UFRJ

BUSCA DE INFORMAÇÕES NA INTERNET POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: um olhar discursivo e pedagógico

Thelma de Carvalho Guimarães

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Doutora Cristina Jasbinschek Haguenauer

Rio de Janeiro — RJ

Junho de 2009

Dedico este trabalho à minha mãe, que me ensinou a alegria das pequenas coisas, a Eduardo, que me ensinou o amor e o desprendimento, e a Dodó, que me ensinou o valor do cochilo vespertino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a equipe do Polo de Angra dos Reis do Consórcio Cederj, por sua colaboração e paciência durante a pesquisa.

Agradeço também à minha orientadora, Profa. Dra. Cristina Jasbinschek Haguenauer, e à Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares, por suas valiosas sugestões.

RESUMO

BUSCA DE INFORMAÇÕES NA INTERNET POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: um olhar discursivo e pedagógico

Thelma de Carvalho Guimarães

Orientadora: Cristina Jasbinschek Haguenauer

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

O objetivo desta pesquisa foi investigar como alunos de um curso de graduação a distância do Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) usam a Internet para a busca de informações. Como questões complementares procurou-se saber, ainda, como o projeto pedagógico e os tutores tratam a busca de informações na Internet e, por fim, como o aluno aprende a fazer essa busca. Para nortear a pesquisa, recorreu-se a uma literatura interdisciplinar, com ênfase nos aspectos discursivos e pedagógicos da busca de informações na Internet. O foco da pesquisa recaiu sobre o curso de Pedagogia do polo regional de Angra dos Reis (RJ). No trabalho de campo, foi conduzida uma investigação etnográfica baseada na observação participante, na análise de documentos e na aplicação de questionários e entrevistas. Os resultados permitem detectar três tendências principais. A primeira é que certos atores têm percepções diferentes e em certa medida contraditórias sobre a principal questão de estudo, ou seja, sobre como os alunos usam a Internet para busca de informações. A direção do curso e duas tutoras supunham que os alunos de Pedagogia faziam pouco ou nenhum uso da Internet para busca de informações; contudo, a maioria dos alunos afirmou fazê-lo com frequência. Uma segunda tendência detectada nos resultados é a dificuldade que os alunos revelam para selecionar as informações que encontram on-line. A origem disso pode estar, novamente, em um desencontro, dessa vez entre a orientação dada pelo material didático e pelos tutores e as reais necessidades dos alunos. Pelo que se pôde averiguar, os alunos são defrontados com tarefas que envolvem a busca on-line de gêneros do discurso científico, mas não recebem orientação direcionada para isso. A última tendência diz respeito ao uso das informações encontradas. Todos os tutores acreditam que, frequentemente, os alunos apenas reproduzem essas informações (copiam e colam). Já as respostas dadas pelos alunos foram inconsistentes: nos questionários, a grande maioria negou que “copie e cole”, mas nas entrevistas metade admitiu a prática. Seja como for, na opinião tanto de tutores quanto de alunos, o principal motivo do “copiar e colar” é a falta de tempo. Essas três tendências, se confirmadas ou complementadas por outras investigações, podem ser úteis em futuras reconsiderações sobre o projeto pedagógico do curso e a prática dos tutores.

Palavras-chave: busca de informações; EaD; Cederj; discurso; letramento acadêmico.

Rio de Janeiro — Junho de 2009

ABSTRACT

INFORMATION SEARCH ON THE INTERNET BY DISTANCE LEARNING UNDERGRADUATE STUDENTS: a discoursive and pedagogical approach

Thelma de Carvalho Guimarães

Orientadora: Cristina Jasbinschek Haguenauer

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

The purpose of this research was to investigate how students in an undergraduate distance course at Consórcio Cederj (Center for Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro) use the Internet to search for information. As a complementary issue, a tentative was made to find out how the pedagogical project and the tutors approach online information search process and, finally, how students learn how to do this search. To guide the research, use was made of an interdisciplinary literature, with an emphasis on the discursive and pedagogical aspects of the online information search. The research focused the undergraduate course in Education in the regional pole of Angra dos Reis (RJ). The fieldwork followed an ethnographic investigation based on participant-observation and on the application of questionnaires and interviews. The results allow us to detect three main tendencies. The first one is that some players have different and somehow contradictory perceptions on the main issue in the study, that is, how students use the Internet for information search. The school director and two tutors believed that education students barely used, or did not use at all, the Internet to search for information; however, students themselves declared they did it frequently. A second tendency detected in the results is the students' difficulty to select the information found online. The reason can be, again, a discrepancy, but this time between the instructions given by textbooks and tutors and the students' real needs. As far as it could be investigated, students are assigned to search scientific genres on the Internet, but aren't given instruction driven to that. The last tendency relates to how students use information found online: all tutors believe that students frequently just reproduce information (copy and paste). Yet the answers given by students were inconsistent: in the questionnaires, most of respondents denied "copying and pasting", but on the interviews 50% of respondents admit they do it. Both tutors and students share the view that this behavior is most frequently due to lack of time. These three tendencies, if confirmed or complemented by other investigations, could be useful in future reviews on school pedagogical guidelines and tutors practice.

Key-words: information search; distance learning; Cederj; discourse; academic literacy.

Rio de Janeiro — Junho de 2009

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Níveis de reconstrução por parte de graduandos durante atividades de busca on-line. (Adaptação livre dos níveis propostos por Demo, 1997, p. 40-42.) 66
QUADRO 2 — Modelo multidimensional da qualidade da informação (Pahim, Nehmy, Guimarães, 1996, 115) 72
QUADRO 3 — Instrumentos de geração de dados e como ajudaram a responder a cada questão de estudo 84
QUADRO 4 — Trajetória da pesquisa 107
QUADRO 5 — Para que as alunas utilizam a Internet e com qual intensidade. 125
QUADRO 6 — Percepção das alunas sobre seus hábitos de busca on-line antes e depois do ingresso no Cederj 133
QUADRO 7 — Com quem as alunas acham que mais aprendem a fazer buscas on-line (primeira versão do questionário, sem opção de autodidatismo)..... 137
QUADRO 8 — Com quem as alunas acham que mais aprendem a fazer buscas on-line (versão refinada do questionário, com opção de autodidatismo)..... 137
QUADRO 9 — Orientações do caderno de PPP3 sobre avaliação das informações (ABEL, 2008, 98) com comentários analíticos..... 153-154
QUADRO 10 — Por onde o aluno deve começar sua busca on-line: a opinião dos tutores 157
QUADRO 11 — Como o aluno deve avaliar as informações que encontra on-line: a opinião dos tutores. 160
QUADRO 12 — Acesso e avaliação das informações: o que as alunas afirmam fazer 162
QUADRO 13 — Uso da informação: o que as alunas afirmam fazer..... 168

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — As categorias de análise e suas três dimensões: acesso, avaliação e uso da informação. 116
FIGURA 2 — Os três perfis das alunas de Pedagogia quanto ao uso da Internet..136
FIGURA 3 — Página do caderno didático de Introdução à Informática: uso do Google como exemplo de buscador (RODRIGUES, SOARES, 2006) 145
FIGURA 4 — Página do caderno didático de PPP3: uso do MSN Web Search como exemplo de buscador (ABEL, 2008).....150

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO 8
1.1 O problema 8
1.2 Justificativa 11
1.3 Questões de estudo 15
1.4 Organização da dissertação 19
CAPÍTULO 2 UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A BUSCA DE INFORMAÇÕES NA INTERNET 22
2.1 Discurso e busca de informações na universidade 22
2.2 Alterações provocadas pelo advento da Internet 41
CAPÍTULO 3 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A BUSCA DE INFORMAÇÕES NA INTERNET 58
3.1 Educação pela pesquisa 59
3.2 Diálogos com a Ciência da Informação 67
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE PESQUISA 76
4.1 Paradigma de pesquisa 76
4.2 Instrumentos de geração de dados 77
4.3 Procedimentos para análise dos dados 84
CAPÍTULO 5 CONTEXTO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA 91
5.1 O Cederj 91
5.2 Escolha, aproximação e recorte: o Cederj na presente pesquisa 98
5.3 Trajetória da pesquisa 101
5.4 Perfil dos participantes 107
5.5 Contexto de realização das entrevistas com as alunas 109
CAPÍTULO 6 ANÁLISE DOS DADOS 115
6.1 A aluna de Pedagogia e a Internet 118
6.2 Aprendizado das alunas 136
6.3 Importância da busca on-line para o Cederj e os tutores 138
6.4 Acesso e avaliação da informação 141
6.5 Uso da informação 166
CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 172
7.1 Respostas às questões de estudo 172
7.2 Limitações da pesquisa 175
7.3 Reflexões e encaminhamentos 177
Referências 183
ANEXO — INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS 191

"A enchente de informações leva à idiotização da sociedade. Por isso são necessárias as instituições que ensinam as pessoas a usar a Internet."
Umberto Eco

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, primeiro descreverei o problema que motivou a presente investigação (seção 1.1); em seguida, apresentarei as justificativas para o recorte escolhido (seção 1.2). Depois, enumerarei e discutirei as questões de estudo que orientaram o trabalho (seção 1.3).

Por fim, na última seção (1.4), para tornar a leitura desta dissertação mais fácil e cômoda, explicarei como ela se encontra organizada.

1.1 O PROBLEMA

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), em especial a Internet, vêm se imbricando cada dia mais na área educacional. Referindo-se especificamente à Internet, Moran (1997) destaca entre suas várias aplicações na educação a possibilidade de servir como ferramenta de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. O foco deste estudo recaiu sobre a segunda dessas possibilidades — o emprego da Internet na pesquisa escolar ou acadêmica.

Apesar de diferirem quanto aos objetivos e procedimentos, a pesquisa escolar e a pesquisa acadêmica (ou científica) guardam um ponto em comum: ambas requerem uma busca de informações[1], ou seja, uma consulta ao conhecimento já produzido por outros e comunicado em jornais, revistas, livros, enciclopédias. Na pesquisa escolar realizada por um aluno do ensino fundamental ou médio, talvez

[1] Segundo Kuhlthau (1991, p. 361, tradução minha), *busca de informações* "[...] é a atividade construtiva, levada a cabo pelo usuário, de determinar significados a partir de informações, a fim de ampliar sua bagagem de conhecimento sobre um problema ou tópico particular". O conceito de processo de busca de informações (ou, em inglês, *information search process* — ISP) será retomado e ampliado no Capítulo 3 (seção 3.2).

essa busca de informações seja o único procedimento metodológico seguido (BAGNO, 2007, p. 30). Já em uma pesquisa acadêmica, conduzida por um graduando ou pós-graduando, é de esperar que a busca de informações seja apenas uma parte — uma parte fundamental, mas apenas uma delas — dos trabalhos realizados. Em geral, haverá também uma coleta ou geração de dados, em laboratório ou em campo, e sua posterior análise ou interpretação. Essas outras etapas terão como finalidade, justamente, acrescentar algo de novo àquele conhecimento já existente.

De qualquer modo, o ponto em comum entre as duas modalidades de pesquisa — qual seja, a necessidade de recorrer aos saberes já produzidos e fixados em algum meio — tornou ambas igualmente sujeitas ao avassalador impacto[2] que a Internet teve, nas últimas décadas, sobre as formas de circulação dos saberes. Afinal, conforme Castells (2003, p. 162-163) aponta, os jornais, livros de referência, enciclopédias e revistas especializadas estão migrando de modo cada vez mais intenso para o meio digital.

E, à medida que o acervo de informações na Internet vai crescendo em velocidade exponencial, aumenta no mesmo ritmo a preferência dos estudantes por essa fonte de consulta em detrimento das tradicionais, em especial as bibliotecas físicas. Entre as razões de tal predileção parece estar a variedade de informações disponibilizadas e a rapidez com que é possível acessá-las (BERNARDES, FERNANDES, 2002, p. 7; BREIVIK, GEE, 2006, p. 27).

---

[2] Utilizou-se o termo *impacto* aqui apenas como uma primeira aproximação; contudo, vale registrar que Lévy (2000, p. 21) considera inadequada a metáfora do impacto, porque ela faz pressupor que a sociedade e a cultura sofrem, passivamente, o "choque" de algo externo (a técnica). Para esse autor, sociedade, cultura e técnica estão indissoluvelmente ligadas em um processo de ações e reações mútuas em que as esferas influenciam umas às outras. Em vez de afirmar que as técnicas causam impacto na sociedade, Lévy (*ib*., p. 25) prefere dizer que elas a *condicionam*, isto é, as técnicas proporcionam as condições para que haja mudanças na sociedade.

Estudos nacionais e internacionais comprovam a tendência dos alunos de trocar os corredores das bibliotecas pela tela do computador. Em um levantamento realizado em 2001 com 754 estudantes norte-americanos entre 12 e 17 anos, 71% deles afirmou ter usado a Internet como fonte primária de seu último trabalho escolar (LENHART *et al*., 2001). Ainda nos Estados Unidos, um estudo realizado em 2002 entre 356 graduandos em Comunicação constatou que a Internet era a segunda fonte de informações para pesquisas acadêmicas mais frequentemente utilizada, perdendo apenas para os livros. Em seguida vinham os periódicos acadêmicos, jornais e revistas, nessa ordem (FLANAGIN *et al*., 2003)[3].

Os dois trabalhos mencionados sugerem que a ferramenta é igualmente popular nos diversos níveis de ensino, desde o fundamental até o superior. E a mesma tendência parece se confirmar no Brasil, conforme demonstram as pesquisas de Campello *et al*. (2000) e Biancardi *et al*. (2000).

