profissionais. Esses referem-se a situações em que a língua resulta um mecanismo para o desenvolvimento de práticas vinculadas a um contexto profissional. Fischer (2007, p. 152) afirma que:

Os eventos identitários são os que posicionam os alunos como insiders<sup>34</sup> em práticas acadêmicas-escolares de trabalho. Esses eventos realçam a posição socialmente situada de professor, que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica.

Portanto, no Ensino Médio, é comum encontrar eventos que visam promover identidades nos estudantes relacionadas com áreas diversificadas e textos profissionais, por exemplo, quando o estudante é solicitado a ler textos científicos e fomentar projetos de pesquisa, pensando na formação de um estudante interessado nas profissões científicas, assim como, também, quando se apresentam romances e resenhas literárias para contribuir na formação de estudantes com interesses humanistas e literários, em prol de estimular a vocação profissional deles.

Por último, os eventos reflexivos-transformativos têm funções reflexivas e críticas que denotam liberdade e emancipação a partir de suas próprias identidades. A esse respeito, Fischer (2007, p. 104) menciona que os “eventos reflexivo-transformativos são os que, valendo-se do letramento crítico ou do discurso reciclado, têm as funções de libertação – de estruturas fechadas, impositivas de poder – e de emancipação – das práticas sociais”. A partir dessa posição, o sujeito é capaz de obter uma representação comunicativa de um saber proposicional por meio do discurso argumentativo, ou seja, pela racionalidade comunicativa. De acordo com Fischer (2008), tais eventos abrem a possibilidade de analisar prática de letramentos de maneira reflexiva e crítica. Portanto, esses permitem um posicionamento emancipatório do estudante ante a um contexto dirigido pelo estabelecimento de normas institucionais. No Ensino Médio, são visualizadas situações em que o estudante é convidado a ler um texto por uma perspectiva crítica e se posicionar não apenas sobre o conteúdo dele, mas também por elementos envolvidos no próprio texto como também o contexto, a audiência e a intenção comunicativa.

Na esfera acadêmica, predominam tradicionalmente gêneros discursivos que visam à construção de conhecimento a partir das disciplinas. Para Fischer e Dionísio

---

<sup>34</sup> pessoas bem-informadas

(2011), no letramento acadêmico, fazem parte os textos da esfera científica que os estudantes leem para ter algumas compreensões sobre o mundo, tais como: a pesquisa contribui para conhecer outras formas possíveis de ver os fenômenos científicos, o que pode ser apresentado nos relatórios de pesquisa; ensaios argumentativos e resenhas, que contribuem para a formação crítica e discursiva do estudante, dentre outros gêneros. Obviamente, esses são gêneros que, principalmente, são desenvolvidos no contexto universitário. Porém, no Ensino Médio, eles podem emergir de acordo com as necessidades dos estudantes dessa fase de escolarização e das características solicitadas aos eventos de leitura desses textos.

Outro aporte relevante de Fischer e Dionísio (2011) representa a distinção de dois grupos de textos: os gêneros científicos e os meios pedagógicos (aqueles que funcionam como meios para o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação). Nesse caso, é possível encontrar no Ensino Médio uma ecologia textual que converge para o trabalho com textos ajustados à natureza do nível e aos requerimentos próprios das ações pedagógicas. Em termos gerais, o contexto fornece certas características à prática de leitura, relacionadas ao que os estudantes leem, à maneira como leem e aos propósitos que perseguem ao fazê-lo.

Os letramentos acadêmicos estão integrados pela leitura e a escrita acadêmica. Particularmente para a leitura acadêmica, existem diferentes definições que dependem da perspectiva assumida. Por exemplo, para Fischer (2007), a leitura acadêmica busca entender textos com conteúdo disciplinar, ou seja, eles contêm conhecimento formal de uma disciplina. A leitura e a compreensão de textos acadêmicos são formas de processamento essenciais para garantir o desenvolvimento do estudante nessa fase de escolarização e se constitui um eixo importante para a criação de conhecimento que, conseqüentemente, contribuirá para a atuação do estudante no desenvolvimento social, cultural, tecnológico, dentre outros, do mundo atual. Grabe e Stoller (2002) mencionam alguns propósitos da leitura no âmbito acadêmico: ler para buscar informações simples, ler para folhear rapidamente, ler para aprender sobre os textos, ler para integrar informações, ler para escrever (ou procurar informações necessárias para escrever), ler para criticar textos e ler para uma compreensão geral. Também, levamos em conta os dispositivos e as linguagens que compõem as ações de leitura, nesta tese, particularmente, aqueles por meio das TD.

Cada vez mais as maneiras de usar a linguagem são ressignificadas, não apenas por mudanças epistemológicas, mas por mudanças outorgadas pelas tecnologias digitais, o que gera e novas perspectivas e outras possibilidades da construção de práticas de letramento por meio dos dispositivos digitais. A esse respeito, Kleiman (2005, p. 21) considera que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Nesse caso, quando o letramento considera os elementos e as características digitais, elas são denominadas como letramento digital, tópico que a ser aprofundado na próxima seção.

#### 4.2 LETRAMENTO DIGITAL E FUNDAMENTOS DA LEITURA

A ampliação do uso das tecnologias digitais nos espaços educativos ocasionou a mudança em processos de letramentos, a partir da gradual incorporação desses dispositivos tecnológicos em processos de leitura e de escrita no âmbito escolar, desenvolvendo o letramento digital. O letramento digital é definido como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (Soares, 2002, p. 151). Isso significa que as práticas de leitura e de escrita são ajustadas aos contextos e aos dispositivos nos quais a linguagem escrita, dentre tantas outras, está envolvida. Para Coscarelli e Ribeiro (2005), o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e de produção de textos em ambientes digitais, o qual implica o uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Nesse caso, as práticas letradas não são determinadas e exclusivas de uma agência que a promove, pois a evolução das tecnologias digitais tem permitido sua presença em todas as esferas da atividade humana.

Cada tipo de letramento se identifica pelas características de suas práticas e eventos que o distingue, o letramento digital não é a exceção. A partir das conceitualizações de Street (2014) sobre práticas de letramentos e de Heath (1982) e

Street (2014) sobre eventos de letramentos, Souza (2016) faz uma aproximação de tais construtos à esfera digital, permitindo contextualizar o uso da leitura e da escrita por meio de artefatos digitais. Para Souza (2016, p. 109), as práticas de letramentos digitais (PLD) são

Práticas contextualizadas social, política, econômica e culturalmente, envolvendo identidade, discurso e poder, os quais configuram e determinam a sua interpretação e atribuição de sentido pelos participantes em eventos mediados por mídias digitais (MD) que mobilizam um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades, meios, gêneros e linguagens multimodais e hipermidiáticas, circunstanciadas pelo contexto sócio-histórico do discurso e das condições de produção.

Nesse sentido, se reconhece a natureza sociocultural das práticas letradas que são desenvolvidas mediante o contexto digital, considerando conhecimentos e destrezas implicadas na leitura e na escrita através de dispositivos tecnológicos. As PLD sempre estão imbricadas aos propósitos estabelecidos para seu uso. Por exemplo, no contexto geral, é possível encontrar práticas de letramentos para a comunicação, o lazer e a educação. No caso das tecnologias digitais no contexto acadêmico, tais práticas obedecem comumente a interesses de ensino, aprendizagem e avaliação.

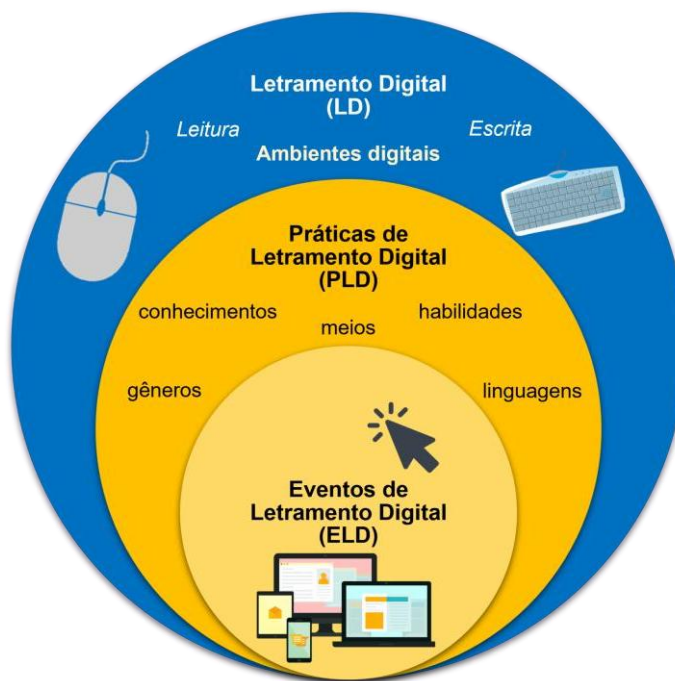
Igualmente, Souza (2016, p. 112) descreve Evento de Letramentos Digitais (ELD) como

uma situação em que um suporte, portador ou interface digital se torna parte integrante da interação entre os participantes e seus processos interpretativos, constituindo-se através de práticas sociais mais amplas de uso de mídias digitais (MD) em contextos comunicativos, como instâncias de uso, em que a mensagem digital é a sua materialização.

Por essa perspectiva, um ELD é a materialização das práticas letradas mediante algum dispositivo digital, em que se evidencia o pôr em prática de uma ação social, atendendo aos motivos e às práticas de letramento. Por exemplo, dentro das práticas de letramento digital com fins comunicativos, podemos apreciar eventos como escrever um e-mail ou postar uma mensagem em alguma rede social. No contexto acadêmico, alguns eventos de letramento digital estão envolvidos em práticas avaliativas de aprendizagem, como fazer um mapa conceitual ou mental, elaborar um infográfico, ler algum website ou hipertexto, o qual implica o desenvolvimento de práticas letradas nos espaços digitais. Nesse sentido, a constituição do letramento

digital é concebida através da integração das PLD e dos ELD, conforme apresentados na figura 3.

**Figura 3:** Interligação entre Práticas e Eventos de Letramento Digital



**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Coscarelli e Ribeiro (2005) e Souza (2016)

No entanto, o elemento digital não deve ser considerado apenas como um adjetivo que implica a era do gerenciamento de dispositivos virtuais; mas é considerado um eixo transversal em todos os contextos. Por uma visão sociocultural, os letramentos digitais são compreendidos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17). Aparentemente, a inclusão dessas tecnologias não apenas ressignificou práticas letradas com novos artefatos, mas também foi visualizada uma mudança na posição epistemológica. Para tanto, o indivíduo desenvolve certas capacidades adaptativas que lhe permitem atuar linguística e comunicativamente nos novos contextos.

Então, o que caracteriza os letramentos digitais? Gilster (1997) identifica quatro competências-chave de letramento digital: a busca de informação, a navegação, a avaliação de conteúdo e a integração de conhecimento. A busca de informação é a capacidade de usar a Internet e fazer diversas atividades nele. Essa competência



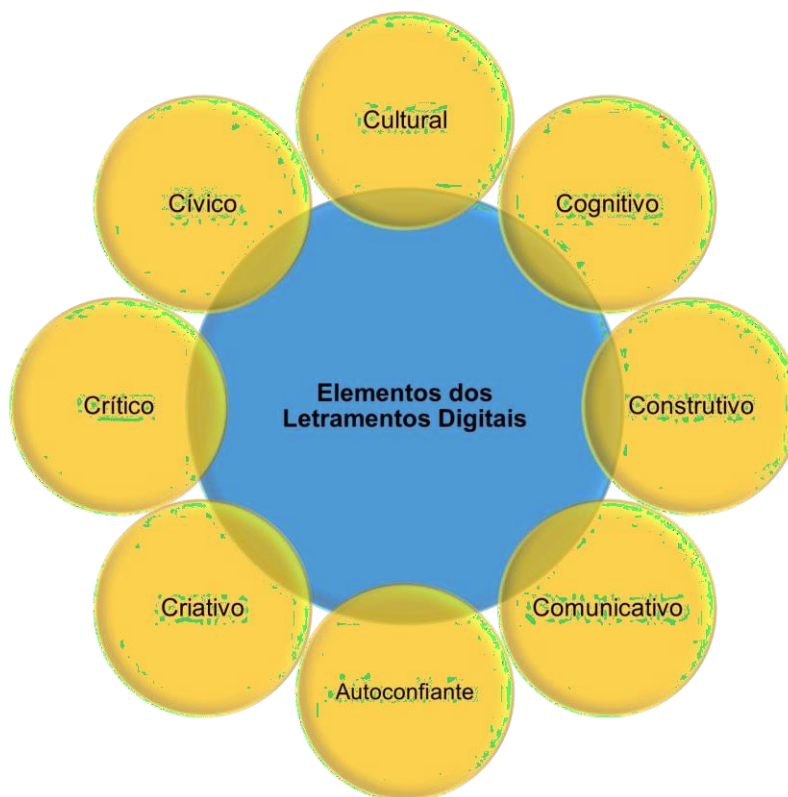
abrange dois componentes: a capacidade de encontrar informações na Internet usando mecanismos de busca e a capacidade de realizar diversas atividades que tem que ver com a busca de informação. Em segundo lugar, a navegação é a capacidade de ler e entender a navegação de hipertexto e das webs. Essa competência abrange quatro componentes: conhecimento sobre hipertexto e hiperlink, conhecimento sobre a leitura digital (diferente da leitura de texto impresso) e conhecimento sobre o funcionamento e as características da web.

Terceiro, a avaliação de conteúdo é a capacidade de pensar criticamente e avaliar o que é encontrado em fontes online, bem como a capacidade de identificar informações confiáveis nas páginas da web. Esta competência abrange cinco componentes: a capacidade de diferenciar entre o layout da informação e o conteúdo, a capacidade de analisar o histórico das informações e do criador, a capacidade de avaliar endereços da web por meio da compreensão dos diferentes domínios, a capacidade de analisar páginas webs e o conhecimento sobre FAQ em grupos de informação ou grupo de discussão.

Em quarto lugar, a integração ou montagem do conhecimento é a capacidade de organizar o conhecimento e construir um conjunto de informações de várias fontes. Esta competência abrange quatro componentes: a capacidade de pesquisar informações através da internet, a capacidade de projetar o feed pessoal de notícias ou de inscrever-se em grupos de notícias ou lista de discussão, a capacidade de fazer verificação cruzada ou nova verificação sobre as informações encontradas, a capacidade de usar diversos tipos de mídias para verificar a veracidade da informação e a capacidade de organizar fontes de informação encontradas na internet.

A partir dessas competências, é possível compreender as características dos leitores no contexto digital. Aqui podemos perceber como as competências no manejo das tecnologias digitais e como atuar criticamente nelas e por elas é relevante para a participação, avaliação e integração da informação pelo estudante. Por sua parte, para Belshaw (2011), existem oito elementos-chave para caracterizar o letramento digital, que são: o elemento cultural, o elemento cognitivo, o elemento construtivo, o elemento comunicativo, o elemento autoconfiante, o elemento criativo, o elemento crítico e o elemento cívico, tais como apresentados na figura 4.

**Figura 4:** Os elementos dos letramentos digitais



**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Belshaw (2011)

O elemento cultural (*cultural element*) refere-se ao entendimento dos diversos contextos digitais em que as pessoas podem ter experiências, o qual implica diferentes códigos e formas de operá-los. Nesse sentido, não resultam ser iguais os letramentos digitais nas diferentes culturas, assim como também não são iguais os letramentos nas diferentes esferas (jornalística, acadêmica, jurídica, educacional, entre outras). Para Belshaw (2011), tais elementos dos letramentos digitais são melhor adquiridos através da imersão em uma variedade de ambientes digitais. Portanto, as características sociais e o grau de vinculação do sujeito resultarão indispensáveis na apropriação de competências digitais, assim como também dependerão do grupo etário (crianças, jovens e adultos). Desse elemento, podemos pensar nas características culturais que se destacam na leitura digital para fins acadêmicos dos estudantes do Ensino Médio venezuelano.

Por outro lado, o elemento cognitivo (*cognitive element*) discute os conhecimentos que implicam o desenvolvimento da compreensão dos estudantes usando as tecnologias digitais. Esse elemento trata das formas de como conceituar a digitalidade, quer dizer, a capacidade de desenvolver um conjunto de processos

cognitivos ao se apropriar de atividades no universo digital e como aprender por elas. A partir desse elemento, podemos refletir sobre os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais adquiridos pelos estudantes em relação à leitura digital.

Outrossim, os letramentos implicam construir algo, nesse sentido, o elemento construtivo (*constructive element*) refere-se à habilidade para criar algo ou recriar coisas a partir de elementos preestabelecidos. Esse elemento também implica o compreender a adequação dos propósitos para reestruturar e remixar tanto na leitura quanto na escrita textos utilizando as interfaces digitais em situações individuais e coletivas. Então, nesta pesquisa, refletimos sobre as ações sociais construídas pelos estudantes do Ensino Médio venezuelano para a leitura digital no contexto acadêmico. O elemento comunicativo (*communicative element*) trata sobre o entendimento de como se propiciam as comunicações no contexto digital, ou seja, como se comunicam as pessoas em ambientes digitais. Isso nos permite identificar as ações comunicativas desenvolvidas pelos estudantes participantes da pesquisa para a leitura digital no contexto acadêmico.

Por outra parte, o elemento autoconfiante (*confident element*) refere-se ao grau de confiança e expertise que os interaguintes têm em relação às tecnologias digitais. Esse elemento não só se refere à utilização dos artefatos digitais, mas também às habilidades para usar em situações reais. Então, o nível de experiência e de vinculação com as tecnologias digitais permite alcançar o grau de segurança ao usá-las. Neste elemento, também permite-se compreender e destacar as diferenças entre o mundo *online* e o mundo *offline*. Dessa característica dos letramentos digitais, podemos apreciar quão confiantes e seguros os estudantes se sentem ao experimentar a leitura digital com fins acadêmicos.

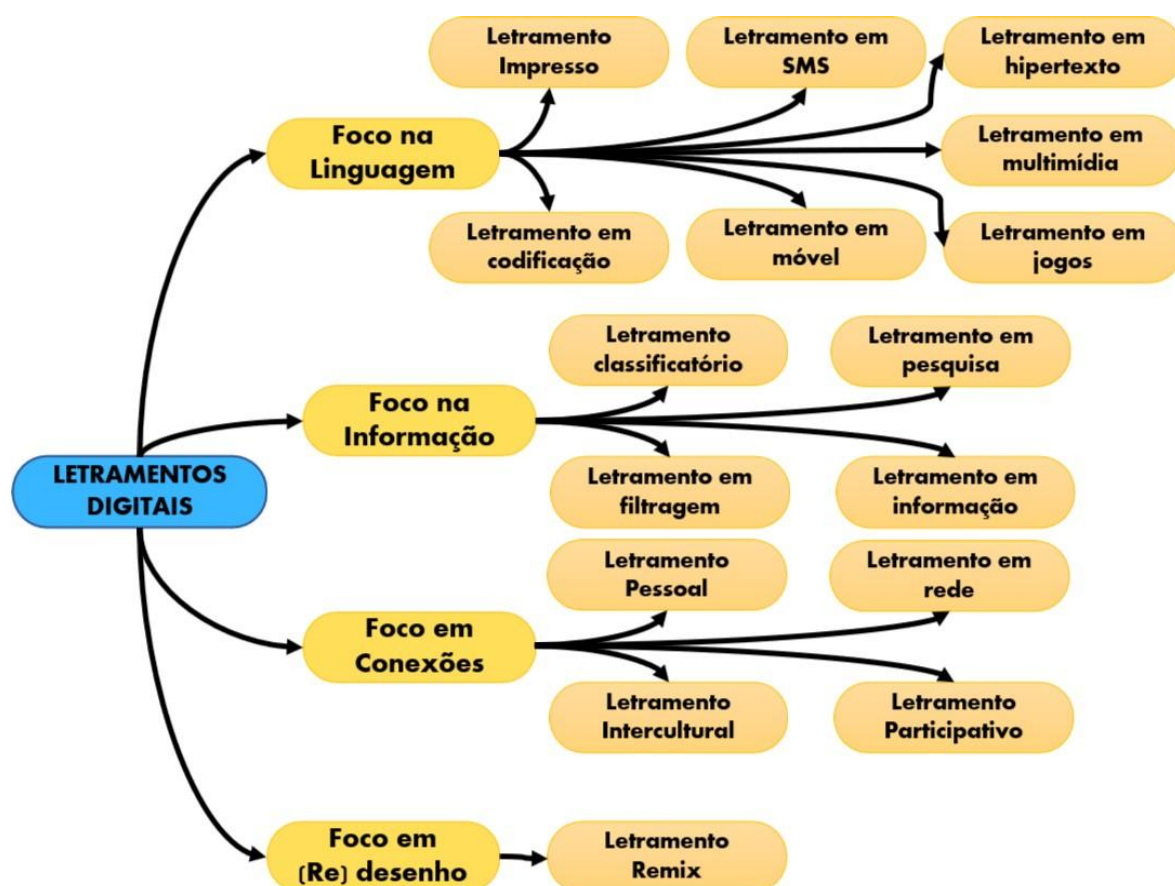
Em contrapartida, o elemento criativo (*creative element*) implica a habilidade para encontrar novas formas para fazer coisas novas com meios alternativos. Ser criativo com as tecnologias digitais sugere usar técnicas para criar e alcançar resultados que possam ser diferenciados pelas pessoas que as utilizam. Esse elemento motiva à visualização de formas emergentes de usar as TD. Ao contextualizar tal aspecto na presente pesquisa, podemos conhecer modos criativos para a leitura de textos acadêmicos no espaço digital promovidos pelos estudantes.

O elemento crítico (*critical element*) concerne às habilidades para questionar, analisar, examinar e avaliar conteúdo, ferramentas e aplicações digitais, pois implica o saber pesquisar de forma eficaz e ser capaz de distinguir fontes confiáveis de fontes

menos confiáveis. Estas habilidades permitem analisar as estruturas de poder envolvidas nas práticas de letramentos digitais. Por exemplo, como os interactantes refletem sobre o uso das redes sociais e como essas redes são usadas tanto de maneira instrumental como comunicativa. Por essa perspectiva, refletimos sobre a atuação crítica dos estudantes sobre textos disponibilizados nos espaços virtuais, como forma de refletir sobre a leitura de textos acadêmicos desses participantes, por meio das TD.

Finalmente, o elemento cívico (*civic element*) trata sobre conhecer como usar a tecnologia para acrescentar o compromisso cívico e a ação social. Por esse elemento, é possível propiciar a participação, a justiça social e a responsabilidade civil. Quer dizer, essa característica envolve as práticas de letramento usando as tecnologias digitais para contribuir para/com a sociedade. Este elemento implica o entendimento dos direitos e das responsabilidades, a participação social e democrática nos processos *online* e *offline*.

**Figura 5:** Tipos de Letramentos Digitais



**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

Em termos gerais, os oito elementos essenciais dos letramentos digitais facilitam reconhecer as suas características relevantes, não considerando o isolamento dos elementos, mas mantendo a inter-relação entre eles. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) concebem a amplitude dos letramentos digitais e fazem uma ampla descrição deles, considerando focos que implicam e classificam as práticas de letramentos. Para isso, os autores partem de quatro diferentes focos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho, os quais são descritos e explicados a seguir.

A partir do foco na linguagem, percebemos o letramento impresso (*Print literacy*), o qual implica a compreensão e a criação da escrita *online* mediante os dispositivos, quer dizer, a habilidade para entender e criar uma variedade de textos escritos. Nesta pesquisa, optamos em conceber a tradução de letramento em transcrição, sendo que o autor não se refere ao fato de trabalhar com textos impressos, mas sim às competências para textualizá-lo e compreendê-lo no contexto digital (Exemplo: escrever um documento em Word, postar uma mensagem escrita no Instagram). Por sua parte, o letramento em SMS (*Texting literacy*) refere-se à capacidade de produzir e compreender internetês<sup>35</sup> mediante mensagem instantânea, ou seja, textos escritos derivados da fala e da linguagem informal (Exemplo: chatear no WhatsApp ou Telegram). O letramento em hipertexto (*Hypertext literacy*) trata da capacidade para processar e usar hiperlinks em artefatos digitais (Exemplo: seguir links em vídeos, que levam o usuário a outros textos). Ademais, o letramento multimídia implica a capacidade de produzir e de compreender textos com múltiplas mídias, quer dizer, multimodais, os quais usam letras, imagens, sons ou vídeos, dentre outras linguagens (Exemplo: Interpretar e/ou produzir slides que combinam diferentes elementos semióticos).

Por outra parte, o letramento em jogos (*Gaming literacy*), o qual se vincula às interações e às navegações dirigidas aos objetivos dos jogos, ou seja, a adaptabilidade para se apropriar das estratégias que facilitam alcançar as metas (Exemplo: criar mundos em Minecraft a partir dos recursos disponíveis, batalhar em FreeFire). O letramento móvel (*Mobile literacy*) trata da capacidade de navegar, interpretar informações, contribuir com informações e comunicar-se através da internet móvel (Exemplo: compartilhar mapas ou local através de Google Maps, usar

---

<sup>35</sup> Escrita utilizada em contextos virtuais, na internet.

redes sociais). Finalmente, o letramento em codificação (*Code literacy*) trata da capacidade de ler, escrever, criticar e modificar código de computador para criar ou adaptar *softwares* e canais de mídia (Exemplo: baixar aplicativos, compreender aspectos de programação). Em resumo, tais letramentos implicam o uso da linguagem para a comunicação de sentidos que podem estar vinculados com as habilidades de leitura, da linguagem da internet, da criação e da compressão de imagens, sons e vídeos etc.

Tendo como foco a informação, apresenta-se o letramento em pesquisa (*Search Literacy*), o qual se refere à habilidade para usar criticamente motores e serviços de busca (Exemplo: Saber procurar informação específica mediante os buscadores, usando palavras-chave). O letramento em informação (*Information Literacy*) trata da habilidade para avaliar a credibilidade de documentos e artefatos (Exemplo: reconhecer *fake news*, buscar informação de fontes confiáveis). Em contrapartida, o letramento em filtragem (*Filtering Literacy*) refere-se à habilidade de reduzir a sobrecarga de informação, aplicando diferentes mecanismos para esquadrihá-la (Exemplo: pesquisar por palavras-chave, delimitar datas de publicação). Por último, o letramento classificatório implica a habilidade de interpretar e criar folksonomias, quer dizer, etiquetas, nuvens de *tags*, que permitem a classificação da informação em listas de recursos salvos (Exemplo: estabelecer etiquetas, organizar por temáticas a informação).

Com foco em conexões, o letramento pessoal implica a capacidade de usar meios digitais para modelar e projetar uma identidade *online* desejada (Exemplo: gerir a identidade digital nas redes sociais e profissionais). Além disso, o letramento em rede concebe-se como a habilidade de organizar redes *online* profissionais e sociais, assim como também se comunicar e informar outras pessoas. O letramento participativo refere-se à habilidade de participar com contribuições para a inteligência coletiva das redes digitais, quer dizer, implica ser capaz de criar e produzir conteúdo digital (Exemplo: produzir conteúdo frequente para um blog). Finalmente, o letramento intercultural trata da habilidade para interagir nos diferentes contextos culturais e interpretar documentos e artefatos culturalmente diversos, criando equipes virtuais internacionais de trabalho (Exemplo: interagir e compartilhar com pessoas de outras partes do mundo e com outras línguas).

No último foco, em (re)desenho, está o letramento remix, o que implica a habilidade de criar misturas de conteúdos já existentes e novos nas redes digitais,

fazendo-os circular com seus novos sentidos (Exemplo: criar e compreender memes considerando elementos previamente utilizados na web). Em termos gerais, os autores descrevem um leque de possibilidades e ações em torno das capacidades para se desenvolver no contexto digital. Tal caracterização resultou ser útil para compreendermos as diferentes ações que os estudantes do Ensino Médio venezuelano executam na leitura acadêmica digital, e assim ter uma ideia ou aproximação ao *locus* de pesquisa. Dessa forma, tem-se uma apreciação global e dinâmica das interligações que constroem os letramentos digitais e não como uma desfragmentação desses letramentos.

No caso específico desta pesquisa, estudamos as particularidades da leitura digital na participação comunicativa dos estudantes no âmbito acadêmico. Por isso, a leitura representa o foco para o aprofundamento teórico. Com o advento das tecnologias digitais e as narrativas transmídias, Santaella (2004) apresenta três tipos de perfis cognitivos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo. O leitor contemplativo, também considerado meditativo, é um leitor caracterizado por ser e estar concentrado, solitário e silencioso frente ao objeto de leitura. Para Santaella (2004, p. 23):

Este tipo de leitura nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano.

A partir dessa ideia, o leitor contemplativo destaca pela linearidade e sequência na sua leitura e sua capacidade para a concentração, imaginação, interpretação e reflexão, o que permite visualizar uma leitura lenta e atenta, com uma reflexão profunda. Então, um leitor contemplativo se aproxima do texto com um posicionamento crítico e reflexivo, que não apenas se limita a compreender os significados presentes nele, mas pensar sobre as ideias e sua própria experiência na leitura.

Por outra parte, está o leitor movente, aquele que se caracteriza pela familiaridade do leitor com diferentes linguagens, uma capacidade de memória curta e percepção instável. Nesse caso, a leitura visualiza-se como um processo fugaz, associativo e intuitivo. Para Santaella (2004, p. 29),

Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mais ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e pela falta de tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade.

Esse tipo de leitor emergiu no contexto da massificação da mídia e do crescimento da cultura urbana e destaca-se pela leitura dinâmica e fragmentada, e o estabelecimento de conexões entre diferentes fontes de informação. Além disso, a autora destaca que o leitor imersivo se refere a um leitor voltado às mídias digitais, por se caracterizar pela prontidão sensorial, a não-linearidade e a interatividade, portanto, é produto da cultura digital.

Especificamente, Santaella (2004, p. 33) apresenta esse leitor como

Um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.

Nesse caso, o leitor imersivo caracteriza-se por sua capacidade para interagir e reagir ativa e criativamente, assim como também pela sua disposição na imersão de uma leitura multimodal. É um leitor que navega por hipertextos, que faz anotações, compartilha informação nas redes sociais e colabora com outros na construção de significados.

A partir dos estudos mais recentes, Santaella (2013) amplia sua caracterização de tipos de leitores, ao descrever o leitor ubíquo. Para ela, um leitor ubíquo é aquele leitor que está o tempo inteiro transitando em informação enquanto ele se move. Esse leitor se destaca pela hipermobilidade, dado que o leitor está se movimentando na informação que vem e circula pela rede. Também pela não linearidade, considerando que não segue uma sequência fixa de leitura; ele navega pelas diferentes hipertextualidades, passando de um ponto ou enlace a outro, de um formato a outro, participando ativamente na construção do significado do texto.

Por certo, as referências teóricas apresentadas nesta seção nos permitiram visualizar aspectos que são considerados no campo do letramento acadêmico digital, no sentido de contribuir para o estabelecimento da perspectiva epistemológica para a compreensão do fenômeno desta pesquisa. No entanto, como forma de ampliar outros caminhos, na próxima seção, descrevemos os aspectos metodológicos que orientaram a construção e a análise de informações deste estudo.



## 5 APORTES METODOLÓGICOS

A compreensão hermenêutica tem por sua estrutura aclarar, a partir de tradições, uma possível autocompreensão orientadora da ação dos grupos sociais. (Habermas, 2009, p. 253)

Nesta pesquisa, discutimos sobre a leitura acadêmica digital no Ensino Médio, através da interpretação da experiência que os estudantes têm para aprender e comunicar-se com práticas de leitura em contextos digitais *online* e *offline*. Portanto, este trabalho se declara como pesquisa de campo. Segundo Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Em tal sentido, o presente trabalho assume certas características para alcançar os objetivos propostos, em cumprimento com as fundamentações próprias de uma tese doutoral. Nesta parte do trabalho, descrevemos a matriz epistêmica, a abordagem metodológica que aborda o método de pesquisa, o contexto de pesquisa, os participantes envolvidos e os dispositivos e os procedimentos de pesquisa para a contribuição de informações.

### 5.1 MATRIZ EPISTÊMICA

Uma vez sistematizados os aspectos constitutivos da presente pesquisa, foi importante declarar como todos esses elementos são representados em um conjunto. Portanto, resultou pertinente a conformação de uma estrutura que representa os pensamentos e as ações seguidas na pesquisa, o que constitui uma matriz epistêmica.

Para Martínez-Miguel (2006, p. 225), uma matriz epistêmica é

A fonte que origina e rege o modo geral de conhecer, próprio de um determinado período histórico-cultural e situado também dentro de uma geografia específica, e em sua essência, consiste no modo próprio e peculiar que tem o ser humano de atribuir significados às coisas e aos eventos, quer dizer, a forma de simbolizar a realidade.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> La fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado periodo histórico cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y en su esencia, consiste en el modo

Em linhas gerais, a construção dessa matriz epistêmica nesta pesquisa permitiu ao pesquisador demarcar os diferentes rasgos epistemológicos, ontológicos e metodológicos da postura assumida como sujeito cognoscente. Na figura 6, é possível apreciar a matriz epistêmica desta pesquisa.

**Figura 6: Matriz Epistêmica**



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Dessa forma, vislumbramos a maneira particular de alcançar conhecimento e saberes propostos na pesquisa. Assim, se estabeleceu uma visão da pesquisa como um todo, em que prevaleceram as ideias centrais que denotam as intencionalidades do pesquisador e dos mecanismos para construir a informação, interpretá-la e produzir um construto teórico que reflete sobre o fenômeno em questão. Nesse caso, foi

---

propio y peculiar que tiene el ser humano de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir la forma de simbolizar la realidad [...].

possível alcançar uma ideia abrangente do fenômeno em estudo, considerando os pressupostos epistemológicos, ontológicos, metodológicos, axiológicos e teleológicos para a construção da informação e a interpretação desta, conforme apresentados nesta seção. Por isso, é preciso visualizar e revisar a pesquisa por uma pentadimensionalidade do acionar investigativo, levando em conta: o suposto epistemológico, o suposto ontológico, o suposto axiológico, o suposto teleológico e o suposto metodológico. Resulta conveniente fazê-los explícitos para construir um marco que permita a compreensão da presente pesquisa.

Quando se reflete sobre como acontece o processo de conhecimento e como se manifesta a relação entre o pesquisador e o fenômeno objeto de estudo, referimos ao espaço epistemológico. Consideramos importante deixar explícito que, nesta pesquisa, assumimos uma postura epistêmica a partir da experiência vivida pelo estudante do Ensino Médio e do significado dessa experiência no processo de aprendizagem para eles. Portanto, apresentamos uma visão interpretativo-crítica dos fenômenos. Além disso, temos a concepção de que o próprio processo de aprendizagem dessas práticas de letramento é uma ação comunicativa: quando a linguagem se torna o principal meio para a integração social, a partir do proferimento de atos de fala (Habermas, 1999). Nesta pesquisa, cada ato de fala é representado por um conteúdo proposicional e seu(s) componente(s) ilocucionário(s) outorgados nos documentos e nas falas dos estudantes. A partir da posição da abordagem sócio-histórica ou sociocultural da aprendizagem, a linguagem é considerada fundamental para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo. Portanto, eventos de letramentos, ou seja, situações em que a interação ocorre a partir de práticas de linguagem, apresentam-se como um ato comunicativo entre as pessoas, como, por exemplo, o leitor e as diferentes formas de apresentação da linguagem em contextos impressos e digitais.

Em contrapartida, quando se discute sobre como é caracterizada a realidade neste estudo, reconhecendo os elementos que constituem essas realidades, referimo-nos ao espaço ontológico. Em termos de orientação ontológica, a realidade do fenômeno de estudo foi considerada múltipla, dinâmica, multimodal e holística, pois os processos comunicativos e de aprendizagem, mediados pelas TD, geram diferentes elementos: os atores (estudantes de uma escola pública na Venezuela), gêneros discursivos, espaço de tempo etc. De acordo com Taylor e Bogdan (1984), a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais e coletivas da

situação. Portanto, essa perspectiva não representa uma visão objetiva do contexto, mas um posicionamento subjetivo deste. A esse respeito, Valdez (2018) situa a realidade como uma vivência subjetiva, mediada pela linguagem. Nesse sentido, temos a responsabilidade de reconstruir uma realidade a partir das materializações de linguagem, individuais e coletivas dos estudantes.