Estamos, portanto, diante de uma situação em que os alunos dos diversos níveis de ensino, ao realizar suas pesquisas escolares ou acadêmicas, voltam-se primariamente à Internet, cuja "interconexão favorece os processos de inteligência coletiva" (LÉVY, 2000, p. 167), mas que é, ao mesmo tempo, "um espaço tremendamente desorganizado, um sistema em que a desordem cresce com o volume total" (JOHNSON, 2003, p. 86). Essa nova realidade levanta uma série de indagações, tanto de ordem pedagógica quanto de ordem discursiva e até mesmo social.

---

[3] Observe-se que o estudo de Flanagin *et al*. (2003) não entrou em um nível de detalhamento suficiente para sabermos se os graduandos pesquisados, ao buscar textos *on-line*, examinavam os mesmos periódicos acadêmicos, jornais, revistas ou até livros que encontrariam nas bibliotecas físicas. Ou seja: esse estudo não permite distinguir a informação publicada exclusivamente on-line da informação on-line que apenas reproduz materiais impressos. No próximo capítulo, voltaremos a essa questão e veremos com mais detalhe a classificação que se propõe, hoje, para os documentos eletrônicos — uma das divisões é feita, justamente, entre os *recursos derivados de materiais impressos* e os *recursos independentes*, criados exclusivamente no e para o ciberespaço (GORMAN, 2003, p. 283-284).

Diversos autores vêm se manifestando a respeito, tais como Chartier (2002), Lévy (2000), Marcuschi (2001) e Possenti (2004). Para alguns deles, sobressaem os aspectos positivos da mudança, como a democratização no acesso à informação e o papel mais ativo que alunos e professores podem ter na rede de circulação de saberes. Outros, porém, colocam mais ênfase nos riscos advindos da nova situação, sobretudo a sobrecarga de informações e a fragmentação e superficialidade que estariam presentes no novo modo de construir conhecimentos.

Seja como for, há um ponto em comum entre os autores consultados: todos parecem acreditar que o desenvolvimento da habilidade de localizar, selecionar, analisar criticamente as informações encontradas e transformá-las em conhecimento deve ser hoje, mais do que nunca, uma preocupação constante da educação. Castells (2003, p. 212) resume bem essa ideia no seguinte trecho:

> [...] um novo tipo de educação é exigido tanto para se trabalhar com a Internet quanto para se desenvolver capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseadas nela. A questão crítica é mudar do aprendizado para o aprendizado-de-aprender, uma vez que a maior parte da informação está on-line e o que é realmente necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca da informação.

1.2 JUSTIFICATIVA

O projeto que culminou na presente dissertação nasceu, justamente, do interesse em saber como os diferentes atores do contexto educacional (instituições de ensino, professores, alunos) vêm lidando com a necessidade de aprender a buscar informações nos “oceanos” da Internet. Entre as diversas faces do problema, optou-se por privilegiar as faces discursiva e pedagógica.

No eixo discursivo, o interesse é investigar como a leitura e a produção dos discursos científicos ou acadêmicos[4] vêm se alterando, à medida que deixam de ocorrer nos espaços consagrados das bibliotecas físicas e dos suportes tradicionais (livro, enciclopédia, revista científica) e passam a ocorrer no espaço fluido da Internet. De outra parte, no eixo pedagógico, o interesse é investigar como o desafio de tornar a busca de informações uma atividade crítica e construtiva, e não meramente mecânica e reprodutiva — um desafio já presente muito antes da era da Internet, diga-se —, pode ser superado nos novos tempos.

Como foco da investigação, foram escolhidos os alunos de um curso de graduação do Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Essa escolha teve duas motivações. Em primeiro lugar, a importância do Cederj para a educação superior no âmbito estadual e mesmo nacional.

Conforme veremos com mais detalhes no Capítulo 5 (seção 5.1), em que será apresentado o contexto da pesquisa, o Cederj é um consórcio formado pelas seis universidades públicas sediadas no estado do Rio de Janeiro — Uenf, Uerj, UFF, UFRJ, UFFRJ e Unirio[5] — e pelo governo do estado do Rio de Janeiro, através da Fundação Cecierj[6], com participação dos municípios onde estão instalados os polos regionais. Tendo realizado seu primeiro vestibular no segundo semestre de 2001, o Cederj é hoje considerado um modelo de educação a distância (EaD) no país e, inclusive, vem servindo de inspiração para ações de fomento à EaD por parte do Ministério da Educação (MEC) (CEDERJ, s/d). Desde 2008, o Cederj integra o

---

[4] Apesar de os termos *científico* e *acadêmico* possuírem carga semântica às vezes distinta, nesta dissertação eles serão usados de modo intercambiável.

[5] Respectivamente, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

[6] A Fundação Cecierj — Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro — é vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (CEDERJ, s/d).

sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes), um programa da Secretaria de Educação a Distância do MEC que visa formar professores para a educação básica utilizando a metodologia da EaD (MEC, 2008).

Como moradora de Angra dos Reis, cidade do sul fluminense onde desde 2004 existe um polo regional do Cederj, tenho podido observar na prática seu impacto na vida acadêmica local. Basta dizer que, em 2009, o polo contava com mais de dois mil alunos, número proporcionalmente relevante para um município de cerca de 120 mil habitantes (PMAR, 2009).

O outro motivo que levou à escolha do Cederj foi o fato de se tratar, como o nome diz, de um centro de educação superior *a distância*[7]. Ora, se a habilidade de buscar informações, com criticidade e capacidade de reelaboração, é necessária em qualquer situação de ensino-aprendizagem, mais ainda o será na modalidade a distância, em que o aluno idealmente deve ter um apurado senso crítico.

De fato, Palloff e Pratt (2003, p. 7, tradução minha), ao traçar o retrato do estudante on-line "ideal", apontam como uma das características desejáveis o pensamento crítico: "Estudantes virtuais são ou podem ser treinados para ser *pensadores críticos*". Já Garrison (1993, p. 14-15), discutindo a questão da qualidade na educação a distância, afirma que o objetivo do projeto pedagógico e dos professores deve ser "facilitar a aprendizagem crítica". E completa:

> A qualidade de uma experiência educativa [a distância] depende de que os alunos sejam incentivados a analisar criticamente diferentes perspectivas, depois construir significado pessoal e validar esse entendimento agindo sobre ele, por meio de atos comunicativos. (*id*., *ib*., tradução minha)

Quanto à busca de informações propriamente dita, encontramos na literatura uma sólida ligação entre EaD e uso da Internet para essa finalidade. Vários autores

---

[7] Convém esclarecer que a metodologia praticada pelo Cederj não é totalmente a distância, mas sim semipresencial, conforme será explicado com mais detalhes no Capítulo 5 (seção 5.1).

afirmam que os cursos ministrados on-line, ou que de alguma forma se apoiam nas NTICs, potencializam o emprego da Web como fonte de informações.

Garrison, Anderson e Archer (2003, p. 118, tradução minha), por exemplo, afirmam que “na educação a distância, a pesquisa individual é amplamente facilitada pelo acesso a bancos de dados informacionais e outros recursos, disponíveis em bibliotecas [virtuais] e na Web”. Já Sammons (2003, p. 392, tradução minha) acredita que, durante a resolução de problemas, os estudantes on-line “são incentivados a usar, como fonte primária, a vasta quantidade de informações acessíveis via Web”.

Assim como vários autores veem uma conexão entre contextos educativos ricos em tecnologia e uso da Web como fonte preferencial de informações, também é forte a tendência, na literatura, de considerar o aluno on-line mais sujeito a cometer equívocos na seleção dessas informações. Isso se deveria a dois motivos. Primeiro, o próprio fato de esse aluno fazer sua busca na Web com maior frequência: quanto maior a exposição ao “dilúvio informacional”[8], maior o risco de cair em suas armadilhas (maior também, em um segundo momento, a possibilidade de aprender com os próprios erros e deixar de cair nessas armadilhas, é claro).

Em segundo lugar, os estudantes on-line “não têm o mesmo acesso que os estudantes do *campus* têm a sessões formais de instrução sobre como usar a biblioteca”, lembram Johnson, Trabelsi e Tin (2004, p. 357, tradução minha). De acordo com esses autores, enquanto fazem suas buscas os estudantes on-line ficam “silenciosos e invisíveis”, fora do alcance de bibliotecários ou professores, que poderiam lhes orientar nesse processo. Em texto dirigido a bibliotecários, Liberatore e Vuotto (2004, p. 106) afirmam que os alunos do ensino superior a distância formam um “segmento de usuários com um perfil bem diferenciado”, ao qual devem

[8] A expressão *dilúvio informacional* foi popularizada pelo filósofo Pierre Lévy, com base em uma hipótese originalmente levantada pelo teórico de arte Roy Ascott: a de que estaríamos assistindo ao “segundo dilúvio”, o dilúvio de informações (LÉVY, 2000, p. 161).

ser oferecidos serviços de informação específicos, adequados às suas demandas. “Nos ambientes virtuais, onde hoje convivem a EaD e as bibliotecas, faz-se necessária uma relação muito estreita e um tipo de funcionamento complementar”, resumem os autores (*id*., *ib*., tradução minha).

Girod e Cavanaugh (2001, p. 41, tradução minha) concordam que alunos de EaD precisam de uma orientação especial sobre como navegar na Web, visto que o fazem com mais frequência. Para esses autores, “salas de aula ricas em tecnologia podem libertar os professores das amarras do livro didático — levando professor e aluno a se aventurarem na Web até encontrar o conteúdo mais atual e avançado disponível”. Contudo, continuam, a “total falta de padrões de integridade” na Internet exige cautela redobrada: “Os alunos devem ser ensinados a examinar cuidadosamente o conhecimento e manter todas as informações sob suspeita até que um nível razoável de certeza possa ser estabelecido” (GIROD, CAVANAUGH, 2001, p. 42, tradução minha).

Por fim, Sammons (2003, p. 392, tradução minha) ressalta o papel do professor nesse processo de ajudar os alunos de EaD a se tornarem consumidores críticos de informação: “É [...] importante que o professor demonstre e enfatize como avaliar criticamente a qualidade do que é encontrado e por que isso é importante”.

1.3 QUESTÕES DE ESTUDO

A breve revisão de literatura que acabamos de fazer na seção anterior nos permite concluir que, para diversos autores, os alunos de EaD, em comparação aos alunos de ambientes presenciais: a) precisam desenvolver o senso crítico de maneira ainda mais apurada; b) tendem a usar ainda mais a Internet como fonte de informações; c) precisam de orientação especial sobre como buscar, selecionar e

usar criticamente as informações encontradas on-line. Tais constatações podem ser resumidas nesta afirmação de Belloni (1999, p. 51, grifo meu):

> [...] a aprendizagem mediada por novas TICs requer dos indivíduos comportamentos e habilidades diferentes tanto dos que ocorrem em situações convencionais de aprendizagem quanto daqueles ativados pelo uso destas tecnologias para o entretenimento; comportamentos e habilidades relacionadas *à busca e análise de informações, à pesquisa de fontes e de estudo autônomo*, competências pouco desenvolvidas na população em geral, seja em razão dos baixos níveis de escolaridade, seja pela falta de qualidade do ensino.

A partir de considerações teóricas como essas, vislumbrei uma oportunidade desafiadora: trabalhando com alunos do Cederj, seria possível investigar não apenas como os graduandos da atualidade estão utilizando a Web como ferramenta de busca de informações, mas também como graduandos de um curso *a distância* — cuja necessidade de dominar essa habilidade é ainda maior — o fazem. O objetivo geral do meu projeto seria, portanto, *investigar como os alunos de graduação do Cederj usam a Internet como ferramenta de busca de informações*.

Proponho que, antes de examinar esse objetivo com olhos de cientista, nós o fitemos com um olho “humano”. Afinal, como lembra Brandão (2003, p. 49), “entre a estrela, o telescópio e o computador existe o olho humano — muitas vezes míope — de um astrônomo”.

Assim, “a olho nu”, sem o aparato dos métodos científicos, pode vir à nossa mente uma longa série de indagações diante do objetivo mencionado acima. Será que o projeto pedagógico do Cederj contempla a busca de informações na Internet? Será que os cursos criam ou preveem oportunidades para que os alunos recorram à Internet como fonte de informações? Em caso positivo, será que existe a preocupação, tanto por parte dos tutores quanto de outros membros da equipe

docente[9], em orientar os graduandos a encontrar eficientemente as informações e selecioná-las com critério? Além dessa orientação, caso exista, os graduandos contam com outras fontes de apoio, como amigos e familiares, para lidar melhor com o "dilúvio informacional" da Web? Que papel o autodidatismo exerce nesse processo?

E quais vêm sendo os resultados: desde que ingressaram no Cederj, os alunos sentem melhoras em sua habilidade de buscar informações na Internet, selecioná-las e reelaborá-las, de modo crítico e construtivo? Qual a percepção dos docentes sobre essa habilidade dos alunos e sua evolução?

A discussão dessas perguntas preliminares — bem como sua exposição a um olhar mais propriamente "científico" — tornou possível desenhar as questões de estudo deste trabalho, que tomaram, então, a seguinte forma:

a) Como alunos de um curso de graduação a distância do Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) usam a Internet para a busca de informações?

b) Como o projeto pedagógico aborda a busca de informações na Internet?

c) Como o tutor orienta o aluno a buscar informações na Internet?

d) Como o aluno aprende a fazer buscas na Internet (com colegas, com o tutor, com o material didático, sozinho etc.)?