Quanto ao espaço teleológico, está implicado nos fins ou propósitos das coisas. Para esta pesquisa, foi necessária uma construção ou uma proposta de atuação para completar, integrar, unificar, ordenar, sistematizar ou interpretar um corpo delimitado de conhecimentos (Martínez-Miguel, 2000). Assim, dessa maneira, analisamos um constructo sobre a leitura acadêmica digital no Ensino Médio venezuelano, assumindo uma visão sociocognitiva-comunicativa do fenômeno. Tal teoria não foi uma delimitação objetiva de um ponto de vista, mas considerou a condição social dos conhecimentos dos participantes da pesquisa. Em si, a teorização pode se caracterizar como uma interpretação mais geral e includente (assumida por um pesquisador social) das diversas interpretações dos diferentes atores sociais (Glasser; Strauss, 1967).

Por esse espaço axiológico, refletimos sobre o nosso próprio valor como pesquisadores em todas as fases do processo de pesquisa, assim como também reconhecemos os valores e os preconceitos que temos sobre o contexto e o conhecimento prévio sobre o fenômeno estudado. Foi importante reconhecer que nas pesquisas qualitativas podem emergir do fenômeno os valores representativos do contexto e sua cultura. No mundo da vida são formados valores e normas que representam as formas de socialização dos sujeitos com o sistema normativo. Todos esses pressupostos previamente mencionados convergiram para o propósito metodológico, que descreve o acionar do pesquisador e os diferentes mecanismos para alcançar os objetivos desta pesquisa. Nas seções posteriores, descrevemos a natureza da pesquisa e as diferentes etapas necessárias para compreender a leitura acadêmica digital por uma postura sociocognitiva-comunicativa.

## 5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao visualizar um fenômeno, é necessário declarar a posição paradigmática de como um objeto de estudo é assumido. Segundo Kuhn (1997, p. 13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum

tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Historicamente, os paradigmas evoluíram devido ao desengate das visões tradicionais e ao surgimento de novas formas de ver a realidade.

Hoje em dia, os aspectos significativos da vida social têm a centralidade da linguagem para a produção e a reprodução do mundo da vida, que compreende processos históricos, das tradições e de elementos culturais. Portanto, a pesquisa, filiada aos estudos linguísticos, apresenta-se a partir do paradigma interpretativo-crítico, o qual é considerado adequado para a compreensão da linguagem enquanto ação, as construções sociais, os significados e os sentidos compartilhados entre as pessoas, oportunizados pelos atos de fala.

Segundo Burrell e Morgan (1979, p. 28), “O paradigma interpretativo é guiado pela concepção de entender o mundo como ele é, entender a natureza fundamental da realidade social no nível da experiência subjetiva”. Então, o paradigma interpretativo-crítico assume uma perspectiva que compreende subjetivamente a realidade e desvenda os fatores e as relações de dominância e poder nas experiências e discursos dos envolvidos no fenômeno de estudo.

Pelas características desta pesquisa, este trabalho é do tipo qualitativo. Uma pesquisa qualitativa parte da noção da construção social das realidades em estudo; usa o texto como material empírico e seus significados. Assim, optamos por essa abordagem de pesquisa baseada na construção de conceitos sensibilizantes (Flick, 2009) para o diálogo com o contexto social e os participantes da pesquisa, em vez de apenas partir de modelos teóricos já construídos.

De igual forma, Taylor e Bogdan (1984, p. 5) descrevem a abordagem qualitativa como “a pesquisa que produz e analisa os dados descritivos, como as palavras escritas ou ditas, e o comportamento observável das pessoas”<sup>37</sup>. Em linhas gerais, esse tipo de pesquisa tem como finalidade conhecer o sentido de um fenômeno social, nesta tese a leitura acadêmica digital, mas por uma perspectiva social, cognitiva e comunicativa. Para Deslauriers (2008), a pesquisa qualitativa considera a realidade movente, que tenta demonstrar a existência de diversidade e não a diminuição da variedade. Portanto, a pesquisa que aqui se apresenta compreendeu como as práticas de leitura acadêmica digital são representadas no contexto escolar

---

<sup>37</sup> la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas.

a partir da potencialização das TD, as quais os jovens utilizam para o uso pessoal e podem utilizar para as atividades de aprendizagem no *locus* da pesquisa.

### 5.2.1 Método de pesquisa

Já declarada a visão epistemológica e paradigmática, é necessária a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e a interpretação dos fenômenos considerando uma visão social da leitura. Portanto, para esta pesquisa, por sua natureza comunicativa, nos inspiramos na hermenêutica crítica<sup>38</sup> de Habermas como método para a interpretação das informações construídas.

A hermenêutica é a capacidade de interpretar e de considerar a linguagem em funcionamento a partir de uma visão pragmática. Para Habermas (2012), a compreensão hermenêutica ocorre a partir do entendimento crítico, mediante a imersão do intérprete no mundo da vida dos sujeitos e, assim, reconhecer o contexto sócio-histórico, os valores, as realidades, as normas que são acionadas nos processos interativos, até chegar a compreender o porquê das afirmações do interlocutor.

Ao propor a hermenêutica habermasiana como método de pesquisa, partimos da concepção de que a análise de um texto não ocorre de forma objetiva, pois a linguagem não representa apenas uma metalinguagem e ultrapassa aspectos de seu sistema de regras (Anecleto, 2016). Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida, para além de descrever o uso da linguagem em um contexto dado (ambiente digital), a partir de práticas de letramento acadêmico digital, contribuiu para a compreensão de como ocorre a leitura acadêmica digital no Ensino Médio da Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos.

Para desenvolver a hermenêutica crítica, seguiu-se o círculo hermenêutico proposto por Habermas, o que implica momentos hermenêuticos relevantes: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão - reflexão, conforme apresentados na figura 7.

---

<sup>38</sup> A hermenêutica é uma visão/concepção filosófica que estuda a teoria da interpretação, e tornou-se método pela sua inventividade e possibilidades para a interpretação e compreensão crítica.

**Figura 7:** Momentos hermenêuticos habermasianos



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa a partir das ideias de Habermas

O preconceito é considerado como ideias preconcebidas, que representam nosso entendimento prévio, que subjazem continuamente ao teste de experiência. Nesse caso, foi muito importante declarar antecipadamente quais são os preconceitos que os indivíduos participantes têm em relação ao fenômeno. Desse modo, a legitimidade ou não de tais preconceitos podem ser reconhecida a partir de seus próprios argumentos. O entendimento (*Verstehen*) refere-se à capacidade de compreender a intencionalidade das expressões e ações dos outros. Também chamado entendimento linguístico, considera a capacidade de captar o significado dos atos comunicativos e das expressões simbólicas a partir das intenções dos participantes. Aqui foram captadas as partes da linguagem que poderiam ter significados para o fenômeno em estudo. Por sua parte, a interpretação é o processo

em que o intérprete concebe a realidade do interlocutor que interpreta e usa sua opinião levando em consideração a relação dialógica como um conhecedor da linguagem das duas partes. Nessa fase, o intérprete deve perceber o significado das partes como um todo para alcançar um entendimento global. A autocompreensão-reflexão é a maneira como as coisas são realmente vividas. Aqui o objetivo é mostrar como, por meio da reflexão crítica, o pesquisador consegue um processo de autocompreensão, identificando conceitos e representações sobre diversos aspectos dos participantes, explorando suas emoções, sensações e pensamentos associados a experiências de vida.

O ato de compreender ocorre no entrelaçamento dos horizontes do intérprete e do texto. Para Habermas (2012), o caminho da hermenêutica vai direcionado para o horizonte, que se refere à totalidade de experiências, conhecimentos e crenças que constituem a formação interpretativa dos indivíduos e que influenciam a compreensão de um texto, de uma situação ou de um fenômeno. Dessa forma, o filósofo assume uma posição crítica na hermenêutica e atribui grande importância à ideologia das pessoas como raiz fundamental do discurso que produzem. Assim, é importante para a análise das informações desta pesquisa reconhecer a ideologia e o contexto sócio-histórico dos participantes, a fim de fazer uma interpretação global do fenômeno e das experiências vividas.

Nesse sentido, o horizonte desta pesquisa buscou uma construção teórica que nasce de uma pesquisa empírica e revela uma visão da leitura acadêmica digital no Ensino Médio venezuelano. A partir dessa realidade, as experiências de leitura dos estudantes foram interpretadas, os papéis assumidos pelos estudantes e as práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, a teoria que emergiu desta pesquisa serviu para explicar a posição da leitura acadêmica digital nas turmas do Ensino Médio e como esse fenômeno mudou a maneira de pensar, entender e agir desses estudantes sobre o texto.

### 5.3 CONTEXTO DE PESQUISA

O Sistema Educativo Venezuelano (SEV) está estruturado em dois níveis: Educação Básica e Educação Universitária. A Educação Básica está composta por Ensino Inicial, Ensino Primário e Ensino Médio. Para a Venezuela, o Ensino Médio representa um nível, em que os estudantes, geralmente, têm entre doze e dezesseis



anos. Ajustado aos fundamentos epistemológicos e metodológicos desta pesquisa, resulta imprescindível descrever o contexto como uma representação da realidade e assim reconhecer as questões geográficas, sociopolíticas, econômicas, educacionais, comunitárias e culturais sobre a comunidade em que a pesquisa foi realizada. Nesse caso, o fenômeno do estudo foi considerado na etapa do Ensino Médio. Portanto, resulta relevante compreender inicialmente a estrutura do Sistema Educativo Venezuelano (SEV).

O Ensino Médio venezuelano tem como objetivo promover competências para a aprendizagem disciplinar de maneira geral, para que o estudante seja preparado para a educação universitária e o mercado de trabalho. Nessa fase de escolarização, o estudante tem duas opções para continuidade do estudo: Ensino Médio Geral e Ensino Médio Técnico, tal como ilustrado na figura 8.

**Figura 8:** Sistema Educativo Venezuelano



**Sistema Educativo Venezuelano**

|                                           |              |
|-------------------------------------------|--------------|
| <b>Ensino inicial</b>                     |              |
| Maternal                                  | 0 - 3 anos   |
| Primeiro nível                            | 3 - 4 anos   |
| Segundo nível                             | 4 - 5 anos   |
| Terceiro nível                            | 5 - 6 anos   |
| <b>Ensino primário</b>                    |              |
| Primeiro grau                             | 6 - 7 anos   |
| Segundo grau                              | 7 - 8 anos   |
| Terceiro grau                             | 8 - 9 anos   |
| Quarto grau                               | 9 - 10 anos  |
| Quinto grau                               | 10 - 11 anos |
| Sexto grau                                | 11 - 12 anos |
| <b>Ensino Médio Geral e Médio Técnico</b> |              |
| Primeiro ano                              | 12 - 13 anos |
| Segundo ano                               | 13 - 14 anos |
| Terceiro ano                              | 14 - 15 anos |
| Quarto ano                                | 15 - 16 anos |
| Quinto ano*                               | 16 - 17 anos |
| Sexto ano**                               | 17 - 18 anos |
| <b>Ensino Universitário</b>               |              |
| Graduação                                 |              |
| Pós-graduação                             |              |

Diploma de Ensino Médio Geral\* - Diploma de Técnico Médio\*\*

**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Venezuela (2009)

O Ensino Médio visa dar continuidade ao processo de formação do estudante iniciado nos níveis anteriores, ampliar o seu desenvolvimento integral, a sua formação cultural, oferecer-lhe oportunidades de definição da sua área de estudo e de trabalho, proporcionar-lhe uma formação científica, humanística ou técnica, permitindo-lhe a inserção no campo produtivo, orientada para a prossecução de estudos de nível

universitário. O Ensino Médio venezuelano tem duas opções: o Ensino Médio Geral, que promove uma preparação integral do estudante, e o Ensino Médio Técnico, que tem como enfoque promover a preparação do estudante para atuar no campo de trabalho.

Segundo o Ministério do Poder Popular para a Educação, no documento “*Transformación curricular de Media General*” (2016), o subsistema do Ensino Médio centra a sua atenção na formação integral da adolescência e da juventude e tem como principal finalidade formar jovens com consciência histórica e identidade venezuelana, levando em conta o potencial, capacidade de pensamento crítico, cooperativo, reflexivo, libertário do estudante, permitindo-lhe, através da pesquisa, contribuir para a solução de problemas da comunidade local, regional, nacional, de forma corresponsável e solidária.

Particularmente, o Ensino Médio Geral tem uma duração de dois anos e apresenta como finalidade:

- Articular o adolescente com o sistema de produção de bens e serviços para a satisfação das necessidades humanas, fortalecendo o bem comum, os diversos tipos de propriedade, através da execução de projetos educacionais sustentáveis e com relevância sociocultural, fortalecendo a economia social.
- Garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos adolescentes no sistema educacional como um direito humano.
- Promover a participação de adolescentes, jovens, professores, demais membros da comunidade educativa, conselhos comunitários para contribuir na solução dos problemas, através da construção coletiva de projetos para o desenvolvimento endógeno da localidade, em correspondência com a região do país.

A partir da transformação pedagógica do curricular do Ensino Médio, que aconteceu em 2017, tal nível passou a assumir uma visão de currículo baseada nas finalidades educativas estabelecidas na Ley Orgánica de Educación (LOE) da Venezuela, as quais são a base para a ação educativa (Venezuela, 2009). Além disso, o currículo estrutura-se, também, por referentes éticos. Os princípios que norteiam a educação venezuelana são: educar com, por e para todos; educar em, por e para a cidadania participativa e de liderança; educar em, por amor ao país, soberania e autodeterminação; educar em, por e para o amor, respeito e afirmação da condição humana; educar na, pela e para a interculturalidade e a valorização da diversidade;

educar no, pelo e para o trabalho produtivo e a transformação social; educar em, por e para a preservação da vida no planeta; educar na, pela e para a liberdade e uma visão crítica do mundo; e educar em, por e para curiosidade e pesquisa. Tais referentes são transversais a todo o currículo e por eles é possível apreciar como a leitura acadêmica digital pode ser percebida no Ensino Médio.

Além disso, o currículo inclui temas e problemáticas indispensáveis, as quais permitem reorganizar, de maneira permanente, ideias e conhecimentos que são relevantes para o âmbito escolar e para o exercício da cidadania no lar, na comunidade, na região e na nação (Venezuela, 2017). Em outras palavras, os temas indispensáveis salientam as temáticas atuais que envolvem o país, descrevem e vinculam o currículo com as realidades da nação, permitindo, assim, uma aprendizagem situada e lugarizada. Adicionado a isso, estão as áreas de formação que estabelecem os conteúdos de diferentes disciplinas para que sejam abordados de forma abrangente, transdisciplinar e interdisciplinar. Assim, cada área de formação se organiza em unidades de aprendizagem, que se compõem de temas geradores e de tecidos temáticos e o planejamento das aulas se fundamentam em três momentos: a conceptualização, a sistematização e a generalização. Tudo isso permite conceber o currículo venezuelano como a interrelação de um todo, da participação de vários elementos para uma prática educativa contextualizada.

Nesse sentido, as disciplinas foram organizadas em áreas de formação e redistribuída a carga horária, do primeiro até o quinto ano. Existem duas possibilidades quanto à distribuição da carga horária: plano de estudo para escolas com jornadas integrais e plano de estudo para escolas com meio turno. Particularmente, a escola *locus* assume um plano de estudo integral por contar com a infraestrutura necessária para desenvolver as atividades acadêmicas em dois turnos letivos. Dessa forma, a distribuição da carga horária letiva na instituição fica entre 44 e 46 horas semanais, organizada conforme apresentado no quadro 2.

**Quadro 2:** Plano de Estudo de Ensino Médio Venezuelano

| PLAN DE ESTUDIO    |            |             |            |            |            |
|--------------------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| ÁREAS DE FORMACIÓN | PRIMER AÑO | SEGUNDO AÑO | TERCER AÑO | CUARTO AÑO | QUINTO AÑO |
| Arte y Patrimonio  | 4          | 4           | -          | -          | -          |

|                                                              |    |    |    |    |    |
|--------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|
| Castellano                                                   | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  |
| Ciencias Naturales                                           | 6  | 6  | -  | -  | -  |
| Biología                                                     | -  | -  | 4  | 4  | 4  |
| Física                                                       | -  | -  | 4  | 4  | 4  |
| Química                                                      | -  | -  | 4  | 4  | 4  |
| Ciencias de la Tierra                                        | -  | -  | -  | -  | 2  |
| Educación Física                                             | 6  | 6  | 6  | 6  | 6  |
| Formación para la Soberanía Nacional                         | -  | -  | -  | 2  | 2  |
| Geografía, Historia y Ciudadanía                             | 6  | 6  | 6  | 4  | 4  |
| Inglés y Otras Lenguas Extranjeras                           | 6  | 6  | 6  | 6  | 4  |
| Matemáticas                                                  | 4  | 4  | 4  | 4  | 4  |
| Orientación y Convivencia                                    | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| Participación en Grupos de Creación, Recreación y Producción | 6  | 6  | 6  | 6  | 6  |
| <b>TOTAL DE HORAS SEMANALES</b>                              | 44 | 44 | 46 | 46 | 46 |

Fonte: Venezuela (2017) Disponível em:

<https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Curriculum%20Reform%20-%20C3%81REAS%20DE%20FORMACI%C3%93N%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20MEDIA%20GENERAL.pdf> Acesso em: 17 jun. 2022.

Nesse contexto, o estudante de Ensino Médio Geral, de primeiro a quinto ano, está em contato com áreas de formação (disciplinas) como: arte e patrimônio, espanhol, inglês, ciências naturais, biologia, física, química, ciências da terra, educação física, formação para a soberania nacional, geografia, história e cidadania, matemática, orientação e convivência, participação em grupos de criação, e recreação e produção.

Resulta relevante mencionar que a Venezuela é um país situado na costa norte da América do Sul; suas fronteiras são delimitadas a norte com o Mar do Caribe, a Leste com a Guiana, ao sul com o Brasil e a oeste com a Colômbia. Ela é dividida em 23 estados, um Distrito Capital e as Dependências Federais, que consistem em um conjunto de ilhas venezuelanas. Os diferentes estados têm características próprias de acordo com a localização no território. Particularmente, Falcón é um estado localizado na Região Centro-Oeste. É limitado ao norte pelo Golfo da Venezuela, pelo Mar do Caribe (Oceano Atlântico) e pelas Antilhas Holandesas (Aruba, Curaçao e Bonaire), a leste pelo Mar do Caribe, ao sul com os estados de Yaracuy e Lara, e a oeste com o estado de Zulia. A Venezuela, por sua localização e sua proximidade à linha do

equador, tem um clima tropical, caracterizado por duas estações: uma chuvosa e uma seca. Na extensão do estado Falcón está localizado o povoado Las Calderas. Na figura 9, apresentamos o mapa da Venezuela, com destaque para o estado de Falcón.

**Figura 9:** Mapa da Venezuela e do Estado Falcón



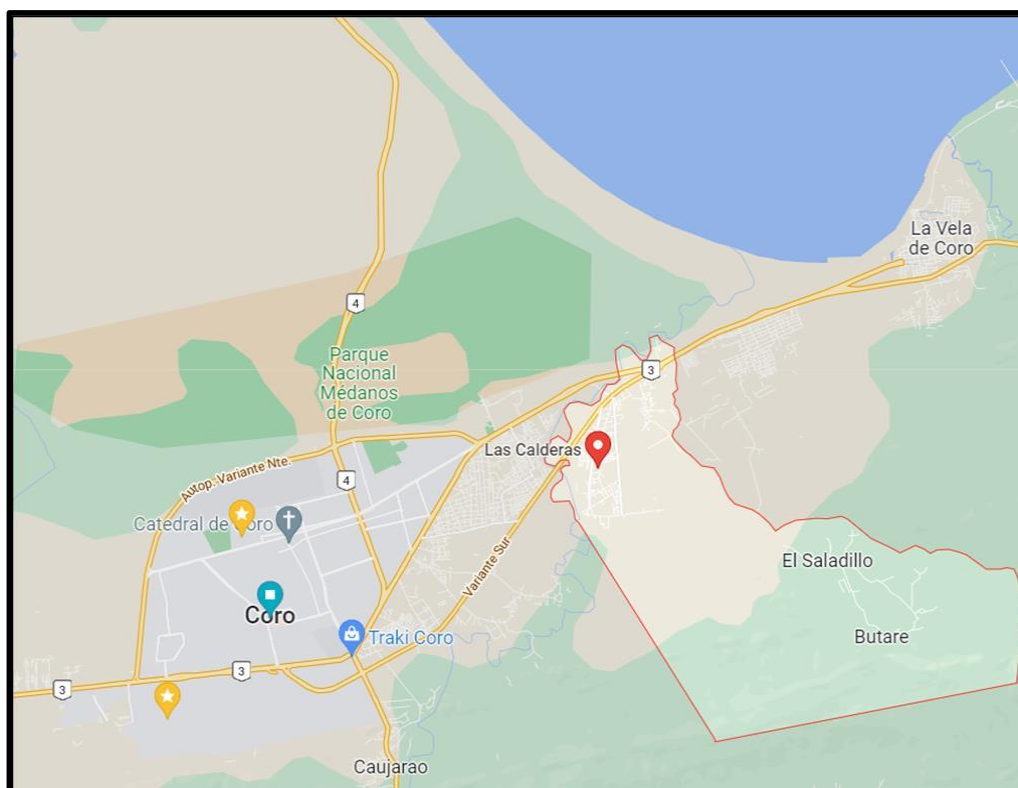
**Fonte:** Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Venezuela\\_politica.png](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Venezuela_politica.png). Acesso em: 17 jun. 2022.

Las Calderas é um povoado situado ao oeste do município Colina do Estado Falcón, capital da paróquia homônima, e está localizado nas ribeiras do Rio Coro. Seu nome tem origem devido a, nos anos 1850, transitar um trem que fazia parada no setor para se abastecer de água e carvão nas caldeiras (Gutiérrez, 2009). Tal trem transportava pessoas, produtos que produziam em comunidades próximas como algodão, carvão, entre outros. Por esse motivo, a localidade foi chamada e estabelecida assim “Las Calderas” fazendo referência ao lugar onde as caldeiras eram recarregadas com água. Na localidade, emergiu um povoado movimentado pela atividade diária que se exercia nesse momento.

Caracteriza-se por ser uma região com terras planas, um clima semiárido, com solos secos, arenosos e argilosos, chuvas escassas e longos períodos de seca, com temperaturas comumente elevadas, que variam de 25°C a 38°C. Tem uma vegetação típica das zonas semi-áridas, tais como cactos, algarobas, breas, entre outras plantas, e sua fauna se caracteriza por animais como cabras, ovelhas, iguanas, entre outros.

O povoado é limitado ao norte pela Rodovia Coro - La Vela, ao sul pelo povoado de Platerito, a leste pelos povoados Los Olivos e Sabana Larga, e a oeste com o Rio Coro, sendo esse rio a zona fronteira com o Município Miranda. Las Calderas está situada em um espaço rural a 11,4Km de Santa Ana de Coro, cidade capital do Estado Falcón, conforme apresentado na figura 10.

**Figura 10:** Localização da Paróquia e do povoado Las Calderas



**Fonte:** Google Maps

Ao nível sociocomunitário, Las Calderas está estruturada por organizações comunitárias: onze conselhos comunais, que são instâncias de participação, articulação e integração entre as diversas organizações comunitárias, grupos sociais e os cidadãos (Venezuela, 2006); e onze Comitês Locais de Abastecimento e Produção (CLAP), programa de distribuição de alguns alimentos básicos. Tais organizações tentam atender às necessidades e às aspirações das comunidades. Hoje em dia, Las Calderas constitui um povoado integrado por aproximadamente quinze setores e urbanizações, com serviços básicos como água potável, eletricidade, transporte público, serviços médicos, serviço telefônico e de internet em alguns setores.

A comunidade conta com duas instituições educativas: uma creche e uma unidade educativa com oferta do Ensino Primário e Ensino Médio (Modalidade Geral). A instituição de Ensino Médio é denominada *Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos*, a qual foi fundada em 5 de abril de 1945. Tal instituição é de dependência nacional e atende a estudantes entre seis e dezessete anos de idade, sendo a única escola na localidade. Sua missão é promover uma formação integral e permanente das crianças e dos jovens sob um enfoque humanista, social, científico e tecnológico com o propósito de formar cidadãos aptos para a vida, para o trabalho, com princípios democráticos, de cooperação e de solidariedade (Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos, 2022). Ou seja, os estudantes devem ser capazes de desenvolver suas potencialidades como um ser com sentido crítico, reflexivo e construtivo para a transformação do país e às garantias do bem-estar de sua comunidade e da nação. Na figura 11, apresentamos a fachada da instituição *locus*.

**Figura 11:** Foto da Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos



**Fonte:** Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos (2022)

Atualmente, a instituição conta com dezenove salas de aula, quatro salas para as funções administrativas: direção, coordenação de Ensino Primário, coordenação de Ensino Médio e coordenação de apoio pedagógico, uma biblioteca, uma cantina escolar, uma cozinha e um comedor escolar, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, que contém 11 computadores (*Desktop*), uma quadra esportiva e diferentes áreas de lazer. A instituição oferece a merenda escolar por meio do Programa de Alimentação Escolar (PAE), entrega gratuita de livros didáticos

da Colección Bicentenario, disponibiliza mini-laptops que são dados aos estudantes através do Programa Canaima Escolar (PCE), entre outros. A escola não conta com serviço de transporte escolar, comumente os estudantes se locomovem de transporte público, particular ou a pé, dada a proximidade e a pequenez da comunidade. Além disso, a instituição não dispõe de serviço de internet porque ainda não existe rede cabeada ou de fibra óptica fornecida pela empresa estatal CANTV (Compañía Anónima Nacional de Teléfonos de Venezuela), que presta esse serviço à escola e à comunidade em geral. Ou seja, não existe uma política pública na instituição que garanta o direito humano de acessar a internet.

Tal instituição foi selecionada considerando que tem sido meu lugar de trabalho por mais de dezesseis anos, onde tenho desempenhado diferentes funções: docente de inglês, coordenador pedagógico, diretor e coordenador de avaliação, tendo, assim, vivido experiências nos diferentes processos desenvolvidos na escola. Durante a pesquisa, foram consideradas as ações de leitura acadêmica digital dos estudantes e como essas fazem sentido para eles ao desenvolverem atividades dentro e fora das aulas.

#### 5.4 PARTICIPANTES

Esta pesquisa buscou conhecer uma realidade a partir das práticas de leitura acadêmica digital de seus integrantes, 19 estudantes do 4º ano do Ensino Médio da *Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos*, na Venezuela. Nesse caso, são considerados alguns atores envolvidos no fenômeno educacional a ser estudado, a fim de gerar um conhecimento teórico-interpretativo. Eles apresentaram, a partir de sua experiência, como interagem com práticas letradas acadêmicas no contexto digital. Como as pesquisas de abordagem qualitativa são caracterizadas pela delimitação de um grupo para o estudo, escolhemos os estudantes do 4º ano por considerarmos como uma etapa significativa para o Ensino Médio, quer dizer, já nesse ano escolar, esperamos que o estudante tenha construído habilidades para desenvolver práticas acadêmicas na esfera digital. Além disso, nesse ano escolar, os estudantes iniciam a construção de um projeto de pesquisa que implica de leitura, a busca de informação tanto em materiais impressos como digitais, de revisão bibliográfica, tomada de notas dessas informações, elaboram resumos, o que faz esse momento educacional rico em práticas acadêmicas.



Entretanto, embora a pesquisa tenha sido realizada com tais estudantes do 4º ano, esperamos reverberar em contribuições significativas para toda a instituição. Nesse sentido, a partir dos dispositivos de pesquisa, o questionário e o grupo de discussão, os participantes puderam expressar sua experiência de práticas de leitura acadêmica em contextos letrados do ambiente pública digital e, assim, compreender, por uma ação comunicativa, suas próprias experiências, que foram tomadas como uma amostra intencional para uma interpretação hermenêutica. Consideramos como critério de inclusão ser estudante de 4º ano de Ensino Médio da instituição *locus*, matriculado e com frequência regular, possuir recurso tecnológico com acesso à internet para participar das etapas e apresentar interesse em participar da pesquisa.

Os participantes desta pesquisa identificaram-se com um codinome e foi acordado utilizar nomes de figuras históricas e conhecidas da Venezuela. O quadro 3 apresenta a caracterização dos participantes com informações quanto ao gênero com o qual se identifica, idade, cidade onde residem e as características do espaço: urbano ou rural e dispositivo de acesso à internet.

**Quadro 3:** Caracterização dos Participantes

| Nº | CODINOME                   | GÊNERO | IDADE | CIDADE                      | ESPAÇO | ACESSO À INTERNET | DISPOSITIVOS               |
|----|----------------------------|--------|-------|-----------------------------|--------|-------------------|----------------------------|
| 1  | Luisa Cáceres de Arismendi | F      | 16    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | TV, smartphone             |
| 2  | Negra Matea                | F      | 15    | Los Olivos, Estado Falcón   | Rural  | Sim               | TV, smartphone             |
| 3  | Judibana                   | M      | 15    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | PC, TV, tablet, smartphone |
| 4  | Ezequiel Zamora            | M      | 16    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | Smartphone                 |
| 5  | Apacuana                   | F      | 16    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | Tablet, smartphone         |
| 6  | Antonio José de Sucre      | M      | 15    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | PC, TV, smartphone, tablet |
| 7  | José Antonio Páez          | M      | 15    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | Smartphone                 |
| 8  | Santiago Mariño            | M      | 16    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | PC, tablet, smartphone     |
| 9  | Rafael Urdaneta            | M      | 15    | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim               | Smartphone                 |
| 10 | José Leonardo Chirinos     | M      | 15    | Los Olivos, Estado Falcón   | Rural  | Sim               | TV, smartphone             |

|    |                        |   |    |                             |        |     |                            |
|----|------------------------|---|----|-----------------------------|--------|-----|----------------------------|
| 11 | José María Vargas      | M | 15 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim | PC, smartphone             |
| 12 | Josefa Camejo          | F | 15 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim | TV, PC, smartphone         |
| 13 | José Félix Rivas       | M | 15 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim | TV, PC, smartphone         |
| 14 | Urimare                | F | 15 | Los Olivos, Estado Falcón   | Rural  | Sim | PC                         |
| 15 | Juan Crisóstomo Falcón | M | 15 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Não | TV                         |
| 16 | Andrés Bello           | M | 16 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim | Smartphone                 |
| 17 | Simón Rodríguez        | M | 16 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim | Smartphone, TV, tablet, PC |
| 18 | Simón Bolívar          | M | 15 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Sim | PC, smartphone, TV         |
| 19 | Francisco de Miranda   | M | 15 | Las Calderas, Estado Falcón | Urbano | Não | Smartphone (mãe)           |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Dos dezenove (19) estudantes participantes, catorze (14) se declaram do sexo masculino e cinco (5) se declaram do sexo feminino, o que indica uma maioria masculina na sala de aula. Desses estudantes, treze (13) têm 15 anos e seis (6) têm 16 anos, uma idade ajustada à turma que cursa, o que indica não existir estudante reprovado em série anteriormente. Quanto à sua residência, treze (13) estudantes moram na comunidade Las Calderas, localidade onde está localizada a instituição *locus* e constitui uma área urbana, caracterizada por contar com serviços básicos; três (3) estudantes moram na comunidade Los Olivos, que constitui uma área rural, com algumas dificuldades nos serviços básicos e acesso rodoviário. Apesar de suas diferenças, todos têm acesso às tecnologias digitais, alguns com maiores possibilidades de acesso à internet do que outros.

Além dos participantes da pesquisa, apresentamos os pesquisadores e colaboradores deste trabalho. A pesquisa transformativa não parte de uma única pessoa, envolve um grupo de indivíduos que compõem uma equipe de trabalho, o que constituiu o grupo de apoio à participação dos estudantes neste estudo. Abaixo estão descritas as pessoas que participaram diretamente da realização das atividades, na aplicação dos dispositivos e procedimentos de pesquisa para a construção das informações. Devido à minha estadia atual no Brasil, foi necessária a contribuição de

uma professora da escola *locus*, residente na Venezuela, que contribuiu com a aplicação do questionário, sanando dúvidas dos estudantes.

**Quadro 4:** Caracterização dos Pesquisadores

| Nº | NOMES E SOBRENOMES       | FUNÇÃO                    | FORMAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|--------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Carlos Eduardo Díaz Loyo | Pesquisador Principal     | - Licenciado em Educação em Língua Estrangeira: Inglês (Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda – Venezuela)<br>Doutor em Ciências da Educação (Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela).<br>Bolsista internacional do Programa Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB 2020, cursando o doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS- Brasil). Docente (Categoria V) de Ensino Médio na na Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos |
| 2  | Úrsula Anacleto Cunha    | Orientadora               | - Pós-doutora em Educação (PPGEduc UNEB)<br>- Doutora em Educação (PPGE UFPB)<br>- Professora Titular no Departamento de Educação (UEFS)<br>- Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL)<br>- Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)<br>- Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS)                                                                                                                 |
| 3  | Jaklyn María Rivero      | Pesquisadora Colaboradora | - Licenciada em Educação em Língua Estrangeira (Inglês)<br>- Coordenadora de avaliação na Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Em termos gerais, descrevemos o papel desempenhado por cada um dos participantes no desenvolvimento desta pesquisa, tanto os estudantes envolvidos como os pesquisadores responsáveis. Para atuar metodologicamente, utilizamos diferentes dispositivos e procedimentos de construção de significados e informações, os quais serão descritos na seção seguinte.

## 5.5 DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para a realização desta pesquisa, elegemos como dispositivos para a construção de informações a revisão documental, o questionário e o grupo de discussão com os estudantes. Compreendemos que os dispositivos são consistentes com a postura metodológica assumida: a hermenêutica crítica.

Tendo em vista o acervo de experiências vividas direta ou indiretamente através de descrições pessoais dos estudantes, foram utilizados dispositivos considerados relevantes, que permitiram interagir com os atores da pesquisa.

Inicialmente, utilizamos a pesquisa documental, uma das ações da pesquisa qualitativa, realizada através da construção, da seleção de informações a partir da leitura de documentos. Nas pesquisas, também é importante reconhecer a relevância dos documentos como fonte de informação e significados para poder compreender as práticas e as normas estabelecidas num contexto, nesse caso, na instituição de ensino. Os documentos são o resultado de um processo institucional e eles significam momentos do fenômeno vivenciado. Nesse sentido, foram considerados o currículo de Ensino Médio e os livros da coleção *Bicentenario*, documentos que regulam ou consideram as dinâmicas dadas nas práticas educativas, neste estudo, a leitura acadêmica digital. Assim, buscamos delinear, a partir dos documentos, o papel da leitura acadêmica digital para a formação do estudante do Ensino Médio venezuelano.

Já o questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. No caso desta pesquisa, o questionário contou com 18 questões, sendo 14 abertas e quatro fechadas para contribuir com a construção de informações referentes às práticas de leitura acadêmica digital que os estudantes realizam no contexto escolar. Por meio do questionário, foi possível reconhecer situações para a contextualização do horizonte de pesquisa, o que facilitou vislumbrar alguns indícios que orientaram o percurso metodológico.

Primeiro, a professora colaboradora da pesquisa convocou um encontro com os pais, mães ou representantes, a fim de apresentar o propósito e a descrição das

características da pesquisa desenvolvida e, assim, obter o consentimento ou não para a participação de seus filhos/representados na pesquisa, por meio da assinatura do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Além disso, no mesmo encontro, os estudantes participantes puderam manifestar sua participação mediante a assinatura do TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE). Em outro encontro, a professora colaboradora aplicou o questionário impresso aos 19 participantes da pesquisa, de forma presencial. Os estudantes levaram, em média, 20 minutos para o preenchimento. A minha participação nesse momento ocorreu de forma virtual.

Outro dispositivo utilizado foi o grupo de discussão, que teve como finalidade obter descrições da experiência referente às práticas de leitura acadêmica digital vividas pelos participantes. Nesse caso, apenas cinco estudantes decidiram participar, os membros restantes da turma consideraram não ter tempo para as atividades. Então, cada participante descreveu seu modo de viver o fenômeno, de como, enquanto estudante, está ligado aos processos de leitura. Para Weller (2006), o grupo de discussão é uma prática de pesquisa qualitativa composta por sessões e permite a obtenção de informações dos participantes, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas apresentadas por eles, de forma coletiva. Dessa forma, cada estudante usou seu próprio ato de fala para expressar sua perspectiva sobre o fenômeno em estudo em conjunto com seus colegas e mediatizado por espaços da cultura digital.

De acordo com Weller (2006, p. 252),

A utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio de análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas.

Os encontros do grupo de discussão permitiram desvendar as próprias vivências dos estudantes com o fenômeno em estudo. Nesta pesquisa, realizamos três encontros do grupo de discussão, de forma virtual, desenvolvidos mediante à interface Google Meet, o que garantiu nossa interação com os estudantes, considerando que estávamos em diferentes localidades. No quadro 5, descrevemos de forma concisa o desenvolvimento das sessões do grupo de discussão.

**Quadro 5:** Encontros do grupo de discussão

| SESSÃO | BLOCOS TEMÁTICOS                                 | PERGUNTA(S)<br>GERADORA(S)                                                                                                                                       | Nº DE<br>ESTUDANTES |
|--------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
|        |                                                  | Perguntas iniciais:<br>O que é ler para vocês?<br>Vocês gostam de ler?                                                                                           |                     |
| 1      | Práticas de leitura acadêmica digital            | Quais são as atividades de leitura acadêmica digital que mais desenvolve??<br>Que textos (gêneros discursivos) você considera na leitura acadêmica digital?      | 5                   |
| 2      | Leitura acadêmica <i>online</i> e <i>offline</i> | Como você realiza suas práticas de leitura digital para desenvolver atividades acadêmicas?<br>Como você realiza uma leitura <i>online</i> e <i>offline</i> ?     | 5                   |
| 3      | Características do leitor acadêmico digital      | Quais conhecimentos são necessários para desenvolver uma leitura acadêmica digital? Quais critérios devem ser considerados diante de um texto acadêmico digital? | 5                   |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Os encontros do grupo de discussão foram desenvolvidos em um cibercafé, pois a escola não possui acesso à internet e contou com a orientação da professora colaboradora desta pesquisa. Assim, cada estudante usou seu próprio ato de fala para expressar e compartilhar sua perspectiva sobre o fenômeno em estudo, utilizando o próprio ambiente digital para isso. Para desenvolver os encontros do grupo de discussão, construímos um tópico-guia que, de acordo com Weller (2006), refere-se a um conjunto de temas e perguntas que podem servir como estímulo para a discussão entre os participantes. Isto não constitui um questionário nem um roteiro, foi um guia para orientar a discussão dos estudantes em torno dos objetivos da pesquisa. As perguntas iniciais tiveram como propósito estimular a participação e a interação entre os integrantes. Posteriormente, fizemos perguntas geradoras de informação, quer dizer, aquelas que surgiram a partir da revisão bibliográfica assim como do estudo

preliminar do campo de pesquisa e que tentaram coletar a informação que ampliou as informações já construídas pelo questionário.

Sobre a privacidade das identidades dos participantes, foi mantida antes, durante e após o término da pesquisa, portanto, os estudantes não foram identificados nominalmente, nem por imagem, nem por voz. Para isso, foi escolhido um codinome de conhecimento exclusivo dele e da professora colaboradora. Os dispositivos utilizados nesta pesquisa contribuíram para conhecer a experiência vivida pelos participantes em relação às dimensões da vida pessoal para dialogar, por meio de um exercício hermenêutico, com experiências significativas em relação a situações de aprendizagem a partir do texto acadêmico, considerando a globalidade e a particularidade de cada experiência. Em linhas gerais, interpretamos os discursos desses sujeitos, que representam sua atuação, sua capacidade intelectual e crítica e sua reflexão dialética (Freitag, 1994).

Essa experiência foi narrada através de atos comunicativos e a interpretação foi realizada com base nos argumentos apresentados pelos participantes e que representam os significados da experiência de cada um deles sobre o fenômeno em estudo, presente nas participações feitas pelos estudantes por sua própria visão e entendimento. Assim, interpretamos os diferentes elementos linguísticos e discursivos que integraram e convergiram para as práticas de leitura acadêmica digital no Ensino Médio, partindo das contribuições da ação comunicativa.

## 6 A LEITURA ACADÊMICA DIGITAL NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO

Quais seriam os conteúdos a serem ensinados primeiro quando o elemento estruturador do currículo é a prática social? As práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos (Kleiman, 2007, p.9)

Nesta seção, apresentamos as descobertas que emergiram da aplicação dos dispositivos e dos procedimentos de pesquisa para a construção de informações, através da análise e da interpretação intersubjetiva dos atos de fala dos estudantes. Para a interpretação das informações, como já apresentado na metodologia, partimos dos momentos hermenêuticos relevantes: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão-reflexão, considerando a ideologia e o contexto sócio-histórico dos participantes para uma interpretação global do fenômeno e das experiências vividas por eles.

Antes de começar a análise dos significados presentes em alguns documentos oficiais, atribuídos pelas instituições que regem a educação na Venezuela bem como aqueles significados atribuídos pelos estudantes, foi necessário declarar o conjunto de saberes e de preconceitos dos quais partimos para a pesquisa sobre o fenômeno. Além disso, minha experiência de trabalho como professor, coordenador e diretor na instituição *locus* da pesquisa me permitiu ter uma apreciação situada das experiências dos próprios estudantes. Particularmente, nesta seção, apresentamos os significados que emergiram ao revelar a leitura acadêmica digital em documentos educacionais do Ensino Médio venezuelano.

As instituições resultam ser entes que estabelecem sua filosofia através de documentos e que regulam o agir e a dinâmica das práticas desenvolvidas, marcando preceitos a fim de conseguir sua visão e missão como instituição, que faz parte do mundo do sistema. Os documentos institucionais são de caráter não normativo, que, apesar de não estabelecer normas e obrigações para os cidadãos, geram certos deveres para as instituições a que se dirigem. Portanto, como pesquisador, foi preciso inicialmente conhecer como os documentos não normativos tratam a leitura acadêmica na formação do estudante do Ensino Médio venezuelano, com a finalidade



de identificar como se propõem e se estabelecem essas práticas na ambiência digital nesse nível de escolarização.

Este momento do estudo partiu do tratamento e da transformação das informações reveladas pelos documentos, por meio da interação intersubjetiva com textos que definem parâmetros a serem implementados na esfera educacional. Nessa fase da pesquisa, consideramos documentos oficiais que regulam a educação no país, mas que apresentavam relevância teórico-metodológica quanto ao fenômeno em estudo. Dessa forma, os documentos selecionados foram: o currículo de Ensino Médio Venezuelano (2017) e os livros didáticos da Coleção *Bicentenario*, especificamente aqueles pertencentes ao 4º ano do Ensino Médio (Disciplinas: Castelhana e Inglês e outras línguas estrangeiras<sup>39</sup>). Por esses documentos, foi possível reconhecer e interpretar as características descritas para as práticas de leitura interligadas ao acadêmico e ao digital no Ensino Médio, o que contribuiu para a construção de preconceitos por professores e por estudantes no país.

## 6.1 A LEITURA ACADÊMICA DIGITAL NO CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO VENEZUELANO

O currículo de um sistema educativo é um conjunto de elementos ou unidades inter-relacionadas que, por sua vez, interagem através de diferentes processos para atingir um objetivo comum, como a formação integral do estudante. Nesse caso, o currículo venezuelano para o Ensino Médio foi estabelecido em 2017 e nasceu a partir de uma consulta pública denominada *Consulta Nacional por la Calidad Educativa*<sup>40</sup>, desenvolvida na Venezuela, em 2014. Isto quer dizer que o documento que rege o Ensino Médio no país parte de uma visão e das necessidades mais recentes da sua realidade. Portanto, analisamos como a leitura acadêmica digital é concebida no currículo.

Os preconceitos que denotam o currículo do Ensino Médio na Venezuela acabam por ser marcados com críticas constantes por parte do setor universitário e acadêmico porque o consideraram parte de uma improvisação, com componentes

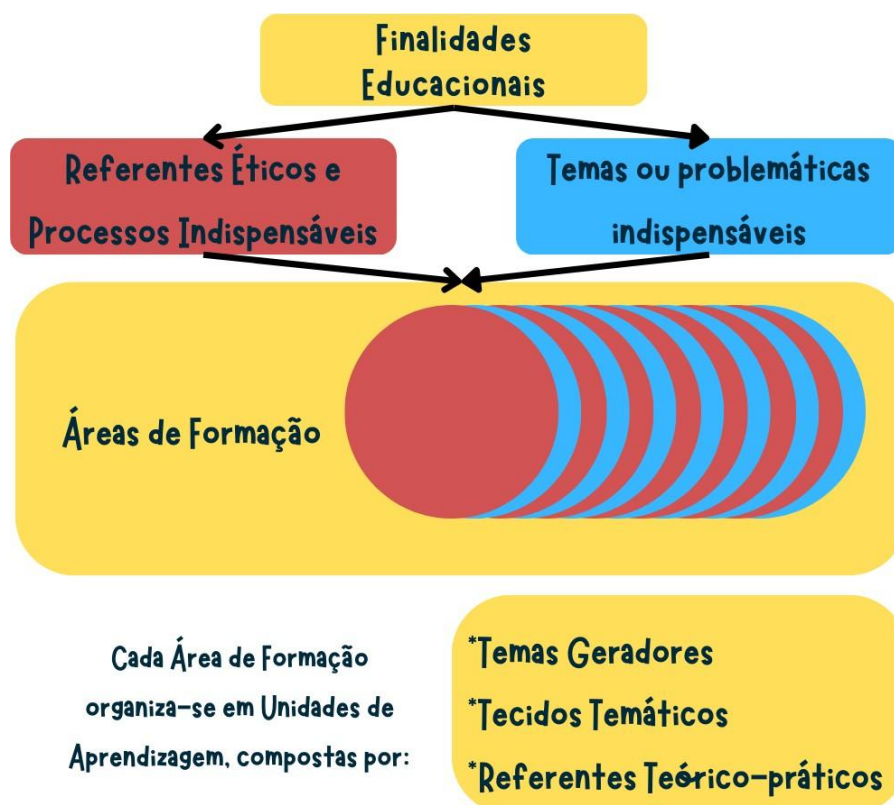
<sup>39</sup> O nome da disciplina é Inglês e outras línguas estrangeiras, mas os referentes teórico-práticos e a descrição metodológica estão focados na língua inglesa.

<sup>40</sup> Foi uma convocatória desenvolvida em 2014 pelo *Ministerio para el Poder Popular para la Educación* (MPPE), da Venezuela, para consultar a comunidade educacional, em jornadas de consultas a nível local, regional e nacional, sobre os eixos prioritários de planos nacionais de educação.

ideológicos partidários, que se deveu a uma consulta a todos os membros que compõem a comunidade educativa, mas a sua materialização já revelava um posicionamento e influências governamentais e não características emergidas do processo consultivo. Além disso, um ano antes de sua implantação, já se mencionava críticas que alegavam alterações nos nomes das disciplinas e na carga horária do currículo.

O currículo de Ensino Médio na Venezuela não é estruturado por conteúdos e competências como tradicionalmente se vê em outros sistemas educacionais. Esse considera as finalidades educacionais, nove referentes e processos éticos essenciais, catorze temas essenciais e catorze áreas de formação. Cada área de formação organiza-se em unidades de aprendizagem, compostas por temas geradores, tecidos temáticos e referentes teórico-práticos. Dos elementos do currículo, emergiram diferentes unidades de análise, conforme apresentadas na figura 12.

**Figura 12:** Elementos do Currículo Venezuelano de Ensino Médio



**Fonte:** Criação do autor a partir dos aportes de Venezuela (2017)

Para a apresentação da informação, assumimos a organização dela pelas disciplinas: Castelhana e Inglês e outras línguas estrangeiras. Partimos inicialmente da disciplina Castelhana, a qual em sua descrição do enfoque de ensino estabelece que:

A área de formação está orientada a aprender a atuar na escrita e leitura, se comunicando, compreendendo e se expressando para se fazer mais humano; para aprender a conhecer, conviver, resolver problemas e transformar a realidade, assumindo uma postura com consciência crítica, acionando de maneira protagonista e participativa; comprometido com a construção de um mundo de convivência de culturas, mais justo e assumindo a preservação da vida no planeta (Venezuela, 2017, p. 15)<sup>41</sup>

Do exposto, podemos interpretar que o currículo do Ensino Médio estabelece o ensino da leitura e da escrita com uma perspectiva social, a partir de situações comunicativas humanas que permitam ao leitor desenvolver habilidades para a participação, reflexão, consciência crítica, emancipação e transformação de seu contexto. Além disso, apreciamos a importância do reconhecimento cultural, humano e comunicativo para a inter-relação com os outros. Assim, podemos ver o ensino da leitura como facilitadora de acesso à informação variada e com diferentes perspectivas para a compreensão de situações sociais, suas análises e tomada de decisões. Embora a leitura em contextos acadêmicos e digitais não seja aqui especificada, podemos inferir e visualizar o que resultaria da leitura em tais situações. Ao compreender o contexto e dialogar com outros autores, percebemos uma orientação sociocultural da leitura que, de acordo com Cassany e Castellà (2010, p. 354), esta orientação “sugere que ler e escrever não são apenas processos cognitivos ou atos de (des)codificação, mas também tarefas sociais, práticas culturais historicamente enraizado em uma comunidade de falantes”. Nesse caso, a partir do currículo, esperamos que os estudantes de Ensino Médio sejam formados para assumir criticamente os textos, incluindo aqueles que implicam suas atividades acadêmicas e que podem se apresentar tanto no contexto físico como no contexto digital. Assim, o ensino da leitura acadêmica digital desde esse currículo está

---

<sup>41</sup> El área de formación está orientada a aprender a desenvolverse en la escritura y la lectura, comunicándose, comprendiendo y expresándose para hacerse más humano; para aprender a conocer, convivir, resolver problemas y transformar la realidad, asumiendo una postura con conciencia crítica, accionando de manera protagónica y participativa; comprometiéndose en la construcción de un mundo de convivencia de culturas, más justo y asumiendo una postura corresponsable en la preservación de la vida en el planeta.

fundamentado num pensamento com consciência crítica que, segundo Freire (2018), implica que os indivíduos desenvolvam uma compreensão profunda da sua realidade social, questionando as possíveis estruturas de poder e participando na transformação de seu entorno. Essa busca por desenvolver as capacidades para questionar, pensar de forma independente e participar ativamente na sociedade leva os estudantes à transformação social e à sua emancipação (Habermas, 2012). Isto quer dizer que a emancipação permite a liberação das restrições e limitações que têm os indivíduos para desenvolver seu potencial humano. Nesse caso, esperamos que os estudantes sejam capazes de desenvolver uma leitura acadêmica digital ajustada às suas necessidades, sem o estabelecimento de práticas preestabelecidas, mas que partam de suas intenções como leitor e seus pactos com os dispositivos.

Em outro fragmento do currículo são descritas partes das intenções da disciplina Castelhana, o que indica:

Deve-se desenvolver as potencialidades para a leitura dos inúmeros textos científicos que se produzem atualmente e para enfrentar as novas comunidades discursivas criadas a partir da Internet, onde há uma mudança nos papéis de leitor e escritor (Venezuela, 2017, p. 16).<sup>42</sup>

Aqui o currículo reconhece a relevância de preparar os estudantes com textos científicos e acadêmicos, sejam analógicos ou digitais, mas com ênfase naqueles que surgiram na esfera digital; quer dizer, visualizamos uma aproximação para uma leitura acadêmica digital. Também, reconhece-se a existência de mudanças progressivas nos papéis do leitor e do escritor devido às tecnologias digitais e ao desenvolvimento de potencialidades para assim participar em diferentes comunidades discursivas. Então, podemos compreender como o currículo assume necessária a preparação dos estudantes considerando as mudanças de papéis do leitor (Albarello, 2019), assim como também as diferentes comunidades discursivas que, de acordo com Habermas (2012), representam um coletivo de pessoas para a participação, discussão, argumentação e entendimento mútuo, o que está em congruência com a visão descrita anteriormente.

Além da citação acima, é apresentado outro fragmento que contém significados vinculativos ao fenômeno em estudo, conforme mencionado a seguir:

---

<sup>42</sup> Se deben desarrollar las potencialidades para la lectura del sinnúmero de textos científicos que se producen actualmente y para afrontar las nuevas comunidades discursivas creadas a partir de Internet, donde hay un cambio en los roles de lector y escritor.

É importante que os estudantes se expressem coerentemente de forma oral e escrita, e que não aceitam as ideias de um livro só porque estão escritas, que possam argumentar os seus acordos e divergências em relação às ideias de outras pessoas, expressam suas próprias ideias e produzam textos interessantes e criativos; a ênfase deve estar na expressão, compreensão e análise (Venezuela, 2017, p. 16).<sup>43</sup>

A citação acima destaca a interligação inseparável dos processos de leitura e de escrita, e a importância do ensino da leitura libertadora, que promove a análise, a compreensão crítica e as habilidades de argumentação. Além disso, é enfatizada a transgressão de práticas dominantes como ação crítica ao estabelecimento de padrões tradicionais na leitura. Essa visão se adequa à perspectiva crítica do letramento proposta por Cassany e Castellà (2010), especificamente, na orientação sociopolítica, porquanto espera-se a ação e a reação do leitor situado em um ambiente social e político. Além disso, isso vincula-se com as contribuições de Hooks (2013), que emergem da ideia de como o ensino pode transformar estruturas sociais e liberar os indivíduos de sistemas opressores ou, em palavras de Habermas (2012), da colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema. Apesar de serem descritas as ideias por uma visão livro-centrista, podemos pensar que os acordos e as divergências dos leitores podem ser transferidos ao contexto digital, quer dizer, que os estudantes possam questionar as informações que são apresentadas na internet, reconhecer a veracidade e a credibilidade da informação presente nos diferentes *websites*, indagar sobre suas fontes, entre outras ações.

Na seção das orientações metodológicas da disciplina Castelhana, destacam-se alguns fragmentos de textos que foram considerados relevantes unidades de análise do fenômeno de estudo. No trecho seguinte é indicada uma perspectiva sobre a formação de leitores.

Se quisermos formar leitores que abordem os textos de maneira criativa, crítica e independente, devemos oferecer uma grande variedade de leituras, uma variedade de gêneros e tipologias, bem como de temas e estilos. A leitura individual e coletiva deve também ser planejada e realizada de forma sistemática dentro e fora da sala de aula, num diálogo constante com o que se ocorre no mundo imediato dos estudantes, bem como na sua comunidade e no país (Venezuela, 2017, p. 35) <sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Es importante que las y los estudiantes se expresen coherentemente de forma oral y escrita, que no acepten las ideas de un libro solo porque están escritas, que puedan argumentar sus acuerdos y desacuerdos en relación con las ideas de otras personas, expresar sus propias ideas y producir textos interesantes y creativos; el énfasis debe estar en la expresión, la comprensión y el análisis.

<sup>44</sup> Si deseamos formar lectoras y lectores que abordem los textos de manera creativa, crítica e independiente, debemos ofrecer gran variedad de lecturas, variedad tanto de géneros y tipología, como de temas y estilos. La lectura individual y colectiva también deberá planificarse y realizarse de forma

Conforme a citação acima, o currículo destaca novamente a construção de um leitor crítico e, para isso, propõe orientações didáticas que promovam o uso de variados gêneros discursivos e interpretações, com temáticas que também se ajustam aos interesses dos estudantes. Isto dialoga com a perspectiva crítica de letramento (Cassany; Castellà, 2010), mas com uma orientação sociocultural, reconhecendo a relativização das práticas de leitura e seus significados. Além disso, propõe a leitura individual como uma atividade que permita aos estudantes se apropriar dos textos e interpretá-los em seus próprios termos (De Certeau, 1998). De igual forma, indica a leitura coletiva como um tipo de leitura compartilhada entre professores e estudantes, pela qual se discute os conteúdos dos textos e suas impressões (Cosson, 2020). Finalmente, apreciamos a declaração do diálogo entre a leitura do texto e a leitura do mundo, situação que vai em sintonia com as contribuições de Freire (2018), que salienta a essencialidade da leitura do texto, mas que resulta crucial sua leitura do mundo, ao permitir o desenvolvimento da consciência crítica e a participação ativa na transformação social. Isso sugere a vinculação dos textos com os contextos.

Em termos gerais, os documentos apresentam a visão de uma leitura acadêmica digital, demarcada por uma ênfase social e crítica, que reconhece as ações individuais (a vinculação do leitor com os textos nos entornos digitais) e coletivas (a interação do leitor com outros na ambiência digital para a construção da leitura), e sua relevância para, além do texto, compreender o mundo e transformá-lo.

Por último, numa seção intitulada “Um espaço para o prazer da leitura e da escrita”, declara-se o seguinte sobre essas práticas de letramento:

Requerem uma atividade cognitiva complexa que envolve a relação de diversas ações textuais, informações e coordenação entre o mundo social, cultural e emocional do estudante. Neste sentido, a promoção destas atividades deve passar pela compreensão dos interesses, expectativas, necessidades e contextos socioculturais das nossas crianças e adolescentes. Isso permitirá a seleção de textos que os motivam. Por outro lado, os professores devem ler e escrever com nossos discentes, discutir sobre o que escrevemos, autocorrigir-nos e vivenciar a escrita como um processo para servir de exemplo. Além disso, incentivar o trabalho cooperativo no compartilhamento das produções escritas, corrigindo-se e autocorrigindo-se para compreender que a escrita é para ser compartilhada e que o que está escrito sempre pode ser aperfeiçoado. Isso permitirá motivar o hábito de ler e escrever por meio da ação (Venezuela, 2017, p. 37)<sup>45</sup>.

sistemática dentro y fuera del aula, en un diálogo constante con lo que ocurre en el mundo cercano de las y los estudiantes, así como en su comunidad y el país.

<sup>45</sup> Un espacio para el disfrute de la lectura y la escritura. La lectura y la escritura son procesos complejos. Exigen una compleja actividad cognitiva que implica la relación de diversas acciones textuales, de información y coordinación entre el mundo social, cultural y afectivo de la y el estudiante.

Aqui a leitura é delineada como um processo cognitivo complexo que envolve o desdobramento de ações textuais, mas com um reconhecimento do contexto sociocultural do estudante e do texto, característico da perspectiva crítica dos letramentos (Cassany; Castellà, 2010). Além disso, visualizamos como se destaca a relação entre a linguagem e o pensamento, percebendo a leitura como atividade que envolve a interpretação e a compreensão de símbolos linguísticos e está intrinsecamente ligada à capacidade de pensar e raciocinar e comunicar, como o que estabelece Habermas (2012) ao falar de racionalidade comunicativa. A ideia aqui não considera a comunicação apenas como a transmissão, mas também como um intercâmbio de ideias e argumentos compartilhados. Portanto, a leitura acadêmica digital é vista como um processo cognitivo complexo que implica o desdobramento de ações metacognitivas com sentido social, que busca a ação e a participação do leitor.

Por outro lado, destacamos a visão dos professores, como agentes de letramentos, que se constituem como mobilizadores de conhecimentos e capacidades de seus estudantes, a fim de que eles participem no uso de práticas de leitura e de escrita. A esse respeito, Kleiman (2015, p. 52) manifesta que:

Como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade.

A partir disso, visualizamos o papel do professor como um guia, facilitador e mentor das práticas de leitura em vez de uma figura autoritária e diretiva que apresenta um modelo rígido e padronizado de como ler. Isso significa que a leitura acadêmica digital é sugerida a partir das situações de necessidades de leitura dos estudantes, e o professor, como agente de letramentos, promove situações no espaço escolar para a busca de informações, manuseio dela no contexto digital e a participação textual do estudante dentro e fora do domínio escolar.

Uma vez descritos os significados presentes na seção da disciplina Castelhana, apresentamos as unidades de análise da disciplina Inglês e outras línguas

---

En este sentido, la promoción de estas actividades debe pasar por comprender los intereses, expectativas, necesidades y contextos socioculturales de nuestros niños, niñas y adolescentes. Esto permitirá la selección de textos que los motiven. Por otro lado, los docentes debemos leer y escribir con nuestros discentes, discutir sobre lo que escribimos, autocorregirnos, vivir la escritura como un proceso para ser ejemplo. Además, incentivar el trabajo cooperativo en el compartir las producciones escritas, corregirse unos a otros y autocorregirse para comprender que se escribe para compartir y que lo escrito es siempre perfectible. Esto permitirá motivar el hábito de la lectura y la escritura desde la acción.

estrangeiras. Aqui podemos ver outros significados que se interligam com o fenômeno de estudo e com as ideias descritas previamente. No currículo de Ensino Médio apresenta que

O objetivo desta área do conhecimento é o estudo de uma ou mais línguas estrangeiras como oportunidade de desenvolver competências cognitivas e de comunicação que permitam a compreensão de códigos linguísticos diferentes da língua materna, com os elementos fonéticos de cada língua, compreensão e produção oral e escrita, expressar-se, falar sobre situações do cotidiano, ler fatos, leituras sobre diversos temas de interesse contemporâneo, gramática e uso de diferentes línguas como meio de comunicação (Venezuela, 2017, p.119)<sup>46</sup>.

Aqui se revela a importância da aprendizagem do inglês como língua estrangeira baseada no desenvolvimento de quatro habilidades na língua (a produção oral, a produção escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita) por uma perspectiva comunicativa, que prima pelos significados, pela interação entre os interlocutores e por sua intenção e funções linguísticas. Quanto à compreensão escrita, sugere-se o uso de diversos gêneros discursivos, com diferentes tópicos de interesse atual, que partam de situações comunicativas cotidianas. Nesse caso, os estudantes têm como ações cotidianas o desenvolvimento e a participação nas atividades acadêmicas, que são necessárias para a apropriação do conhecimento disciplinar, além de participar e racionalizar comunicativamente em situações sociais através da língua estudada. Especificamente, visualizamos uma ênfase na proposta da abordagem comunicativa que dialoga com os aportes de Richards e Rodgers (2014), a qual centra-se no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes (ouvir, falar, escrever e ler), além de dialogar com as ideias de Habermas (2012) quanto a ver o ato comunicativo além da transmissão de conhecimentos linguísticos e considera as dimensões socioculturais, o diálogo, a interação e o entendimento através da aprendizagem da língua. Particularmente, o ensino da leitura por uma postura da abordagem comunicativa leva a se desenvolver uma visão crítica, considerando a importância da comunicação como meio para o desenvolvimento da consciência crítica e a transformação social, ideias que se vinculam ao modelo

---

<sup>46</sup> Esta área del conocimiento tiene como propósito el estudio de uno o más idiomas extranjeros como oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas y comunicacionales que permitan la comprensión de códigos lingüísticos distintos a la lengua materna, con los elementos fonéticos propios de cada idioma, la comprensión y producción oral y escrita, expresarse, conversar sobre situaciones cotidianas, leer sobre hechos, lecturas de diversos tópicos de interés contemporáneo, gramática y el uso de distintos idiomas como medio de comunicación.



ideológico (Street, 2014) e à perspectiva crítica (Cassany, 2006; Cassany; Castellà, 2010) de letramento.

Em outro fragmento do currículo, afirma-se:

É fundamental no estudo de uma língua estrangeira que todos gostem de fazê-lo, cantando músicas, lendo textos com o uso do dicionário, escrevendo poemas e histórias, conversas informais, entre outras estratégias participativas e divertidas. É uma boa oportunidade para fazer grupos de estudos entre estudantes e professores para praticar, pois há uns que sabem mais que outros e podem se complementar. Por fim, cada estudante, em seu processo de aprendizagem, construirá sua própria relação com a língua estrangeira e suas necessidades de aplicação, já que, por exemplo, o inglês, o francês, o português estão presentes em diferentes aspectos da vida (mídia, textos técnicos, Internet, instruções de eletrodomésticos, medicamentos, entre outros) (Venezuela, 2017, p. 120).<sup>47</sup>

Destacamos, por esse fragmento, a diversidade de gêneros discursivos que são sugeridos para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira que, apesar de pertencer às esferas literárias, sociais, entre outras, nesse contexto, visam o desenvolvimento de atividades acadêmicas em prol da aprendizagem disciplinar. Isso se aproxima da distinção de dois grupos de textos (os gêneros científicos e os meios pedagógicos) (Fischer; Dionísio, 2011). Nesse caso, os gêneros mencionados previamente intervirão como meios para as atividades acadêmicas propostas dentro e fora da sala de aula. Portanto, a leitura acadêmica digital não se limita aos gêneros próprios da esfera acadêmica; também considera aqueles que são trazidos de outras esferas para cumprir uma função no ensino, na aprendizagem e na avaliação e que tem uma função social como texto. Marcuschi (2023) destaca que os gêneros não são formas de expressão exclusivas de uma esfera específica, eles são práticas sociais que podem ocorrer em diversas situações, contextos e esferas da vida, portanto, não estão limitados a um domínio discursivo particular como o acadêmico, literário, jurídico, digital, mas são usados em diferentes situações comunicativas. Nesse caso, podemos perceber gêneros acadêmicos e gêneros que são trazidos à esfera

---

<sup>47</sup> Es fundamental al estudiar un idioma extranjero, que todos y todas disfruten haciéndolo, cantando canciones, leyendo textos con el uso del diccionario, escribiendo poemas y cuentos, conversaciones informales, entre otras estrategias participativas y amenas. Es una buena oportunidad para hacer grupos de estudio entre estudiantes y docentes para practicar, ya que hay unos que saben más que otros y se pueden complementar. Por, último, cada estudiante, en su proceso de aprendizaje, construirá su propia relación con la lengua extranjera y sus necesidades de aplicación, ya que, por ejemplo, el inglés, el francés, el portugués, están presentes en distintos aspectos de la vida (medios de comunicación, textos técnicos, Internet, instrucciones de artefactos electrodomésticos, medicamentos, entre otros).

acadêmica para participar em diversas situações desse domínio discursivo, mas que têm implicações nas formas de ver o mundo, de uma forma crítica e reflexiva.

Além disso, o fragmento propõe atividades que buscam a participação de todos os envolvidos e terão a responsabilidade na construção de seu próprio conhecimento, quer dizer, retoma a proposta de comunidades discursivas, como apresenta Habermas (2012), o que implica o desenvolvimento de práticas discursivas compartilhadas, conhecimentos compartilhados, objetivos e interesses comuns. Enfim, o documento destaca a relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras para o acesso a outras esferas da vida, além de perceber o entorno digital, demarcado pela internet.

Especificamente, no 4º ano da disciplina Inglês e outras línguas estrangeiras, explicita-se o tema gerador intitulado: Estratégias de leitura e de escrita utilizando meios tradicionais e TIC<sup>48</sup>, que abarca tecidos temáticos, tais como:

Expressão de bons desejos através de cartões, cartas e mensagens de texto, o registo formal e informal para cumprimentar ou despedir-se de acordo com um contexto ou tipo de interação, a importância da comunicação assertiva com as pessoas da escola e da comunidade, fortalecendo os valores de respeito, igualdade e amor através de textos escritos, cartas, cartões, postais ou bilhetes, medidas, distâncias e pesos, estratégias de pré-leitura: ativação de conhecimentos prévios e revisão inicial de um texto. O uso do dicionário (Venezuela, 2017, p. 136)<sup>49</sup>.

A presença das TD nas práticas de leitura e de escrita fez com que os currículos incluíssem temas que abordassem estratégias para preparar os estudantes para o uso das TD em diferentes situações sociais. Nesse caso, o currículo venezuelano do Ensino Médio destaca o ensino de formas de leitura e de escrita tanto em meios analógicos/físicos como em meios digitais. Aqui são propostas situações comunicativas, interativas e cotidianas para o desenvolvimento da leitura que, embora não sejam especificadas quais são para cada contexto, são demarcadas pelo seu momento de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Entre as estratégias mencionadas estão a ativação de conhecimentos prévios e a revisão do texto como mecanismos de

<sup>48</sup> Embora nesta tese optamos pela concepção de TD, no documento supracitado é utilizado o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

<sup>49</sup> Expresión de buenos deseos por medio de tarjetas, cartas y mensajes de texto. El registro formal e informal para saludar o despedirse de acuerdo con un contexto o un tipo de interacción. La importancia de la comunicación asertiva con las personas de la escuela y la comunidad, fortaleciendo los valores de respeto, igualdad y amor a través de textos escritos, cartas, tarjetas, postales o notas. Medidas, distancias y pesos. Estrategias de prelectura: activación del conocimiento previo y la revisión inicial de un texto. El uso del diccionario.

pré-leitura e a utilização de um dicionário, que acaba por ser um apoio à leitura antes, durante ou depois dela, e que é comumente colocada em prática na aprendizagem de línguas. A partir desse fragmento, é possível compreender o ensino da leitura acadêmica digital que parte do ensino explícito de estratégias de leitura (Solé, 2009) de acordo com o momento da leitura: antes, durante ou depois da leitura. Nesse sentido, valoriza-se a percepção da leitura como um processo cognitivo complexo, sem perder de vista o aspecto social.

A ideia de estratégias de leitura (em todos os momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura), tanto em meios analógicos-físicos e digitais proposta no currículo venezuelano de Ensino de Médio vincula-se com a perspectiva psicolinguística-cognitiva (Cassany, 2006), a perspectiva interpretativa-psicológica (Cassany; Castellà, 2010) e a visão técnico-instrumental de Habermas (2012). Porém, a ideia do uso de diferentes gêneros discursivos, a promoção da criticidade e a consideração da ação e da reação do leitor em diversas situações comunicativas, levam a visualizar a leitura como prática social e situada, quer dizer, descreve a leitura por uma perspectiva sociocultural, por uma vertente crítica. Apesar de que Habermas (2012) apresenta as diferenças entre uma lógica de ação baseada na eficiência técnica e uma lógica de ação baseada no diálogo e na argumentação, ambas não são excludentes, portanto, não podemos descartar as diferentes orientações dos indivíduos em seu agir, seja instrumental ou comunicativo.

Em linhas gerais, podemos apreciar que o currículo venezuelano de Ensino Médio estabelece predominantemente uma visão crítica com orientação sociocultural e sociopolítica da leitura. No entanto, muitas atividades desenvolvidas no currículo não descrevem explicitamente as práticas de leitura acadêmica digital, porém, através de alguns vestígios, é possível inferir seu reconhecimento como um tipo de leitura que busca a interação do leitor com diversos textos científicos, gêneros discursivos (acadêmicos e trazidos ao âmbito acadêmico) presentes em entornos digitais para sua aprendizagem e sua participação em diferentes comunidades discursivas. Além disso, o currículo reconhece o leitor como um indivíduo interpretativo, crítico, reflexivo e transformador, que desenvolve diferentes papéis e ações para alcançar sua emancipação, e o professor como agente de letramento que promove situações no espaço acadêmico. Porém, desde minha posição como professor e pesquisador na instituição *locus*, posso afirmar que na realidade algo diferente do que está descrito no currículo está acontecendo nas escolas, e dizer, na prática não se aprecia a

promoção da consciência crítica e reflexiva nas práticas de leitura acadêmica e digital. Portanto, resulta relevante o estudo de vestígios dessa mediação pedagógica. Na seguinte seção se descreve a presença da leitura acadêmica digital nos livros didáticos.

## 6.2 A LEITURA ACADÊMICA DIGITAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO VENEZUELANO

No contexto acadêmico, os livros didáticos constituem materiais pedagógicos que são desenhados, elaborados e difundidos com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes disciplinas de algum curso. Os livros didáticos desempenham um papel crucial no processo de proporcionar recursos não apenas para a transmissão de informação, mas também estimulam o interesse e a curiosidade dos estudantes.