Há duas considerações a fazer sobre essas questões de estudo. Em primeiro lugar, percebe-se que, das quatro questões, a primeira funciona como um guarda-chuva sob o qual se abrem as últimas três. Estas, por sua vez, permitem que o olhar se volte em três direções diferentes: primeiro para a instituição de ensino, depois para o educador e por fim para o educando. Acredito que, ao optar por tal

[9] Uma explicação detalhada sobre os diferentes profissionais que formam a equipe docente do Cederj encontra-se no Capítulo 5 (subseção 5.1.1).

abordagem “trifocal”, tive acesso a uma visão mais abrangente e contextualizada do problema, algo essencial em uma investigação de cunho interpretativista, como é o caso desta.

A segunda consideração a fazer sobre as questões de estudo diz respeito ao verbo usado na questão principal — qual seja: “como alunos de um curso de graduação a distância do Consórcio Cederj *usam* a Internet para a busca de informações?”. É preciso esclarecer a carga semântica que se está atribuindo aqui a tal verbo. *Usar* a Internet como ferramenta de busca de informações significa, aqui, não apenas localizar e aplicar informações disponibilizadas on-line; significa, mais do que isso, identificar os diferentes discursos que circulam on-line, reconhecê-los, apropriar-se deles e, posteriormente, reelaborá-los, ressignificá-los, inserindo a própria “voz” naqueles discursos.

Caso o graduando, por motivos relacionados ou não à nova disposição eletrônica dos textos, não esteja conseguindo reelaborar os discursos que encontra on-line, limitando-se a reproduzi-los, emergirão preocupações de natureza pedagógica. Afinal, segundo Riolfi (1999, p. 71-73), os cursos superiores em que vigoram práticas reprodutivas — seja porque não há pesquisa, apenas aula expositiva, seja porque há pesquisa, mas é uma pesquisa alienada, que apenas “reproduz a palavra que é de um outro” — não contribuem para a formação de sujeitos capazes de produzir “significantes novos”. Em cursos universitários assim, os alunos frequentam as aulas meramente “para ter um título etiquetado ao seu nome” (*id*., *ib*., p. 71). O que deve ser buscado, em vez disso, é que o graduando, “na medida de suas possibilidades, tenha uma relação com o saber que seja mediada por uma palavra própria”, defende a mesma autora (*ib*., p. 72).

Desse modo, e conforme dito na seção anterior, os eixos discursivo e pedagógico serviram como norteadores desta pesquisa, perpassando não apenas a questão de estudo principal como as três seguintes que a complementam. Os eixos discursivo e pedagógico são, dentro da perspectiva adotada aqui, inseparáveis da busca de informações na Internet por parte de graduandos, estando, portanto, implicitamente presentes em todas as questões de estudo.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi organizada em sete capítulos, incluindo esta Introdução. Nos dois próximos capítulos, será revista a literatura que norteou a pesquisa.

Seguindo o propósito de enfocar os aspectos discursivos e pedagógicos do problema, recorreu-se a uma literatura centrada nesses dois prismas. Assim, no Capítulo 2, será lançado um olhar *discursivo* sobre a problemática levantada pela busca de informações na Internet; e, no Capítulo 3, será lançado um olhar *pedagógico* sobre a mesma problemática.

Essas duas frentes teóricas — o discurso (ou, na verdade, a própria linguagem, se entendemos que o *discurso* nada mais é que uma maneira de conceber a linguagem) e a educação — são fundamentos tradicionais da Linguística Aplicada. Contudo, desde o início do projeto, ficou claro que elas não seriam suficientes para dar conta de um fenômeno tão complexo quanto a busca de informações na Internet. Logo se sentiu a necessidade de recorrer a outros campos do saber — nesse caso, à Biblioteconomia e à Ciência da Informação, disciplinas que estudam há décadas os processos de armazenamento, classificação e recuperação do conhecimento.

Desse modo, ao longo dos dois próximos capítulos, a revisão da literatura centrada nos eixos discursivo e pedagógico manterá um constante diálogo com a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, em uma abordagem marcadamente interdisciplinar. Aliás, segundo Moita Lopes (2006, p. 19), a interdisciplinaridade é uma das principais características da Linguística Aplicada contemporânea. Isso porque, na medida em que foi se espraiando para contextos diferentes da sala de aula de língua estrangeira, praticamente seu único interesse nos primórdios, a LA se viu diante de novos e complexos problemas e, para melhor entendê-los, "passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente" (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Depois da revisão de literatura, o Capítulo 4 apresentará a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo o paradigma seguido, os instrumentos aplicados e os critérios para a análise de dados. Em seguida, o Capítulo 5 descreverá o contexto em que se deu a pesquisa e como ela se desenrolou.

Essa opção (talvez um pouco heterodoxa) de apresentar o contexto e a trajetória da pesquisa em um capítulo à parte veio da importância que esses elementos adquiriram neste caso. Por exemplo: a maneira como me aproximei do Cederj, instituição com a qual não tinha contato antes, precisa ser contada para um melhor entendimento das circunstâncias da pesquisa.

Além disso, as idas e vindas na definição do curso focalizado — que a princípio seria o de Pedagogia, depois passou a ser um leque de cursos e, por fim, voltou a ser o de Pedagogia — também devem ser detalhadas com minúcia. Afinal, os motivos que levaram a essas idas e vindas são fundamentais para entendermos os resultados da pesquisa.

Por fim, o contexto em que um dos mais importantes instrumentos de pesquisa foi aplicado (a entrevista das alunas[10]) também me pareceu relevante, pois as alunas estavam às vésperas de entregar uma avaliação para a qual precisavam fazer largo uso da Internet como ferramenta de busca de informações. Portanto, para esclarecer todos esses detalhes, entre outros, pareceu-me necessário reservar um capítulo inteiro ao contexto e à trajetória da pesquisa.

Depois de feito esse detalhamento, no capítulo seguinte, o sexto, a análise dos dados será apresentada. E, por fim, o sétimo e último capítulo trará as considerações finais, com sugestões de encaminhamento para novas investigações e algumas reflexões sobre o problema.

[10] Várias vezes, neste trabalho, vou me referir aos alunos de Pedagogia do Cederj no feminino: *as alunas*. Isso se deve ao fato de que os discentes que participaram da pesquisa (seja respondendo aos questionários, seja concedendo entrevistas, seja simplesmente sendo observados) eram todos do sexo feminino.

CAPÍTULO 2 UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A BUSCA DE INFORMAÇÕES NA INTERNET

O objetivo deste capítulo é verificar como os estudos discursivos, e a literatura que eles têm gerado, podem nos ajudar a entender a busca de informações na Internet por parte de graduandos. Para tanto, a revisão de tal literatura foi organizada em duas partes.

A primeira parte (seção 2.1) discute as dificuldades que o graduando pode ter em reconhecer e distinguir os discursos que circulam no meio universitário, mesmo quando esses discursos estão fixados no tradicional papel impresso. A segunda parte (seção 2.2) discorre sobre as alterações causadas nesse estado de coisas pela nova disposição dos textos no meio eletrônico.

2.1 DISCURSO E BUSCA DE INFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE

A presente seção está organizada da seguinte forma. Primeiro, para maior clareza, são definidos brevemente alguns conceitos aos quais se fará referência na discussão teórica subsequente. Esses conceitos são: discurso, domínio discursivo, gênero do discurso e discurso autoritário.

Em seguida, o discurso científico ou acadêmico[11] — o mais comum no ambiente universitário — é descrito, em suas características tanto linguísticas quanto extralinguísticas. Veremos que reconhecer os textos oriundos desse domínio discursivo e distingui-los de outros, oriundos de domínios próximos (como o jornalístico ou o didático), não é tarefa das mais fáceis. No último tópico da seção, a propósito, serão discutidas as consequências que a inabilidade para reconhecer o

[11] Lembro que, nesta dissertação, os termos *científico* e *acadêmico* são usados indistintamente, salvo no caso de expressa ressalva.

discurso científico pode trazer ao acadêmico iniciante. Essas dificuldades serão analisadas sob uma perspectiva que vincula discurso e poder — ou seja, na perspectiva adotada aqui, os graduandos que não dominam plenamente as sutilezas do discurso científico ficam em posição desfavorável dentro das relações de poder que permeiam o ambiente universitário (ou melhor, que permeiam qualquer esfera da atividade social). Daí a necessidade de o projeto pedagógico dos cursos superiores contemplar o letramento acadêmico — isto é, a iniciação do graduando nas práticas sociais de leitura e escrita típicas da academia.

2.1.1 BREVE CONCEITUAÇÃO DE DISCURSO, DOMÍNIO DISCURSIVO E GÊNERO DO DISCURSO

De acordo com Orlandi (2002, p. 21), discurso é o "efeito de sentidos entre locutores". Essa definição implica que o sentido não está contido nas palavras nem nas frases, mas, em vez disso, constitui-se no espaço discursivo criado entre os locutores (BRANDÃO, 2004, p. 76).

Ampliando esse conceito, Orlandi (*apud* BRANDÃO, 2004, p. 106) afirma que "o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos". Tal definição remete a importantes influências recebidas pela análise do discurso durante sua constituição como disciplina[12]. Senão vejamos:

- a afirmação de que "aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz" remete à *teoria filosófica dos atos de fala*, proposta inicialmente por Austin e desenvolvida por Searle e outros (MARCONDES, 1990), a qual

[12] Maingueneau (2008, p. 46) defende a caracterização da análise do discurso como uma disciplina, sob os seguintes argumentos: "Alguns são tentados a ver na análise do discurso apenas um espaço transitório, um campo parasitário da linguística, da sociologia ou da psicologia [...]. Outros, inspirados em particular pela Escola Francesa, a veem como uma espécie de espaço crítico, lugar de interrogação e de experimentação [...]. Mas a história da análise do discurso, desde os anos 60, mostra que seu caráter disciplinar só se reforçou".

concebia a linguagem como uma forma de ação e dava especial relevância ao não-dito, ou ao dito implicitamente, indiretamente;

- a afirmação de que “aquilo que se diz significa em relação [...] ao lugar social do qual se diz” remete à *noção foucaultiana de discurso* como uma prática regida por normas, na qual a “função sujeito” de um discurso só pode ser exercida por quem detém o direito, em termos institucionais ou jurídicos, de proferir aquele discurso (ARAÚJO, 2004, p. 223);
- a afirmação de que “aquilo que se diz significa em relação [...] [a] para quem se diz, em relação a outros discursos” remete ao *Círculo de Bakhtin*, do qual se herdou o conceito de *dialogismo* — todo discurso é duplamente dialógico, na medida em que todo enunciado mantém diálogo com os enunciados anteriormente produzidos sobre o mesmo objeto e, também, com os enunciados de compreensão-resposta de seus destinatários reais ou virtuais (MOIRAND, 2008, p. 161-162).

Outros dois conceitos importantes em análise do discurso e aos quais este trabalho vai se referir com frequência são o de *domínio discursivo* e *gênero do discurso*. Segundo Marcuschi (2008, p. 155, grifos do original):

> *Domínio discursivo* constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakthiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.).

Com efeito, como lembrado por Marcuschi (*ib*.), o termo *esfera* é o mais utilizado na tradição bakthiniana e pelos autores a ela afiliados — Rojo (2008), por exemplo, alude às *esferas* literária, jornalística, publicitária, escolar, com um sentido bem próximo do que Marcuschi dá a *domínio discursivo*. Neste trabalho, as duas expressões serão usadas de modo intercambiável.

O conceito de gênero do discurso (embora bastante antigo) também vem sendo utilizado na literatura especializada contemporânea sob uma forte influência da obra bakthiniana. De fato, é em Bakhtin (2003, p. 279, grifo do original) que encontramos a definição inaugural de gêneros como "*tipos relativamente estáveis* de enunciados".

Desenvolvendo essa noção, Marcuschi (2008, p. 155, grifos do original) afirma:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos [*narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*[13]], os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema*, *sermão*, *carta comercial*, *carta pessoal*, *romance*, *bilhete*, *reportagem*, *aula expositiva*, *reunião de condomínio*, *notícia jornalística*, *horóscopo*, *receita culinária*, *bula de remédio* [...] e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas e orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Articulando os dois conceitos, o de domínio discursivo e o de gênero do discurso (também chamado *gênero textual*, como se vê na passagem acima), concluímos que *artigos científicos*, *teses*, *dissertações*, *monografias* e *conferências* são exemplos de gêneros orais e escritos advindos do domínio científico (ou da esfera científica); já *editoriais*, *notícias*, *reportagens*, *artigos de opinião*, *crônicas*, *cartas do leitor* e *anúncios classificados* são exemplos de gêneros advindos do domínio jornalístico, e assim por diante. É dessa maneira, basicamente, que discurso, domínio discursivo e gênero do discurso serão entendidos neste trabalho.

[13] Essa listagem de tipos é feita pelo próprio autor alguns parágrafos antes (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

2.1.2 O DISCURSO AUTORITÁRIO

Segundo Orlandi (2002, p. 85), são incontáveis os critérios pelos quais se estabelecem tipologias do discurso. O mais comum é recorrer às “distinções institucionais e suas normas”: teríamos, assim, os discursos político, jurídico, religoso, pedagógico, científico. Como se nota, o que Orlandi (*ib*.) chama de “distinções institucionais e suas normas” corresponde, *grosso modo*, ao que Bakthin (2003) se refere como “esfera da atividade humana” e, também, à distinção dos “domínios discursivos” postulada por Marcuschi (2008).

Mas essa não é a única maneira de classificar os discursos, lembra Orlandi (2002, p. 85). Também se pode tomar por base as diferentes disciplinas (discurso histórico, sociológico, o da física etc.), ou os diferentes estilos (barroco, renascentista etc.). Em resumo, “não terminaríamos nunca de expor as ramificações de tipos e subtipos, variedades etc.” dos discursos, afirma a autora (*ib*.).

Orlandi (2002, p. 86) propõe, então, uma classificação dos discursos que não se apoia em suas macrocaracterísticas (pois essas é que dão margem à miríade de tipologias), mas sim em suas propriedades internas, seu modo de funcionamento. Dessa maneira, a autora distingue apenas três tipos de discurso, conforme seu modo de funcionamento: *discurso autoritário*, *discurso polêmico* e *discurso lúdico*.

Desses três, interessa-nos o primeiro, por isso transcrevo sua definição: *discurso autoritário* é “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (ORLANDI, 2002, p. 86). O discurso autoritário nos interessa porque, ao “navegar” pela Internet em busca de subsídios para suas tarefas acadêmicas, os graduandos em geral

serão instados a buscar textos em que predomina o discurso científico[14], ou talvez, em menor medida, o discurso didático ou jornalístico — todos eles discursos que se encaixam na descrição de discurso autoritário feita por Orlandi.

Vale lembrar que, conforme adverte a própria autora (2002, p. 87), o termo *autoritário* não deve ser tomado aqui pejorativamente como um traço de caráter do locutor; essa classificação "não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas" (*id*., *ib*.).

2.1.3 O DISCURSO CIENTÍFICO

Como vimos, uma das marcas do discurso autoritário, segundo a definição de Orlandi (2002), é o apagamento da relação do locutor com seu interlocutor. Essa manobra (consciente ou não[15]) confere autoridade ao locutor na medida em que diminui sua *subjetividade*. Ora, o apagamento do subjetivo e a busca de uma suposta neutralidade diante do objeto de que se fala são, justamente, as principais características do discurso científico: "A linguagem científica destaca o objeto das relações com o sujeito, separa-o da experiência vivida cotidiana e constrói uma linguagem puramente denotativa para exprimir sem ambiguidades as leis do objeto" (CHAUÍ, 2002, p. 279).

Nessa descrição que Chauí faz da linguagem científica, vemos não apenas o apagamento do sujeito, mas também as outras marcas do discurso autoritário a que se refere Orlandi (2002, p. 87): a contenção da polissemia (construção de uma

---

[14] Uma dessas tarefas acadêmicas, cuja execução foi acompanhada durante os trabalhos de campo e que será descrita com mais detalhes no Capítulo 5 (seção 5.4), explicitamente instruía os alunos a buscar *textos científicos*: "[...] faça uma pesquisa exploratória de autores, livros, *monografias ou dissertações e artigos científicos*".

[15] Como lembra Possenti (2004, p. 18), nem sempre os interlocutores têm "acesso consciente às manobras que executam e aos efeitos que assim (se) produzem".

“linguagem puramente denotativa”, sem ambiguidades) e o apagamento do referente (separação entre o objeto e “a experiência vivida cotidiana”).

Marcas linguísticas do discurso científico

Para construir os efeitos mencionados — apagamento do sujeito, contenção da polissemia e apagamento do contexto —, o discurso científico lança mão de certos mecanismos linguísticos. Os principais, segundo Leibruder (2000, p. 230-231), são: a) o emprego de uma linguagem objetiva, concisa, formal, própria da modalidade escrita da língua; b) a preferência por um léxico rico em nominalizações e termos técnicos; e c) o emprego de verbos na 3ª pessoa do singular acrescidos da partícula *se* (índice de indeterminação do sujeito), ou da 1ª pessoa do plural (sujeito universal). “A utilização de tais mecanismos, na medida em que afastam o *eu* do discurso científico, camuflando quaisquer indícios de subjetividade nele existentes, objetiva, em última instância, atribuir-lhe um caráter de neutralidade”, confirma a autora (*ib*., p. 231).

Os mesmos mecanismos linguísticos podem ser encontrados no discurso jornalístico; afinal, este também tem como ideal a neutralidade, a objetividade, a imparcialidade. Assim, conforme já dissemos, o discurso jornalístico também pode se incluir na categoria do discurso autoritário descrita por Orlandi (2002)[16].

Todavia, argumenta Leibruder (2000, p. 232), o público a que se destina o texto jornalístico é bem mais diversificado que o do texto científico, voltado em geral apenas à própria comunidade científica. Além disso, os jornais e revistas têm preocupações comerciais bem mais prementes que os das publicações científicas.

[16] Embora certos gêneros do discurso jornalístico, tais como o artigo de opinião e o editorial, aproximem-se mais do discurso polêmico, dentro da classificação feita por Orlandi (2002).

Assim, para atrair e envolver seu leitor, o discurso jornalístico “tempera” sua linguagem objetiva com certos *índices de subjetividade*, tais como...

> [...] a inserção de elementos narrativos [...], o emprego de um léxico mais coloquial (e, portanto, mais próximo ao cotidiano do leitor), além da utilização de elementos que denotam juízos de valores (metáforas, comparações, adjetivos, advérbios modalizadores etc.) (LEIBRUDER, 2000, p. 233).

Essa seria uma das distinções entre o discurso científico e o jornalístico. Tal comparação entre os dois discursos nos interessa na medida em que, ao buscar informações na Internet, o graduando desavisado pode eventualmente confundir textos científicos e jornalísticos, visto que, conforme dito, eles compartilham alguns traços (apagamento do sujeito, linguagem denotativa). Não é improvável, por exemplo, que o aluno confunda um texto de divulgação científica com um texto científico propriamente dito.

A propósito disso, cabe acrescentar que, segundo Rojo (2008, s/p), existem três *esferas de produção* principais para os textos da ciência:

> a) os discursos *primários*, isto é, aqueles que os cientistas escrevem para seus colegas e que falam sem reservas a linguagem das ciências, publicados nas revistas especializadas e falados nas conferências;
> b) os discursos *de divulgação científica*, com diferentes níveis de especialização, destinados a leitores mais ou menos especializados, escritos por cientistas com a intenção de atingir público mais amplo, ou por jornalistas especializados em jornalismo científico;
> c) os discursos *didáticos*, que mais que divulgar achados científicos, destinam-se a ensinar [a]os alunos certos conteúdos científicos; são escritos, em geral, por professores e seu leitor-modelo é um estudante; por isso, o texto inclui um número maior de explicações, além de exercícios para assimilação, revisão, avaliação.

Embora os textos produzidos nessas três esferas possam compartilhar as marcas linguísticas já mencionadas (linguagem objetiva e formal, vocabulário técnico, uso de verbos na voz passiva ou na 1ª pessoa do plural), provavelmente nem todos conterão certas marcas que são quase exclusivas do discurso científico propriamente dito (referido por Rojo como *discurso primário* da ciência). Essas

marcas são detectáveis menos no nível da gramática e mais no nível pragmático-discursivo. Elas fazem parte daquilo que Foucault (1996, p. 39) denomina de *ritual*:

> [...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Marcas extralinguísticas do discurso científico

O elemento mais marcante no "ritual" que envolve o discurso científico é a maneira como seu locutor — o cientista — constitui sua autoridade. A fim de abonar seu discurso e arvorar-se na posição de alguém que pode proferi-lo, o cientista fundamentalmente recorre a discursos alheios legitimadores. Assim, por meio de citações e referências, o cientista obedece "à prática que tende a vincular o conhecimento produzido aos conceitos ou paradigmas vigentes, em uma área específica de conhecimento, atribuindo-lhe chancela de autenticidade [...]", explica Alvarenga (1998, s/p).

Essa manobra é genericamente conhecida, em análise do discurso, como *autoridade citada*:

> A ***autoridade citada*** funciona como apoio do discurso proferido por um locutor L_1 para legitimar, em presença de um locutor L_2, um dizer ou uma maneira de fazer, referindo-os a uma fonte considerada legitimadora. Essa fonte pode ser objeto de uma remissão explícita — o exemplo prototípico que funda essa categoria é o de Pitágoras, citado por seus discípulos: "Ele mesmo o disse", portanto, é verdade. O locutor pode assim contentar-se com uma simples alusão que conota um discurso dominante, prestigioso ou especializado. (PLANTIN, 2008, p. 87, grifo do original)

Na verdade, a autoridade citada aparece em inúmeros tipos de discurso, inclusive em contextos que nada têm a ver com o científico — por exemplo: um *site* de vendas pode apresentar depoimentos de clientes satisfeitos a fim de inspirar

confiança em futuros clientes; um indivíduo pode justificar determinada atitude sua mencionando um provérbio etc. Entretanto, dentro de alguns tipos de discurso, como o jornalístico e o científico, a alusão a discursos alheios legitimadores segue certas normas — ou certos rituais, para usar o termo foucaultiano — bastante específicos.

No discurso jornalístico, por exemplo, em geral se identifica o locutor cujo discurso é citado pelo nome completo e pela posição que ocupa na esfera social ou profissional. Benites (2002), em livro inteiramente dedicado à análise de citações no discurso jornalístico, afirma que essa identificação do locutor pode ser mais ou menos detalhada — e um detalhamento maior parece indicar maior adesão ao ponto de vista citado (*ib*., p. 146).

Em uma das ramificações do jornalismo, o jornalismo científico, é comum a identificação detalhada do locutor citado como forma de legitimar o argumento defendido. Com efeito, Leibruder (2000, p. 239) afirma que o texto de divulgação científica, produzido por jornalistas[17], "tende a incorporar a própria voz do cientista (especialmente daqueles pertencentes a órgãos e institutos de pesquisa renomados)".

Em um dos exemplos coligidos pela pesquisadora, percebe-se a preocupação do jornalista em identificar claramente a cientista cujo discurso transcreve, mencionando seu nome completo, bem como o nome e local da instituição em que ela trabalha: "A psiquiatra *Nora Volkow*, do *Laboratório Nacional Brookhaven*, em Nova York, defende a tese de que [...]" (*apud* LEIBRUDER, *ib*., grifos do original).

[17] Note-se que, na opinião de Rojo (2008), o texto de *divulgação científica*, escrito por cientistas ou "jornalistas especializados em jornalismo científico", não se confunde com o *jornalismo científico* ou *de curiosidades científicas*, escrito sempre por jornalistas. Segundo a autora, a primeira categoria é representada, no Brasil, pela revista *Ciência Hoje*, enquanto a última é representada por revistas como *Superinteressante* e *Galileu*. Leibruder (2000), porém, não faz essa diferenciação; neste trabalho tampouco a farei, porque creio que ela envolve um nível de detalhamento desnecessário aqui.

Já no discurso científico propriamente dito o ritual para a identificação do locutor citado difere substancialmente. O locutor é identificado apenas pelo último sobrenome, em geral sem qualquer referência à instituição à qual é vinculado, tampouco a seu local de trabalho ou moradia.

Tal economia na identificação pode ter várias explicações. Em primeiro lugar, o contrato de comunicação[18] estabelecido entre os interlocutores do discurso científico prevê, como uma de suas "cláusulas" tácitas, que o locutor trará para a ordem dos discursos apenas sujeitos que estejam em posição de nela penetrar. Em outras palavras, espera-se que um cientista cite apenas outros cientistas.

Em segundo lugar, a dimensão temporal do discurso jornalístico é, em geral, bem mais efêmera que a do discurso científico. Para o leitor de uma matéria de divulgação científica publicada no jornal de domingo, interessa saber que o cientista consultado é, por exemplo, professor de determinada universidade, e que acabou de divulgar os resultados de uma pesquisa sobre determinado tema; já ao leitor de um artigo científico publicado em um periódico especializado, não interessa tanto as qualificações atuais daquele cientista, nem o que ele ou ela está fazendo neste exato momento. Interessa mais a obra do autor como um todo, atemporalmente.

De qualquer modo, à parte dessas especulações sobre as razões para a maneira de citar no discurso científico, o fato é que, na maioria das esferas de circulação desse discurso, existem regras claras e preestabelecidas para as citações. As universidades, que publicam teses e dissertações, bem como os periódicos especializados, que publicam artigos científicos, por exemplo, têm seus próprios manuais para orientar os autores quanto à maneira adequada de

---

[18] Em análise do discurso, *contrato de comunicação* "é o que permite aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (*identidade*), reconhecerem o objetivo do ato que os sobredetermina (*finalidade*), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (*propósito*) e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (*circunstâncias*)" (CHARAUDEAU, 2008, p. 132, grifos do original).

apresentar as citações. Esses manuais seguem, em geral, normas de maior alcance, estabelecidas por organismos nacionais ou internacionais. No Brasil, a entidade encarregada de estabelecer, entre outras, normas para a citação nos textos científicos é a Associação Brasileira de Normas Técnicas — ABNT.

Mas, evidentemente, tais normas não surgiram no vácuo: elas são fruto de práticas sociais que foram se definindo, se consolidando e se transformando ao longo de séculos. Grafton (1999, p. 190-191), na tentativa de situar historicamente o surgimento das referências bibliográficas no discurso científico moderno, recorda um curioso episódio: em carta ao escritor inglês Horace Walpole (1717-1797), o filósofo e historiador escocês David Hume (1711-1776) pede desculpas pela negligência de "não ter citado" as autoridades em que baseara seu último estudo. Grafton (*ib*., tradução minha e de Maria Helena Geordane) comenta assim o episódio:

> O problema era de estilo, não de pesquisa. Hume confessou que se deixara "seduzir pelo exemplo de todos os melhores historiadores, mesmo entre os modernos, como Maquiavel, Fra Paolo, Davila e Bentivoglio" — ou, em outras palavras, que seguira os historiadores políticos da Renascença, escrevendo, como faziam eles, segundo a tradição clássica. Achava agora, no entanto, que simplesmente não captara o espírito da coisa ao transformá-los em modelos e evitar o uso de notas: "essa prática era muito avançada para a época em que viviam, e, uma vez introduzida, deveria ser seguida por qualquer escritor". Essa pista, a mais precisa que já descobrimos, indica que devemos procurar as origens da nota histórica uma ou duas gerações antes de Hume – por volta de 1700, ou um pouco antes.