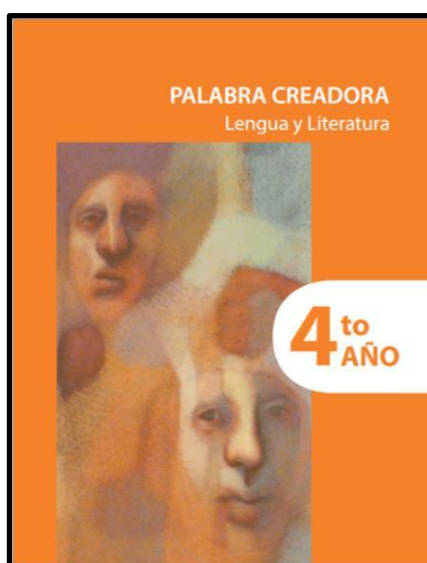
Assim, os livros fornecem informações, conceitos, atividades e exercícios que ajudam os estudantes a compreenderem conteúdos específicos das disciplinas, apresentam atividades que contribuem para a ampliação de conhecimento de mundo, problematização de temáticas, entre outras ações. Na Venezuela, foi desenvolvido o *Proyecto Colección Bicentenario*, o qual está inserido no projeto educativo bolivariano e tem como objetivo garantir conteúdos educativos dirigidos aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como parte dos recursos didáticos ofertados pelo Estado para a formação de estudantes, na versão impressa e digital. Para isso, o governo da Venezuela desenhou, elaborou e distribuiu livros didáticos que abrangem as diferentes áreas de formação escolar. No caso do Ensino Médio, encontramos um livro por área de formação, porém, para esta pesquisa, consideramos revelar como a leitura acadêmica digital é concebida nas atividades de leitura nos livros didáticos do 4º ano, especificamente das disciplinas Castelhana e Inglês e outras línguas estrangeiras.

No que diz respeito aos pressupostos, preconceitos ou perspectivas prévias, os livros educativos da *Colección Bicentenario* surgiram como uma política educacional que busca o acesso dos estudantes aos recursos bibliográficos de forma física e digital, o que facilita sua aproximação aos conteúdos disciplinares, para além de desenvolver atividades que promovam a participação dos estudantes na construção de conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Cada estudante recebe

gratuitamente os volumes de livros correspondentes às disciplinas que estuda, no início do ano letivo. Assim como o currículo do Ensino Médio, os livros didáticos também foram e são alvo de críticas por apresentarem a visão ideológica e o culto à personalidade de figuras políticas do governo. Além disso, pesquisadores e professores universitários venezuelanos têm achado diferentes falhas conceituais nos conteúdos apresentados no livro, debilidades de redação e erros de transcrição nos exercícios e na perspectiva de apresentação dos acontecimentos históricos e geográficos do país.

Partimos da análise das atividades de leitura do livro didático "*Palabra creadora*", correspondente à disciplina Língua e Literatura de 4º ano de Ensino Médio, da autoria de Flores e outros (2014), conforme capa apresentada a seguir.

**Figura 13:** Livro didático *Palabra creadora* da Área de Formação Língua e Literatura



Fonte: Flores e outros (2014)

No livro supracitado, desenvolvem-se os gêneros literários no espanhol, textos tanto venezuelanos como latino-americanos, considerando o conto, o romance, a lírica, o teatro e o ensaio. Na introdução do livro didático, os autores declaram uma mensagem para os estudantes na qual definem a visão sociocultural da leitura e as diferentes expectativas que eles têm sobre a formação de leitores para participar e transformar seu entorno social. Apesar de se focar na leitura de gêneros literários, este promove uma leitura para a participação de atividades de ensino, aprendizagem

e avaliação de conhecimentos disciplinares, assim como nas situações sociais fora da escola.

Cada módulo do livro está estruturado em seções que têm um propósito pedagógico, tais como apresentadas a seguir: 1) sumário que contém todos os tópicos a ser desenvolvidos no módulo; 2) seção intitulada “Seus saberes”, que apresenta uma variedade de perguntas para ativar os conhecimentos prévios do leitor e estabelecer predições sobre o texto; 3) corpo da seção, que descreve conceitos e aspectos teórico-práticos da unidade de aprendizagem; 4) seção intitulada “Encontro com o texto”, onde se faz o convite à leitura do texto e à realização de algumas ações com ele, tais como salientar as ideias mais relevantes, identificar palavras desconhecidas; 5) seção intitulada “Entesourando palavras”, que propõe ao leitor atribuir significados às palavras do texto para construir glossários de vocábulos e de expressões; 6) a seção intitulada “Descobrimos o texto”, a qual está constituída por uma série de perguntas que estimulam a leitura literal, inferencial e crítica do texto, a partir da construção de significados do texto pelo leitor; 7) seção “A palavra e o tempo”, que comumente apresenta biografias, microbiografias de autores ou a história do texto apresentado; 8) seção “Pensar, criar, escrever”, que estabelece atividades que implicam a ação do leitor sobre o texto e a construção de outros textos de outros gêneros e, por último, 9) seção “Outros caminhos à leitura”, que convida o leitor a ler outras obras/textos relacionados à temática que está sendo desenvolvida.

Agora, apresentamos uma sequência de extratos do livro previamente mencionado, que resultam ser unidades de análise para nosso objetivo.

Ler contos, romances ou qualquer obra de natureza narrativa é um desafio à imaginação. Para ser um bom leitor de contos e romances, imagine todos os elementos da história que se conta: os ambientes, as paisagens, as características físicas dos personagens, sua natureza psicológica, além de interpretar as diferentes mensagens contidas no texto, de tal forma que, a partir de uma posição em que você decifra os espaços da trama, progressivamente, à medida que avança na leitura, você participará ativamente do processo criativo. Como leitor de poesia, você entrará em contato íntimo com a visão particular do poeta sobre a realidade, poderá ou não compartilhar suas ideias e sentimentos, mas a proximidade emocional com a ficção o tornará cúmplice na construção artística. Da mesma forma, como leitor de textos teatrais é necessário ter claro que estes foram escritos para encenação, portanto, um exercício interessante de intimidade criativa do leitor pode ser imaginar os cenários, a iluminação, a música, os figurinos da peça, os personagens e outros elementos do espetáculo teatral. O leitor de ensaios literários, além de imaginar espaços e situações diversas, deve

refletir sobre as mensagens apresentadas pelo ensaísta e sua concepção ideológica da realidade (Flores e outros, 2014, p. 3).<sup>50</sup>

No fragmento acima, apreciamos como os autores destacam que a leitura de contos, romances ou obras narrativas representam um desafio para a imaginação do leitor. Para se tornar um bom leitor desses gêneros, os estudantes são incentivados a imaginar todos os elementos, incluindo ambientes, paisagens, características físicas e psicológicas dos personagens, bem como interpretar as mensagens do texto. Além disso, visualizam a formação do leitor literário, atribuindo características comuns e diferenciais entre o leitor de contos e romances, o leitor de poesia, o leitor de textos teatrais e o leitor de ensaios literários. Porém, esse leitor literário não foca apenas no prazer como finalidade de leitura, mas também busca aprender com os referidos textos literários sobre conteúdos teórico-práticos da teoria literária, se constituindo eventos de letramentos identitários e profissionais (Fischer, 2007) que promovem a identificação e o interesse humanístico dos estudantes. De igual forma, percebemos a capacidade do estudante de ler literatura, mas também a possibilidade de ler literatura para sua participação em espaços acadêmicos com eventos de letramentos reflexivos-transformativos (Fischer, 2007).

Ao revisar as diferentes seções pedagógicas propostas pelos autores, pudemos perceber que, apesar de desenvolverem práticas de leitura literária como contos, romances, peças de teatro, ensaios, tais leituras são desenvolvidas para a participação na construção de conhecimentos no domínio acadêmico, materializada na elaboração de glossários, resumos, relatórios, biografias, ensaios. Portanto, existe uma interligação entre textos acadêmicos e aqueles que são trazidos para o âmbito acadêmico e que constituem meios pedagógicos (Fischer; Dionísio, 2011). Por isso, embora práticas relevantes para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos

---

<sup>50</sup> Leer cuentos, novelas o cualquier obra de carácter narrativo constituye un desafío a tu imaginación. Para ser un buen lector de cuentos y novelas imagina todos los elementos de la historia que se relata: los ambientes, los paisajes, las características físicas de los personajes, su naturaleza psicológica, además de interpretar los diferentes mensajes que contiene el texto, de tal manera que, desde una posición en la cual descifres los espacios de la trama, progresivamente, a medida que avances en la lectura, participarás activamente en el proceso creador. Como lector de poesía, entrarás en contacto íntimo con la mirada particular de la realidad que elabora el poeta, podrás compartir o no sus ideas y sentimientos, pero la proximidad emocional a la ficción te hará cómplice de la construcción artística. Igualmente, como lector de textos teatrales es necesario tener claro que éstos han sido escritos para su puesta en escena, por lo tanto, un interesante ejercicio de la intimidad creativa del lector puede ser imaginar los decorados, la iluminación, la música, el vestuario de los personajes y otros elementos del espectáculo teatral. El lector de ensayos literarios, además de imaginar espacios y situaciones diversas, debe reflexionar sobre los mensajes expuestos por el ensayista y su concepción ideológica de la realidad.

estudantes, a exemplo da escrita do relatório de leitura, a construção de glossários, a produção de biografias, dentre outros, a depender de como realizadas as atividades, podem constituir-se em ações técnico-instrumentais que, efetivamente, não promovam a emancipação discursiva e pouco ampliem o conhecimento de mundo dos estudantes.

Ainda sobre o LD, especificamente na seção “outros caminhos à leitura” é onde percebemos características de leitura acadêmica digital; é a seção na qual os autores propõem alternativas de leitura vinculadas à temática desenvolvida na unidade de aprendizagem e é percebida pela presença de *hiperlinks*, que propiciam ao leitor do livro em formato digital acessar tal informação. Na Figura 14, apresentamos o primeiro extrato de informações que nos permitiu ter uma aproximação com o fenômeno de estudo.

**Figura 14:** Extrato 1 do livro didático *Palabra creadora*



Fonte: Flores e outros (2014, p. 80-81)

Na figura 14, podemos identificar que os autores convidam os leitores a seguir outros contos, indicando seus nomes, breves resumos das obras e os *links* que o leitor pode utilizar para continuar e ampliar a leitura. Aqui podemos notar a presença da hipertextualidade como característica que implica a navegação através de informações interconectadas em um ambiente digital. Lévy (1998) aponta a hipertextualidade como uma capacidade de conectar e interligar informações e ideias

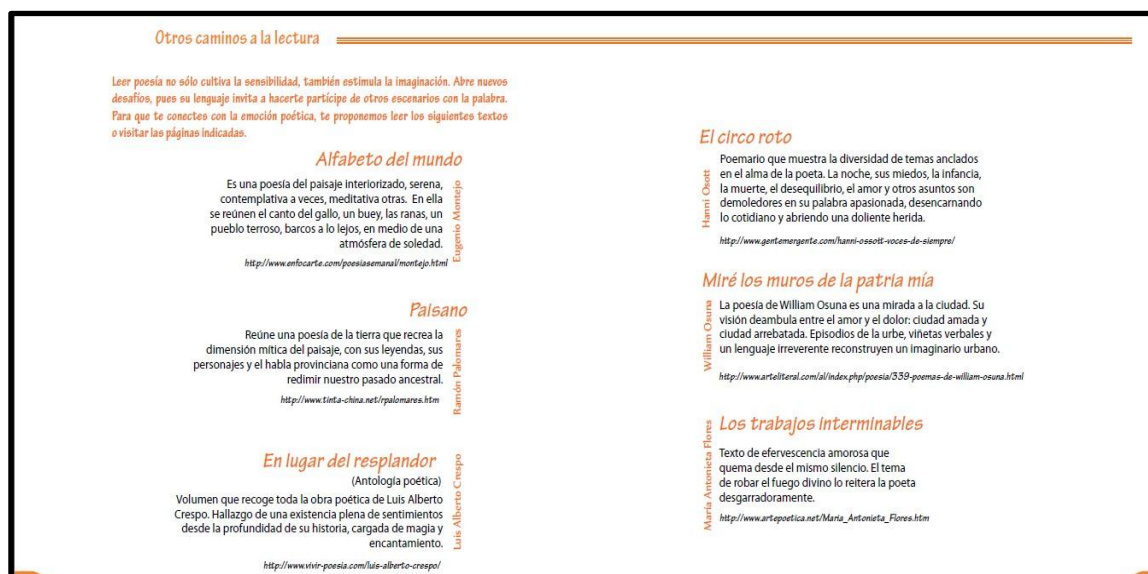


de maneira não linear, não sequencial e não hierárquica. Isso permite aos estudantes leitores navegarem por diferentes partes de informações interconectadas por meio de *links*. Assim, a presença de *hiperlinks* implica o acesso a outras informações, o que nos permite entender que, nesse caso, se apresenta uma visão cognitivo-instrumental (Habermas, 2012) da leitura, onde o leitor é induzido a outras formas de leitura.

É importante dizer que esse livro é originalmente materializado em formato físico, mas foi também disponibilizado em formato digital para ser visualizado em qualquer dispositivo tecnológico, o que resulta vantajoso para o estudante recorrer aos diferentes *links* sugeridos. Contudo, a estrutura e o conteúdo do livro didático parecem ter passado por um processo de digitalização do que ter “nascido digital”. Lévy (1998) salienta as características que permitem distinguir entre algo digital, que pode ser criado diretamente no formato digital, e algo digitalizado, que pode ter tido um processo de conversão de informação analógica ao formato digital. Nesse caso, por ser um texto digitalizado parece ter limitações em termos de busca, manuseio do texto e sua capacidade interativa, pois a digitalização implica a transferência da informação do analógico para o digital.

Em outro trecho do livro, especificamente na figura 15, são apresentadas as mesmas características da seção anterior, em que os autores utilizam *hiperlinks* para levar o leitor a outros textos, a outras poesias, mas que têm relação com o tema abordado. Em ambos os extratos, podemos ver como o leitor pode passar de um livro didático para um *website* para continuar seu propósito de leitura.

**Figura 15:** Extrato 2 do livro didático *Palabra creadora*

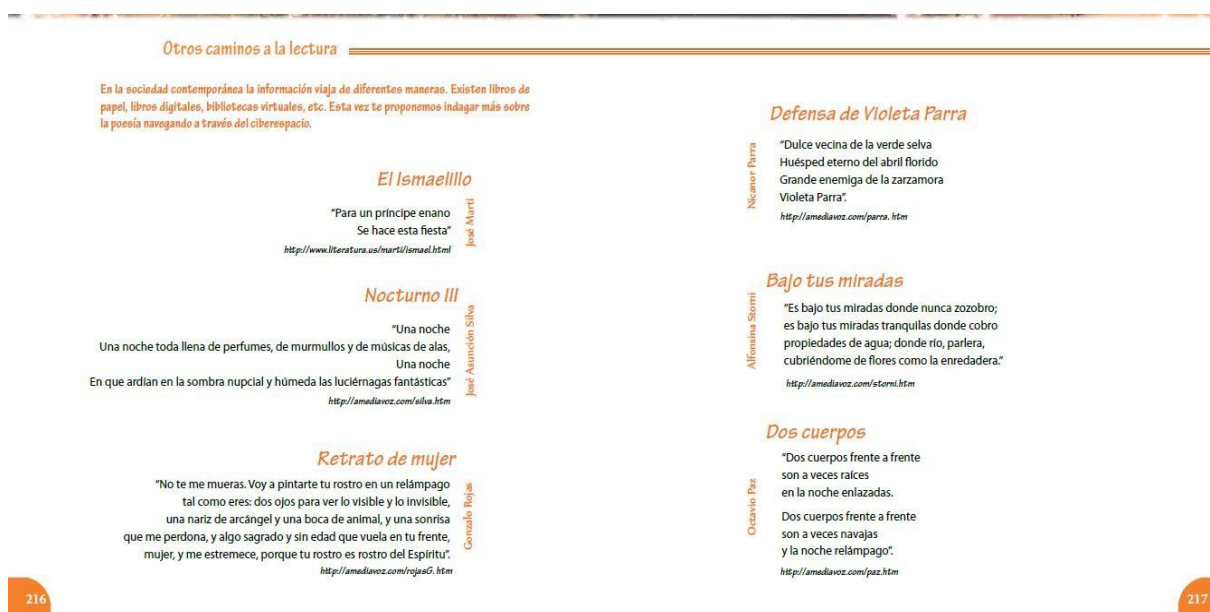


Fonte: Flores e outros (2014, p. 186-187)

No fragmento apresentado na figura 15, embora os autores não expliquem o que fazer com o texto, a presença dos *hiperlinks* dá ao leitor a liberdade de acessar para ir além do texto presente no livro didático, desenvolvendo assim habilidades de letramento digital, especificamente o letramento hipertextual (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), que concerne às habilidades para navegar e ler textos *online* e que contém *hiperlinks*. Nessa seção, podemos visualizar a ideia de liberdade e de possibilidade que o leitor tem para acessar as informações que ele decida, a partir de seus próprios interesses de leitura; mas também podemos evidenciar que não existe orientação ou instrução pedagógica, portanto, o leitor não estará em condições decidir, sozinho, o que fazer e como prosseguir na atividade de leitura. Também, por minha experiência como professor da escola *locus*, foi possível verificar que essa seção do livro didático pouco é acionada por professores e por estudantes, principalmente, por não apresentar um conteúdo curricular explícito para a aprendizagem ou devido à falta de infraestrutura de acesso à internet na escola, como já apresentado na seção metodológica.

No quarto extrato, apresentado na figura 16, notamos novamente a presença de *hiperlinks*, com ênfase à ampliação das características multimodais dos textos presentes na sociedade contemporânea, tal como o apresentado na figura 16:

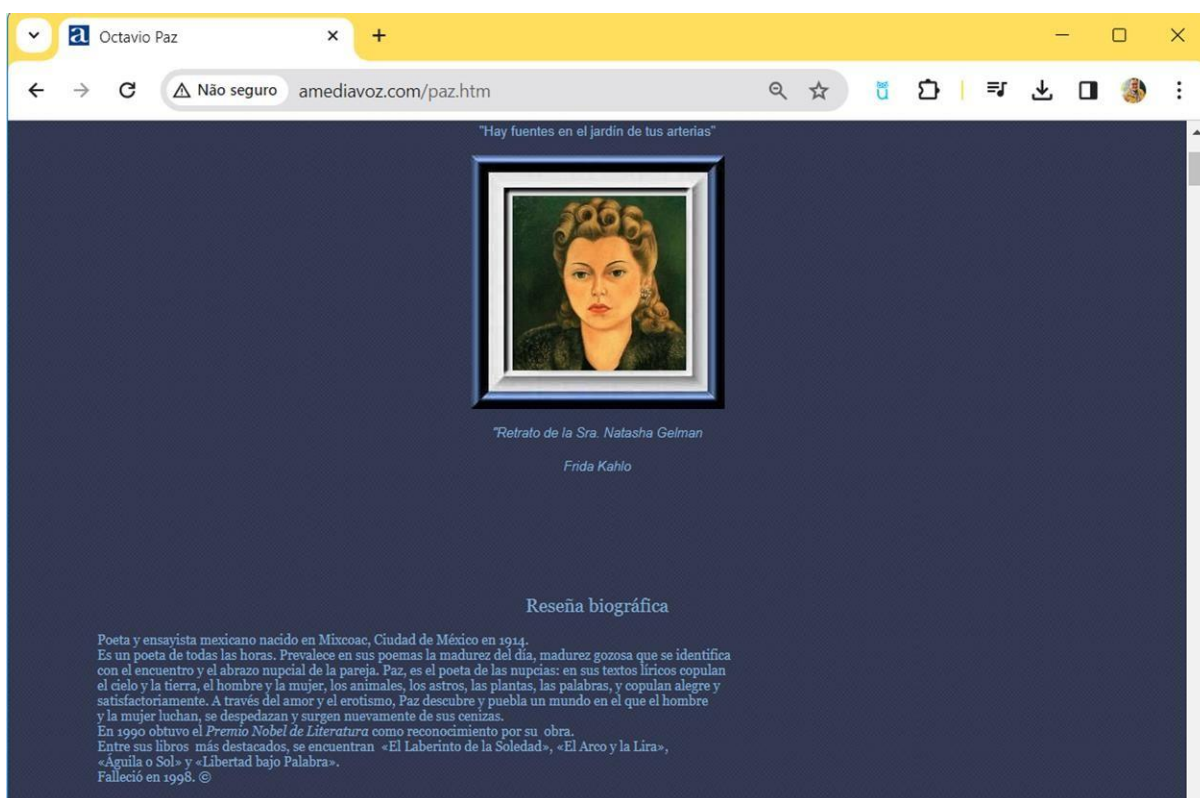
**Figura 16:** Extrato 3 do livro didático *Palabra creadora*

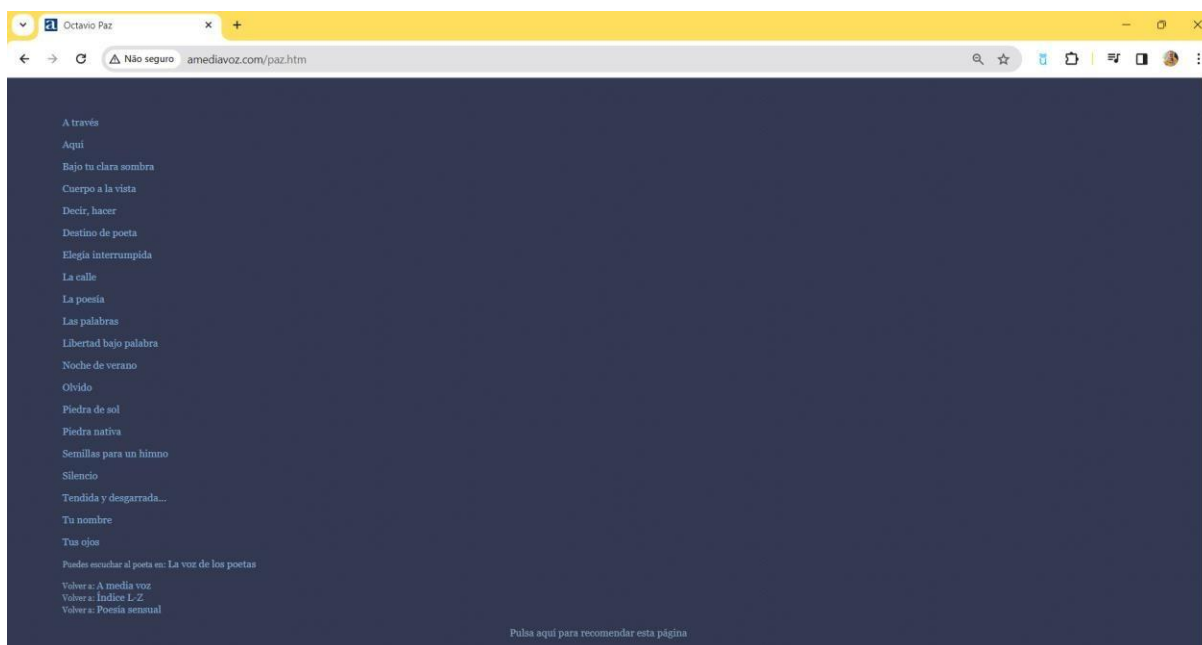


Fonte: Flores e outros (2014, p. 216-217)

Nesse caso, a presença de *hiperlinks* não se deve ao fato de servir como referência do elemento visual, mas como uma forma de dar acesso ao estudante a outras informações e a outros materiais. No entanto, embora as leituras contribuam para a ampliação da compreensão de mundo dos estudantes, muitas vezes, por essa seção não apresentar orientações pedagógicas explícitas que ratifiquem esse espaço-tempo como oportunidade para a ação comunicativa e para a problematização das validades do discurso, a leitura torna-se, em maior grau, um mecanismo cognitivo-instrumental (Habermas, 2012), por valorizar apenas, em sua prática, aspectos como entonação, conhecimento de palavras, caracterização do gênero lido etc. No caso, dos *hiperlinks* oferecidos pelos autores do livro, eles levam os estudantes para *websites* com informações sobre resenhas biográficas de autores e outras obras deles, como se apresenta na seguinte figura.

**Figura 17:** *Websites* emergentes das atividades de leitura





Fonte: <http://amediavoz.com/paz.htm>

Aqui evidenciamos a possibilidade para o estudante passar de um texto a outro com diferentes elementos linguísticos e semióticos. Sobre isso, Kress (2010) aponta como diferentes modos semióticos (o texto escrito, o som, a imagem e outros elementos visuais) são interligados para criar significados na comunicação contemporânea. Dessa forma, compreendemos que as práticas de leitura não ficam limitadas a palavras escritas, mas consideram diversos modos semióticos tanto em ambientes físicos como digitais. Nesse caso, os autores do livro convidam o leitor a investigar outros poemas que possa encontrar navegando pelo ciberespaço, que podem ter outros elementos semióticos que superam os presentes no livro didático.

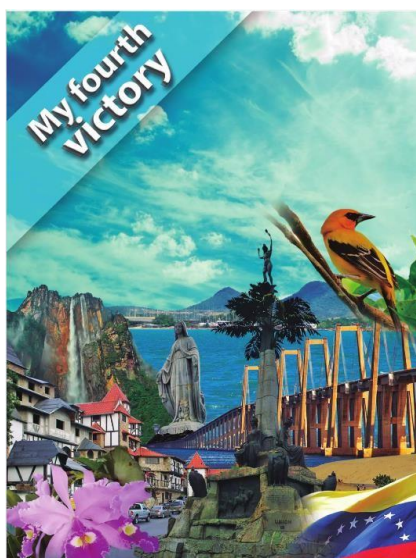
No entanto, na atividade cotidiana de sala de aula, o estudante pouco é estimulado, durante a aula ou em momento extraescolar, a navegar por esses websites e, assim, ampliar o capital de informações e a interação com outras linguagens inerentes ao espaço virtual. Isso se dá, principalmente, devido à dinâmica aligeira para a realização da aula que, muitas vezes, não proporciona tempo de qualidade ao professor para planejar atividades que “fujam” aos conteúdos disciplinares que constam no currículo, além da falta de infraestrutura para a conectividade dos estudantes na própria escola.

Analizados os trechos do livro de Castelhana, podemos ver características que levem ao leitor a seguir uma leitura transmídia, a qual é “um tipo de leitura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos - escritos, visuais, sonoros, lúdicos - e de

suportes, que por sua vez se mescla ou hibridiza com as práticas de produção ou prosumo do leitor” (Albarelo, 2019, p.127). Nesse caso, o leitor pode passar do livro didático para um *website* com a obra, da obra para uma resenha biográfica do autor ou uma resenha crítica da obra, e se ele precisar de algum material audiovisual, pode procurar nas plataformas de vídeo como Youtube para conhecer mais sobre o estudado.

Por outra parte, apresentamos os trechos do livro de inglês para reconhecer como a leitura acadêmica digital se mostra nesse livro didático (Figura 18). O livro didático da disciplina Inglês do 4º ano de Ensino Médio, intitulado *My Fourth Victory*, de autoria de Serrano e outros (2014), foi também desenhado, elaborado e distribuído pelo *Ministerio del Poder Popular para la Educación*, da Venezuela, e pertencente à Colección Bicentenario.

**Figura 18:** Livro didático *Fourth Victory*



Fonte: Serrano e outros (2014)

O livro tem como foco o aprendizado de inglês como língua estrangeira a partir da abordagem comunicativa da língua, portanto, são apresentadas diferentes atividades para o desenvolvimento das habilidades orais (falar e ouvir) e escritas (escrita e leitura). Na figura 19, apresentamos uns extratos desse livro, em que se mostra um *hiperlink* que leva os estudantes para um *website* como forma de ampliar a informação que está presente no texto.



**Figura 19:** Extrato 1 do livro didático *Fourth Victory*

**A. LET'S EXPLORE!**

*"The future starts today, not tomorrow".*

Read the following paragraph

When choosing a career, students should consider certain aspects related to their interests, abilities, and working preferences. Therefore when selecting a career, students should not choose a career at random or based on tradition. It must be the result of a reflection about knowing themselves, the current study opportunities locally and nationally, motivation, awareness of the occupational world, and so on. When choosing a career, they are also deciding what their future job will be and how they will be part of the working force for the development of their country. For further information they can visit the web site of the National Universities Council in which they could find the universities, careers and national training programs available in Venezuela.

<http://loeu.opsu.gob.ve/>



Check about Venezuelan's universities in the following link. You will find a list of public and private universities / institutes.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Universidades\\_de\\_Venezuela](http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Universidades_de_Venezuela)

Fonte: Serrano e outros (2014, p. 12)

Aqui podemos salientar que os autores do livro convidam os leitores, mediante as instruções pedagógicas no texto, a migrar do livro ao *website* para prosseguir com as atividades acadêmicas que estão sendo desenvolvidas. Então, podemos ver como os hipertextos interligados são parte das práticas de leitura que os estudantes devem desenvolver para suas atividades de aprendizagem e de ampliação do significado do texto, embora esse caminho de leitura nem sempre seja estimulado, pelo professor, a ser realizado pelo estudante. Nos extratos da figura 20, apresentamos trechos do livro analisado, em que se apresentam *hiperlinks*, mas, nesse caso, os autores do livro não destacam a instrução pedagógica do que os estudantes devem fazer com o texto e o *link*, o que pode gerar insegurança dos estudantes em realizar a atividade. Nesse caso, a presença do *link* só tem a função de referência do texto apresentado.

**Figura 20:** Extrato 2 do livro didático *Fourth Victory*



According to a report by UNESCO, Venezuela has Latin America's second-highest rate of enrollment in higher education: **83 percent**. This figure rivals that of developed countries like Finland (92 percent). The average rate of enrollment for the region stands at 29.6 percent.

<http://venezuela-us.org/educacion-en-numeros/>

F. READING AND REFLECTING



Read the paragraph and answer the questions below.

Hinterland is a tributary region, either rural, urban or both, that is closely linked economically with a nearby town or city. The term is also used to refer to the rural area around a city or town. It is characterized by a less dense population and infrastructure. In shipping usage, a port's hinterland is the area that it serves, both for imports and for exports. The size of a hinterland can depend on geography, but also on the ease, speed, and cost of transportation between the port and the hinterland. George G. Chisholm (*Handbook of Commercial Geography*, 1888) transcribed the German word hinterland (land in back of), as hinderland, and used it to refer to the backcountry of a port or coastal settlement. By the early 20th century the backcountry or tributary region of a port was usually called its hinterland.

<http://www.britannica.com>

Fonte: Serrano e outros (2014, p. 41)

Uma das características do leitor diz respeito à busca pela veracidade das informações lidas ou a serem lidas. Isso se aproxima do que Habermas (2012) chama de afirmação de validade, na qual o indivíduo tenta encontrar argumentos racionais e evidências empíricas para verificar a verdade da informação. Nesse caso, a busca do estudante pela veracidade das informações apresentadas em um texto corresponde a uma característica de leitor crítico e reflexivo, capaz de questionar as proposições e as afirmações dos textos. Assim, ao navegar pelos links sugeridos, como atividade de pesquisa, o estudante teria contato com diversas outras informações sobre a temática que, por certo, contribuiria para o estabelecimento de um acordo mútuo racionalmente comunicativo.

Por outra parte, na figura 21, apresentamos outros extratos do livro que são partes de atividades de leitura que visam a discussão e a reflexão de tópicos vinculados à realidade do estudante e que são aproveitados para a aprendizagem da leitura em inglês como língua estrangeira.

**Figura 21:** Extrato 3 do livro didático *Fourth Victory*

H. DISCUSS AND REFLECT

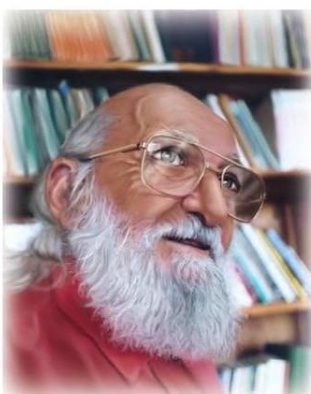


There cannot be life or human existence without struggle and conflict. Conflict is part of our conscience. Denying conflict, we ignore even the most common aspects of our vital and social experience. Trying to escape conflict, we preserve the status quo. None of this is easily accomplished, and I would not like to leave readers with the impression that wanting is enough to change the world. Desire is fundamental, but it is not enough. It is also necessary to know how to want, to learn how to want, which implies learning how to fight politically with tactics adequate to our strategic dreams.

Adapted from: (pages 50-51) Paulo Freire's Educational Theory. Analyst: John Lyons <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Freire.html>

Are conflicts necessary?  
What's important about them?  
What's your opinion about this reading?

**Unit Three: Who?**



67

H. DISCUSS AND REFLECT



Social-cultural values

Social-cultural values are the prevailing values of our society, which change with time, and either coincide or not with our family or personal values. They constitute a complex mix of different values, and at times they contradict one another, or pose a dilemma.

For example, if work isn't valued socially as a means of personal fulfillment, then the society is indirectly fostering "anti-values" like dishonesty, irresponsibility, or crime.

Another example of the dilemmas that social-cultural values may pose is when they promote the idea that "the end justifies the means". With this as a pretext, terrorists and arbitrary leaders justify violence, intolerance, and lies while claiming that their true goal is peace.

Retrieved: <http://significanceofvalues.com/types/index.html>

Read the text below. What are the social-cultural values of our society?

**Unit Six: Actions...**



147

Fonte: Serrano e outros (2014, p. 147)

Nesses fragmentos, podemos perceber como os autores do livro levantam, numa atividade de leitura, a possibilidade ao estudante de recorrer a outros textos digitais para a discussão, reflexão e desenvolvimento de respostas a questões que estimulem a compreensão crítica do texto. Aqui a presença do *hiperlink* leva o leitor a outro texto no ambiente digital, mas o convida a voltar para desenvolver atividades de discussão e reflexão sobre o tópico do texto, o que evidencia uma característica como a



multilinearidade. A multilinearidade implica a integração de diferentes linhas e estruturas textuais que se relacionam a partir das decisões leitoras dos estudantes. Por isso, se torna um importante exercício, quando realizado, para que o estudante compreenda o conhecimento como obra aberta, em constante produção, oportunizando, assim, a resignificação, a construção de inferências, a autoria e a coautoria.

Ao analisar os livros didáticos, podemos perceber que, embora não esteja explicitamente indicado que se trata de uma leitura acadêmica digital, é possível encontrar algumas características dela. Uma delas é a hipertextualidade, que se materializa pela presença de hiperlinks no texto e que pode ter diversas funções: 1) referenciar o conteúdo de um texto, 2) levar o estudante a um texto ampliado daquele que está lendo, 3) levar o estudante a outros textos (de diversos gêneros discursivos) que possam interessá-lo sobre o tema lido, 4) levar o estudante a outros textos, mas que serão necessários para a discussão e a realização de atividades no livro.

Outra característica evidenciada foi a presença da multimodalidade digital nas atividades de leitura presentes no livro didático, pois pudemos perceber como os estudantes poderiam passar da leitura do livro didático para páginas *webs* que apresentam resenhas biográficas, resenhas de obras, glossários, textos curtos, a partir de diversas linguagens. Isso permite que o estudante interaja com diferentes textos de diferentes gêneros discursivos dentro de uma mesma sequência de leitura, o que poderia se considerar multilinearidade. A multilinearidade também foi evidenciada como recurso da leitura acadêmica digital, em que o leitor tem a opção e a decisão de seguir ou não os hiperlinks no desenvolvimento da leitura. É o leitor quem analisa como navegar na rede de gêneros proposta pelo livro, o que contribui para a formação do leitor crítico.

Por fim, ficou evidenciado o potencial para a formação do letramento acadêmico digital dos estudantes, a partir da organização do livro didático. No entanto, quando não estimulados esses percursos de leitura pelo professor, possivelmente, não serão desenvolvidos os potenciais de emancipação dos leitores, tendo em vista a necessidade desse agente para a promoção de práticas de letramento críticas e transformadoras.

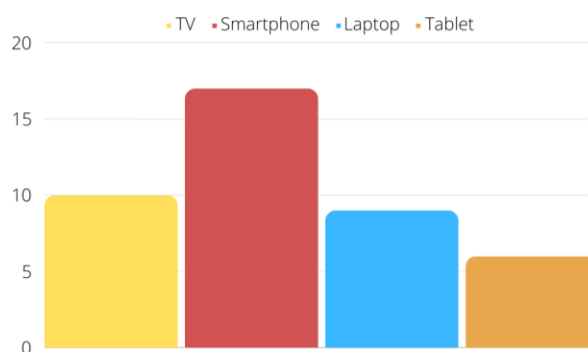


Aqui estão resumidos construtos e conceitos que os estudantes apresentaram e que estão vinculados ao seu perfil digital e leitor, suas possibilidades de acesso, suas práticas, finalidades e interesses na leitura acadêmica digital. Essas representações foram analisadas a partir da ótica epistemológica assumida nesta pesquisa e, por isso, fizemos um diálogo entre as informações reverberadas e as contribuições teóricas de diferentes autores.