Portanto, a carta de Hume flagra o momento em que a ciência ocidental começa a abandonar uma abordagem mais intuitiva, ou até mesmo passional, para abraçar a abordagem sistemática, rigorosa e impessoal consagrada no método cartesiano. O discurso científico acompanhou esse movimento, incorporando as marcas que obedeciam aos novos valores, e que incluíam desde os mecanismos linguísticos já comentados até a identificação precisa das fontes consultadas, de modo que outros pesquisadores pudessem também localizá-las e comprovar por si mesmos a veracidade do que o texto afirmava.

Com o passar do tempo, essa referenciação foi se tornando cada vez mais padronizada, normalizada. Até que chegamos ao estágio atual, em que as referências do discurso científico exibem uma forma raramente encontrada em outros discursos.

2.1.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO

Como já dito algumas páginas atrás, de acordo com os conceitos acatados neste trabalho, um artigo científico, uma tese, uma dissertação, uma monografia e uma conferência são exemplos de *gêneros do discurso científico*. Do mesmo modo, um editorial, uma notícia, uma reportagem, um artigo de opinião ou uma crônica são *gêneros do discurso jornalístico*. Por sua vez, uma apostila, um livro didático ou uma aula são *gêneros do discurso didático*.

Na definição clássica de Bakhtin (2003, p. 279), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, seus gêneros do discurso, e essa relativa estabilidade incide sobre três elementos: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. Em outras palavras, o que nos permite reconhecer um gênero e distingui-lo de outros é seu tema, seu estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, principalmente, a sua construção composicional, isto é, a sua estrutura.

Já comentamos até agora sobre o estilo verbal dos gêneros do discurso científico, estilo esse que às vezes pode se confundir com o de gêneros oriundos de outros domínios discursivos, como o jornalístico e o didático. Por exemplo: tanto uma monografia (discurso científico) quanto uma reportagem (discurso jornalístico) e uma apostila (discurso didático) podem apresentar linguagem neutra, objetiva, concisa e denotativa.

Do mesmo modo, os gêneros pertencentes a esses três domínios discursivos podem ter conteúdo temático parecido — afinal, os temas da ciência podem ser tratados tanto na esfera propriamente científica, quanto na jornalística e na didática, conforme explicação já citada de Rojo (2008, s/p). Há, porém, um ponto pelo qual se torna relativamente fácil diferenciar os gêneros, não só os advindos de domínios discursivos diferentes, como também os advindos do mesmo domínio: a construção composicional, que é, segundo Bakhtin (2003, p. 279), a marca mais peculiar e distintiva de cada gênero.

A maneira padronizada de fazer citações típica dos gêneros científicos, vista na seção anterior, faz parte dessa construção composicional. Mas há traços ainda mais específicos, relativos à macroestrutura de cada gênero. Por exemplo: uma dissertação costuma conter capa, folha de rosto, folha de aprovação, resumo na língua vernácula, resumo em língua estrangeira (*abstract*), sumário, elementos textuais (normalmente capítulos de introdução, metodologia, análise de dados e conclusão), referências e anexos (FRANÇA, 2003, p. 31).

Um artigo científico conterá alguns desses elementos, mas outros serão excluídos, como o sumário. Além disso, há uma diferença óbvia no que diz respeito à extensão: dissertações e teses são muito mais extensas do que um artigo científico.

Se as diferenças entre os gêneros do mesmo domínio ficam evidentes quando vistas sob o ângulo da construção composicional, mais ainda ficam as diferenças entre gêneros de discursos distintos. Por exemplo: um artigo de divulgação científica, produzido na esfera jornalística, pode até ter uma linguagem tão neutra e objetiva quanto o de um artigo científico, e pode até tratar do mesmo

tema que este — contudo, é quase impossível que um artigo de divulgação científica traga um resumo e um *abstract* logo depois do título.

2.1.5 RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Dentro da problemática estudada neste trabalho — qual seja, a busca de informações na Internet por parte de graduandos —, a caracterização que acabamos de fazer dos gêneros do discurso científico, incluindo as semelhanças e diferenças que guardam em relação aos gêneros oriundos de outros domínios discursivos, interessa-nos não no sentido de os elegermos como os únicos a serem consultados pelos graduandos. Não se trata, enfim, de estabelecer uma escala de valores em que determinados textos seriam mais "adequados" do que outros à consulta dos alunos.

Pelo contrário: creio que diversos gêneros, oriundos de diferentes domínios discursivos — desde uma reportagem jornalística até um verbete de enciclopédia, uma apostila didática ou uma dissertação —, podem ser igualmente úteis ao graduando em diferentes momentos de sua formação. O que nos interessa, isso sim, é refletir sobre *se* e *como* o aluno consegue distinguir e reconhecer esses diferentes gêneros.

Isso é importante porque, segundo vários teóricos da compreensão textual, quanto mais o leitor é capaz de reconhecer os traços característicos de cada gênero do discurso, mais facilmente consegue construir os sentidos do texto — enfim, mais facilmente o compreende. Nas palavras de Kleiman (2002, p. 20):

> Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão.

Nesse sentido, mais adiante Kleiman (2002, p. 30, p. 36) explica que são determinantes para a compreensão de textos: a) o estabelecimento de *objetivos* para a leitura; e b) a formulação de *hipóteses* a serem testadas durante a leitura. O conhecimento dos diferentes gêneros discursivos é, de fato, decisivo para essa determinação de objetivos e, principalmente, de hipóteses. Vejamos este exemplo dado pela mesma autora (KLEIMAN, 2002, p. 36):

> [...] se temos como objetivo saber qual é a opinião do editor do jornal que compramos sobre um novo programa econômico, leremos o editorial com uma série de expectativas já presentes [...] e formaremos uma série de hipóteses [...] (tratando-se de um editorial, ele provavelmente conterá uma tese a ser defendida com evidências que o editor julgar adequadas) [...].

Ora, para formular a hipótese de que o editorial do jornal vai apresentar e defender uma tese sobre certo assunto, o leitor precisa já ter lido outros editoriais em sua vida. Esse contato com os gêneros do discurso escritos ou orais ocorre naturalmente, na vivência cotidiana de cada um. Mas a escola exerce um papel fundamental no processo, visto que nem todos têm contato em seu dia a dia com os gêneros mais formais e/ou de maior prestígio social — ainda mais em um país sulcado por profundas desigualdades sociais como o nosso. Cabe à escola, portanto, proporcionar o contato crítico com tais gêneros, sem, porém, deixar de lado ou estigmatizar os gêneros orais e escritos que já fazem parte da vivência comunicativa do aluno (ROJO, 2008).

Essa é, precisamente, a ideia que está por trás do ensino-aprendizagem de língua materna com base em gêneros discursivos. Tal abordagem, segundo Rojo e Cordeiro (2004), ganhou corpo no Brasil a partir do final da década de 1990, primeiro no campo da pesquisa e, depois, nos programas e propostas curriculares oficiais, tendo sido inclusive incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. Hoje, como observa Marcuschi (2008, p. 147), o estudo dos

gêneros “está na moda”, e boa parte dos pesquisadores e professores de Letras reconhece a importância da noção de gênero discursivo no ensino-aprendizagem de línguas.

2.1.6 LETRAMENTO ACADÊMICO: DISCURSO E PODER NA UNIVERSIDADE

De acordo com Motta-Roth (1999), o ensino de redação e leitura baseado em gêneros discursivos chegou também ao ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (LFA), área na qual a autora é uma das pioneiras no Brasil. Iniciar graduandos nos “segredos” dos gêneros típicos da esfera acadêmica, argumenta Motta-Roth (*ib*.), contribui para formar leitores e escritores mais bem aparelhados para nessa esfera interagir.

Segundo a mesma autora, o acesso dos pesquisadores novatos aos debates em curso na academia “é legitimado pela produção de conhecimento via leitura e publicação e depende, em grande parte, do conhecimento de convenções formais e funcionais de gêneros discursivos acadêmicos” (*ib*., p. 121). De fato, como vimos na seção anterior, o discurso acadêmico ou científico tem marcas específicas e segue convenções rígidas, forjadas ao longo de séculos. Deixar de dominar tais marcas e convenções traz graves prejuízos ao graduando, na medida em que o coloca em posição desprivilegiada dentro das relações de poder que, inescapavelmente, perpassam a ordem dos discursos.

Abordando o assunto, Ramires (2007, p. 67) argumenta que as “atividades de produção discursiva conferem poder aos membros, e, especificamente nas comunidades acadêmicas, o texto escrito assume importância privilegiada como meio de exploração e documentação de ideias”. Portanto, na perspectiva dessa autora, os graduandos que não conseguem se apropriar das normas e convenções

típicas dos gêneros acadêmicos passam a exercer um papel secundário nas relações de poder dentro da universidade. O professor torna-se o único detentor dos saberes, cuja "produção textual é responsável por formular a representação de significados" (RAMIRES, 2007, p. 67).

É nesse sentido que se propõe hoje o conceito de *letramento acadêmico.* Antes de discorrer sobre isso, recordo algumas definições de letramento. Segundo Soares (2004, p. 5), em meados da década de 1980 surgiu em vários países a preocupação de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas resultantes da alfabetização. Nasceu, assim, o conceito de *letramento*, no Brasil, *literacia*, em Portugal, *illettrisme*, na França, e *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra[19].

Com o tempo, foi-se percebendo que, sendo o letramento uma prática social de leitura e escrita, e sendo as práticas sociais de leitura e escrita tão heterogêneas, não haveria, na verdade, *um único letramento*, mas *múltiplos letramentos* (SOARES, 2002, ROJO, 2008). Nesse contexto é que surgem noções como letramento digital (SOARES, 2002), letramento visual (OLIVEIRA, 2006) e mesmo letramento informacional, do qual falaremos no próximo capítulo (seção 3.2).

Gee (1996, p. 22), para quem a noção de letramento está estreitamente relacionada a mudanças nas estruturas de poder, também prefere falar em *letramentos*, no plural. Segundo esse autor, existem dois tipos de discurso: os discursos primários, baseados na comunidade local, e os discursos secundários, voltados à esfera pública. Esses discursos secundários, que envolvem interações entre pessoas sem laços de intimidade nem parentesco, incluem aqueles usados na escola, na mídia, nos locais de trabalho, nas igrejas, em órgãos do governo etc.

[19] Soares (2004, p. 5) lembra que a palavra *literacy* já era dicionarizada na língua inglesa, mas só passou a ser usada com esse sentido na década de 1980.

Assim, Gee (1996, p. 143) define *letramento* como o conhecimento de um discurso secundário. Uma vez que existem muitas instâncias sociais, e a cada uma delas corresponde um discurso secundário, não existe um letramento — e sim *letramentos*.

A universidade é uma dessas instâncias sociais e tem, como dito, seu próprio discurso. “Letrar” o graduando significa, portanto, ajudá-lo a conhecer as práticas discursivas privilegiadas na universidade. Nos dizeres de Cruz (2007, grifo do original), os estudos sobre letramento acadêmico levam em conta “que os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, *mas aos amplos e abrangentes discursos e gêneros institucionais* que subjazem à escrita na universidade”.

A ideia não é forçar o graduando a reproduzir de modo acrítico o discurso preestabelecido da academia, tolhendo sua criatividade. Muito pelo contrário: Motta-Roth (1999), citando a distinção proposta por Gale (1996) entre discurso normal e anormal, lembra que o discurso consagrado ou normalizado da universidade esforça-se para manter seu *status* dominante, e qualquer divergência desse discurso é percebida como um saber anormal, produzido por um sujeito operando de fora da comunidade. Desse modo, é justamente por meio do discurso variante ou anormal que novos saberes podem chegar à academia, o que em última instância pode provocar mudanças paradigmáticas e, portanto, o avanço do conhecimento (MOTTA-ROTH, 1999, p. 3).

Contudo, a mesma autora ressalva que essa democratização da academia, com uma divisão mais equânime do poder entre estudiosos consagrados e iniciantes, “só pode ocorrer via discurso anormal se esse for produzido sobre um entendimento profundo de como o discurso normalizado da disciplina funciona” (*id*.,

ib., p. 4). Em outras palavras, para subverter as regras do discurso científico o graduando precisa antes conhecê-las, daí a importância de que o letramento acadêmico seja contemplado nos projetos pedagógicos dos cursos superiores.

2.2 ALTERAÇÕES PROVOCADAS PELO ADVENTO DA INTERNET

Conforme vimos até agora, vários autores acreditam que, quanto mais o leitor for capaz de reconhecer diversos gêneros discursivos, mais facilmente conseguirá construir o significado do que lê, em um processo de leitura ativo e emancipado. Vimos também que na esfera acadêmica essa capacidade é especialmente importante, porque o graduando que dela carece fica em posição desfavorável nas relações de poder que permeiam o ambiente universitário — relações nas quais a "balança" tende a pender para o lado dos professores e pesquisadores mais experientes.

Por outro lado, observamos que reconhecer os gêneros oriundos do domínio científico pode não ser uma tarefa tão simples. Isso porque o discurso científico aproxima-se, em certos aspectos, de outros tipos de discurso autoritário (segundo classificação de Orlandi, 2002), como o jornalístico ou o didático. Afinal, os três em geral apresentam linguagem denotativa e apagamento do sujeito, por exemplo. É certo que o discurso científico tem suas especificidades, como o fato de se apoiar fortemente em discursos alheios legitimadores para construir sua autoridade, e o fato de apresentar tais discursos alheios de um modo bem peculiar, segundo uma série de convenções rígidas.

Reconhecer essas especificidades, como dito, já não é fácil em situações convencionais. Mas, conforme veremos a seguir, quando a leitura ocorre no meio

eletrônico a dificuldade pode aumentar, ensejando uma preocupação ainda maior de orientar o graduando nesse sentido.

Segundo Chartier (2002), a revolução da textualidade digital introduziu várias rupturas na história do texto e da leitura. Entre elas o autor destaca: uma ruptura da ordem dos discursos, outra na ordem das razões e outra na ordem das propriedades. A seguir, em tópicos separados, analisaremos essas três rupturas e veremos em que sentido elas se relacionam ao assunto discutido aqui.

2.2.1 RUPTURA NA ORDEM DOS DISCURSOS

Um dos nomes mais importantes da história do livro e da leitura, Roger Chartier é também um dos teóricos mais citados quando o assunto é *suporte* textual. Para esse autor:

> Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O "mesmo" texto, fixado em letras, não é o "mesmo" caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. Nasce daí a importância reconquistada pelas disciplinas que têm como finalidade justamente a descrição rigorosa dos objetos escritos ou impressos que carregam os textos: paleografia, codicologia, bibliografia. (CHARTIER, 2002, p. 61-62)

No campo da análise do discurso, Maingueneau (2002, p. 71, grifos do original) também se preocupou com os suportes materiais do texto: "É necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc." Segundo esse autor, tal dimensão da comunicação verbal foi durante muito tempo relegada a segundo plano, porque o texto era concebido como uma sequência de frases dotadas de sentido, indiferentes a seu meio. "Hoje", continua o linguista francês (*ib*.), "estamos cada vez mais conscientes de que a mídia não é um simples 'meio' de transmissão do discurso,

mas que imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer".

Marcuschi (2008, p. 173-174), após citar Maingueneau, concordando com seus postulados, acrescenta que "o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele". Logo, se o gênero é importante para a construção do significado, o suporte também o será. E, todas as vezes que um texto escrito mudar de suporte, caberá indagar no que isso altera a produção de seus sentidos — afinal, como lembrou Chartier (2002), não se trata mais do "mesmo" texto.

Sob essa perspectiva, o momento atual, em que a leitura vem deixando de ser feita nos suportes tradicionais (livro, revista, jornal) e passando a ser feita na tela do computador, desperta uma série de inquietações. Para Chartier (2002), a textualidade eletrônica é mais um capítulo na história da cultura escrita, história na qual as novas técnicas inventadas pelo ser humano para fixar os textos escritos foram moldando as relações com esses mesmos textos.

Dentro dessa trajetória, Chartier (2002, p. 22, p. 106) distingue três inovações principais. Primeiro, entre os séculos II e IV, a difusão do códex, isto é, do livro tal qual o conhecemos, com folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação. O códex veio substituir os rolos da Antiguidade grega e romana, permitindo gestos antes impensáveis: escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho.

A segunda inovação listada por Chartier (2002, p. 22) deu-se no fim da Idade Média, nos séculos XIV e XV: o "aparecimento do 'livro unitário', ou seja, a presença, dentro de um mesmo livro manuscrito, de obras compostas em língua vulgar por um único autor (Petrarca, Boccaccio, Christine de Pisan)". Antes disso, essa forma unitária ficava reservada às obras canônicas cristãs ou antigas, escritas em latim. Os

textos em língua vulgar (romanço), ou, de modo mais geral, os que não pertenciam a essa tradição, circulavam apenas na forma de “miscelâneas”, que eram compilações de textos de variados autores, gêneros e datas. Segundo Chartier, foi o advento do livro unitário que implicou a emergência da função-autor, na medida em que passou a existir “um vínculo entre uma unidade livresca e uma unidade textual, referida à singularidade de seu autor” (CHARTIER, 1999, p. 26, tradução minha).

A última inovação citada pelo historiador francês é a invenção da imprensa, no século XV, que possibilitou uma multiplicação vertiginosa dos textos, nas mais variadas formas. De acordo com Chartier (2002), toda essa trajetória moldou o conceito que temos hoje de livro, bem como a percepção que temos da cultura impressa, baseada em diferenças imediatamente visíveis entre os objetos que a portam (cartas, documentos, diários, livros etc.). Comentando os efeitos das NTICs sobre essa conjuntura, o autor afima:

> É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica. É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. Surge disso uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. (CHARTIER, 2002, p. 22-23).

Essa observação é fundamental para a problemática discutida aqui. Afinal, a preocupação é, como dito, saber se o graduando está conseguindo reconhecer os diferentes gêneros, oriundos de diferentes domínios discursivos. Ora, quando esse graduando visitava uma biblioteca universitária e folheava um periódico especializado, percebia com relativa facilidade que tal periódico continha artigos científicos. Não apenas o suporte em suas mãos (o periódico especializado), como

também suas pistas extralinguísticas (cores sóbrias na capa, ausência de ilustrações etc.), contribuíam para essa identificação.

Se o mesmo graduando, em vez de um periódico especializado na biblioteca, estivesse folheando uma revista semanal de notícias na banca de jornais, também perceberia com relativa facilidade que os artigos lá veiculados eram jornalísticos, não científicos. Novamente, além do próprio suporte, as pistas extralinguísticas entrariam em jogo: nesse caso, abundância de fotografias e ilustrações, tipologia colorida e lúdica etc.

Até mesmo a textura do papel poderia dar "dicas" ao graduando — enquanto o papel do periódico especializado tem gramatura mais alta e aparência fosca, assemelhando-se ao utilizado na impressão de livros, o da revista semanal em geral é mais fino e brilhante. Isso sem falar no próprio contexto da leitura: imagina-se que uma biblioteca universitária abrigue periódicos acadêmicos, e uma banca de jornais, não[20].

A partir do momento em que os artigos científicos e jornalísticos são lidos na tela do computador, todas essas diferenças, fundamentais para reconhecê-los e, consequentemente, compreendê-los melhor, desaparecem. Usando as palavras de Chartier (2002, p. 23), diante da tela torna-se mais difícil "distinguir, classificar e hierarquizar os discursos".

A situação melhora um pouco quando a forma do texto é pelo menos em parte preservada. Refiro-me àquela situação em que o artigo jornalístico, o artigo científico ou mesmo o livro são reproduzidos no computador em uma espécie de fac-símile — ou seja, em formatos como o PDF®, sigla para Portable Document Format,

[20] Essa diferença diz respeito ao que Marcuschi (2003) chama de *grandes continentes*. Para esse autor, os grandes continentes são "os ambientes e os locais que servem de grandes 'armazéns' ou locais de concentração de materiais impressos ou orais". Assim, uma biblioteca e uma banca de jornais seriam grandes continentes, com características bem distintas.

ou formato de documento portátil. Nesse padrão, ou em outro similar, o texto preserva pelo menos algumas das características que exibia no suporte original, como a tipologia, a diagramação, as margens, cores etc.

No entanto, ainda assim, adverte Chartier (2002, p. 28), não se trata do "mesmo" texto. Usando justamente o exemplo das revistas especializadas, o autor argumenta que ler artigos científicos em uma revista impressa é diferente de ler esses mesmos artigos na Internet:

> Na primeira leitura, a construção do sentido de cada artigo particular depende, mesmo inconscientemente, da sua relação com os outros textos que o antecedem ou o seguem e que foram reunidos dentro de um mesmo objeto impresso com uma intenção editorial imediatamente perceptível. (CHARTIER, 2002, p. 28)

No segundo caso, o leitor terá chegado àquele artigo fazendo uma busca pelo tema, não pelo volume da revista específica. Logo, essa segunda leitura "propõe ao leitor textos sem outro contexto além daquele de pertencer a uma mesma temática" (*id*., *ib*.). E, como conhecer o contexto é fundamental para compreender o texto (MARCUSCHI, 2008, capítulo 3), temos que, mesmo quando o documento on-line reproduz o impresso como um fac-símile, ainda assim o entendimento pode não ser tão fácil quanto na situação de leitura tradicional.

Neste ponto da discussão, é importante trazer à baila uma classificação dos documentos on-line que vem sendo proposta no campo da Ciência da Informação. Vejamos tal classificação em um tópico separado.

Classificação de documentos on-line

Tentando ajudar seus colegas, cientistas da informação e bibliotecários, a lidar com o caos informacional da Internet, Gorman (2003, p. 282-284) propõe a seguinte taxonomia para os documentos encontrados on-line:

a) **material efêmero** — essa categoria abrange materiais como páginas pessoais, críticas gastronômicas, boletins informativos de associações, previsões metereológicas, listas de professores das universidades australianas... enfim, toda sorte de material com interesse restrito a um pequeno público, ou que perde o interesse em um prazo muito curto;

b) **estabelecimentos comerciais** — todo material que tenta vender algo;

c) **recursos derivados do formato impresso** — são os materiais que reproduzem outros já impressos; por exemplo, jornais, revistas ou livros tradicionais apresentados em formato digital;

d) **revistas eletrônicas** — a diferença em relação à categoria anterior é que essas publicações têm existência autônoma, ou seja, são veiculadas somente eletronicamente; segundo o autor, sua comercialização por meio de assinatura tem se mostrado inviável, mas a venda de artigos avulsos pode ser uma tendência no futuro;

e) **arquivos digitalizados (textuais, sonoros e visuais)** — essa categoria abarca as digitalizações de documentos históricos, como moedas, selos, cartazes, manuscritos, desenhos, cinema mudo, registros sonoros, fotografias e outros;

f) **obras de criação original (textuais, sonoras e visuais)** — abrange obras criadas especialmente para a Web por uma nova geração de artistas, tais como escritores de hipertexto, artistas digitais, ciberpoetas e músicos eletrônicos.

Portanto, segundo essa classificação, um artigo escrito por um professor e veiculado em sua página pessoal seria um *material efêmero*. O mesmo artigo, se aprovado pela comissão editorial de uma revista especializada e nela veiculado,

seria considerado um *recurso derivado de material impresso* (caso a revista circulasse em papel e fosse apenas reproduzida no meio eletrônico) ou um *artigo de revista eletrônica* (caso a publicação fosse exclusivamente eletrônica). Seja como for, é evidente que a primeira forma de circulação — qual seja, a publicação em uma página pessoal — está muito menos sujeita às coerções do discurso que a segunda. Vale lembrar que, segundo Foucault (1996, p. 37), as *coerções do discurso* são aquelas que limitam os poderes do discurso, que dominam as suas aparições aleatórias, que selecionam os sujeitos que falam.

A discussão em torno da suposta capacidade da Internet de "driblar" as coerções do discurso é tão palpitante que a ela reservarei um tópico separado. Em seguida, em outro tópico, tratarei de outra questão decorrente dessa: em que medida o ciberespaço altera a tradicional mediação editorial entre o autor e o leitor?

Internet: maior acessibilidade à ordem dos discursos?

Com a ironia que lhe é característica, Possenti (2004, p. 207) lembra que, em uma das primeiras vezes em que precisou fazer uma pesquisa na rede mundial, quase foi levado a concluir que "praticamente todos os cidadãos que não têm um bom texto — talvez não conseguissem uma editora que os publicasse — têm um texto circulando pela Internet".

De modo um tanto contraditório, mais adiante Possenti (*ib*., p. 214) discorda daqueles autores para quem o ciberespaço democratiza o acesso à ordem dos discursos, na medida em que "permite que qualquer um publique suas ideias, sem passar pelo que Foucault provavelmente chamaria de sociedade de discurso, ou seja, sem passar pelo crivo do atual sistema editorial". Para justificar sua discordância desses autores, Possenti alega que, na atualidade, o sistema editorial

anda tão pouco exigente, aceitando publicar livros de pessoas sem a menor vocação literária (o autor cita como exemplos Jô Soares, Ratinho e Adriane Galisteu), que, na verdade, mesmo no mundo “real” não existe mais uma barreira à função-autor. Em suas palavras, “estamos confundindo a queda de um tipo de barreira com sua ausência pura e simples” (POSSENTI, 2004, p. 215).

Logo em seguida, porém, Possenti (*ib*.) toca em um ponto fundamental para discutirmos a questão do acesso à ordem dos discursos, seja no mundo on-line, seja no off-line: “[...] são diferentes os critérios pelos quais se consagra um romancista, um poeta, um filósofo, um cientista, um jornalista, um organizador de coleções de piadas etc.”. Em outras palavras (e usando um exemplo do próprio autor): um professor de linguística pode até publicar um livro de piadas, seja na Internet, seja fora dela; mas isso não significa que a mera publicação faz com que ele tenha entrado na ordem dos discursos humorísticos. Provavelmente, um livro de piadas organizado por um comediante fará muito mais sucesso que o livro dele.

Esse é, precisamente, o ponto abordado por Melo (2004) em texto que discute a noção de acessibilidade ilimitada da Internet sob o prisma da análise do discurso. A opinião da autora a respeito pode ser resumida neste trecho:

> Embora no ciberespaço cada sujeito seja efetivamente um potencial produtor de informação, a Análise do Discurso (AD) vai nos mostrar que mesmo que a rede abrigue uma pluralidade de ideias, de pontos de vista, isso não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos. Não basta as ideias estarem lá depositadas, é preciso que elas circulem, que elas tomem corpo, que elas reverberem. (MELO, 2004, p. 136).

Apoiada nos postulados foucaultianos, Melo (2004) relembra que o discurso é uma prática social, regida por convenções sociais; logo, não é qualquer um que pode assumir a função-autor e dessa posição falar aos demais. A pessoa pode até se arvorar nessa posição, mas, se seu texto tiver pouquíssima repercussão, ela não

terá entrado na ordem dos discursos. Para usar uma expressão popular, a pessoa ficará “falando às paredes”.