Em primeiro lugar, resultou imprescindível refletir sobre os preconceitos que temos com respeito ao perfil digital e ao leitor dos estudantes da instituição *locus*. Os estudantes moram em duas localidades: Las Calderas, que recentemente se tornou urbana, e Los Olivos, que ainda é considerada uma região rural. No espaço urbano, os participantes têm acesso à internet mediante à fibra óptica e telefônica, e no espaço rural, o acesso é realizado através de rede Wifi e dos dados móveis telefônicos. No entanto, afirmamos que, a despeito do tipo de internet, os estudantes têm relação com as TD e acesso à internet. Nesse momento, é possível encontrar estudantes com dispositivos móveis, cuja utilização não era permitida nas salas de aula muito antes da situação pandêmica. Além disso, em anos anteriores, alguns estudantes da instituição receberam *mini-laptops* e *tablets* através do projeto “Canaima va al Liceo”, pelo que se pode inferir que existem vários dispositivos tecnológicos entre as famílias da comunidade.

Nesse sentido, para definir o perfil digital dos participantes, foi relevante considerar as mídias e os meios tecnológicos digitais com os quais possuem vínculo ou estão vinculados a eles. A partir das respostas ao questionário, foi possível conhecer que todos os estudantes têm acesso e familiaridade com, pelo menos, um dos meios tecnológicos mencionados a seguir: televisão, *laptops*, *tablets* e *smartphones*, conforme apresentado no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Acesso dos estudantes aos meios tecnológicos digitais



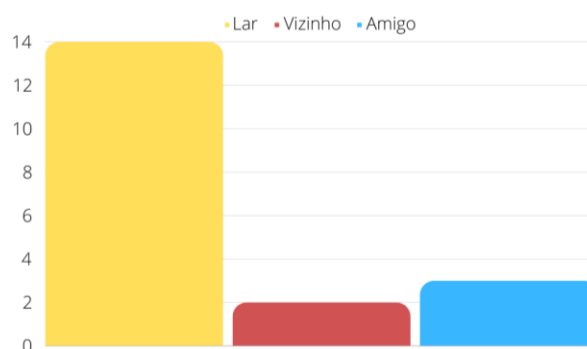
**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Dos dezenove estudantes participantes da pesquisa, dez informaram possuir televisão, dezessete têm smartphone, nove têm laptops (computadores portáteis) e seis têm tablet. Nesse sentido, o smartphone resultou ser o meio de contato preferido dos estudantes para acesso ao mundo digital, devido à sua disponibilidade desse equipamento em suas famílias, além da facilidade de uso, tendo em vista que esse meio tecnológico já faz parte das atividades do dia a dia desses estudantes. Ao responder ao questionário, mais da maioria destacou possuir um smartphone, seja ele próprio, de um familiar ou de um amigo, além de saber utilizá-lo. Portanto, permite-lhes ter capacidades para o desenvolvimento de práticas de leitura através de um dispositivo móvel. Alguns deles afirmaram possuir um tablet, que constitui outro tipo de dispositivo tecnológico portátil. Esse aparelho, apesar de possuir uma tela semelhante à de um smartphone, apresenta outras formas e opções para o acesso à leitura, como, por exemplo, uma tela com maior dimensão, a conectividade (um funciona com plano de dados e o outro com Wifi). Outra tecnologia que possui é a TV, mais de dez estudantes afirmaram ter essa tecnologia em casa. Porém, é importante destacar que esses aparelhos são TVs convencionais, ou seja, não possuem possibilidade de conexão à internet como as SmartTVs, por isso, não serão levados em conta para esta pesquisa.

A partir da identificação sobre os dispositivos digitais conhecidos pelos estudantes, podemos refletir sobre a relevância do acesso digital como parte integrante da sociedade da informação e como tais tecnologias transformam vários contornos da sociedade, tais como economia, cultura, política e educação. A esse respeito, Castells (1999) salienta a relevância da conectividade e da capacidade de acesso às redes de informação, destacando que o acesso à tecnologia digital não é apenas uma situação de disponibilidade física de dispositivos, mas também da capacidade das pessoas de participarem mediante essas tecnologias na sociedade digital. Por sua parte, Habermas (2022) destaca a transformação da esfera pública pela influência da mídia e das tecnologias digitais, o que tem desenvolvido mudanças significativas na sociedade e na discussão pública a partir da apresentação de dispositivos que requerem outras formas de participação nos espaços públicos. No entanto, para isso, ele propõe uma participação igualitária de todos os concernidos, quer dizer, os estudantes não apenas deveriam ter ou contar com dispositivos para evitar o acesso desigual às tecnologias digitais, mas que eles consigam participação em espaços proporcionados por essas tecnologias.

Agora, as TD permitem que os estudantes se conectem à rede de Internet, seja por meio de uma conexão com ou sem fio, sendo a conexão mais comum via Wi-Fi. No gráfico 2, é apresentado o local onde os estudantes geralmente estabelecem o maior acesso à Internet.

**Gráfico 2:** Acesso dos estudantes à internet



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Quanto ao acesso à internet, dos dezenove estudantes, quatorze a acessam em suas casas, dois na casa de vizinhos e três na casa de amigos ou colegas. No entanto, o que nos chamou a atenção foi o fato de nenhum estudante mencionar ter acesso à internet na escola, o que nos leva a problematizar a necessidade de políticas públicas de inclusão digital nos espaços escolares venezuelanos. No contexto educacional venezuelano tem sido implementadas algumas políticas para o acesso gratuito à internet, mas nem todas as instituições têm sido atendidas. Além disso, outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato de os estudantes lerem textos digitais ou navegarem pela internet por conta própria e, com isso, pouco contam com a ação do professor como um agente de letramento em seus momentos de descobertas e de traçados de leitura.

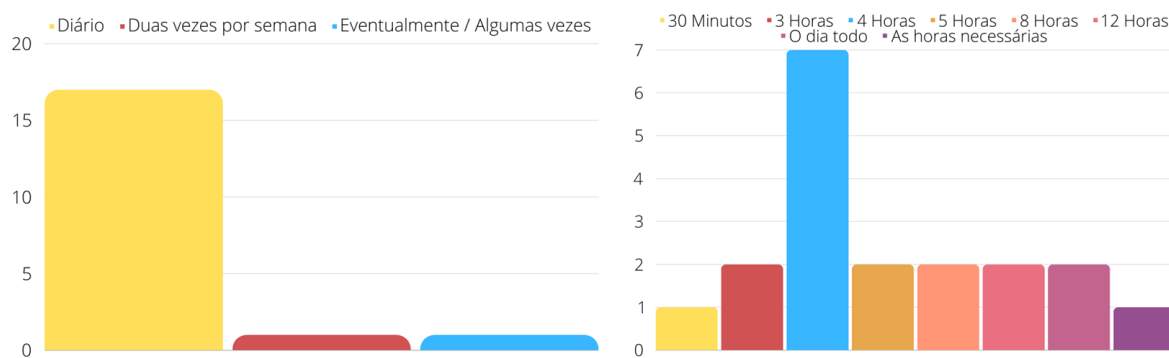
A internet constitui uma rede que permite a interação de pessoas e o intercâmbio de informação. Castells (1999) apresenta a noção de “sociedade em rede” para descrever uma forma de organização social na era da informação, em que a conectividade e as redes são fundamentais porque permitem a interação e a comunicação, aplicadas a diversas áreas, incluindo à educação. Nesse sentido, podemos destacar que a Internet se torna um espaço para o intercâmbio comunicativo e que pode ser vinculado aos contextos educacionais para produzir práticas digitais acadêmicas. Por sua parte, Habermas (2022, p. 75) menciona que “a rede abre

espaços virtuais nos quais os usuários podem encontrar novas formas de empoderamento como autores”. Assim, visualizamos como tanto o acesso aos dispositivos como a participação nas redes de informação possibilitam o desenvolvimento de competências digitais e potenciais de emancipação.

As competências digitais dependem muito dos dispositivos que os estudantes normalmente utilizam. Anteriormente, o smartphone foi apresentado como o aparelho que os estudantes participantes da pesquisa mais têm acesso. Segundo Albarello (2013), a relação entre o texto e o dispositivo de leitura faz com que se estabeleçam pactos de leitura com cada dispositivo de acordo com as funções que cumprem, as metas e as ações do leitor. Portanto, a leitura acadêmica digital apresenta-se como uma modalidade de leitura em que os estudantes se adequam às possibilidades dos dispositivos, sua portabilidade e conectividade para cumprir com suas exigências acadêmicas.

O tempo de conexão à Internet tem registado um aumento significativo na sociedade contemporânea, muito mais pelos jovens, tudo impulsionado pela proliferação de dispositivos digitais móveis e pela crescente acessibilidade da conectividade. No gráfico 3, apresentamos informação relativa à frequência e ao tempo de conexão na Internet.

**Gráfico 3:** Tempo de acesso à internet pelos estudantes de Ensino Médio



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

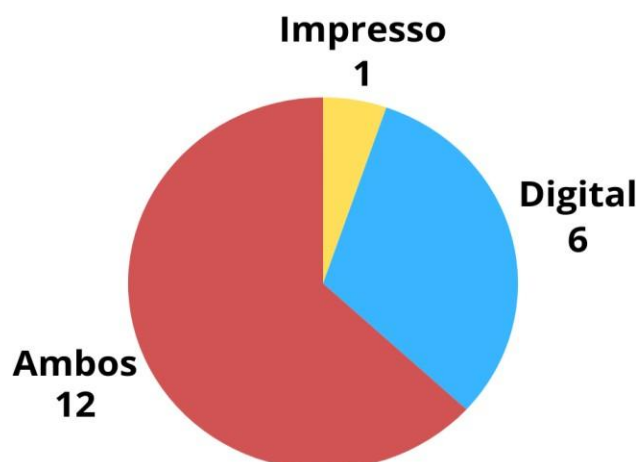
Em relação à frequência e ao tempo que os estudantes passam conectados à Internet, dos dezenove estudantes, dezessete manifestaram realizar conexão diária, um deles duas vezes por semana, e o outro afirmou se conectar algumas vezes. O tempo investido na Internet também é um aspecto a ser abordado, uma vez que os estudantes variam no número de horas que passam conectados a essa rede. Sete

estudantes afirmaram ficar conectados por quatro horas, dois estudantes por cinco horas, dois estudantes por três horas, dois estudantes por oito horas e alguns estudantes consideraram conectar-se quando necessário.

Aqui podemos apreciar como os estudantes estão hiperconectados num contexto em que as TD contribuem para resolver algumas demandas de nossas vidas. A esse respeito, Floridi (2015) destaca nossa experiência numa realidade hiperconectada denominada *onlife*, considerando que é vista como uma interligação constante entre o mundo online e o mundo offline, com dispositivos como telefones inteligentes, computadores e outros meios integrados à nossa rotina diária, afetando como nos comunicamos e como lermos os textos.

Referente às práticas e aos propósitos de leitura na escola, dezoito estudantes manifestaram ler e gostar de ler, principalmente, textos digitais por meios virtuais, principalmente, Só um estudante manifestou não gostar de ler livros, mas se revisar nas redes sociais. Nesse ponto, percebemos uma visão livro-centrista, quer dizer, a atribuição de práticas de leitura ao uso exclusivo de livros, excluindo as práticas letradas baseadas na ambiência digital. Nesse caso, afirmamos que o estudante gosta de ler, no entanto, principalmente por outro tipo de suporte. Porém, nos espaços escolares, apontamos a necessidade de o professor atentar-se para os diferentes modos de ler, ao desenvolver interesses de leitura tanto em ambientes analógicos quanto nos digitais. Mas, para isso, é importante a disponibilidade de materiais físicos e das tecnologias digitais, ampliação do acesso à Internet no âmbito escolar, reconhecendo esse espaço como transformador e emancipatório para os estudantes e para a comunidade ao entorno da escola.

Entretanto, ao utilizarem a internet em espaços extraescolares, visualizamos outra preferência de suporte de leitura pelos estudantes, tais como o apresentado no gráfico 4.

**Gráfico 4:** Preferência de suporte de leitura pelos estudantes de Ensino Médio

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Em relação ao modo de leitura, apenas uma estudante afirmou gostar da leitura apenas no suporte impresso, que também respondeu que sua única forma de acessar a internet é através do *smartphone* e ela acessa apenas quando resulta necessário, especificamente para a realização de atividades da escola. Suas preferências pela leitura em suporte impresso se devem à dificuldade de conexão à internet, por morar em um espaço rural. Assim, é possível perceber que os interesses pela leitura e suas modalidades podem depender das possibilidades de dispositivos e de acesso à internet pelo estudante. Outros seis estudantes expressaram seu interesse pela leitura exclusiva em suporte digital. Isso está associado à disponibilidade de dispositivos tecnológicos e ao tempo que passam conectados à Internet, ou seja, entre cinco e oito horas por dia.

A modalidade digital tem ganhado espaço entre os interesses dos jovens estudantes, mas, principalmente para atividades extraescolares. Porém, eles não têm descartado a modalidade impressa na leitura, eles as combinam. Alguns autores analisam as contribuições da utilização dos modos da leitura impressa, considerando-a como analógica, e da leitura digital. Wolf (2019), por exemplo, explica que a leitura em papel pode proporcionar maior concentração ao leitor. Para Manguel (1996), a leitura em papel oferece uma experiência profunda e reflexiva, importante de ser vivenciada pelos estudantes. No entanto, também destacamos a importância da leitura em meios digitais. Morozov (2011) reconhece a comodidade que oferece a leitura digital ao permitir ler em qualquer momento e em lugar, Thompson (2013) argumenta que a leitura digital pode ajudar-nos a ser mais eficientes e melhores

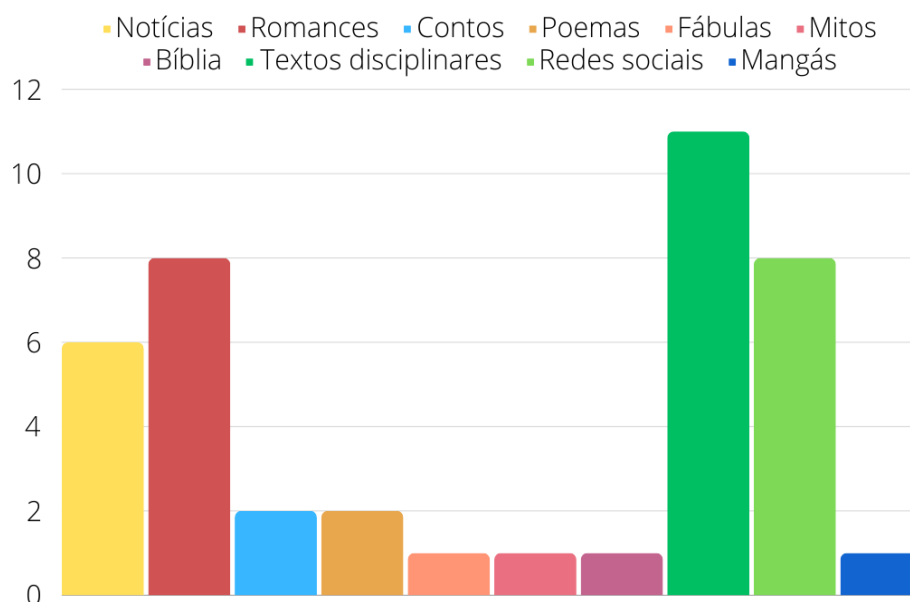


leitores e Manguel (2017) defende a importância da leitura digital como ferramenta para democratizar o acesso ao conhecimento. Com base nas respostas ao questionário, doze estudantes manifestaram interesse pelas duas modalidades (impressa e digital), o que implica o aproveitamento dos benefícios de cada um tipo de suporte, mas também implica a necessidade de compreensão dos modos de ler de cada um deles.

Também pode ser observada a ligação entre a frequência de acesso à Internet e a disponibilidade de TD. Apresentamos, nesse caso, que o smartphone acaba por ser o dispositivo predileto pelos estudantes, o que se fundamenta na comunicação ubíqua proposta por Santaella (2013), a qual parte da ideia de que as pessoas estão ativas comunicativamente em qualquer lugar e tempo, tanto próximo como remoto.

Partindo da ideia da leitura e de suas modalidades, resulta relevante refletir sobre o que eles consideram para ler. Quanto aos interesses de leitura, os estudantes apresentaram diversidade de preferência quanto aos gêneros discursivos, tanto na modalidade impressa como digital. Embora todos tenham interesses variados em ler, é conveniente agrupar os gêneros por seu domínio discursivo: acadêmico, literário, jornalístico, religioso e digital.

**Gráfico 5:** Interesses de leitura na internet

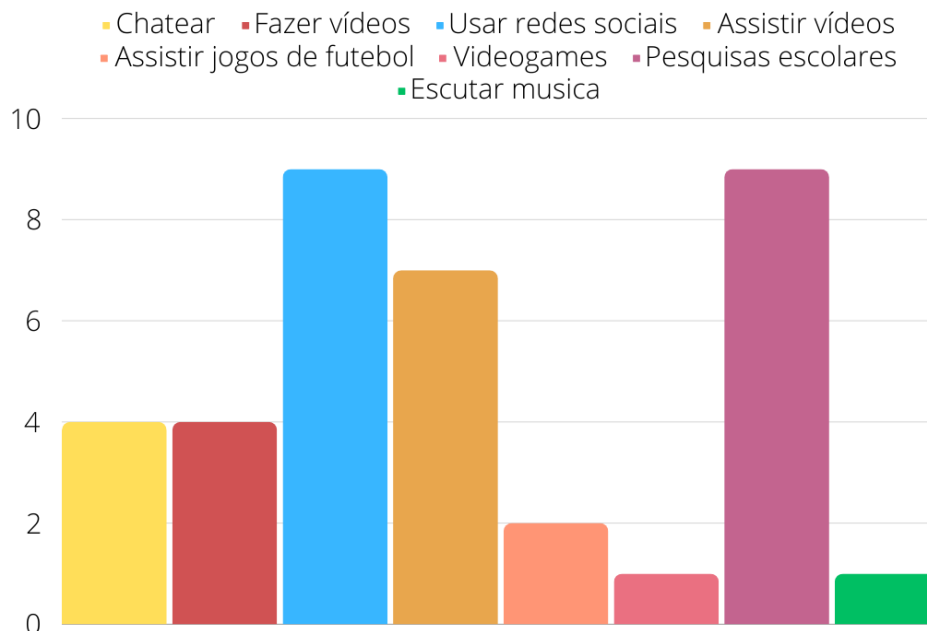


**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

No que diz respeito aos interesses do que os estudantes leem na internet, dos dezenove participantes, onze deles manifestaram que gostam da leitura de textos disciplinares, quer dizer, aqueles textos que fazem parte do letramento acadêmico, conforme defendido nesta tese. Isso se deve à relevância que têm tais textos na apropriação de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento crítico que são necessários para a formação científica e cidadã desses estudantes. A esse respeito, Bautista, Medina e Moreno (2014) dizem que na sociedade globalizada, os cidadãos têm acesso a uma grande quantidade de informação na internet e os jovens a exploram para resolver muitas exigências acadêmicas que se apresentam na escola. É por isso que eles recorrem a textos acadêmicos que facilitem a apropriação de conhecimentos e a promoção do pensamento crítico. No caso, dos estudantes da instituição *locus*, eles recorrem a textos vinculados às disciplinas do Ensino Médio. Por exemplo, na disciplina Biologia, os estudantes iniciam a construção de um projeto de ciências, portanto, eles procuram pesquisas prévias e artigos para a leitura e a compreensão das ideias que poderiam servir para suas próprias pesquisas.

Além disso, oito estudantes ressaltaram a preferência por leitura de textos postados nas redes sociais, oito a leitura de romances, seis a leitura de notícias, assim como outros interesses: a leitura da Bíblia, de contos, poemas, fábulas, mitos e mangás, que correspondem a opções minoritárias de leitura, mas que estão presentes na atividade leitora dos estudantes. Então, percebemos a variabilidade de interesses de leitura entre os estudantes, que abarca o acadêmico, o literário, o jornalístico, o religioso e até as opções de leitura para a recreação e a fruição. Para CERLAC-UNESCO (2014), o comportamento leitor é a expressão social da forma em que uma pessoa representa e pratica a leitura no contexto da cultura escrita que o acolhe. Nesse sentido, podemos perceber um comportamento leitor diverso, no qual os estudantes combinam diferentes tipos de interesses textuais, atendendo às suas intenções pessoais, acadêmicas e sociais. Cada contexto é representado por uma cultura escrita e um comportamento leitor particular, neste caso dos estudantes de Ensino Médio da instituição *locus*, apresentam um comportamento leitor influenciado pelos compromissos disciplinares e acadêmicos orientados pela escola.

No gráfico 6, apresentamos as ações que os estudantes mais realizam quando estão conectados à internet, o que nos apresentam indícios das práticas de leitura mais realizadas por esses estudantes nos ambientes digitais.

**Gráfico 6:** Ações que os estudantes gostam de fazer *online*

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

A partir do gráfico 7, podemos perceber que os jovens estudantes podem envolver-se com diferentes práticas de letramento presentes na cultura digital. Dos dezenove participantes da pesquisa, nove relataram gostar de fazer pesquisas escolares na internet. Para Ninin (2008, p. 21), a pesquisa escolar é considerada

uma atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar.

No caso da pesquisa escolar na internet, esta representa uma complexidade que implica a necessidade de saber utilizar motores de busca, a seleção de informação apropriada a seus interesses, ler diferentes tipos de informação considerando sites confiáveis, entre outras ações. Mercado (2001, p. 64) indica que a pesquisa na internet “requer habilidades especiais em virtude da rapidez com que são modificadas as informações nas páginas e da diversidade de formas e pontos de vista envolvidos”. Nesse caso, a leitura representa uma dessas habilidades solicitadas aos estudantes que exige do leitor capacidades para interagir com dispositivos

tecnológicos e digitais para a busca e a compreensão de informação necessária para a participação do estudante no domínio acadêmico.

Além disso, nove estudantes gostam de utilizar, com certa frequência, as redes sociais, situação que resulta ser muito comum entre os adolescentes. Segundo Boyd (2014, p. 337),

Muitos dos jovens de hoje estão sem dúvida comprometidos com as redes sociais e participam ativamente nos entornos digitais, mas isso não significa que tenham um conhecimento ou umas competências inerentes para aproveitar ao máximo suas experiências *online*

Isso quer dizer que, apesar de que os estudantes têm um conhecimento sobre o uso das redes sociais, não pode ser generalizada a ideia dos estudantes como participantes ativos delas. Scolari (2018) assume que qualquer pesquisa sobre práticas e competências digitais ou de internet entre jovens deve evitar considerar automaticamente os jovens como "nativos digitais"<sup>51</sup>. Portanto, um leitor das redes sociais poderia ter um potencial leitor que não é garantido por ter nascido na era digital, mas por se envolver e participar ativamente dessas redes. Para Araújo e Leffa (2016), as redes sociais se mostram mais fecundas para o florescimento de investigações sobre linguagem e tecnologia, pois apresentam e reinterpretam uma infinidade de esferas de atividades humanas. Isso implica que essas redes podem estar presentes nas atividades sociais como nas atividades acadêmicas dos estudantes.

Por fim, sete estudantes costumam assistir a vídeos tutoriais, que são aqueles que ensinam a um amplo público uma determinada habilidade. Nesse caso, esse gênero compartilha um conteúdo que poderia ser usado para a aprendizagem disciplinar, quer dizer, que se vincula a situações comunicativas que pertencem ao domínio acadêmico.

Outras ações como chatear, fazer vídeos, assistir a jogos de futebol, jogar videogame e até ouvir música correspondem a opções minoritárias, mas que formam parte da dinâmica digital dos estudantes. No entanto, em geral, percebemos a prevalência do uso da internet para cumprir com as atividades acadêmicas. Para os

---

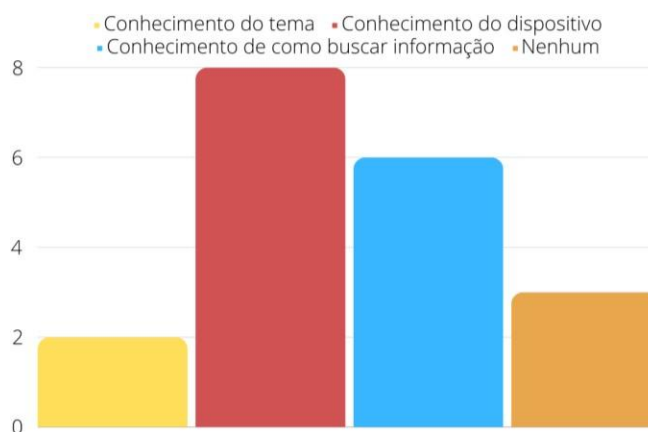
<sup>51</sup> O conceito de nativos digitais foi proposto por Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos na era digital. Porém, nesta pesquisa não apoiamos dito conceito considerando que o domínio das tecnologias digitais e das práticas letradas não se aprendem apenas pelo fato de ter nascido nesse momento

estudantes poderia resultar muito mais rápido a busca de informação, sua classificação e organização para dar conta das tarefas acadêmicas.

A partir da informação discutida, os estudantes puderam indicar os conteúdos que eles procuram e leem na internet. Dos dezenove estudantes participantes, 14 indicaram buscar e ler, com maior frequência, informações para suas pesquisas escolares, seguidos de sete estudantes que relataram buscar e ler informações em redes sociais. Outras opções como notícias, vídeos, jogos de futebol e literatura também fazem parte do conteúdo que os estudantes procuram, mas em menor proporção. Novamente se apresenta às pesquisas escolares o epicentro das atividades de leitura dos jovens estudantes na internet. Portanto, a informação e o conteúdo que eles procuram no ambiente digital tem por finalidade ampliar conhecimentos escolares, se considerando a presença de um letramento acadêmico digital.

Além das informações apresentadas, consultamos aos estudantes sobre o tipo de conhecimento que eles precisam saber para ler em suporte digital com fins acadêmicos. No gráfico 7, classificamos alguns tipos de conhecimento que os estudantes mencionaram como necessários para esse modo de leitura:

**Gráfico 7:** Conhecimentos necessários para ler em suporte digital com fins acadêmicos



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Dos estudantes participantes, oito manifestaram que para ler digitalmente com fins acadêmicos precisam de um conhecimento do dispositivo, quer dizer, saber como funciona o meio tecnológico e quais opções ele oferece ao leitor. Por outra parte, seis

estudantes estão conscientes de que para ler no suporte digital, eles precisam de conhecimento de como buscar informação na internet. Aqui é evidente a necessidade de competências digitais. Em contrapartida, dois estudantes indicaram precisar de conhecimento sobre a informação que eles estão lendo, enfatizando a relevância do conhecimento prévio para a compreensão do texto. Enfim, três estudantes indicaram não precisar de conhecimento algum para ler em suporte digital com fins acadêmicos. A partir dessa informação, podemos pensar que para desenvolver uma leitura acadêmica digital os estudantes precisam de um conhecimento que implique o domínio dos dispositivos, aplicativos, plataformas e interfaces, aspectos que têm a ver com a alfabetização digital. Porém, o letramento digital vai além da alfabetização digital, já que o letramento digital implica a compreensão crítica, social e cultural das práticas letradas a través das TD, abarcando a capacidade de analisar informações online, fontes e como participar de na sociedade digital. A informação aqui discutida permitiu considerar tais conhecimentos nos grupos de discussão a fim de acrescentar os significados a esse respeito.

Embora, por vezes, seja complexo identificar momentos *online* e *offline*, consultamos os estudantes sobre os textos e as atividades de leitura que eles realizam *online*. Dos estudantes participantes, quatorze indicaram fazer atividades de leitura na busca de informação para investigações escolares, quer dizer, os estudantes fazem um percurso em diferentes *websites* procurando informação ajustada ao tópico específico, se aproximando a uma leitura acadêmica digital. Além disso, quatro estudantes manifestaram fazer cursos *on-line*, que implica a leitura de materiais escritos para a aprendizagem de conceitos e procedimentos numa área disciplinar, o que também perfila práticas de leitura acadêmica digital. Por outra parte, dois indicaram a leitura das redes sociais, embora não seja uma leitura, *a priori*, da esfera acadêmica e, por último, um estudante declarou ler romances de maneira *online*, especificamente usando Wattpad<sup>52</sup>, o que apresenta a leitura literária como um interesse dos jovens leitores, mas com menor proporção.

Os estudantes também foram consultados sobre os textos e as atividades de leitura que eles fazem *offline*, com a finalidade de saber como eles desenvolvem práticas de leitura em momentos nos que eles não têm acesso a internet. Dos estudantes respondentes, dezesseis indicaram fazer leitura dos materiais baixados da

---

<sup>52</sup> Wattpad é um aplicativo que permite compartilhar histórias com as de outras pessoas.

internet e oito estudantes manifestaram ler suas tomadas de notas digitais. Isso quer dizer que o estudante aproveita o momento *online* para fazer a busca de informação, considerando os websites mais pertinentes de acordo ao tipo de informação que procura, e, logo depois de guardar a informação e os arquivos, ele inicia e desenvolve uma leitura dos materiais baixados da internet e das tomadas de notas digitais que fez, a partir da informação lida. Portanto, os estudantes pareceram executar diferentes modalidades de leitura na forma *online* e *offline*. Pela relevância dos significados emergidos, estes aspectos foram aprofundados nos grupos de discussão.

## 8 PRÁTICAS DE LEITURA ACADÊMICA DIGITAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO VENEZUELANO

No caso da tela, o prazer não está associado ao ato de ler - onde o formato escolhido é invariavelmente impresso - mas ao ato de buscar e acessar aquele material de leitura  
(Albarello, 2011, p. 126)

Na presente seção, descrevemos, a partir de suas experiências, as práticas de leitura acadêmica digital que realizam os estudantes na escola *locus*. Dos dezenove estudantes participantes da pesquisa, apenas cinco decidiram participar dos encontros do grupo de discussão. A partir da informação emergida, interpretamos como os estudantes venezuelanos do Ensino Médio apresentam potenciais de emancipação, a partir da leitura acadêmica digital *online* e *offline*, tendo como referência as contribuições da teoria habermasiana e outros aportes teóricos considerados.

Ante tudo, resultou relevante refletir sobre aqueles preconceitos que podemos ter sobre as práticas de leitura digital que os estudantes fazem com propósitos acadêmicos. Hoje, afirma-se que vivemos na era tecnológica e digital, em que se assume que as pessoas interagem com as TD para atender a diferentes necessidades comunicativas e práticas letradas, em diversos espaços sociais, tais como em casa, na escola, na rua, dentre outros. No contexto educacional, pressupõe-se também que os estudantes utilizem recursos digitais para participar das atividades acadêmicas desenvolvidas na instituição *locus*. Particularmente, os estudantes em estudo têm ligação com as TD e com o desenvolvimento de práticas de leitura por meio delas, e embora tenham afirmado anteriormente que não tiveram a possibilidade de ler digitalmente na escola, consideram outros espaços e outras formas de fazer isso para poder participar de atividades acadêmicas.

Nos encontros do grupo de discussão foram feitas perguntas iniciais, relevantes para iniciar a participação dos estudantes, e perguntas geradoras que buscavam estimular a narração deles. Nesse caso, as questões iniciais também contribuíram com significados para os objetivos desta pesquisa. Por isso, das intervenções no grupo de discussão, aproveitamos os significados que emergiram sobre a concepção dos estudantes sobre a leitura e seu próprio interesse por ela. Inicialmente, para



promover a participação dos estudantes, se lhes consultou sobre o que era a leitura para eles. Em relação à leitura, os estudantes manifestaram o seguinte:

- [1] Para mim, ler é entender o que um texto diz. Quando leio procuro entender as palavras, as frases, tudo que está escrito<sup>53</sup> (Josefa Camejo).
  
- [2] Ler trata-se de dar sentido a um escrito<sup>54</sup> (Francisco de Miranda).
  
- [3] Pois bem, para mim ler refere-se a uma série de conhecimentos, estratégias para compreender um texto, saber o que significa, que mensagem tem e como me ajuda a compreender tudo o que nos rodeia<sup>55</sup> (Simón Rodríguez).
  
- [4] A leitura para mim é uma forma de conhecer, nos comunicar e compreender o mundo. Nós lemos em todas as partes como diz o meu colega (Francisco de Miranda) e com diferentes finalidades: em casa, na escola, na rua. Acredito que a leitura faz parte da nossa rotina como pessoas<sup>56</sup> (Andrés Bello).
  
- [5] A leitura é a capacidade de entender, interpretar e analisar um texto de qualquer temática. A leitura me ajuda porque, lendo, posso imaginar coisas, posso pensar, posso dar minha opinião e dar meu ponto de vista. Também acho que a leitura me ajuda a conversar com meus amigos e minha família. Se já li alguma coisa, posso participar e dar a minha opinião<sup>57</sup> (Simón Bolívar).

Dos fragmentos extraídos, podemos apreciar diferentes posturas quanto à leitura. No fragmento [1], percebemos a leitura como um processo de decodificação, que envolve a tradução de símbolos gráficos (palavras e frases) em significados. No fragmento [2], o estudante declara a leitura como elemento de sentido ao texto, o que não trata apenas de um processo mecânico de decodificação de palavras, mas sim uma atividade na qual o leitor busca compreender e atribuir significados. Na mesma perspectiva, no fragmento [3], podemos visualizar como o estudante reconhece o

---

<sup>53</sup> Para mí leer es comprender lo que dice un texto. Cuando leo, trato de entender las palabras, las frases, todo lo que está escrito.

<sup>54</sup> Leer consiste en darle sentido a un escrito.

<sup>55</sup> Bueno, para mí leer se refiere a una serie de conocimientos, estrategias para comprender un texto, saber qué significa, qué mensaje tiene y cómo me ayuda a comprender todo lo que nos rodea.

<sup>56</sup> Leer para mí es una forma de conocer, comunicar y comprender el mundo. Leemos en todas partes, como dice mi colega (Francisco de Miranda), y con distintos fines: en casa, en el colegio, en la calle. Creo que la lectura es parte de nuestra rutina como personas.

<sup>57</sup> La lectura es la capacidad de comprender, interpretar y analizar un texto sobre cualquier tema. La lectura me ayuda porque leyendo puedo imaginar cosas, puedo pensar, puedo opinar y dar mi punto de vista. También encuentro que leer me ayuda a hablar con mis amigos y familiares. Si ya he leído algo puedo participar y dar mi opinión.

conjunto de conhecimentos e de estratégias que implica a leitura para alcançar a compreensão do texto, mediante a ativação de processos cognitivos. Aqui nos fragmentos, percebemos a concepção da leitura como processo psicolinguístico cognitivo (Cassany, 2006), que enfatiza a compreensão e a define como uma atividade mental complexa que envolve a interação entre o leitor e o texto. Nesse caso, percebemos uma racionalidade estratégica (Habermas, 1990) na leitura, considerando que os estudantes partem da ideia da leitura como um meio para o acesso à informação e meio comunicativo para alcançar seus objetivos. Portanto, suas ações estão focadas em agir estrategicamente ante os textos desenvolvendo e ativando processos cognitivos congruentes com a perspectiva psicolinguística cognitiva.

Nos fragmentos [4] e [5], distinguimos como os estudantes visualizam a leitura como a compreensão de textos materializados, vinculados a um contexto sócio-histórico e cultural, e que estão presentes em diferentes situações comunicativas em diversos espaços sociais: na casa, na escola e outros, alinhadas a uma perspectiva sociocultural-crítica como Cassany (2006) destaca. Dessa abordagem, reconhece-se a leitura como uma atividade situada socialmente, moldada pelas práticas culturais, pela linguagem e pela interação social. Em termos de racionalidade, essa postura apresenta uma posição comunicativa já que parte de ações que buscam não apenas a compreensão do texto, mas a compreensão do mundo, e como manifestar essa compreensão.

Dos fragmentos analisados, podemos perceber as diferentes posturas que os estudantes têm sobre a leitura, posicionamento que varia desde a visão tradicional de leitura como decodificação, a leitura como processo cognitivo e a leitura como prática sociocultural e crítica. O reconhecimento das suas perspectivas permite saber quais possíveis potenciais de emancipação poderiam os estudantes ter na forma como eles concebem a leitura de maneira individual e coletiva, em como interpretam o texto e nas experiências que desenvolvem em torno deste.