Todavia — e este é o ponto sobre o qual nos debruçamos aqui —, para que o leitor participe desse jogo social, seja excluindo, seja acolhendo os “candidatos” à função-autor no ciberespaço, é preciso conhecimento. No nosso caso, o graduando que vasculha a Web em busca de artigos científicos precisa, antes de mais nada, saber quem tradicionalmente assume a função-autor nesse gênero discursivo. Normalmente, trata-se de um cientista, um acadêmico, isto é, de alguém que tem determinado título na academia e que foi aceito por determinado mediador (por exemplo, a comissão editorial de uma revista especializada, ou o comitê organizador de um congresso).

O leitor pode até subverter tais regras e aceitar na função-autor alguém excluído dessa “sociedade de discurso” — mas, como é sabido, para subverter regras é necessário antes conhecê-las. Se o leitor aceita na função-autor alguém tradicionalmente dela excluído, não por deliberação sua, mas por desconhecimento, a construção dos sentidos fica prejudicada. Afinal, como lembra Riolfi (1999, p. 76), “[...] só se realizam efeitos de sentido entre locutores uma vez [que] estes já tenham sido estabelecidos como tais por um laço social.”

No tipo de situação estudada aqui, se o graduando lê um texto de alguém não pertencente ao círculo acadêmico, sem perceber sua condição, haverá certa confusão na identificação dos locutores, o que fatalmente prejudicará as trocas entre eles. E o maior prejudicado será o graduando, porque, ao demonstrar seu desconhecimento das regras tácitas que regem o discurso acadêmico — por exemplo, citando um texto considerado “não autorizado”, como um texto publicado

em um *blog* —, ver-se-á, mais uma vez, em posição inferior dentro das relações de poder que permeiam o ambiente universitário.

Internet: fim da mediação editorial?

Ao lado das considerações feitas no tópico anterior, o debate em torno da suposta democratização dos discursos oferecida pela Internet levanta, ainda, outra importante questão. O fato é que, como lembra Chartier (2002, p. 37, p. 60), ao longo de toda a história da cultura escrita, a produção não só dos livros, mas dos próprios textos, foi um processo *coletivo*, *colaborativo*.

Editores, tipógrafos, tradutores, revisores sempre foram — e ainda são — os principais elos de uma intrincada cadeia de intermediação entre o autor e o leitor. Operações de correção, censura ou desambiguação levadas a cabo por esses agentes, bem como os erros que inadvertidamente cometem, são corresponsáveis, juntamente com os erros e acertos do próprio autor, pela construção do texto que chega ao leitor. Esses diferentes movimentos, ocorridos nas diversas etapas da produção editorial, são parte inalienável do produto final, impresso e publicado. Seria uma ilusão, portanto, buscar um “original” ideal, imaculado, de determinado livro, saído diretamente da “mente” do autor, pois esse original não existe. O livro é, inescapavelmente, fruto de um trabalho a várias mãos.

Nesse processo, Chartier (2002, p. 76) frisa o papel dos editores, especialmente após a invenção da imprensa. Diante do perigo de uma multiplicação desenfreada de textos possibilitada pela nova máquina, os editores, por sua capacidade de escolha, desempenharam um papel essencial na “domesticação da abundância”.

Para o historiador francês, a atividade editorial guarda uma ambivalência fundamental. Por um lado, a classe dos editores e comerciantes de livros é responsável pela formação de uma esfera pública literária, “um mercado dos textos e dos julgamentos” (CHARTIER, 2002, p. 76). Afinal, são os editores e livreiros que tornam viável economicamente a atividade literária, e que fazem os textos chegar aos seus leitores, por maior que seja a distância geográfica ou temporal entre eles. Por outro lado, essa mesma classe restringe o acesso de inúmeras pessoas e coletivos à ordem dos discursos, na medida em que é a responsável por selecionar o que será publicado, quando e como.

Acredito que, com o advento da Internet, a mediação editorial sofre duas reviravoltas — e em sentido oposto. De um lado, o ciberespaço dissolve as fronteiras da classe editorial, permitindo que muito mais pessoas tornem-se editoras, tradutoras e revisoras dos textos alheios. É o caso de publicações colaborativas como a Wikipedia: mediante um simples cadastro, qualquer um de nós pode editar e revisar os textos alheios, bem como indicar aqueles que devem ser banidos, por sua inadequação.

De outro lado, o ciberespaço faz proliferar uma maneira bastante individualista de publicação, na medida em que permite, também praticamente a qualquer um de nós, publicar o texto que bem entender em uma página pessoal. Tal publicação individual evidentemente democratiza o acesso à ordem dos discursos, ao “driblar” as coerções do meio editorial. Entretanto, o leitor e o próprio autor ficam privados daquela mediação tradicional, dentro da qual editores, tradutores e revisores ajudam a construir o texto.

Para a problemática que estudamos aqui, a preocupação novamente não está em definir o que é “melhor” ou “pior” — uma publicação individual ou coletiva? —,

mas sim em investigar se o graduando consegue distinguir uma da outra. Conforme dito poucas páginas atrás, de acordo com a classificação proposta por Gorman (2003), um artigo publicado por um professor em sua página pessoal será apenas um material efêmero da Internet; já o mesmo artigo submetido à comissão editorial de uma revista científica (impressa ou on-line) e por ela publicado será um artigo científico como qualquer outro. Nesse segundo caso, o texto terá passado por uma mediação editorial, que, além da seleção, também pode incluir uma edição ou revisão.

Isso não significa que os materiais efêmeros da Internet devam ser descartados. Certamente, o graduando pode aprender muito com eles em diferentes momentos da sua formação. Mas, para que esse graduando esteja em condições de igualdade nas relações de poder da universidade, ele precisa saber *quando* e *como* utilizar tais materiais efêmeros.

Para ser um bom argumentador nos debates universitários, orais ou escritos, o graduando precisa saber manejar suas provas, os argumentos de autoridade que traz à baila para legitimar seu discurso. E um texto publicado individualmente em uma página pessoal, por mais brilhante que seja, certamente não é um argumento de autoridade tão forte quanto um texto publicado em uma revista científica, o qual já passou pela seleção e abonação da comunidade científica.

2.2.2 RUPTURA NA ORDEM DAS RAZÕES

A discussão anterior nos leva naturalmente ao segundo tipo de ruptura que, segundo Chartier (2002, p. 24-25), a textualidade eletrônica trouxe à cultura escrita. Trata-se da ruptura na *ordem das razões*, entendendo-se como razões as modalidades das argumentações e os critérios ou recursos que o leitor pode

mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las. “Por um lado, a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva [...]”, explica Chartier (2002, p. 24). Por exemplo: o autor pode inserir um vínculo hipertextual em seu texto que leve diretamente ao texto alheio por ele citado.

E continua o historiador francês:

> Por outro lado, e como conseqüência disso, o leitor pode comprovar a validade de qualquer demonstração consultando pessoalmente os textos [...] que são o objeto da análise se, evidentemente, estiverem acessíveis numa forma digitalizada. Tal possibilidade modifica profundamente as técnicas clássicas da prova (notas de rodapé, menções, referências), que pressupunham a confiança do leitor no autor, não podendo aquele colocar-se no lugar deste diante dos documentos analisados e utilizados. Nesse sentido, a revolução da textualidade digital constitui também uma mutação epistemológica que transforma as modalidades de construção e crédito dos discursos do saber. (CHARTIER, 2002, p. 24-25)

Ora, mais uma vez — e como sói acontecer na história das inovações tecnológicas —, estamos diante de uma novidade trazida pela Internet que só vai beneficiar aqueles que saibam como dela se utilizar. De que adianta um documento eletrônico permitir a consulta imediata às fontes em que seu autor se baseou, se o leitor não sabe como acessá-las? Ou não sabe que é importante acessá-las, ou simplesmente desconhece o papel das provas na construção do discurso? Como vemos, várias das questões levantadas aqui nos encaminham à segunda parte desta revisão de literatura, que tratará dos aspectos educacionais envolvidos na busca de informações na Internet.

2.2.3 RUPTURA NA ORDEM DAS PROPRIEDADES

A última das rupturas que o texto digital provocou na tradição escrita, de acordo com Chartier (2002, p. 25), diz respeito à *ordem das propriedades*. Segundo esse autor, tal ruptura afetou tanto a dimensão jurídica — o que fundamenta a

propriedade literária e o *copyright* — quanto a dimensão textual — o que define as características dos textos.

A primeira dimensão, embora extremamente relevante, está além do escopo deste trabalho. Vamos, pois, concentrar-nos na segunda dimensão, a textual. De acordo com Chartier (2002, p. 25), a diferença no texto impresso para o eletrônico é que, neste...

> O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica.

Essa possibilidade abre uma série de oportunidades e riscos. Por um lado, como já prenunciado por Lévy (2002), a Internet pode significar a emergência de uma nova maneira de construção e multiplicação do conhecimento — algo que o filósofo francês chamou de *inteligência coletiva*. De fato, se lembrarmos que o conhecimento humano é, desde sempre, co-construído, ou seja, construído na interação entre sujeitos, é de imaginar que, quanto mais sujeitos estiverem participando da rede de saberes, e quanto mais fácil for a troca entre eles, mais rico será o resultado.

Nas palavras de Lévy (2002, p. 6):

> [...] se alguma coisa é escrita, ela já não faz parte da minha memória pessoal, mas faz parte da memória da comunidade à qual pertenço, e que mantém seus escritos. Hoje a escrita é alguma coisa que não está mais só no suporte papel, mas que está no suporte eletrônico e que, por isso, se torna mais acessível, flexível e, sobretudo, mais compartilhável.

Chartier (2002, p. 116) também reconhece essa promissora possibilidade. Para esse autor, a comunicação a distância livre e imediata, viabilizada pelas redes eletrônicas, pode facilitar “uma construção coletiva do conhecimento por meio da permuta dos saberes, das perícias e das sabedorias”.

Por outro lado, a escritura coletiva pode significar justamente o inverso. Em vez da prometida polifonia, ela pode nos trazer a estandartização, a pausterização, o aplanamento dos discursos, na medida em que apaga a singularidade das autorias individuais. O próprio Chartier (2002, p. 26) faz essa advertência, ao lembrar que o mundo digital “propõe textos brandos, ubíquos, palimpsestos”.

Tal comentário de Chartier nos remete a outro pensador da atualidade, conhecido por suas pouco otimistas avaliações dos tempos atuais: o sociólogo polonês Zygmunt Bauman. De fato, Bauman (1998, p. 36) usa até a mesma palavra empregada por Chartier — *palimpsesto* — para se referir ao processo de construção da identidade no mundo pós-moderno. Segundo esse autor, assim como os palimpsestos (isto é, os pergaminhos da Antiguidade que eram raspados para que novos textos pudessem ser escritos sobre eles), a identidade do sujeito pós-moderno é construída por camadas efêmeras, volúveis, que logo são apagadas para dar lugar a outras mais novas. Nesse sentido, a faculdade mais importante dos nossos tempos não seria a lembrança, e sim o esquecimento.

Outra metáfora bastante conhecida de Bauman (2000) é a da liquidez. Para esse pensador, vivemos atualmente em um mundo fluido, líquido, em que os limites se dissolvem, se abrandam; as referências sólidas e duráveis se liquefazem. Não por coincidência, Chartier usa um vocábulo do mesmo campo semântico para se referir à textualidade digital: o derramamento. Em suas palavras, “o desafio e a incerteza do futuro são remetidos, fundamentalmente, à capacidade do texto desencadernado do mundo digital de superar ou não a tendência ao *derramamento* que o caracteriza” (2002, p. 31, grifo meu).

A meu ver, um bom exemplo desse texto digital derramado, brando, ubíquo, a que Chartier se refere e que nos remete ao ideário de Bauman, são os conhecidos

poemas e crônicas que circulam pela Internet no corpo de *e-mails*, *blogs* e apresentações do tipo PowerPoint®. Passando de mão em mão, eles vão sendo reescritos, mesclados com outros textos, vão tendo trechos suprimidos, outros acrescentados, vão ganhando ilustrações, fundos musicais, traduções para outras línguas — e, às vezes, até novas e surpreendentes atribuições de autoria. Um conhecido caso é o do poema *A morte devagar*, da brasileira Martha Medeiros, que circulou pelo mundo todo vertido para o espanhol e com alguns versos alterados, sendo sistematicamente atribuído ao chileno Pablo Neruda (FALSO, 2009).

Trazendo essa discussão para o campo educacional, surge-nos uma dúvida: será que no futuro próximo os textos acadêmicos e científicos — os "discursos de conhecimento", como diz Chartier (2002, p. 116) — serão produzidos desse modo, a várias mãos, sem que possamos identificar nitidamente o limite entre uma autoria e outra? Em caso positivo, será que os estudantes do presente estão enveredando-se por esse caminho em um movimento libertário, desejosos de quebrar as regras sociais e intelectuais que, nos últimos séculos, moldaram o conceito de autoria individual? Ou simplesmente porque desconhecem tais regras?

Estará o acadêmico do futuro engajado em processos de autoria coletiva por acreditar que é esse o melhor caminho para a construção do conhecimento? Ou simplesmente porque isso lhe dá menos trabalho? Encerro o presente capítulo com palavras de Chartier que, seguramente, podem nos ajudar nesta reflexão. Para o historiador francês, uma nova cultura escrita eletrônica...

> [...] deve definir-se em reação às práticas atuais que muitas vezes se contentam em pôr na Web os textos brutos que não foram nem pensados, em relação à nova forma de suas transmissões, nem submetidos a nenhum trabalho de correção ou de edição. Defender a utilização das novas técnicas postas a serviço da publicação dos saberes significa, portanto, *guardar-se das facilidades preguiçosas da eletrônica e instigar a dar formas mais rigorosamente controladas aos discursos de conhecimento, assim como às permutas entre os indivíduos*. (CHARTIER, 2002, p. 116, grifo meu).