Com ênfases na leitura por uma perspectiva sociocultural e crítica, pudemos notar como os estudantes assumem uma postura da leitura como prática social, conforme apresentado nos fragmentos a seguir:

[6] A leitura é parte das nossas rotinas<sup>58</sup> (Andrés Bello).

[7] A leitura também serve para nos entreter. Quase sempre leio redes sociais, quadrinhos e até notícias que são importantes, para ter o que conversar, enfim. Depois, se me perguntarem o que aconteceu aqui, o que aconteceu ali, é aí que eu me lembro... aaah sim, li isso na internet. Para poder estar em tudo<sup>59</sup> (Andrés Bello).

[8] Nós lemos em todos os lugares, física ou digitalmente. Abrimos o telefone e lemos, assistimos televisão, estou na igreja e também lemos, vamos à rua, ao supermercado e a todo momento temos que ler<sup>60</sup> (Francisco de Miranda).

Desses fragmentos, podemos ver como os estudantes reconhecem a leitura como uma prática envolvida em suas atividades diárias e como assumem e reconhecem os diferentes propósitos sociais da leitura. Eles identificam diferentes formas de acessar a informação escrita, tanto em contextos físicos como livros, revistas e contextos digitais como a internet. Além disso, podemos apreciar como os estudantes compreendem a leitura analógica e a leitura digital imbricadas constantemente.

Tendo em conta a menção das práticas de leitura no contexto digital, perguntamos aos estudantes qual o significado que a leitura acadêmica digital tinha para eles. Cada um deles contribuiu com características que nos permitem definir a construção do que este abrange e inclui.

[9] É a leitura que fazemos por meio de dispositivos tecnológicos para realizar nossas atividades acadêmicas, utilizando a Internet. Professor, acho que todos nós usamos a internet (risos) do jeito que as coisas estão hoje... Todo mundo. Sendo honesta, aqui preferimos ler no computador ou *smartphone*. Além disso, professor, todos passamos muito tempo no telefone. Utilizo-o para obter as informações mais importantes para uma atividade e claro, para ler para provas<sup>61</sup> (Josefa Camejo).

[10] Para mim, é a leitura que podemos fazer dos textos que usamos para

---

<sup>58</sup> La lectura es parte de nuestras rutinas.

<sup>59</sup> La lectura también sirve para entretenernos. Casi siempre leo redes sociales, cómics e incluso noticias importantes, para tener algo de qué hablar, en fin. Entonces, si me preguntas qué pasó aquí, qué pasó allá, es cuando me acuerdo... aaah sí, eso lo leí en internet. Para poder estar en todo.

<sup>60</sup> Leemos en todas partes, física o digitalmente. Abrimos el teléfono y leemos, vemos la televisión, estoy en la iglesia y también leemos, vamos a la calle, al supermercado y siempre tenemos que leer.

<sup>61</sup> Es la lectura que realizamos a través de dispositivos tecnológicos para realizar nuestras actividades académicas, utilizando Internet. Profesor, creo que todos usamos Internet (risas) tal como están las cosas hoy... Todos. Sinceramente, aquí preferimos leer en el ordenador o en el smartphone. Además, profesor, todos pasamos mucho tiempo en nuestros teléfonos. Lo uso para obtener la información más importante para una actividad y por supuesto, para leer para exámenes.

aprender e que pode se fazer estando conectados ou não conectados à internet. Ler na Internet é mais fácil de realizar as nossas tarefas, principalmente nestes tempos em que podemos aceder à informação com mais facilidade. Com a Internet tudo é mais fácil. Mas agora a gente pode ler ou salvar tudo e usar essas informações para aprender <sup>62</sup>(Francisco de Miranda).

Nos fragmentos [9] e [10], podemos perceber que a leitura acadêmica digital se assume como uma leitura através de dispositivos digitais e tecnológicos, entre os quais estão o computador, o *smartphone* e o tablet. Além disso, compreende-se a possibilidade dos leitores de desenvolvê-la conectados ou não à internet, quer dizer, na modalidade síncrono (*online*) ou assíncrono (*offline*). No fragmento [9], percebemos a visão da leitura como meio para fazer uma atividade acadêmica e no fragmento [10] destaca-se a leitura como forma de ter acesso à informação, o que denota uma perspectiva técnico-instrumental da leitura acadêmica digital.

Em outro fragmento, se apresenta outra perspectiva de leitura acadêmica digital, quando o estudante se manifesta da seguinte forma:

[11]No meu caso, diria que se refere à leitura que fazemos de textos acadêmicos, mas não propriamente de materiais físicos, mas sim de materiais digitais, ou seja, uma leitura digital. Para mim, a leitura digital facilita-nos, na época que vivemos, o acesso à informação que necessitamos para a realização das nossas atividades acadêmicas e leva-nos a uma aprendizagem muito mais significativa de ler, escrever e se expressar novamente<sup>63</sup> (Simón Rodríguez).

Aqui o estudante destaca que a leitura acadêmica digital tem ênfase na compreensão de textos acadêmicos presentes no ambiente digital, textos que constituem materializações linguísticas para a participação numa comunidade discursiva acadêmica e que servem para a participação do estudante em outras situações comunicativas específicas. Portanto, percebemos uma perspectiva interpretativa da leitura acadêmica digital.

---

<sup>62</sup> Para mí es la lectura que podemos hacer de los textos que utilizamos para aprender y que se puede hacer estemos conectados o no a internet. Leer en Internet facilita la realización de nuestras tareas, especialmente en estos tiempos en los que podemos acceder con mayor facilidad a la información. Con Internet todo es más fácil. Pero ahora podemos leer o guardar todo y usar esta información para aprender.

<sup>63</sup> En mi caso diría que se refiere a la lectura que hacemos de textos académicos, pero no exactamente de materiales físicos sino de materiales digitales, es decir, una lectura digital. Para mí la lectura digital nos facilita, en los tiempos que vivimos, acceder a la información que necesitamos para realizar nuestras actividades académicas y nos lleva a aprendizajes mucho más significativos para volver a leer, escribir y expresarnos.

Por sua parte, nos fragmentos [12] e [13], se apresentam uma visão mais crítica e reflexiva da leitura acadêmica digital, a partir dos fragmentos que indicam o seguinte:

[12] Eu concebo essa leitura como uma leitura de informação que se necessita para aprender, para estudar para discutir em aula e que está presente na internet. Eu leio na internet sobre coisas diferentes, professor. Para pesquisar, para participar das aulas, para estudar. Não é que eu leio todo dia, só assim nas coisas da escola... Hmm... Às vezes eu folheio, para ver se isso me ajuda. Mais tarde, leio detalhadamente, com mais profundidade. Tento de saber que diz o texto, o porquê e o para que<sup>64</sup> (Andrés Bello).

[13] Bom para mim é a leitura que fazemos digitalmente, mas que tem como foco o acadêmico. A leitura digital é muito utilizada hoje em dia porque tudo o que procuramos está na internet e você pode ler em qualquer lugar com um celular ou tablet. A gente pode encontrar as coisas mais atualizadas na Internet. Comecei meu projeto de ciências e tive que procurar artigos, artigos e livros relacionados ao meu tema. A partir dessa leitura pude construir meu projeto de pesquisa<sup>65</sup> (Simón Bolívar).

Nesses fragmentos, podemos apreciar uma leitura acadêmica digital propiciada por dispositivos digitais, mas que não se centram apenas na oferta e no acesso à informação, mas que propicia a transformação e a geração de práticas sociais e materialidades linguísticas a partir dela. Portanto, apontamos uma perspectiva crítica e reflexiva da leitura acadêmica digital. Nesse sentido, das manifestações dos estudantes, podemos definir inicialmente a leitura acadêmica digital como um processo que implica a navegação e a compreensão de textos acadêmicos e aqueles trazidos ao contexto acadêmico por meio de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones, e-readers ou qualquer outro dispositivo eletrônico, para a apropriação de conhecimento, a participação e a atuação crítica em seu entorno.

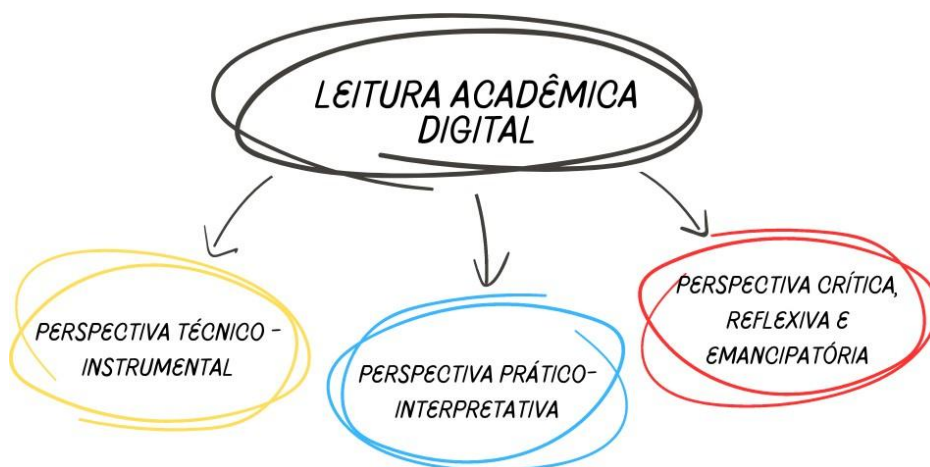
A partir dessa interpretação e das contribuições de Habermas (1990), podemos revelar três perspectivas de leitura acadêmica digital, que respondem aos interesses do leitor e das ações que ele desenvolve para alcançar seus interesses e propósitos.

---

<sup>64</sup> Concibo esta lectura como una lectura de información que se necesita para aprender, para estudiar para discutir en clase y que está presente en internet. Leo en Internet sobre diferentes cosas, profesor. Investigar, participar en clases, estudiar. No es que leo todos los días, como las cosas del colegio... Mmm... A veces lo hojeo, a ver si me ayuda. Luego lo leí detalladamente, con más profundidad. Intento saber qué dice el texto, por qué y por qué.

<sup>65</sup> Bueno para mí es la lectura que hacemos digitalmente, pero que se centra en lo académico. La lectura digital es muy utilizada hoy en día porque todo lo que buscamos está en internet y puedes leerlo en cualquier lugar con un celular o tablet. Podemos encontrar lo más actualizado en Internet. Comencé mi proyecto de ciencias y tuve que buscar artículos, artículos y libros relacionados con mi tema. A partir de esta lectura pude construir mi proyecto de investigación.

**Figura 23:** Perspectivas de leitura acadêmica digital



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Essas perspectivas são denominadas: perspectiva de leitura técnico-instrumental, perspectiva de leitura prática e interpretativa e perspectiva de leitura reflexiva, crítica e emancipatória. Uma leitura acadêmica digital a partir de uma visão cognitivo-instrumental concentra-se na identificação e na compreensão de informações específicas por meio do uso de técnicas de escaneio e busca de informações, cuja finalidade imediata é a elaboração e o cumprimento de tarefas acadêmicas. Por exemplo, isso fica evidente quando o estudante recorre à Internet para buscar informações específicas, utiliza uma ou mais palavras-chave, obtém diferentes opções de informação e, com base em técnicas de leitura rápida, reconhece os fragmentos de textos que lhe serão úteis na tarefa acadêmica a ser desenvolvida.

Por outro lado, a leitura acadêmica digital a partir de uma visão prática e interpretativa implica a capacidade de compreender e de aplicar informações de forma significativa em situações específicas. Nessa leitura, o estudante não se concentra apenas em entender o que o texto diz, mas também em compreender o contexto geral em que a informação é apresentada. Para isso, os leitores procuram encontrar e estabelecer conexões entre ideias, conceitos e situações, bem como procuram compreender como as informações podem ser aplicadas no dia a dia ou em situações práticas.

Por fim, a leitura acadêmica digital a partir de uma visão reflexiva, crítica e emancipatória implica uma compreensão profunda dos textos que vai além da informação superficial e está ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico constante, ou seja, os leitores questionam ativamente as afirmações apresentadas no

texto, avaliam as evidências fornecidas e consideram várias perspectivas antes de formar suas opiniões. Além disso, os estudantes são capazes de fragmentar a estrutura do texto, identificar argumentos e avaliar a validade das afirmações, coerência e capacidade de persuasão do texto. O leitor crítico, além de compreender os significados de um texto, situa-o num contexto mais amplo, considerando fatores como o autor, o momento histórico, o contexto cultural e outras possíveis perspectivas. Isso contribui para uma compreensão mais completa e matizada. Esse tipo de leitura permite aos estudantes terem consciência de identificar e desafiar estruturas de poder e formas de opressão presentes no texto e na sociedade, em geral, bem como proporciona aos estudantes a capacidade de questionar as normas sociais, superar preconceitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, incentiva a conscientização e a ação transformadora.

Por outra parte, os estudantes foram consultados sobre as práticas e as atividades que eles fazem de leitura digital com fins acadêmicos, com isso, pretendemos conhecer as práticas e os propósitos de leitura acadêmica digital que eles desenvolvem. A seguir apresentamos alguns fragmentos com significados a esse respeito.

[14] Professor, minha leitura sempre vai encaminhada a busca de informação, quando tenho uma tarefa da escola, alguma coisa que fazer, eu procuro na internet e faço isso o mais rápido possível. Qualquer palavra que eu coloco no buscador Google, eu tenho muita informação de volta. Sempre pego os três primeiros *links* de websites que são os mais relevantes para o buscador, eu faço uma leitura rápida procurando os aspectos mais importantes ou também procuro diretamente na Wikipedia onde encontro de todo<sup>66</sup> (Josefa Camejo).

No fragmento [14], percebemos como a estudante centra-se, apenas, no processo de busca de informação para atender a uma tarefa acadêmica e cumprir com o compromisso designado, fazendo uma leitura superficial dos textos encontrados. Gilster (1997) destaca a busca de informação como competência básica no letramento digital e enfatiza que a navegação na internet não se trata apenas de encontrar informação, mas também de desenvolver competências críticas para avaliar e participar ativamente na vasta rede de recursos *online*. Portanto, tendo como

---

<sup>66</sup> Profesor, mi lectura siempre va hacia la búsqueda de información, cuando tengo una tarea escolar, algo que hacer, lo busco en internet y lo hago lo más rápido posible. Cualquier palabra que pongo en el buscador de Google me devuelve mucha información. Siempre tomo los tres primeros enlaces de los sitios web que son más relevantes para el buscador, hago una lectura rápida buscando los aspectos más importantes o también busco directamente en Wikipedia donde encuentro todo.

referência as contribuições de Habermas (1990), aqui se concebe uma posição técnico-instrumental da leitura acadêmica digital, considerando que a estudante destaca mais a importância da busca e da localização da informação que a compreensão dela.

Por sua parte, no fragmento [15], temos a perspectiva de outro estudante que também se vincula aos mesmos interesses, mas incluindo outras práticas da leitura, quando o estudante indica o seguinte:

[15] Eu uso a internet para revisar as redes sociais, mas também para fazer minhas coisas da escola, para preparar minhas tarefas, os trabalhos e também para estudar. Ler na Internet facilita a realização das nossas tarefas, principalmente nestes tempos em que podemos aceder à informação com mais facilidade e processar a informação. Quando tenho que participar numa atividade na sala de aula também leio um pouco dos websites ou livros digitais e assim não perder nota por não falar na aula<sup>67</sup> (Francisco de Miranda).

Nos fragmentos [14] e [15], percebemos que tais estudantes assumem a leitura acadêmica digital para o acesso à informação que será necessária para cumprir com suas atividades acadêmicas, de uma forma rápida e imediata. Porém, também apresenta a participação na sala de aula como uma prática e um propósito de leitura, que implica a navegação, a busca de informação e a avaliação do conteúdo, três componentes básicos do letramento digital propostos por Gilster (1997). Dessa forma, a avaliação de conteúdo não é apreciada na profundidade, considerando que o leitor apenas avalia para intervir na aula com um interesse pontual. A partir dessa informação, podemos apreciar práticas focadas na busca de informação e práticas focadas na compreensão da informação.

Além das práticas de leitura para o acesso à informação e ao cumprimento das atividades, são somadas outras práticas que resultam relevantes para aprofundar a leitura acadêmica em ambientes digitais. No fragmento [16], o estudante destaca o seguinte:

[16] Bom, no meu caso eu faço uma leitura digital para buscar informações na internet, eu navego buscando informações com palavras-chave, mas depois que baixo e organizo a informação, tento compreender, que me

---

<sup>67</sup> Utilizo internet para revisar las redes sociales, pero también para hacer mis cosas del colegio, preparar mis tareas, trabajar y también para estudiar. Leer en Internet facilita la realización de nuestras tareas, especialmente en estos tiempos en los que podemos acceder con mayor facilidad a la información y procesarla. Cuando tengo que participar en una actividad en el aula, también leo un poco de sitios web o libros digitales para no perder mi calificación por no hablar en clase.



ajudem a fazer o dever de casa. Costumo aproveitar para organizar as informações e fazer anotações que me ajudem a entender melhor. No caso das atividades em sala de aula, os professores fazem perguntas e tento estar preparado para dar uma boa resposta, para que todos me compreendam. Se não compreendo o lido, vou para Youtube e assim procurar algo relacionado<sup>68</sup>. (Simón Rodríguez)

Aqui se revela uma prática de leitura para a gestão e a organização da informação que emerge do texto e do leitor. Portanto, além das habilidades de navegação e de busca de informações, o estudante apresenta habilidades para avaliar conteúdos, em prol da sua compreensão e habilidades para integrar conhecimentos, como afirma Gilster (1997). Então, apreciamos um primeiro momento em que o estudante desenvolve a busca significativa da informação, vinculando com seus conhecimentos prévios, e um momento posterior, no qual ele tenta fazer uma leitura mais compreensiva, desvelando uma perspectiva prática-interpretativa da leitura acadêmica digital.

Por outra parte, no fragmento [17], o estudante destaca o seguinte:

[17] A partir da tarefa solicitada na escola, eu procuro algo que ler na internet. O mais importante é encontrar informação importante, que seja apropriada, relacionada com o tema, para estudar, discutir com os colegas, assim aprender e aproveitar o lido. Eu tento não usar muito Wikipedia, mas uso websites mais confiáveis<sup>69</sup>. (Andrés Bello)

Nesse fragmento, podemos perceber que o estudante lê no ambiente digital com o objetivo de acessar informações, extrair ideias através de anotações que levem à compreensão da leitura. Da mesma forma, o estudante destaca suas habilidades para a integração do conhecimento em práticas acadêmicas em interrelação com outros estudantes. Além disso, destaca-se a capacidade do estudante para navegar, buscar informação e apresentar indícios de que avalia criticamente o conteúdo presente nos textos encontrados no ambiente digital, aspectos que se vinculam com as competências básicas propostas por Gilster (1997) para o letramento digital.

Por último, no fragmento [18], o estudante destaca suas práticas de leitura

---

<sup>68</sup> Bueno, en mi caso hago una lectura digital para buscar información en internet, navego buscando información con palabras clave, pero después descargo y organizo la información, trato de entenderla, para que me ayude a hacer mi tarea. Suelo aprovechar para organizar información y tomar notas que me ayuden a comprender mejor. En el caso de las actividades de aula, los profesores hacen preguntas y trato de estar preparado para dar una buena respuesta, para que todos me entiendan. Si no entiendo lo que leo, voy a YouTube y busco algo relacionado.

<sup>69</sup> A partir de la tarea que me piden en el colegio, busco algo para leer en Internet. Lo más importante es encontrar información importante, que sea apropiada, relacionada con el tema, para estudiar, discutir con colegas, aprendiendo y disfrutando así de lo que lees. Intento no usar demasiado Wikipedia, pero sí uso sitios web más confiables.

acadêmica no ambiente digital, da seguinte forma:

[18] Acho que através da leitura digital podemos fazer muitas atividades acadêmicas, obviamente lemos para buscar uma informação, para atender as demandas da escola como um relatório, um mapa mental, um resumo. Mas também me preparo para aulas sobre os temas que estão na programação. Então quando o professor pergunta, eu já tenho algo a dizer. É por isso que leio para aprender. Procuo em diferentes opções através de Google, em livros digitais ou PDF que posso descargar e sublinhar, e boto num arquivo Word. Até procuro em páginas de Facebook com informação que pode me interessar, pensando na origem do material, o autor e o propósito<sup>70</sup>. (Simón Bolívar).

O mencionado estudante reconhece suas práticas de leitura digital para fazer diferentes atividades acadêmicas, considerando as demandas da comunidade discursiva a que pertence. Aqui percebemos como ele consegue integrar seus conhecimentos na busca de informação, navegação e avaliação de conteúdo para a integração do conhecimento em diferentes práticas acadêmicas, apresentando uma visão mais crítica e reflexiva da leitura acadêmica digital.

A partir da informação emergida na pesquisa e as contribuições teóricas de Habermas (1990) e de Gilster (1997), podemos apreciar as práticas de leitura acadêmica digital as quais podem estar focadas na busca de informação e na compreensão dessa informação, estando presentes as competências básicas do letramento digital para cada uma das práticas desenvolvidas por ele. No seguinte quadro, podemos perceber a integração dessas perspectivas.

**Quadro 6:** Práticas de leitura acadêmica digital

| Práticas de leitura |            | LEITURA ACADÊMICA DIGITAL          |                            |                                                |
|---------------------|------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|
|                     |            | Perspectiva Técnico - instrumental | Perspectiva Interpretativa | Perspectiva Crítica, Reflexiva e Emancipatória |
|                     | Visita aos | O estudante usa                    |                            | Desenvolvimento de                             |
| <b>Focadas na</b>   | portais    | estratégias de                     | Centra-se na busca         | ações na navegação                             |
| <b>busca de</b>     | Google,    | navegação para                     | de informação              | do ambiente digital                            |
| <b>informação</b>   | Youtube,   | a busca de                         | tentando                   | para a busca de                                |
|                     | Wikipedia, | informações                        | compreender,               | informação mediante                            |

<sup>70</sup> Pienso que a través de la lectura digital podemos hacer muchas actividades académicas, obviamente leemos para buscar información, para cumplir con demandas escolares como un informe, un mapa mental, un resumen. Pero también me preparo para clases sobre los temas que están en el cronograma. Entonces cuando el profesor pregunta ya tengo algo que decir. Por eso leo para aprender. Busco diferentes opciones a través de Google, en libros digitales o PDF que puedo descargar y subrayar, y guardarlos en un archivo de Word. Incluso busco en páginas de Facebook información que pueda interesarme, pensando en el origen del material, el autor y la finalidad.

|                                             |                                                                                                               |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             | Facebook, Websites e livros digitais                                                                          | pontuais, com uma mínima capacidade de avaliação do conteúdo e o conhecimento ajustado à tarefa solicitada.        | contextualizar e aplicar a informação que lê com o conhecimento prévio.                                                                                                                | à identificação de palavras-chave e à avaliação da confiabilidade dos motores de busca, fontes e propósitos de informação, assim como a reflexão do conteúdo em relação ao contexto |
| <b>Focadas na compreensão da informação</b> | Busca de significados das palavras ou ideias. Sublinhado de palavras no PDF. Tomada de notas no arquivo Word. | Centra-se no uso de estratégias conscientes, planejadas para entender e processar a informação de maneira efetiva. | Centra-se na aplicação ativa de estratégias e habilidades para extrair significados do texto e relacioná-los com experiências pessoais, conhecimentos prévios e contextos específicos. | Centra-se na análise de textos considerando o contexto social, político e cultural no que se produzem e se interpretam.                                                             |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Além disso, para as práticas leitoras também são vinculados os propósitos de leitura, quer dizer, para cada prática de leitura digital existem certos propósitos que delineiam a leitura. No seguinte quadro, apresentamos três propósitos que os estudantes têm para desenvolver uma leitura acadêmica digital: a elaboração e o cumprimento de tarefas acadêmicas, a participação nas atividades da sala de aula e a aprendizagem de conteúdos disciplinares.

**Quadro 7:** Propósitos de leitura acadêmica digital

|                                                              | <b>LEITURA ACADÊMICA DIGITAL</b>                                                                                     |                                                                                                                                    |                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Propósitos de leitura                                        | <b>Perspectiva Técnico - instrumental</b>                                                                            | <b>Perspectiva Interpretativa</b>                                                                                                  | <b>Perspectiva Crítica, Reflexiva e Emancipatória</b>                                                                                 |
| <b><i>Elaboração e cumprimento de tarefas acadêmicas</i></b> | O estudante lê para buscar e copiar ideias dos textos da internet e assim cumprir com a tarefa acadêmica solicitada. | O estudante lê compreensivamente para analisar e sintetizar um corpo de conhecimento para a elaboração de uma atividade acadêmica. | O estudante lê criticamente para integrar o conhecimento na materialização dos textos solicitados reconhecendo as intenções do autor. |
| <b><i>Participação nas atividades da sala de aula</i></b>    | O estudante lê apenas para ter uma participação na sala de                                                           | O estudante lê para apresentar na sala de aula uma ou várias                                                                       | O estudante lê para participar ativamente da aula, a partir de                                                                        |

|                     |                                                                                                                                         |                                                                                                          |                                                                                  |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|                     | aula com base na informação solicitada.                                                                                                 | interpretações do texto lido com uma compreensão subjetiva e pessoal.                                    | argumentos válidos, que facilitem a conscientização de ideias e o diálogo.       |
| <b>Aprendizagem</b> | O estudante lê para a aquisição de conhecimentos mediante técnicas de retenção e memorização necessárias para uma atividade específica. | O estudante lê para a compreensão significativa dos textos, combinando o conhecimento prévio com o novo. | O estudante lê para compreender criticamente e transformar sua realidade social. |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Em geral, os estudantes têm diferentes finalidades para a leitura acadêmica digital, como: buscar e explorar informações, gerenciar e organizar informações e anotações, preparar tarefas acadêmicas, participar de aulas, aprender conteúdos disciplinares. A partir de tais propósitos e dos interesses dos estudantes, as práticas de leitura acadêmica digital terão características próprias, alguns estudantes com uma visão mais técnico-instrumental, outros com uma perspectiva mais prático-interpretativa e outros com um posicionamento crítico, reflexivo e emancipatório, quer dizer, com potenciais de emancipação para atuar criticamente ante as diferentes posturas presentes no mundo acadêmico e digital.

Referente aos gêneros discursivos, textos e suportes que os estudantes de Ensino Médio consideram na leitura acadêmica em ambientes digitais, a partir do grupo de discussão, foram consideradas como unidades de análise os seguintes fragmentos com significados que permitissem conhecer os recursos envolvidos nas práticas de leitura de tais estudantes. A princípio, uma estudante afirmou:

[19] Comumente eu leio páginas da web, procuro no Google o que me dizem para investigar. Eu leio e copio o que aparece no meu telefone. É mais prático e rápido<sup>71</sup> (Josefa Camejo).

Essa estudante reconhece que a primeira opção na busca de informação pela internet são os *websites*, destacando o imediatismo com que consegue pesquisar e encontrar informações para ler de acordo com suas necessidades específicas e atender às suas atividades acadêmicas. Para isso, utiliza o motor de busca *Google* e

<sup>71</sup> Comúnmente leo páginas web, busco en Google lo que me dicen para investigar. Leo y copio lo que aparece en mi teléfono. Es más práctico y rápido.

assim acessar os diferentes *websites*, os quais resultam ser suportes para uma infinidade de gêneros discursivos. Para Marcuschi (2023, p.174), um suporte de gênero é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Nesse caso, os *websites* procurados pelos estudantes materializam textos com conteúdo disciplinar necessário para a elaboração de tarefas acadêmicas. Aqui percebemos como os *websites* constituem-se em uma opção para a busca de informação rápida, em que a estudante opta pela(s) primeira(s) coisa(s) que aparecem, pegando informações textuais, sem discernir e refletir sobre as informações encontradas. Nesse caso, visualizamos como a estudante atrela-se a uma visão instrumental da leitura, que pouco contribui para a formação leitora crítica.

No caso de Francisco de Miranda, ele manifestou o seguinte:

[20] Isso vai depender da informação que você deseja buscar, pois eu costumo pesquisar em sites, é rápido de pesquisar e acessar. Isso já é ehh... depende do que nos mandarem investigar no ensino médio, pois depende do conteúdo que vamos investigar, a partir daí, escolhemos o que vamos ler e como eu lhe falei... pode ser lido digitalmente através de qualquer plataforma encontrada para investigar e analisar o que deve ser feito<sup>72</sup> (Francisco de Miranda).

Percebemos, por esse excerto, como uma das características da leitura digital ante a leitura analógica a possibilidade de procurar informação muito mais rápida, sendo os *websites* e as plataformas de leitura suportes de gêneros e mais usados para a leitura acadêmica do estudante. Nesses espaços, é possível visualizar uma diversidade de informação e de gêneros discursivos. Esse estudante também destaca o uso de *websites*, mas reconhece a existência de outros recursos digitais que ele lê, dependendo da tarefa acadêmica que deve cumprir. Nesse sentido, vimos como o estudante não fica limitado apenas a uma fonte de informação, mas interage com outras formas textuais presentes no espaço digital.

O estudante identificado como Andrés Bello amplia as informações a esse respeito, manifestando o seguinte:

[21] Pela minha parte, sobre os textos que gosto de ler digitalmente... mmm...

---

<sup>72</sup> Esto dependerá de la información que quieras buscar, como suelo buscar en sitios web, es rápido de buscar y acceder. Esto es ehh... depende de lo que nos dicen que investiguemos en la secundaria, como depende del contenido que vamos a investigar, de ahí elegimos lo que vamos a leer y como les dije... se puede leer digitalmente a través de cualquier plataforma encontrada para investigar y analizar lo que se debe hacer.

bom, leio de tudo um pouco, leio websites, leio Wikipédia, porque me ajuda a ter uma ideia rápida do que estou lendo, o que estou pesquisando. Leio livros digitais, especificamente livros de histórias, livros de psicologia. Eu gosto muito dessa parte porque ela pode nos ajudar mais tarde, não só para fazer as atividades do ensino médio, ela não apenas nos ajuda nisso, ela nos ajuda para depois, nas carreiras que queremos seguir, através da leitura podemos melhorar mais<sup>73</sup> (Andrés Bello).

Como apresentado, o estudante afirma ler *websites* na internet para a busca de informação acadêmica e usa a Wikipedia como uma enciclopédia digital que pode lhe oferecer uma informação inicial dos tópicos que ele está procurando. Da mesma forma, ele também reconhece que não lê apenas para cumprir as atividades acadêmicas propostas na escola, mas também tem interesse em ler textos que sejam úteis para a sua vida, encarando a leitura como uma prática social. Nesse caso, o estudante reconhece a importância de cumprir com as tarefas acadêmicas, mas seu processo de busca e de leitura tem como fim construir um conhecimento útil tanto para suas atividades como para a vida.

Por sua parte, Simón Bolívar apresenta uma visão plural dos recursos que usa para ler no contexto digital. Ele manifestou:

[22] Eu leio esses livros digitais (ebooks) que encontro na internet, às vezes artigos científicos e também algumas páginas da web que explicam questões que vimos em aula, mmm... leio os livros da Coleção Bicentenário digitalmente... yyy... vamos ver... o que mais? mmm... bem, eu também navego e aproveito e procuro coisas que são do meu interesse<sup>74</sup> (Simón Bolívar).

Nesse fragmento, podemos visualizar como o estudante aproveita os diferentes recursos digitais como os *websites*, *ebooks*, livros em PDF, assim como também dispõe de outras possibilidades que oferece a navegação na internet mediante os motores de busca. Em outra participação, o mesmo estudante afirmou:

[23] Às vezes, no Facebook aparecem links que me levam a páginas e livros que foram úteis para meu dever de casa. Existem algumas contas

<sup>73</sup> Por mi parte, sobre los textos que me gusta leer digitalmente... mmm... bueno, leo un poco de todo, leo páginas web, leo Wikipedia, porque me ayuda a hacerme una idea rápidamente de lo que estoy leyendo, lo que estoy investigando. Leo libros digitales, específicamente libros de cuentos, libros de psicología. Me gusta mucho esta parte porque nos puede ayudar después, no solo para hacer nuestras actividades de secundaria, no solo nos ayuda con eso, nos ayuda después, en las carreras que queremos seguir, a través de la lectura podemos mejorar más.

<sup>74</sup> Leo estos libros digitales (ebooks) que encuentro en internet, a veces artículos científicos y también algunas páginas web que explican temas que vimos en clase, mmm... leo los libros de la Colección Bicentenario en digital... yyy... a ver... ¿qué más? mmm... bueno, también navego y disfruto y busco cosas que sean de mi interés.

gratuitas de livros em PDF. Compartilhei alguns com meus colegas<sup>75</sup> (Simón Bolívar).

Aqui apreciamos como o Facebook, uma rede social, pode funcionar como interface ou suporte para outras informações que levam os estudantes para participar em sua comunidade discursiva acadêmica. Além disso, o Facebook gera a possibilidade de compartilhar e de interagir com outros colegas os materiais que eles leem.

Por último, Simón Rodríguez vai além da perspectiva de considerar apenas a leitura de livros; ele reconhece como outros formatos como o vídeo podem ser um suporte e uma opção para desenvolver práticas de leitura com fins acadêmicos. O estudante manifestou:

[24] Eu leio sites e YouTube também, professor. Às vezes, os vídeos mostram links para páginas, artigos e livros que chamam a atenção. E lendo os comentários também encontrei pessoas que recomendam outros sites. Não estou dizendo que tudo funciona, isso vai depender da tarefa de cada pessoa. Mas é bom saber e ler que outros recursos podem ser utilizados, além dos livros que temos em casa<sup>76</sup> (Simón Rodríguez).

A partir desse fragmento, podemos perceber a preferência do estudante pela leitura de *websites* e como eles levam para outras fontes de informação. Por exemplo, o Youtube é uma plataforma de vídeos, mas tais vídeos podem estar relacionados mediante *links* a outros *websites*, artigos, livros, que o estudante poderia experimentar de acordo com seus interesses e a natureza da atividade acadêmica planejada. Reconhecemos que a leitura no espaço digital também pode ser realizada a partir da hipermídia. Nesse caso, o estudante, além de visitar, navegar e ler *sites*, aproveita as vantagens da plataforma YouTube para ouvir e acompanhar os *links* ou textos que o levam a outros textos. Nesse sentido, podemos perceber que o ecossistema de textos e de recursos digitais para desenvolver a leitura acadêmica digital é composto por *websites*, artigos, vídeos com conteúdo acadêmico e disciplinar, Wikipédia, entre outras plataformas.

Sobre isso, na figura 24, apresentamos de maneira visual como se integram os suportes, gêneros discursivos e textos que constituem recursos digitais para a prática

<sup>75</sup> A veces aparecen enlaces en Facebook que me llevan a páginas y libros que me resultaron útiles para mi tarea. Hay algunas cuentas de libros en PDF gratuitas. Compartí algunos con mis colegas.

<sup>76</sup> Leo sitios web y YouTube también, profesor. A veces, los vídeos muestran enlaces a páginas, artículos y libros que llaman la atención. Y leyendo los comentarios también encontré gente que recomendaba otros sitios. No digo que todo funcione, dependerá de la tarea de cada uno. Pero es bueno saber y leer qué otros recursos se pueden utilizar, además de los libros que tenemos en casa.

da leitura acadêmica digital e como se vincula aos recursos do contexto analógico/físico.

**Figura 24:** Ecossistema de recursos digitais na leitura acadêmica digital



**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Pelo interpretado, podemos perceber que os estudantes do Ensino Médio representam uma comunidade discursiva própria, com características próprias, através dos gêneros, textos, finalidades e práticas letradas. Uma comunidade discursiva é um agrupamento de indivíduos que se unem para atingir seus propósitos comunicativos por meio de gêneros (Swales, 1990). Nesse caso, eles representam uma comunidade discursiva acadêmica, considerando que compartilham interesses acadêmicos comuns e participam em práticas discursivas específicas do âmbito acadêmico no Ensino Médio. Então, aqui podemos perceber que o domínio acadêmico dessa fase de escolarização é composto por gêneros discursivos análogos, como o livro didático, e digitais, como repositórios, páginas web, enciclopédia virtual etc.

Em relação aos textos que são usados para desenvolver as práticas de leitura acadêmica no contexto digital, os estudantes destacaram o uso do livro didático (na versão digital) como um recurso de consulta de informação, dentro e fora da sala de aula. Porém, pela rapidez na busca de informação e a não disponibilidade de outros



materiais bibliográficos, eles apoiam-se no espaço digital e assim realizam outras leituras no contexto digital. Entre os materiais mais acionados nesse ambiente estão os livros digitais (*ebooks*), os repositórios, *websites*, e plataformas como Youtube e enciclopédias digitais como Wikipedia. Além disso, os estudantes reconheceram a possibilidade de adquirir livros digitais em plataformas como Amazon e Playstore, mas são recursos que têm um custo para sua aquisição, por esse motivo eles descartam sua utilização.

Em um outro encontro do grupo de discussão, consultamos os estudantes sobre as práticas de leitura *online* e *offline* que realizam da leitura digital e para fins acadêmicos. Apresentamos a seguir algumas unidades de análise sobre essa questão.

[25] Bom, eu procuro na internet o que me mandam investigar, pode ser no celular ou no computador. Se for para uma atividade oral em aula, procuro informações no telefone, procuro algumas páginas que tenham informações sobre o assunto e tiro screenshots dos parágrafos que me interessam. Na aula posso procurá-los pelo telefone e conversar sobre isso. Se for uma atividade escrita, um relatório, uma redação, procuro no Google os temas atribuídos. Por exemplo, se for algo sobre biologia eu coloco O que é a célula? Quais são suas características? Recebo links diferentes de sites diferentes. Estou navegando e buscando informações nas primeiras opções para ver se encontro rapidamente algo que procuro, faço uma leitura rápida procurando palavras relacionadas. Ao mesmo tempo, tenho um arquivo Word aberto e quando encontro uma página que, se tiver boas informações, abro e vejo quais parágrafos são úteis para mim, copio e colo no documento. Quando encontro informações que me interessam, procuro detalhes mais específicos que me ajudem no que procuro. Faço isso até encontrar todos os tópicos que devo investigar. Após pesquisar, leio todos os parágrafos selecionados e dou forma à minha tarefa. Se for uma redação dou a forma de redação, se for uma reportagem coloco os títulos e subtítulos. Eu entendo isso e é isso<sup>77</sup> (Josefa Camejo).

---

<sup>77</sup> Bueno busco en internet lo que me dicen que investigue, puede ser en mi celular o en mi computadora. Si es una actividad oral en clase, busco información en mi teléfono, busco algunas páginas que tengan información sobre el tema y tomo capturas de pantalla de los párrafos que me interesan. En clase puedo buscarlos por teléfono y hablar de ello. Si es una actividad escrita, un informe, un ensayo, busco en Google los temas asignados. Por ejemplo, si es algo de biología pongo ¿Qué es la célula? ¿Cuáles son sus características? Recibo diferentes enlaces de diferentes sitios. Estoy navegando y buscando información en las primeras opciones para ver si encuentro rápidamente algo que busco, leo rápidamente buscando palabras relacionadas. Al mismo tiempo tengo un archivo de Word abierto y cuando encuentro una página que, si tiene buena información, la abro y veo qué párrafos me sirven, la copio y la pego en el documento. Cuando encuentro información que me interesa, busco detalles más específicos que me ayuden con lo que busco. Hago esto hasta que encuentro todos los temas que debo investigar. Después de investigar, leo todos los párrafos seleccionados y le doy forma a mi tarea. Si es un ensayo le doy forma de ensayo, si es un informe le pongo los títulos y subtítulos. Entiendo esto y eso es todo.

A estudante Josefa Camejo descreve a utilização da internet para a realização de tarefas acadêmicas. Ela menciona que utiliza dispositivos como o smartphone ou computador para buscar informações relacionadas aos temas atribuídos. Para as atividades orais em aula, ela procura informações no telefone, tirando *screenshots*<sup>78</sup> dos parágrafos relevantes. Para as atividades escritas, como relatórios ou ensaios, utiliza o Google para encontrar informações sobre os temas. Durante a pesquisa, ela navega por diferentes páginas, realiza leituras rápidas procurando palavras-chave e, ao encontrar informações úteis, passa as ideias mais relevantes para um arquivo Word, a fim de fazer anotações. Posteriormente, revisa os parágrafos selecionados, buscando detalhes específicos que auxiliem na elaboração da tarefa, seja um ensaio, um relatório ou outra forma de apresentação, quer dizer, ajusta o texto de acordo com as características do gênero pretendido. A abordagem envolve organizar as informações coletadas para dar forma final à tarefa.

Nesse caso, podemos apresentar como a estudante desenvolve dois processos relevantes na prática de leitura acadêmica digital: o primeiro, envolve a navegação como processo de busca de informação e, posteriormente, a compreensão da informação encontrada. Nesse sentido, concordamos com Albarello (2011), quando descreve como a leitura/navegação é gerada de maneira interativa mediante à interação com as telas dos dispositivos. Além disso, percebemos a interação entre processos de leitura *online* e *offline*. A estudante destaca sua participação em processos *online* para a busca de informação e processos *offline* ao fazer uma leitura atenta e profunda da dita informação. Além disso, percebemos como a estudante apresenta diferentes estratégias ao realizar uma navegação/leitura com uma visão técnico-instrumental, ao priorizar a obtenção de resultados concretos e específicos, mediante à utilização de ferramentas e de estratégias de leitura rápida para a identificação de informação relevante.

No próximo fragmento, percebemos o percurso de leitura de Francisco de Miranda, mas mantendo um padrão a partir de seus interesses e fins.

[26] Professor, nem sempre tenho internet. Eu tenho no telefone, mas não no computador. O que faço é procurar informações pelo telefone. Eu uso o Google, que é o mecanismo de busca que tenho no meu telefone. Eu pesquiso páginas da web e arquivos PDF. Dou uma olhada rápida procurando as palavras-chave e se encontro alguma faço uma leitura rápida, mas buscando mais informações. À medida que leio e encontro as informações, faço o download dos arquivos para o meu telefone.

<sup>78</sup> Refere-se a captura de tela, ou seja, uma foto da tela do dispositivo eletrônico.

Quando termino a busca, transfiro os arquivos para o computador com o cabo e uma vez no computador sento para ler com atenção. Pelo que leio, escrevo no meu caderno se for uma simples investigação para aula, mas se for para um trabalho, copio de imediato as ideias que me interessam<sup>79</sup> (Francisco de Miranda).

Nesse caso, o estudante descreve a abordagem para pesquisar informações na internet quando não tem acesso constante à internet no computador. Ele menciona que, embora tenha internet no telefone, não a possui no computador. Assim, utiliza o telefone para buscar informações, principalmente utilizando o Google como mecanismo de busca. Durante a pesquisa, examina rapidamente as páginas da web e arquivos PDF, focando nas palavras-chave. Se encontra informações relevantes, faz uma leitura rápida em busca de mais detalhes e, ao mesmo tempo, realiza o download dos arquivos para o telefone. Após concluir a busca, transfere os arquivos para o computador usando um cabo. Então, reserva um tempo para ler com atenção o conteúdo baixado. Dependendo do propósito da pesquisa, ele toma diferentes abordagens: para uma pesquisa para a aula, escreve no caderno, mas se a pesquisa for destinada a um trabalho mais formal, transcreve imediatamente as ideias que considera relevantes no Word. Nesse sentido, percebemos os processos de navegação e leitura, em que o estudante busca otimizar o tempo e o esforço para alcançar seus objetivos, utilizando ferramentas e funcionalidades que facilitam a navegação. Portanto, em maior grau, evidenciamos uma postura técnico-instrumental da leitura acadêmica digital.

Por sua parte, Andrés Bello apresenta outro posicionamento para a prática da leitura acadêmica digital ao mencionar que:

[27] Professor, minha leitura digital vai depender da finalidade que ela tiver. Assim como Josefa Camejo, leio de forma diferente se for para uma atividade oral ou se for para uma atividade escrita. Se o que tenho que fazer é participar de uma aula, de uma apresentação, de um debate, procuro informações com meu celular, coloco as palavras-chave do que procuro no Google. Certas páginas e documentos aparecem e eu abro cada um deles. Capto as informações que me interessam. Destaco e marco as ideias mais importantes. Faço um mapa mental ou conceitual, dependendo do tema. E também escrevo minhas ideias sobre o tema, então quando chegar a minha vez de participar já tenho ideias claras. Se

---

<sup>79</sup> Profesor, no siempre tengo internet. Lo tengo en mi teléfono, pero no en mi computadora. Lo que hago es buscar información por teléfono. Yo uso Google, que es el buscador que tengo en mi teléfono. Busco páginas web y archivos PDF. Hago un vistazo rápido buscando palabras clave y si encuentro alguna hago una lectura rápida, pero buscando más información. A medida que leo y encuentro la información, descargo los archivos a mi teléfono. Cuando termino la búsqueda, paso los archivos al ordenador con el cable y una vez en el ordenador me siento a leerlos atentamente. De lo que leo lo anoto en mi cuaderno si es una investigación sencilla para clase, pero si es para trabajo copio inmediatamente las ideas que me interesan.

a atividade que tenho que fazer é escrita, o que faço é procurar a informação no Google, e consigo encontrar páginas web, livros, ficheiros PDF, slides. Faço uma leitura rápida buscando informações gerais, para saber do que se trata o texto e depois procuro dados específicos, com maior atenção. Se for um PDF, faço o download para o computador e destaco as ideias relevantes. Em um arquivo Word posso copiar as ideias que me interessam, seja de páginas da web ou de PDFs. Agora que tenho as informações no arquivo, leio novamente e crio um texto que serve para criar a tarefa que me é solicitada. Por exemplo, se for uma redação já no arquivo teria as ideias mais importantes que posso destacar. Como há muita informação na Internet, podemos encontrar informações verdadeiras, mas também podemos encontrar informações falsas. Portanto, vejo a origem da página web ou documento, se o site é reconhecido e confiável. Se a informação for de um livro digital, ela é confiável. Há momentos em que encontro informações relacionadas, mas difíceis de entender, então opto por algo que seja claro para mim. Se estiver claro para mim, será mais fácil explicar e para os outros entenderem<sup>80</sup> (Andrés Bello).

Nesse fragmento, o estudante descreve sua abordagem em relação à leitura digital, destacando que sua estratégia varia de acordo com a finalidade da leitura. Para atividades orais, como aulas, apresentações ou debates, utiliza o celular para buscar informações no Google. Ao encontrar páginas e documentos relevantes, realiza uma leitura rápida, destaca ideias importantes e cria mapas mentais ou conceituais, dependendo do tema. Escreve suas próprias ideias para facilitar a participação. No caso de atividades escritas, como redações, utiliza o Google para encontrar informações em diversas fontes, incluindo páginas web, livros, PDF e slides. Realiza uma leitura inicial para compreender o conteúdo geral e, em seguida, foca em dados específicos com maior atenção. Se o material é um PDF, faz o download para o computador e destaca as ideias relevantes. Usa um arquivo Word para compilar e organizar as informações, destacando as ideias que considera importantes. O

---

<sup>80</sup> Profesor, mi lectura digital dependerá de su propósito. Al igual que Josefa Camejo, leo diferente si es para una actividad oral o si es para una actividad escrita. Si lo que tengo que hacer es participar en una clase, una presentación, un debate, busco información con el celular, pongo las palabras clave de lo que busco en Google. Aparecen ciertas páginas y documentos y abro cada uno. Capto la información que me interesa. Resalto y marco las ideas más importantes. Hago un mapa mental o conceptual, según el tema. Y también anoto mis ideas sobre el tema, así cuando me toca participar ya tengo las ideas claras. Si la actividad que tengo que hacer es escribir, lo que hago es buscar la información en Google, y puedo encontrar páginas web, libros, archivos PDF, diapositivas. Leo rápidamente buscando información general, para saber de qué trata el texto y luego busco datos específicos, con mayor atención. Si es un PDF, lo descargo a la computadora y resalto las ideas relevantes. En un archivo Word puedo copiar las ideas que me interesan, ya sean de páginas web o PDF. Ahora que tengo la información en el archivo, lo leo nuevamente y creo un texto que sirve para crear la tarea que me piden. Por ejemplo, si fuera un ensayo que ya está en el archivo, tendría las ideas más importantes que puedo resaltar. Como hay mucha información en Internet, podemos encontrar información verdadera, pero también podemos encontrar información falsa. Por lo tanto, veo el origen de la página web o documento, si el sitio es reconocido y confiable. Si la información es de un libro digital, es confiable. Hay ocasiones en las que me encuentro con información relacionada pero difícil de entender, entonces opto por algo que me resulta claro. Si me queda claro será más fácil de explicar y que los demás lo entiendan.

estudante também destaca a importância de verificar a confiabilidade das fontes, verificando a origem da página web ou documento. Reconhece que, na internet, é possível encontrar tanto informações verdadeiras quanto falsas. Ele verifica se o site é reconhecido e confiável e considera informações provenientes de livros digitais como mais confiáveis. Finalmente, menciona a importância de escolher informações claras e compreensíveis para facilitar a explicação a si mesmo e aos outros, enfatizando a necessidade de compreensão pessoal para tornar a explicação mais eficaz.

Nesse caso, destacamos como o estudante mantém os processos de navegação e leitura integrados, mas com uma visão crítica e reflexiva. Inicialmente, vemos como o estudante busca questionar o *status quo*, ampliar seus horizontes e desenvolver seu potencial crítico na navegação, mediante a reflexão e a autoconsciência com o fim de emancipar-se de estruturas ideológicas dominantes e construir sua própria visão de mundo.

Por outra parte, apresentamos a descrição feita por Simón Rodríguez, quem manifesta o seguinte:

[28] Quando leio digitalmente para cumprir atividades acadêmicas, procuro primeiro buscar informações na Internet. No Google coloco o que tenho interesse em pesquisar e começo a navegar, procuro as diferentes opções entre páginas web e arquivos. Estou interessado em encontrar informações que sejam compreendidas, que sejam úteis para mim, que sejam adequadas às minhas necessidades. Eu baixo as informações, seja no celular ou no computador. Como já tenho as informações, começo a ler a fundo. Leio e destaco, faço anotações, se não sei o significado de alguma coisa, procuro na internet, ou consulto alguém que entende do assunto. Gosto de ser organizado quando estudo, por isso primeiro organizo as informações, faço uma primeira leitura e depois classifico. Além de cumprir meus compromissos acadêmicos, meu propósito é aprender e que o que eu aprender me ajudará na vida <sup>81</sup>(Simón Rodríguez).

Nesse fragmento, o estudante Simón Rodríguez descreve sua abordagem ao realizar leituras digitais para cumprir atividades acadêmicas. Ele começa buscando informações na internet, utilizando o Google para pesquisar temas de interesse.

---

<sup>81</sup> Cuando leo digitalmente para realizar actividades académicas, primero intento buscar información en Internet. En Google pongo lo que me interesa investigar y empiezo a navegar, buscando las diferentes opciones entre páginas web y archivos. Me interesa encontrar información que se entienda, que me sea útil, que se adapte a mis necesidades. Descargo la información, ya sea en mi celular o computadora. Como ya tengo la información empiezo a leer en profundidad. Leo y resalto, tomo notas, si no sé el significado de algo lo busco en Internet o consulto a alguien que entienda el tema. Me gusta ser organizado cuando estudio, por eso primero organizo la información, primero la leo y luego la clasifico. Además de cumplir con mis compromisos académicos, mi propósito es aprender y lo que aprenda me ayudará en la vida.

Durante a navegação, procura diferentes opções entre páginas *webs* e arquivos para encontrar informações compreensíveis e úteis às suas necessidades. Após encontrar as informações desejadas, realiza o download, seja no celular ou no computador, para tê-las disponíveis *offline*. Em seguida, inicia uma leitura mais aprofundada, destacando pontos relevantes, fazendo anotações e buscando esclarecimentos adicionais, como o significado de termos desconhecidos, seja por meio da internet ou consultando pessoas especializadas no assunto. Além disso, o estudante organiza-se em relação ao estudo. Primeiramente, organiza as informações obtidas, realiza uma primeira leitura e, posteriormente, classifica o material. Além de cumprir com seus compromissos acadêmicos, ressalta que seu objetivo principal é aprender e aplicar o conhecimento adquirido em sua vida. Isso sugere uma abordagem ativa em relação ao aprendizado, buscando não apenas cumprir tarefas escolares, mas também assimilar o conhecimento de maneira significativa para seu desenvolvimento pessoal e prático.

Por sua parte, o estudante identificado como Simón Bolívar faz sua descrição do jeito de fazer a leitura acadêmica digital, e manifesta o seguinte:

[29] Bom, minha leitura digital é diferente quando é para entretenimento do que para fazer coisas escolares. Para estudar e fazer o dever de casa procuro na internet a rapidez com que isso pode ser feito e os recursos disponíveis. Navego em busca de informações, dou uma olhada rápida nos links que aparecem na pesquisa, levando em consideração a informação que contém e a fonte da informação. Existem muitas páginas com muito conteúdo, mas não se sabe se é verdadeiro ou falso. Também me acontece que existem coisas simples e outras complexas. Então procuro escolher algo que seja compreensível e que eu possa explicar na aula ou no dever de casa que tenho que fazer. Todas as informações que encontro são baixadas e classificadas em uma pasta. Depois de buscar as informações, sentei-me para ler o que foi selecionado. Começo do mais simples ao mais complexo. Se for um arquivo PDF, destaco as palavras ou ideias importantes. SE for de uma página da web, eu capturo ou copio a ideia em um arquivo Word. Para mim é confortável colocar tudo em uma palavra para ter todas as ideias juntas. Lá eu amplio as ideias apresentadas nos textos com as minhas ideias. Assim farei o que me pedirem, seja um ensaio, um relatório, um mapa mental ou um mapa conceitual<sup>82</sup> (Simón Bolívar).

---

<sup>82</sup> Bueno, mi lectura digital es diferente cuando es para entretenimiento que para cosas escolares. Para estudiar y hacer mis tareas, busco en Internet qué tan rápido se pueden hacer y los recursos disponibles. Busco información, echo un vistazo rápido a los enlaces que aparecen en la búsqueda, teniendo en cuenta la información que contiene y la fuente de la información. Hay muchas páginas con mucho contenido, pero no se sabe si es verdadero o falso. También me pasa que hay cosas simples y hay cosas complejas. Entonces trato de elegir algo que sea comprensible y que pueda explicar en clase o en los deberes que tengo que hacer. Toda la información que encuentro se descarga y se clasifica en una carpeta. Después de buscar la información, me senté a leer lo seleccionado. Empiezo desde lo más simple hasta lo más complejo. Si es un archivo PDF, resalto las palabras o ideas importantes. Si es de una página web, hago una captura de pantalla o copio la idea en un archivo de Word. Para mí es

Além disso, o estudante descreve como sua abordagem de leitura digital varia entre o entretenimento e as tarefas escolares. Para atividades acadêmicas, ele aproveita os recursos disponíveis na internet. Ao navegar, faz uma rápida análise dos links na pesquisa, levando em conta a informação contida na página e a fonte. Ele reconhece a variedade de informações na internet, algumas verdadeiras e outras falsas, e a complexidade dos conteúdos disponíveis. Além disso, o estudante menciona sua preferência por escolher informações que sejam compreensíveis para ele e que sejam explicáveis, é dizer, fácil de argumentar, especialmente para serem utilizadas em aulas ou trabalhos escolares. Todas as informações encontradas são baixadas e organizadas em uma pasta e, posteriormente, ele lê o material selecionado. Inicia a leitura do mais simples ao mais complexo, destacando palavras ou ideias importantes em arquivos PDF e capturando ou copiando ideias para um arquivo Word, no qual organiza todas as informações. Por último, o estudante enfatiza a importância de ter todas as ideias juntas em um único documento, o que facilita a ampliação das ideias apresentadas nos textos com as suas próprias. Essa abordagem é adaptada para atender a diferentes tipos de tarefas, como ensaios, relatórios, mapas mentais ou mapas conceituais, demonstrando uma estratégia flexível e organizada para enfrentar diferentes demandas acadêmicas.

A realização do grupo de discussão nos apresentou diferentes modos de percebermos como ocorrem a leitura e a navegação em contextos digitais, pelos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, a partir das contribuições habermasianas, sintetizamos alguns achados da pesquisa no quadro 8.

**Quadro 8:** Navegação e leitura acadêmica digital

| Práticas de leitura | LEITURA ACADÊMICA DIGITAL          |                            |                                                |
|---------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|
|                     | Perspectiva Técnico - instrumental | Perspectiva Interpretativa | Perspectiva Crítica, Reflexiva e Emancipatória |

---

cómodo poner todo en una palabra para tener todas las ideas juntas. Allí amplié las ideas presentadas en los textos con mis ideas. Así que haré lo que me pidas, ya sea un ensayo, un informe, un mapa mental o un mapa conceptual.

|                  |                  |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Navegação</b> | Online           | O estudante busca otimizar o tempo e o esforço para alcançar seus objetivos, utilizando ferramentas e funcionalidades que facilitam a navegação.                                                                                                 | O estudante navega na internet interpretando e produzindo significados a partir de sua experiência.                                                                                       | O estudante busca questionar o <i>status quo</i> , ampliar seus horizontes e desenvolver seu potencial crítico na navegação, mediante à reflexão e à autoconsciência com o fim de emancipar-se de estruturas ideológicas dominantes e construir sua própria visão de mundo. |
| <b>Leitura</b>   | Online / Offline | O estudante desenvolve uma leitura com uma lógica instrumental que prioriza a obtenção de resultados concretos e específicos, mediante a utilização de ferramentas e estratégias de leitura rápida para a identificação de informação relevante. | O estudante busca entender o mundo digital através da leitura, estabelecendo comunicação de experiências com outros com o objetivo de construir conhecimento e significado coletivamente. | O estudante consegue acessar fontes de informação alternativas e críticas, mediante à leitura de textos que desafiam suas crenças e valores e produz conteúdo online que expressa suas ideias e interpretações.                                                             |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

No último encontro dos grupos de discussão, os estudantes foram consultados sobre os conhecimentos que eles precisam para desenvolver uma leitura acadêmica digital. A partir disso, eles manifestaram diferentes ideias que nos permitiu ter uma apreciação individual e coletiva das contribuições feitas por eles.

A esse respeito, eles manifestaram o seguinte:

[30] Acho que o mais importante é saber usar a ferramenta que usamos para ler, saber como vamos buscar a informação, o mecanismo de busca, as opções que o aparelho tem. Se leio no meu smartphone, devo saber como usá-lo, se for com o computador também tem outras características<sup>83</sup> (Josefa Camejo).

[31] Uma das coisas que devemos saber é como manusear o smartphone e o tablet onde faço minhas pesquisas. Também como baixar a informação

<sup>83</sup> Creo que lo más importante es saber utilizar la herramienta que utilizamos para leer, saber cómo vamos a buscar información, el buscador, las opciones que tiene el dispositivo. Si leo en mi smartphone debo saber usarlo, si leo en el ordenador también tiene otras funcionalidades.



do smartphone para o computador. Se leio no smartphone devo saber como ajustar a tela para ter uma melhor vista<sup>84</sup>. (Francisco de Miranda).

A partir dessas contribuições, podemos confirmar a presença de dois momentos relevantes na leitura acadêmica digital: a navegação e a compreensão do lido. Além disso, podemos revelar que para esses estudantes torna-se importante elaborar estratégias e conhecimentos no uso efetivo de meios digitais como o saber usar dispositivos (computadores, tablets e smartphones), motores de busca, aplicativos, processadores de textos, e-mail, redes sociais, o que implica um conhecimento dos meios digitais. Também, percebemos que além de saber sobre esses processos, os estudantes manifestaram utilizar estratégias que permitem o acesso, a busca e o encontro efetivo de informação acadêmica no ambiente digital, assim como também a avaliação da confiabilidade e da qualidade da informação necessária para as atividades acadêmicas. Pelas contribuições, a característica dos processos de navegação e de compreensão da leitura acadêmica digital centrada nas estratégias, na efetividade e na qualidade dos processos e da informação, podemos perceber, a partir das contribuições de Habermas (1990), uma perspectiva técnico-instrumental da leitura acadêmica digital.

Além disso, sobre os conhecimentos necessários para a leitura acadêmica digital, o estudante nomeado Andrés Bello manifestou o seguinte:

[32] Há algo muito importante e acho que é o que funcionou para mim e o que aplico. É preciso saber navegar e buscar informações, como salvá-las. Vejo também que de nada adianta saber fazer isso se não soubermos analisar o que lemos, o que é útil para mim, o que não é útil para os meus objetivos<sup>85</sup> (Andrés Bello).

[33] Eu acho que para esse tipo de leitura precisamos duas coisas: conhecer das ferramentas tecnológicas, como posso usá-las para ler, para que serve cada coisa, se facilita informação acadêmica e apropriada, como classificar a informação relevante e descartar o que não interessa. Também devemos saber que vamos fazer com a informação, como entender as informações, se tem autor, se é uma informação confiável, se é relevante para o que precisamos fazer na escola.<sup>86</sup> (Simón Bolívar).

---

<sup>84</sup> Una de las cosas que debemos saber es cómo manejar el smartphone y la tablet donde hago mis investigaciones. También cómo descargar información desde tu teléfono inteligente a tu computadora. Si leo en mi teléfono inteligente, debería saber cómo ajustar la pantalla para obtener una mejor vista.

<sup>85</sup> Hay algo muy importante y creo que es lo que a mí me funcionó y lo que aplico. Necesita saber cómo navegar y buscar información, y cómo guardarla. También veo que de nada sirve saber hacer esto si no sabemos analizar lo que leemos, qué me sirve, qué no me sirve para mis objetivos.

<sup>86</sup> Creo que para este tipo de lectura necesitamos dos cosas: conocer las herramientas tecnológicas, cómo puedo utilizarlas para leer, para qué sirve cada cosa, si facilita información académica y adecuada, cómo clasificar la información relevante y descartar lo que no lo es. interesante. También

A partir dessas contribuições, podemos perceber que no caso desse leitores existe um desenvolvimento de ações para ativar um conhecimento crítico ao usar os dispositivos, motores de busca, aplicativos de acordo a propósitos e interesses, mas também eles conseguem a compreensão das estruturas sociais e de poder presentes no entorno digital. De igual forma, visualizamos o desenvolvimento de habilidades para compreender e analisar criticamente e o desenvolvimento de uma postura crítica frente à informação digital.

No quadro 9, apresentamos a integração dos aportes dados pelos estudantes referente aos conhecimentos para uma leitura acadêmica digital.

**Quadro 9:** Conhecimentos necessários para uma leitura acadêmica digital

| <i>Conhecimentos necessários para uma leitura acadêmica digital</i> | LEITURA ACADÊMICA DIGITAL                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                     | Perspectiva Técnico - instrumental                                                                                                                                                                                                            | Perspectiva Interpretativa                                                                                                                                                 | Perspectiva Crítica, Reflexiva e Emancipatória                                                                                                                                                                                                        |
| Conhecimentos dos meios digitais                                    | Desenvolvimento de estratégias e de conhecimentos no uso efetivo de ferramentas digitais como o saber usar dispositivos (computadores, tablets e smartphones), motores de busca, aplicativos, processadores de textos, e-mail, redes sociais. | Desenvolvimento de habilidades para usar e analisar os diferentes meios digitais. Compreensão da linguagem que se utiliza na cultura digital.                              | Desenvolvimento de ações que permitam ativar um conhecimento crítico de como usar os dispositivos, motores de busca, aplicativos de acordo a propósitos e interesses. Compreensão das estruturas sociais e de poder presentes no entorno digital.     |
| Conhecimentos de como buscar e compreender a informação             | Acesso, busca e encontro da informação acadêmica no ambiente digital. Avaliação da confiabilidade e da qualidade da informação acadêmica no ambiente digital.                                                                                 | Desenvolvimento de uma visão interpretativa da informação e mensagens presente na internet. Interpretação do significado de mensagens no contexto social e cultural atual. | Desenvolvimento de habilidades para compreender e analisar criticamente as relações de poder, a ideologia e as estruturas sociais que se manifestam no entorno acadêmico digital. Desenvolvimento de uma postura crítica frente à informação digital. |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

debemos saber qué vamos a hacer con la información, cómo entenderla, si tiene autor, si es información confiable, si es relevante para lo que necesitamos hacer en la escuela.

A partir disso podemos perceber que os estudantes consideram relevantes dois tipos de conhecimentos. O primeiro referente aos meios e dispositivos tecnológicos, que trata da apropriação de como funcionam os equipamentos, plataformas, aplicações, suportes, softwares, e que tem a ver com a alfabetização digital. A outra considera necessário o conhecimento dos meios tecnológicos, mas também considera e se centra no desenvolvimento de práticas letradas para atuar criticamente no uso das tecnologias digitais. Isso é o que visualizamos como letramento digital.

Finalmente, os estudantes foram consultados sobre os critérios que eles consideram diante da leitura de um texto acadêmico digital. Partes das suas falas constituíram unidades de análise para esta pesquisa e assim podemos visualizar a construção da categoria analisada. Josefa Camejo manifestou:

[34] Eu considero ao ler que eu entenda o que diz o texto, bom as ideias mais importantes. Tem vezes que há questões que são mais complexas de entender, então, eu passo para outro website, que possa ser mais digerível sua informação. busco olhar as imagens que me ajudem entender do que é a informação<sup>87</sup> (Josefa Camejo)

Nesse fragmento, percebemos como a estudante considera a inteligibilidade e características na compreensão do texto, portanto, ela considera os textos acadêmicos digitais presentes em *websites* que, para ela, são de fácil leitura e compreensão. Por essas considerações, levamos em conta a importância das pretensões de inteligibilidade que, de acordo com Habermas (1999), refere-se às expectativas de que o falante se expresse de forma compreensível para o ouvinte, de maneira precisa e clara. Nesse caso, o estudante, como leitor ativo e crítico, parte da análise e da compreensão da informação do texto para reconhecer que ideias pode usar dele e participar em qualquer atividade acadêmica. Por outra parte, a estudante vale-se dos recursos que integram o texto, como as imagens, para facilitar sua compreensão sobre ele. Nesse caso, a estudante reconhece que outros elementos, de natureza multissemiótica, são parte do significado do texto. Nesse processo de verificação dos recursos que o texto apresenta, podemos levar em conta pretensões de verdade (Habermas, 1999), quando a estudante apresenta a curadoria de

---

<sup>87</sup> Considero que al leer comprendo lo que dice el texto, bien las ideas más importantes. Hay ocasiones en las que hay temas que son más complejos de entender, por lo que paso a otro sitio web, donde la información puede ser más digerible. Intento mirar las imágenes que me ayudan a entender cuál es la información.

informação como uma das aprendizagens necessárias para a problematização da validade do discurso no ambiente digital.

Por outra parte, o estudante Francisco de Miranda, ao apresentar seu posicionamento sobre o texto acadêmico digital, menciona:

[35] Eu vejo que quando a informação é bem-organizada, é mais fácil de entender e posso entender mais rápido, porque tenho coerência. Como mencionou JC, há coisas mais fáceis de entender do que outras, quando pesquisar em páginas da web é mais resumido e é o que eu mais pesquisei porque a informação é curta e fácil de entender<sup>88</sup> (Francisco de Miranda)

O estudante destaca dois aspectos importantes na área textual, a coerência, fator importante para a constituição do texto, e a coesão, que está marcada pela organização dos elementos no texto e a vinculação dos elementos coesivos. Isto vem dado pelo interesse do estudante no estabelecimento de relações e ideias entre o texto e seu conhecimento prévio, assim como também na verificação como leitor da organização do texto. Além disso, se refere ao grau de complexidade do texto, quer dizer, tem a ver com a inteligibilidade. A partir dessas declarações, inferimos como os estudantes procuram a compreensão do texto, marcado por uma linguagem clara e simples, assim como também uma organização lógica e coerente, que se vincula com a pretensão de inteligibilidade na leitura do texto acadêmico digital, partindo das ideias de Habermas (1999).

O estudante Andrés Bello parte da inquietude por questionar a informação apresentada na *web*, e declara:

[36] Ao ler sempre levo em consideração que nem sempre todas as informações são totalmente verdadeiras. Por isso é importante analisar cuidadosamente o que o autor quer dizer, se ele está se posicionando e se está justificando bem suas ideias<sup>89</sup> (Andrés Bello)

Podemos perceber que o estudante apresenta uma posição crítica ante o processo de leitura acadêmica digital, considerando que ele consegue questionar a veracidade da informação a partir do reconhecimento do autor, seu posicionamento e intenções, e como argumentar suas ideias. Aqui é possível apreciar como o estudante

---

<sup>88</sup> Veo que cuando la información está bien organizada es más fácil de entender y puedo entenderla más rápido, porque tengo coherencia. Como menciona JC hay cosas que son más fáciles de entender que otras, cuando busco en páginas web es más resumido y eso es lo que más busco porque la información es corta y fácil de entender.

<sup>89</sup> Al leer siempre tengo en cuenta que no toda la información es siempre del todo cierta. Por eso, es importante analizar detenidamente lo que el autor quiere decir, si está adoptando una posición y si está justificando bien sus ideas.

vale-se de pretensões de veracidade, que busca o reconhecimento e a confiança que tem o leitor sobre o texto e a intenção do que se comunica (Habermas, 1999), assim como, também, pretensões de retitude, marcadas pelo reconhecimento e compreensão de outros participantes no ato comunicativo.

Por outra parte, o estudante Simón Rodríguez afirma:

[37] Acho que depende do que a gente quer fazer com a informação que procura, mas é sempre importante saber que é isso que procuro, que o conteúdo do texto é compreendido e se enquadra nos meus propósitos. Por exemplo, quando nos pediram para fazer o projeto de ciências, tive que procurar trabalhos de pesquisa que estivessem vinculados ao meu projeto, procurei e li a data de publicação, os autores, as imagens que apresentavam as informações e os autores que apoiaram suas idéias<sup>90</sup> (Simón Rodríguez)

O estudante destaca a importância do conteúdo do texto relacionado aos interesses e aos propósitos previamente estabelecidos como leitor, o que tem a ver com pretensões de inteligibilidade, a fim de que o texto seja interpretado e compreendido. Além disso, apresentam informação que indica seu interesse na verificação da data de publicação do texto, o reconhecimento e o respeito ao ponto de vista do autor, assim como a identificação dos interesses do autor e do texto, aspectos que se ligam à pretensão de veracidade e retitude, que desenvolve o estudante diante a leitura acadêmica.

Por último, o Simón Bolívar estudante apresenta uma visão crítica ante à leitura do texto acadêmico científico ao declarar:

[38] Bom, hoje em dia existe muita informação na Internet e quando navego ou leio na Internet avalio muitas coisas do que leio na Internet. Há tantas coisas que podem ser falsas, por isso olho a fonte da página ou documento, se o link é bom, ou se é publicado por uma instituição ou página confiável. O caso da Wikipédia nem sempre conta com informações confiáveis porque está aberto a quem quiser escrever. também deve-se avaliar as informações apresentadas, se são coerentes e organizadas e se são fáceis ou difíceis de entender<sup>91</sup> (Simón Bolívar).

<sup>90</sup> Creo que depende de lo que queramos hacer con la información que buscamos, pero siempre es importante saber que eso es lo que busco, que el contenido del texto se entienda y se ajuste a mis propósitos. Por ejemplo, cuando nos pidieron que hiciéramos el proyecto de ciencias, tuve que buscar trabajos de investigación que estuvieran vinculados a mi proyecto, busqué y leí la fecha de publicación, los autores, las imágenes que presentaban la información y los autores que respaldaban sus ideas.

<sup>91</sup> Bueno, hoy en día hay mucha información en Internet y cuando navego o leo en Internet evalúo muchas cosas de lo que leio en Internet. Hay tantas cosas que pueden ser falsas, entonces miro la fuente de la página o documento, si el enlace es bueno, o si está publicado por una institución o página de confianza. El caso Wikipedia no siempre cuenta con información confiable porque está abierta a cualquiera que quiera escribir. También se debe evaluar la información presentada, si es coherente y organizada y si es fácil o difícil de entender.

Nesse caso, podemos apreciar como o estudante está atento à disseminação de informações falsas na internet e que, para o contexto acadêmico, ele considera analisar a fonte da informação, assim como onde foi publicada, como também destaca a análise da informação referente aos elementos de coesão e de coerência presentes nos textos. Portanto, podemos visualizar a presença de pretensões de veracidade e de inteligibilidade (Habermas, 1999) na leitura que ele desenvolve.

No quadro 10, apresentamos, de forma resumida, os diferentes critérios que os estudantes declararam considerar na leitura de textos acadêmicos digitais.

**Quadro 10:** Critérios que os estudantes consideram na leitura de textos acadêmicos digitais

| <b>Critérios</b>                 | <b>Características</b>                                                                                | <b>Pretensões de Validez Habermas</b> |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b><i>Conteúdo do texto</i></b>  | - Análise e compreensão da informação do texto.                                                       | Pretensão de Inteligibilidade         |
| <b><i>Coerência do texto</i></b> | - Estabelecimento de relações e ideias entre o texto e o conhecimento do leitor.                      |                                       |
| <b><i>Coesão do texto</i></b>    | - Verificação de elementos coesivos que deram organização ao texto.                                   |                                       |
| <b><i>Recursos</i></b>           | - Verificação se o texto apresenta recursos que justifiquem a informação apresentada em seu conteúdo. | Pretensão de Verdade                  |
| <b><i>Suportes</i></b>           | - Comprovação de que o texto apresenta suportes que argumentam a(s) ideia(s) mostradas.               |                                       |
| <b><i>Autoria</i></b>            | - Identificação do autor ou autora do texto.                                                          | Pretensão de Veracidade               |
| <b><i>Fontes</i></b>             | - Identificação da origem do texto (Editora, Link, URL)                                               |                                       |

**Fonte:** Criação do autor da pesquisa (2024)

Ao analisar o quadro 10, de maneira global, podemos perceber que as pretensões de validade são fundamentais em cada situação comunicativa que implique e garanta uma interação ética e autêntica. Nesse caso, apreciamos como os estudantes utilizam as diferentes pretensões de validade do texto acadêmico digital, visualizamos como a pretensão de inteligibilidade está ressaltada pela busca de

coerência, coesão e o conteúdo mesmo dos textos. Além disso, vemos como se evidencia a aplicação das pretensões de verdade, quando o leitor se apoia em recursos e suportes, que justificam e argumentam as ideias apresentadas no texto, conseguindo o reconhecimento da informação como verdadeira. Por sua parte, as pretensões de veracidade estão envolvidas e percebe-se quando o leitor tem a necessidade o autor e fonte do texto acadêmico, a fim de verificar e saber que tanto oportuno ou veraz é o texto. Neste caso, os estudantes participam na comunidade comunicativa, tanto por uma ação estratégica quanto por uma ação comunicativa.

Essas pretensões resultam ser e estar implícitas em cada momento de fala, mas se materializam nas diferentes ações que eles desenvolvem para fazer uma leitura crítica e reflexiva com vistas à sua emancipação. Ao analisarmos as pretensões de validade na leitura acadêmica digital, é evidente que nem sempre são plenamente atendidas. Em certas situações, as intenções podem ser apresentadas de forma ambígua, resultando em mal-entendidos e, por vezes, até mesmo na propagação de desinformação. Por isso, poderíamos dizer que, a medida em que um estudante utiliza uma pretensão da validade na leitura, mais possibilidades existem de que a compreensão e a comunicação tenham lugar, o que define certas características do leitor no contexto digital.

Em linhas gerais, ao falar das práticas de leitura acadêmica digital dos estudantes venezuelanos do Ensino Médio, encontramos uma abordagem teórica que detalha a conceituação da própria leitura acadêmica digital vista como um tipo de leitura que vai além da simples leitura de textos acadêmicos em formato digital. É um processo ativo que envolve a busca, a seleção, a análise e a crítica de informações, bem como a produção de novos conhecimentos e a participação na comunidade acadêmica a que pertence. Portanto, dita leitura acadêmica digital pode se assumir desde diferentes perspectivas epistemológicas e que vão desde um posicionamento técnico instrumental, um posicionamento prático-interpretativo até um posicionamento crítico, reflexivo e emancipatório, que resulta ser a perspectivas que os sistemas educacionais e currículos esperam na atualidade.

A partir do contexto no que se desenvolvem os estudantes de Ensino Médio, podemos visualizar que suas práticas de leitura acadêmica digital se centram na busca de informação, onde o leitor visita aos portais Google, Youtube, Wikipedia, Facebook, *Websites* e livros digitais, assim como também se centram na compreensão e leitura da informação achada, o qual se materializa na busca de significados das palavras ou

ideias, sublinhado de palavras no PDF e na tomada de notas no arquivo Word. As práticas apresentadas pelos estudantes têm diferentes propósitos, entre os quais destacam: a elaboração e cumprimento de tarefas acadêmicas, a participação nas atividades da sala de aula e a aprendizagem. O Ensino Médio representa uma comunidade discursiva acadêmica na que interagem suportes, gêneros discursivos e textos constituindo um ecossistema de recursos digitais para desenvolver a leitura acadêmica digital, composto por *websites*, artigos, vídeos com conteúdo acadêmico e disciplinar, Wikipédia, entre outras plataformas.

Ao pensar sobre os processos de leitura online e offline, podemos visualizar e confirmar que se apresentam dois momentos importantes bastante interligados: a navegação e a leitura. A navegação centra-se na busca da informação na rede, portanto, precisa ser um processo completamente *online*, que permita o acesso do estudante aos textos acadêmicos. Em câmbio, o processo de leitura e compreensão dela refere-se à ação crítica e reflexiva que pode se ter frente aos textos acadêmicos que encaram os estudantes, momento que pode se dar de maneira *online* ou *offline*. Particularmente, os estudantes ajustam suas ações ante os textos a partir de suas próprias considerações e perspectiva assumida frente a leitura. Porém, para isso, é necessário um conhecimento sobre os meios tecnológicos e digitais (alfabetização digital) e um conhecimento de como agir criticamente nas práticas letradas mediadas pelas TD. Ao agir frente os textos acadêmicos, os estudantes valem-se de ações que se fundamentam nas pretensões de validade e que lhes permite reconhecer a veracidade, retitude e inteligibilidade do texto como ato comunicativo.



## 9 CONCLUSÕES

A leitura é essencial para a aprendizagem, a participação social e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Por isso, constitui-se em um objeto de pesquisa emergente em diferentes épocas e contextos materiais. Na atualidade, com a ampliação do uso das tecnologias digitais, o ato de ler tem gerado mudanças em sua realização e nas vertentes de estudo sobre sua significação. Assim, como forma de atingir o objetivo geral desta tese – “compreender o processo da leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano como meio para a ação comunicativa que conduz à emancipação discursiva” –, ampliamos o modo de situar a leitura no espaço escolar para além de uma atividade didatizada, mas como uma ação comunicativa com fins emancipatórios e reflexivos.

Particularmente, esta tese atende a uma inquietação que tenho, como professor em uma instituição pública de Ensino Médio na Venezuela, de como as práticas de leitura acadêmica desenvolvidas pelos estudantes no ambiente digital podem contribuir para a própria formação escolar e, principalmente, para a formação reflexiva e crítica dos estudantes do 4º ano da instituição. Em tal sentido, tivemos o propósito de discutir sobre o processo da leitura acadêmica digital desses estudantes, no sentido oportunizar um espaço-tempo de interação para que eles pudessem problematizar as pretensões de validade do discurso sobre leitura, tecnologias digitais e letramento acadêmico.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa baseada na abordagem qualitativa, seguindo procedimentos sistemáticos para a descrição e a interpretação do fenômeno. Nesse caso, consideramos pertinente nos apoiar na hermenêutica crítica habermasiana, seguindo os momentos do círculo hermenêutico, o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão–reflexão, atendendo ao caráter interpretativo-crítico inerente a esse paradigma. A partir dessa visão metodológica, escolhemos dispositivos e procedimentos de pesquisa para a construção de informações: a pesquisa documental, para revelar como se apresentava a leitura acadêmica digital nos documentos educacionais (currículo e livros didáticos) do Ensino Médio venezuelano; um questionário, aplicado a dezenove estudantes do 4º ano de Ensino Médio, da escola *locus*, para mapear o perfil de acesso digital desses participantes nas práticas de leitura acadêmica digital; e os encontros do grupo de discussão, que permitiu descrever as práticas de leitura acadêmica digital realizadas

pelos estudantes que participaram dessa etapa. Após a realização das etapas da pesquisa, interpretamos como os estudantes do Ensino Médio venezuelano realizam a leitura acadêmica digital, revelando, por certo, potenciais de emancipação. Entretanto, constatamos que essa leitura se situa entre o *online* e o *offline*, a partir do que foi designado por Floridi (2015) como *onlife*.

Portanto, com respeito à leitura acadêmica digital nos documentos educacionais da Venezuela, conforme destacamos no objetivo específico “revelar como se apresenta a leitura acadêmica digital nos documentos educacionais do Ensino Médio venezuelano” --, verificamos que o currículo de Ensino Médio estabelece predominantemente uma visão crítica sobre essa prática de letramento e sobre as TD, a partir de uma orientação sociocultural e sociopolítica. No entanto, destacamos que, embora apresente uma visão emancipatória da leitura, não identificamos nesse documento a integração, de forma explícita, das atividades acadêmicas à leitura em meios digitais por meio do trabalho com gêneros discursivos acadêmicos que oportunizam a participação dos estudantes em diferentes comunidades discursivas. Em si, o currículo apresenta a importância de a escola formar leitores críticos e autônomos, capazes de utilizar a leitura para compreender o mundo, construir conhecimento e tomar decisões conscientes. Porém, entendemos a necessidade de o currículo educacional para o Ensino Médio venezuelano passar por atualização para acolher questões de letramentos relativas ao espírito do tempo.

Quanto ao trabalho com a leitura nos livros didáticos, especificamente os livros de Inglês e Castelhana do 4º ano, pudemos perceber que, embora não esteja explicitamente indicado que se trata de uma leitura acadêmica digital, é possível encontrar características da hipertextualidade nesses materiais didáticos, materializada pela presença de hiperlinks que, ao serem utilizados, têm a função de referenciar o conteúdo de um texto, oportunizar ao estudante o contato com outros textos de diversas modalidades, ampliar o conhecimento de mundo do estudo, dentre outras funções, embora nem sempre esses caminhos de leitura seja essenciais para a resolução das atividades presentes no livro. Além da hipertextualidade, foi evidenciada a presença da multimodalidade digital nas atividades de leitura do livro didático, pois pudemos perceber como os estudantes poderiam passar da leitura do livro didático para páginas webs que apresentam resenhas biográficas, resenhas de obras, glossários, textos curtos, a partir de diversas linguagens. Isso permite que o estudante interaja com diferentes textos de diferentes gêneros discursivos dentro de

uma mesma sequência de leitura, o que consideramos como uma atividade de multilinearidade. A multilinearidade é um importante recurso da leitura acadêmica digital, em que o leitor tem a opção e a decisão de seguir ou não os hiperlinks no desenvolvimento da leitura. É o leitor quem analisa como navegar na rede de gêneros proposta pelo livro, exercendo, nesse momento, a sua formação de leitor crítico. Por último, foi evidenciado o potencial para a formação do letramento acadêmico digital dos estudantes, a partir da organização do livro didático. Porém, precisamos que esses percursos de leitura sejam estimulados pelo professor durante as aulas para, assim, desenvolver potenciais de emancipação dos leitores.

Por sua parte, ao mapear o perfil digital dos estudantes, como forma de atender ao objetivo específico “mapear o perfil de acesso digital dos estudantes do Ensino Médio venezuelano nas práticas de leitura acadêmica digital”, foi possível perceber que eles têm acesso às TD conectadas à internet, prevalecendo o *smartphone* e o computador como dispositivos de maior utilização. No entanto, o espaço-tempo para a realização das práticas de leitura acadêmica digital ainda é a casa dos próprios estudantes, sendo que a escola ocupa um lugar minimizado quanto ao desenvolvimento de eventos de letramento acadêmico digital. Portanto, embora os estudantes possam ser considerados hiperconectados, tendo em vista que ampliam o sentido das aprendizagens escolares por meio de atividades de leitura e de navegação na internet, defendemos o espaço da escola como agência problematizadora da pretensão de validade dos discursos divulgados por essas redes de comunicação.

Ao dialogar com os estudantes sobre suas percepções sobre a leitura acadêmica digital, tal como proposto no objetivo específico “descrever as práticas de leitura acadêmica digital realizadas por estudantes na escola *locus*, a partir de suas experiências”, intuímos que eles consideram essa atividade como um processo que implica a navegação e a compreensão dos textos acadêmicos e aqueles textos trazidos ao contexto acadêmico por meio das TD, com a finalidade de propiciar a construção de conhecimento, de forma individual e coletiva, com reverberação para a participação e a atuação crítica no contexto extraescolar. As práticas de leitura acadêmica podem se assumir a partir de diferentes concepções que os estudantes têm sobre o ato de ler, posicionamentos esses que variaram, durante a pesquisa, desde a visão tradicional de leitura, como práticas de decodificação, apenas, até ao entendimento da leitura como processo cognitivo e como prática sociocultural e crítica.

Nesse sentido, o reconhecimento dessas perspectivas nos permitiu vislumbrar um potencial de emancipação possível para as práticas de leitura acadêmica digital, realizadas por esses estudantes, ao compreenderem essa ação comunicativa para além de uma tarefa escolar.

A partir das práticas de leitura dos estudantes, visualizamos três perspectivas na leitura acadêmica digital: perspectiva de leitura técnico-instrumental, perspectiva de leitura prática e interpretativa e perspectiva de leitura reflexiva, crítica e emancipatória. Uma leitura acadêmica digital a partir de uma visão cognitivo-instrumental concentra-se na identificação e na compreensão de informações específicas por meio do uso de técnicas de escaneio e busca de informações, cuja finalidade imediata é a elaboração e o cumprimento de tarefas acadêmicas. A leitura acadêmica digital a partir de uma visão prática e interpretativa implica a capacidade de compreender e de aplicar informações de forma significativa em situações específicas. Nessa leitura, o estudante não se concentra apenas em entender o que o texto diz, mas também em compreender o contexto geral em que a informação é apresentada.

Por fim, a leitura acadêmica digital, tanto de forma *online* quanto *offline*, conforme problematizamos pelo objetivo específico “interpretar como os estudantes do Ensino Médio venezuelano apresentam potenciais de emancipação, a partir da leitura acadêmica digital *online* e *offline*”, ao apresentar uma visão reflexiva, crítica e emancipatória, implica uma compreensão profunda dos textos, que vai além da informação superficial e está ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico constante. Ou seja, os leitores questionam ativamente as afirmações apresentadas no texto, avaliam as evidências fornecidas e consideram várias perspectivas antes de formar suas opiniões. Além disso, os estudantes são capazes de fragmentar a estrutura do texto, identificar argumentos e avaliar a validade das afirmações, a coerência e a capacidade de persuasão do texto. O leitor crítico, além de compreender os significados de um texto, situa-o num contexto mais amplo, considerando fatores como o autor, o momento histórico, o contexto cultural e outras possíveis perspectivas. Isso contribui para uma compreensão mais completa e matizada. Esse tipo de leitura permite aos estudantes terem consciência de identificar e de desafiar estruturas de poder e formas de opressão presentes no texto e na sociedade, em geral, bem como proporciona aos estudantes a capacidade de questionar as normas sociais, superar

preconceitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, incentiva a conscientização e a ação transformadora.

A partir das informações emergidas na pesquisa e das contribuições teóricas, foi possível compreender que as práticas de leitura acadêmica digital se apresentam pela busca de informação e pela compreensão dessa informação, levando em consideração algumas ações de letramento digital, tais como: buscar e explorar informações, gerenciar e organizar informações e anotações, preparar tarefas acadêmicas, participar ativamente das aulas, aprender e problematizar conteúdos disciplinares, dentre outros. Por tais propósitos, compreendemos que a leitura acadêmica digital supera o técnico-instrumental e prático-interpretativista da leitura como atividade escolar para um posicionamento crítico e reflexivo, com potenciais de emancipação, para atuar de forma problematizadora ante as diferentes posturas presentes no mundo acadêmico e no digital. Além disso, os estudantes do Ensino Médio representam uma comunidade discursiva própria, com características específicas, que se apresentam através dos gêneros discursivos, revelando finalidades e práticas letradas.

A partir das descrições feitas pelos estudantes, pudemos compreender diferentes modos de como ocorreram a navegação e a leitura em contextos digitais. A navegação foi compreendida como um processo de busca de informação, exercendo, em primeiro plano, um caráter técnico-instrumental e prático-interpretativista. Já a leitura, etapa posterior à navegação, foi visualizada como uma ação comunicativa ao possibilitar posicionamento problematizador dos estudantes frente aos textos com os quais interagiram. Por fim, percebemos que os estudantes utilizam determinados critérios que podem ser vinculados às pretensões de validade para ler e para compreender textos acadêmicos digitais, entre os quais se destacam o conteúdo, a coerência e a coesão vinculadas à reivindicação de inteligibilidade, na medida em que o leitor busca reconhecer sua capacidade de saber se o texto está realmente claro e coerente.

O leitor também utiliza recursos e suportes do texto como mecanismo de pretensão da verdade, em que busca a verificação e a justificativa de que a informação é real. Da mesma forma, os leitores utilizam a identificação da autoria e da origem do texto como forma de verificação da pretensão de veracidade. Isso nos leva a pensar que, na medida em que o estudante tiver mais consciência do texto e de exercer as

diferentes pretensões de validade, esse leitor terá maior capacidade crítica e reflexiva, consolidando-se como um leitor com potencial de emancipação.

Para tanto, a realização de uma pesquisa de doutorado, por sua própria natureza de tese, já se constitui um desafio pessoal, profissional e acadêmico, por diversos fatores. No campo pessoal, destacamos o fato de estudar em um país estrangeiro, que possui aspectos socioculturais, econômicos e linguísticos tão diferentes de meu país de origem e contexto desta pesquisa. Aprender a Língua Portuguesa ao mesmo tempo em que dava conta das atividades da Pós-graduação e da interação com as pessoas no Brasil, sem dúvida, representou um grande desafio inicial, mas, ao mesmo tempo, uma aprendizagem significativa e intercultural. Ademais, destacamos como aspecto limitante da pesquisa iniciar o curso de doutorado no período pandêmico, o que acarretou uma temporalidade sem aulas no PPGEI, fato que prejudicou meu contato com colegas e professores, além das atividades de orientação e minha ambientação na Universidade.

No campo profissional, registramos como desafio a realização da pesquisa na Venezuela, tendo em vista que minha residência atual é no Brasil. Assim, mesmo já tendo conhecimento sobre a escola *locus* e sobre os estudantes que participaram deste estudo, motivá-los a responder ao questionário e a participar dos encontros do grupo de discussão também foi outro desafio a ser superado, por meio das TD e da colaboração de uma colega da instituição. Além disso, no campo acadêmico, registramos o reduzido número de referenciais teóricos que versam sobre o letramento acadêmico digital, principalmente ao considerar os estudantes do Ensino Médio.

Entretanto, para além dos desafios que uma pesquisa acadêmica nos impõe a todo momento, é importante declarar suas contribuições tanto para o pesquisador quanto para os espaços-tempos de pesquisa. Nesse sentido, no contexto educativo venezuelano, este estudo representa uma contribuição teórico-epistemológica, que trará reverberações para a reflexão sobre o papel da leitura acadêmica digital no contexto da sala de aula. Assim, entendemos que os resultados apresentados nesta tese nos levam a pensar e a repensar nas práticas acadêmicas digitais como elemento de práxis com fins emancipatórios.

## REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Francisco. **Lectura Transmedia**: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2019.

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento digital e letramento acadêmico estratégias de navegação e leitura de graduandos em letras**. Orientadora: Carla Viana Coscarelli. 2019. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, FALE - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30284>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ANECLETO, Úrsula Cunha. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Orientador: Edna Gusmão de Góes Brennand. 2016. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8624>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ANECLETO, Úrsula Cunha. Ação linguístico-comunicativa e práticas discursivas em esferas públicas na sociedade em rede. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, ed. 16, ano 2015, n. 1, p. 23-39, 13 fev. 2017. Quadrimestral. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1394>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ANECLETO, Úrsula Cunha. Tecnologias Digitais e Educação Escolar: Tecendo perspectivas críticas. **Sul-Sul - Revista De Ciências Humanas E Sociais**, Barreiras, ed. 1, ano 2020, n. 1, p. 104-123, 28 mai. 2020. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/655>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **O Letramento Digital Leitura e as Orientações Educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio**. Orientador: Márcio Luiz Corrêa Vilaça. 2019. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/362>. Acesso em: 5 jun. 2022.

ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola, 2016.

AUSTIN, John L. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAUTISTA, Sandra; MEDINA, Claudia; MORENO, Heran. La lectura crítica en Internet en la educación Media. **Actualidades Pedagógicas**, (63), 83-98, 2014. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2669>

BELSHAW, Douglas Alan Jonathan. **What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation**. 2011. 274 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Departamento de Educação, Durham University, Durham, 2012. Disponível em: <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BOYD, D. **It's Complicated**: The Social Lives of Networked Teens. Londres-New Haven: Yale University Press, 2014.

BURRELL, Gibson.; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ano 2013, n. 18 (57), p. 355-381, 30 jun. 2013. Trimestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. Acesso em: 5 jun. 2022.

CARVALHO, Guido de Oliveira. **Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital: Os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita**. Orientador: Sinval Martins de Sousa Filho. 2019. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10301>. Acesso em: 5 jun. 2022.

CASSANY Daniel. **Análisis de una práctica letrada electrónica**. Páginas de guarda. (2):99–112, 2006.

CASSANY, Daniel. **El español en contextos específicos**: enseñanza e investigación / Agustín Vera Luján (ed. lit.), Inmaculada Martínez Martínez (ed. lit.), Vol. 1, 2010 (El español en contextos específicos: enseñanza e investigación (Volumen I)), ISBN 978-84-614-2969-1. p. 19-40.

CASSANY, Daniel. **En\_línea: leer y escribir en la red**. Barcelona: Anagrama. 2012.

CASSANY, Daniel. **Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual**: multiliteracidad, internet y criticidad. 2005. Disponível em: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CASSANY, Daniel; CASSELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica literacidad. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 353–374, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERLALC-UNESCO. **Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector**. El encuentro con lo digital. Bogotá, 2014. Disponível em: <http://cerlalc.org/estudiosyestadisticas/2015/10/07/metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector-el-encuentro-con-lo-digital-2/>

COSCARELLI, Carla Viana.; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 27 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 30 jun. 2022.



COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica; 2005.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: A pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 127-150.

DÍAZ-LOYO, Carlos Eduardo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Práticas discursivas de docentes no ensino médio na esfera digital: Mudanças e experiências durante a pandemia na Venezuela. **H2D|Revista De Humanidades Digitais**, Braga, ed. 2, n. 2, p. 1-8, 31 dez. 2020. Semestral. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/2861>. Acesso em: 5 jun. 2022.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FISCHER, Adriana. Eventos reflexivo-transformativos em Letras: uma análise da produção escrita de crônicas. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti; Vima Lia de Rossi Martin. (Coord.) A língua portuguesa no mundo. **Anais I SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. IV Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: letramento e representação. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

FISCHER, Adriana. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 215–228, 2010. DOI: 10.5902/198464442072. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2072>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 79-93, maio 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 18 jun. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIDI, Luciano, et al. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Springer, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

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

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter, 1967.

GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade** [online]. 1999, v. 20, n. 66, pp. 125-140. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007>>. Epub 31 maio 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007>.

GRABE W.; Stoller F. **Teaching and researching reading**. London: Longman, 2002.

GUERRERO-DÁVILA, Guadalupe. **Metodología de la investigación**. México D.F, México: Grupo Editorial Patria, 2015.

GUTIÉRREZ, Magdalena. **Las Calderas en mi memoria**. Las Calderas, 2009.

HABERMAS, J. **Conocimiento e interés**. Buenos Aires: Taurus. 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social". Madrid: Taurus, 1999.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora da Unesp, 2023. ISBN: 978-65-5711-195-6.

HEATH (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986a. p. 15-26.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: \_\_\_\_\_(org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEU, D. J. et al. **Developing Three Formats for Assessing Online Reading Comprehension**: The ORCA Project Year 3 (Roundtable AERA 2012), April, Vancouver, CA, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Editora 34, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACHADO, Patrícia Aparecida. **'Conecto-me; logo, existo': narrativas e práticas de leitura de jovens leitores inseridos na cultura digital**. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MANGUEL, Alberto. **A History of Reading**. Viking Penguin, 1996.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e traça. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

MARTÍNEZ-MIGUÉLEZ, Miguel. Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario. Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, Chile: Universidad de Chile, ano 2006, p. 209-219, 1 dez. 2006. Mensal. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2284660.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MARTÍNEZ-MIGUELEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. México: Trillas, 2000.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A internet como ambiente de pesquisa na escola. **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 38, p. 53-65, mar./abr. 2001.

MOROZOV, E. **The Net Delusion**: The Dark Side of Internet Freedom. PublicAffairs, 2011.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. **Educação em Revista**, n. 48, p. 17-35, dez. 2008.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 206–216 / Eng. 211, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 206–216 / Eng. 211, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516>. Acesso em: 15 maio. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCOLARI, Carlos A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas**. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. España: EC | H2020 | Research and Innovation Actions, 2018.

SCOLARI, Carlos. El translector: Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. In: MILLÁN, José. **La lectura en España**: informe 2017. España: Federación de Gremios de Editores de España, 2017. p. 175-186. Disponível em: [http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos\\_A\\_Scolari%20\\_175-186.pdf](http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos_A_Scolari%20_175-186.pdf). Acesso em: 18 may. 2022.

SERRANO et al. **My Fourth Victory**: Ministerio del Poder Popular para la Educación, Colección Bicentenario, 2014.

SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 [1998].

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 81 [Acessado 25 jul. 2022], p. 143-160. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Epub 07 Fev 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

SOUZA, Terezinha. Ondas em resonancia: Letramentos digitais de estudante na Universidade Aberta de Portugal. 2016. 364 f. Tese (Doutorado em Educacao) – Programa de Pós Graduacao em Educacao, Centro de Ciencias da Educacao, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78549159.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1990.

UNIDAD EDUCATIVA NACIONAL DON RÓMULO GALLEGOS. **Proyecto Educativo Integral Comunitario 2022-2023**. Las Calderas, 2022.

VALDEZ, Julio. **Investigación cualitativa: Claves teóricas y prácticas**. Caracas: Ediciones del Rectorado, 2018.

VENEZUELA. **Áreas de formación en educación media general**. Caracas: 2017.

VENEZUELA. **Canaima Educativo**. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, de 2008. Disponible em: <<http://www.canaimaeducativo.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VENEZUELA. **Colección Bicentenario**. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Disponible em: <<http://bibliotecadigital.fundabit.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VENEZUELA. **Ley de los Consejos Comunales**, Gaceta Oficial Extraordinaria nº 5.806 del 10 de abril 2006.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación**, 15 de agosto de 2009. Gaceta Oficial Extraordinario No. 5.929: Caracas Distrito Capital.

VENEZUELA. **Plan Cada Familia una Escuela**. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Disponible em: <<http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VENEZUELA. **Plan Nacional en Estudios Multimodales e Intermodales**. 2021. Disponible em: <<http://cadafamiliaunaescuela.fundabit.gob.ve/>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VIVAR, Rodolfo. La comprensión de la educación multimodal dentro de un contexto de modelo de interacciones de aprendizaje disponible en entornos de aprendizaje personales, sociales, institucionales y en redes digitales. In: LAURENCIO, Luis. **Hermenéutica, retórica y educación**. Memorias de la I Jornada en la UACM. México: De la Vega Editores, 2012.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241–260, maio 2006.

WOLF, Maryanne. **O Cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Editora Contexto, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAI, MÃE E/OU REPRESENTANTE)



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAI, MÃE E/OU REPRESENTANTE)

##### DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

**1. TÍTULO DA PESQUISA:** Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Carlos Eduardo Díaz Loyo (Estudante / pesquisador)

##### EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado pai, mãe e/ou representante, seu filho, filha e/ou representado está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura, de responsabilidade do pesquisador Carlos Eduardo Díaz Loyo, estudante do Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A realização desta pesquisa poderá oportunizar compreender o processo da leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio Venezuelano partindo das contribuições da Ação Comunicativa, especificamente da Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos, localizado no Estado Falcón - Venezuela.

Caso aceite, você autoriza seu filho, filha e/ou representado a contribuir na construção dos dados da pesquisa e para qualquer gravação/fotografia que ocorrerá a partir do questionário *on-line* e narrativas digitais, que não conterá identificação pessoal, mas poderá ser utilizado um codinome. Devido à coleta de informações, ele(a) poderá obter como benefícios o conhecer o refletir sobre suas próprias práticas de leitura acadêmica digital, o que contribuiria com uma consciência crítica sob seu processo de leitura e, portanto, de seu processo de aprendizagem. Além disso, ele(a) poderia ter a oportunidade de contribuir como cidadão no desenvolvimento de pesquisas e ações que visam aportar melhorias e benefícios para a sociedade.

Da mesma forma, ele(a) poderia enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em responder a questões; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir-se desmotivado/a pela proposta como participantes e colaboradores da pesquisa; sentir-se vigiados/as em relação ao trabalho desenvolvido com os colegas e o professor pesquisador. Ressaltamos que os riscos desta pesquisa são mínimos. A participação dele ou dela é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela, assim também não haverá ressarcimento. Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, ele ou ela não será identificado nominalmente. Da mesma forma, asseguramos, de forma clara e afirmativa, que ele ou ela receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. No entanto, caso queira, você, ele ou ela poderão, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Nesta pesquisa, o retorno dos resultados e conclusões à instituição lócus, bem como à comunidade científica, é garantido por meio de publicações e apresentação em eventos científicos.

Quaisquer dúvidas que você apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e você caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana, no horário vespertino de segunda a sexta-feira, o CEP tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esclarecemos ainda que, de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a buscar indenização caso seu representado seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



**UEFS**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA



Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAI, MÃE E/OU REPRESENTANTE)

#### DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Carlos Eduardo Díaz Loyo (Estudante / pesquisador)

(...) continuação.

#### INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Carlos Eduardo Díaz Loyo

**Endereço:** Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA) **Telefone:** 75 931618867, **E-mail:** cdiazloyo@gmail.com

#### Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS

**Endereço:** Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA)  
**Telefone:** 75 3161 8124, **E-mail:** cep@uefs.br

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe e/ou representante

\_\_\_\_\_  
Carlos Eduardo Díaz Loyo (Pesquisador)[1]

---

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade Estadual de Feira e Santana, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

## APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (ESTUDANTE)



**UEFS**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA



Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (ESTUDANTE)

#### DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

**1. TÍTULO DA PESQUISA:** Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Carlos Eduardo Díaz Loyo (Estudante / pesquisador)

#### EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura, de responsabilidade do pesquisador Carlos Eduardo Díaz Loyo, estudante do Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação e autorização para qualquer gravação/fotografia.

A realização desta pesquisa pretende compreender o processo da leitura acadêmica digital dos estudantes do Ensino Médio Venezuelano partindo das contribuições da Ação Comunicativa, especificamente da Unidad Educativa Nacional Don Rómulo Gallegos, localizado no Estado Falcón - Venezuela. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa têm de (12) anos de idade a (17) anos de idade.

Caso aceite, você contribuirá na construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá a partir do questionário *on-line* e narrativas digitais, que não conterá identificação pessoal, mas poderá ser utilizado um codinome. A pesquisa será feita de maneira *online* onde os participantes irão preencher um questionário online sobre as práticas que realizam para a leitura acadêmica digital, o qual contém diferentes perguntas sobre o que você faz ao ler em contextos digitais com fins acadêmicos. Posteriormente, você vai gravar e enviar um áudio, mediante o uso de algum dispositivo tecnológico, narrando sua experiência na leitura acadêmica digital.

Devido à coleta de informações, você poderá obter como benefícios o conhecer o refletir sobre suas próprias práticas de leitura acadêmica digital, o que contribuiria com uma consciência crítica sob seu processo de leitura e, portanto, de seu processo de aprendizagem. Além disso, você poderia ter a oportunidade de contribuir como cidadão no desenvolvimento de pesquisas e ações que visam aportar melhorias e benefícios para a sociedade.

Da mesma forma, você poderia enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em responder a questões; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir-se desmotivado/a pela proposta como participantes e colaboradores da pesquisa; sentir-se vigiados/as em relação ao trabalho desenvolvido com os colegas e o professor pesquisador. Ressaltamos que os riscos desta pesquisa são mínimos. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela, assim também não haverá ressarcimento. Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, você não será identificado nominalmente. Da mesma forma, asseguramos, de forma clara e afirmativa, que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. No entanto, caso queira, você poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Nesta pesquisa, o retorno dos resultados e conclusões à instituição lócus, bem como à comunidade científica, é garantido por meio de publicações e apresentação em eventos científicos.




**UEFS**
**UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA**

**Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos**
**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (ESTUDANTE)**
**DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**1. TÍTULO DA PESQUISA:** Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura

**2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Carlos Eduardo Díaz Loyo (Estudante / pesquisador)

(...) **continuação.**

Quaisquer dúvidas que você apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e você caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana, no horário vespertino de segunda a sexta-feira, o CEP tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esclarecemos ainda que, de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a buscar indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO  
ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Carlos Eduardo Díaz Loyo

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA) Telefone

Institucional: 75 931618867, E-mail: [cdiazloyo@gmail.com](mailto:cdiazloyo@gmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS**

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA) Telefone: 75 31618124, Email: [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Carlos Eduardo Díaz Loyo Pesquisador[1]

---

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade Estadual de Feira e Santana, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

## APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO



**UEFS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE FEIRA DE SANTANA



Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos

### QUESTIONÁRIO

Pesquisa: Leitura acadêmica digital no ensino médio venezuelano: contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura

Pesquisador: Carlos Eduardo Díaz Loyo

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Úrsula Cunha Anecleto

Programa: Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - UEFS (Doutorado)

Codiname: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino ☐ Outro Cidade onde mora: \_\_\_\_\_

Espaço: ☐ rural ☐ urbano E-mail: \_\_\_\_\_

Prezado estudante,

Obrigado por sua participação nesta pesquisa. O seguinte questionário tenta construir informação sobre o seu processo de leitura de textos escolares e assim descrever as práticas que você realiza na leitura acadêmica digital. Por favor, responda às seguintes questões considerando suas práticas de leitura no contexto digital com fins acadêmicos. Sua identidade será mantida em sigilo. Caso necessite acrescentar alguma informação, incluir na questão intitulada: outras informações.

### ACESSO

1. Você tem familiaridade com o uso de meios tecnológicos? ☐ Sim ☐ Não
2. Quais meios tecnológicos mencionados a seguir você possui?  
☐ Computador ☐ Tablet ☐ Smartphone ☐ TV ☐ Outros Qual? \_\_\_\_\_
3. Você tem acesso à internet? ☐ Sim ☐ Não
4. De qual local você acessa a internet, com maior frequência? ☐ Casa ☐ Escola  
☐ Biblioteca ☐ Outros Qual? \_\_\_\_\_
5. Quais meios tecnológicos você usa para se conectar à internet?  
☐ Computador ☐ Tablet ☐ Smartphone ☐ TV ☐ Outros Qual? \_\_\_\_\_

6. Com que frequência semanal você se conecta à internet? \_\_\_\_\_

7. Quanto tempo por dia você fica conectado à internet? \_\_\_\_\_

### PRÁTICAS E PROPÓSITOS DE LEITURA

8. Você gosta de ler? ☐ Sim ☐ Não

9. O que você gosta de ler? \_\_\_\_\_

10. Em quais suportes você costuma ler? ☐ impresso ☐ digital ☐ ambas as opções

11. O que você mais gosta de fazer quando está conectado à internet?

---

---

---

12. Quais conteúdos você mais procura e lê na internet?

---

---

---

### LEITURA DIGITAL ACADÊMICA

13. Você costuma ler em suporte digital para as atividades escolares? ☐ Sim ☐ Não

14. Em qual local você lê de maneira digital? ☐ Casa ☐ Escola ☐ Biblioteca ☐ Outros  
Qual? \_\_\_\_\_

15. Quais meios ou recursos tecnológicos você utiliza para ler com fins escolares?

---

16. Em sua opinião, quais conhecimentos você precisa para ler de maneira digital com fins escolares? \_\_\_\_\_

---

17. Quais textos e atividades de leitura você realiza de maneira *online*?

---

---

---

18. Quais textos e atividades de leitura você realiza de maneira *offline* pelos meios digitais? \_\_\_\_\_

---

---

---