CAPÍTULO 3 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A BUSCA DE INFORMAÇÕES NA INTERNET

Na Introdução desta dissertação, foi mencionado que, segundo Moran (1997), a Internet pode ser empregada na educação principalmente como ferramenta de: a) divulgação, b) pesquisa, c) apoio ao ensino e d) comunicação. Também se mencionou que o foco do presente estudo recaía sobre a segunda dessas possibilidades — o emprego da Internet como ferramenta de pesquisa.

Ora, embora a literatura na área de educação faça farta referência à importância da pesquisa para a construção do conhecimento, existem autores e grupos de estudo que, mais do que isso, fazem da pesquisa uma verdadeira bandeira. Para eles, a pesquisa é a espinha dorsal do processo de ensino-aprendizagem. Um desses autores é o sociólogo da educação Pedro Demo, e o modo como ele denomina sua proposta — *educar pela pesquisa* — não deixa dúvidas quanto a tal postulado.

Como a busca de informações é parte essencial de qualquer pesquisa, creio que recorrer às obras desses autores é um bom caminho para discutir, sob o ponto de vista pedagógico, a problemática da busca de informações na Internet. Desse modo, a revisão da literatura sobre pesquisa escolar e acadêmica serve como um alicerce, básico e amplo, para a discussão mais específica sobre busca de informações.

Na introdução desta dissertação, também se comentou que frequentemente seriam estabelecidos diálogos com outras áreas do saber, em especial a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. Isso será feito de modo bastante específico no presente capítulo, em que trarei alguns conceitos “estrangeiros” à

Linguística Aplicada, como *letramento informacional* e *qualidade da informação*, na intenção de complementar a discussão discursiva e pedagógica travada até o momento.

As duas frentes teóricas mencionadas — a educação pela pesquisa e a interface com a Ciência da Informação e a Biblioteconomia — são tratadas, respectivamente, na seção 3.1 e na seção 3.2, a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO PELA PESQUISA

Quase sempre que se fala, no Brasil, em "educar pela pesquisa", cita-se a obra do sociólogo da educação Pedro Demo. De fato, em vários dos quase 80 livros que já publicou, esse autor catarinense oferece uma sólida referência para aqueles que pretendem investigar ou aplicar a chamada *educação pela pesquisa*.

Entre os autores que defendem a pesquisa como princípio educativo, Demo talvez seja o que tem a concepção mais radical a respeito: para ele, a pesquisa é a própria marca distintiva da educação escolar e universitária. Segundo Demo (2005, p. 5-6), o que distingue esses ambientes — a escola e a universidade — de outros lugares potencialmente educativos na sociedade, como a família, a roda de amigos ou o ambiente de trabalho, é o fato de a escola e a universidade educarem preferencialmente por meio da pesquisa. Os outros espaços e agentes "podem recorrer a ela [à pesquisa] ocasionalmente, mas não como propriedade específica, como seria o caso da escola" (DEMO, 2005, p. 6).

A filosofia educacional de Pedro Demo já encontrou significativa repercussão, apesar de vir sendo proposta e discutida há poucas décadas. Provavelmente, o exemplo mais palpável disso foi a fundação, em 1990, de um instituto superior de

educação em Belém (Pará), do qual o sociólogo foi também o primeiro diretor. Demo (2004, s/p) descreve assim a experiência:

> Com apoio da Secretária de Educação do estado (Therezinha Gueiros), uma filósofa inspiradíssima e comprometida, foi possível montar um grupo que trabalhou durante um ano e colocou de pé a instituição: uma faculdade de educação sem aula! Os alunos deveriam, sob orientação e avaliação dos professores, pesquisar e elaborar.

Segundo o autor, a experiência funcionou bem durante um ano. Depois, por questões políticas, acabou malogrando. Hoje o instituto ainda existe, mas perdeu a autonomia e foi incorporado à universidade do estado, afastando-se da metodologia original.

Recentemente, outra experiência, dessa vez no Rio Grande do Sul, vem tentando colocar em prática o ideário da educação pela pesquisa. Trata-se do Sistema de Apoio ao Educar pela Pesquisa na Internet (SAEP-Net), descrito por seus coordenadores como “um software educacional que visa proporcionar um ambiente na Web para auxiliar professores e alunos na prática do Educar pela Pesquisa” (BERTOLETTI *et al*., 2003, p. 6).

Obviamente, além desses exemplos mais concretos, existe uma infinidade de educadores e pesquisadores que conheceram as propostas de Demo, identificaram-se com elas e hoje as incorporam, em maior ou menor medida, em suas práticas acadêmicas e profissionais. Para conhecer tais propostas, é necessário ler pelo menos três obras: *Pesquisa: princípio científico e educativo*, de 1990, *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*, de 1994, e *Educar pela pesquisa*, de 1996[21].

A seguir, sintetizo e discuto os principais pontos defendidos por Demo nessas obras. Sempre que possível, busquei estabelecer diálogos entre suas ideias e a de

[21] As datas referem-se à primeira edição de cada obra.

outros autores, especialmente no que diz respeito ao foco deste trabalho, ou seja, à pesquisa e à busca de informações por graduandos na era da Internet.

Reunificação entre ensino e pesquisa

Um dos pontos que mais sobressaem na leitura das três referidas obras de Demo é a insistência em reunificar *ensino* e *pesquisa*. Para esse autor, os dois elementos, em essência indissociáveis, foram artificialmente separados em nossa cultura escolar e acadêmica.

Nas palavras de Demo (1991, p. 12-13):

> É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amealha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada. [...]
> No oposto está a soberba do pesquisador exclusivo, que já considera ensino como atividade menor.

E, mais adiante, resume sua crítica com contundência: “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 1991, p. 14). Essa ênfase na obrigatoriedade de o professor ser também um pesquisador nos recorda as palavras de Freire (1996, p. 16), para quem “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Tal filosofia, compartilhada por este trabalho, na verdade orientou nossa escolha pelo curso de Pedagogia como foco da investigação, escolha essa que será detalhada nos dois próximos capítulos. Afinal, se o professor precisa ser também um pesquisador, e se a Internet é uma importante ferramenta de pesquisa educacional na nossa época, nada mais pertinente do que investigar como os professores-pesquisadores em formação estão lidando com as novas NTICs na hora de buscar informações para fundamentar suas pesquisas.

Desmistificação da pesquisa

Na opinião de Demo (1997), uma das consequências mais nefastas da falsa dicotomia estabelecida entre ensino e pesquisa foi uma também falsa mistificação em torno desta última. Criou-se nos meios escolares e acadêmicos, e mesmo na sociedade de modo geral, um estereótipo da pesquisa como uma atividade especial, praticada por pessoas especiais (mestres e doutores), em horários e dias especiais.

Para o autor, urge quebrar esse falso encanto, passando-se a ver a pesquisa como uma atividade cotidiana, permanente, natural: “Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 1991, p. 16, grifo do original). Assim, a pesquisa deve estar presente em todos os níveis de ensino, desde o fundamental até o superior, não como uma atividade à parte do currículo, mas sim como o próprio método didático para atingir os objetivos curriculares.

A pesquisa precisa estar tanto no cotidiano do professor, que deve construir seu próprio projeto pedagógico, quanto no cotidiano do aluno, que deve ser estimulado a construir seu próprio conhecimento. É nesse sentido que Demo fala em promover a *pesquisa no professor* e promover a *pesquisa no aluno* (2005, p. 2, 15, 38).

Questionamento reconstrutivo

Um risco que se corre ao abraçar a pesquisa como princípio educativo e tentar incorporá-la ao cotidiano escolar é o de banalizá-la. Demo adverte para esse risco em artigo de 1998 (p. 8):

> A ideia da pesquisa como ambiente da aprendizagem pode ser boa, mas tende a incorporar como pesquisa qualquer coisa, sobretudo por conta do despreparo dos professores e dos alunos. Esta objeção tem razão de ser, já que pesquisa pode virar modismo.

Para evitar tal banalização, Demo estabelece dois requisitos mínimos para considerarmos uma atividade como pesquisa. Em primeiro lugar, deve haver *questionamento* — ou seja, o aluno deve ser incentivado desde cedo a questionar as informações que encontra e perceber-se capaz de modificá-las. Em segundo lugar, deve haver *reconstrução* — ou seja, a pesquisa não tem a ver com a reprodução das informações colhidas, e sim com a reelaboração crítica dessas informações. Enfim: se não há questionamento reconstrutivo, não há pesquisa.

Níveis de reconstrução

A reconstrução a que Demo alude não significa necessariamente criação ou descoberta. O próprio autor admite que conhecimento totalmente novo é coisa rara (2005, p. 11). Para Demo (1997, p. 40-42), o grau da "intervenção inovadora" do sujeito varia ao longo de um crescendo, de maneira que podemos pensar em cinco níveis de reconstrução: *interpretação reprodutiva*, *interpretação própria*, *reconstrução*, *construção* e *criação/descoberta*:

1. **Interpretação reprodutiva** — o passo inicial da criação é a cópia. Mas não estamos falando de uma cópia qualquer; trata-se de uma cópia bem feita, que tenta reproduzir o original com fidedignidade. Pode haver, também, um trabalho de síntese, no qual o sujeito revelará um pouco de sua criatividade.
2. **Interpretação própria** — esse nível é bem semelhante à paráfrase. Nessa fase, o sujeito "busca dizer com palavras próprias, fazendo interpretação ativa, incluindo já um tipo de leitura que discute com o texto. É pelo menos uma forma dinâmica de ler autores, porque no fundo os reescreve" (DEMO, 1997, p. 40).

3. **Reconstrução** — nesse nível, mais do que parafrasear, o pesquisador dialoga com as teorias de vários autores, reorganizando-as e reinterpretando-as de modo pessoal. Para Demo (*ib*.), são exemplos típicos de trabalhos nesse nível as teses de mestrado e doutorado: “nesses ritos acadêmicos, a criatividade mais visível dificilmente ultrapassa a revisão da literatura, o rearranjo de um referencial teórico em uso, e o burilamento pessoal de propostas já vigentes”.
4. **Construção** — esse quarto nível só é alcançado por pesquisadores mais maduros e experientes. Nele estão “os autores que apresentam referencial teórico próprio, construído no debate com outros, superando-os, burilando-os, revendo-os, sempre no sentido de emergir da cena como fazedor de vanguarda” (1997, p. 42).
5. **Criação/descoberta** — os poucos pesquisadores que chegam a esse patamar introduzem paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos verdadeiramente novos, revolucionários.

Para a presente discussão, que leva em conta pesquisas feitas por graduandos, interessam apenas os dois primeiros níveis. Afinal, não se pode esperar do graduando o terceiro nível de reconstrução, que segundo o próprio autor normalmente se encontra apenas em pesquisas de mestrado e doutorado, muito menos o quarto e o quinto níveis, reservados a pesquisadores de altíssimo nível, que lá chegaram por conta de uma genialidade excepcional, ou de uma vasta experiência.

A restrição do foco aos dois primeiros níveis propostos por Demo (1997) encontra apoio nas considerações de Riolfi (1999, p. 73). Discorrendo sobre a

produção de estudantes de Letras, a autora aborda a questão da reconstrução nestes termos:

> [...] na linha de outros estudiosos que se dedicam à produção do conhecimento na graduação, não estou esperando que o aluno tenha já, neste momento, capacidade de uma produção teórica nova para a área. Alinho-me a Paoli, quando este afirmou, em conferência no VII FALE (Fórum Acadêmico de Letras), realizado em 07/06/96, no IEL-Unicamp, que o importante era o aluno ser capaz de produzir conhecimento novo para ele (o aluno), de maneira que a relação com o conhecimento produzido poderia transformar aquele que o produz.

Ora, para que o conhecimento (ainda que não inédito) tenha um poder transformador sobre o sujeito, este precisa ir além da mera cópia. A reprodução acrítica e mecânica não transforma ninguém. Portanto, a atitude que deve ser estimulada no graduando é a que se situa no primeiro ou, de preferência, no segundo nível proposto por Demo (1997). Considerando a heterogeneidade de qualquer corpo discente, é provável que alguns dos graduandos alcancem até o terceiro nível. Acima disso, porém, estamos falando de uma “produção teórica nova para a área” — o que, segundo Riolfi (1999), não é de esperar de um graduando.

Portanto, com base nessa discussão, proponho uma adaptação da escala de Demo (1997) à situação concreta estudada no presente trabalho. Em outras palavras, proponho uma classificação da reconstrução que leve em conta os sujeitos estudados aqui (estudantes de graduação) e a forma de consulta ao conhecimento utilizada por eles (busca de informações na Internet). Essa classificação adaptada está exposta no Quadro 1, a seguir.

Níveis de reconstrução	
Nível zero: mera cópia (sem reconstrução)	O aluno copia e cola os textos que encontra on-line, sem nem sequer lê-los integralmente.
Nível um: interpretação reprodutiva	O aluno copia textos que encontra on-line, mas os lê criticamente e tem o cuidado de reproduzi-los com fidedignidade, usando aspas e indicando a fonte. Pode haver, também, algum trabalho de síntese, com a supressão de trechos menos importantes (sendo feita também a devida indicação da supressão).
Nível dois: interpretação própria	O aluno lê um ou mais textos on-line e os reescreve com suas palavras. Pode haver algum grau de articulação entre os diferentes textos; quanto maior e mais livre essa articulação, mais o aluno aproxima-se do nível três (reconstrução).

QUADRO 1 — Níveis de reconstrução por parte de graduandos durante atividades de busca on-line. (Adaptação livre dos níveis propostos por Demo, 1997, p. 40-42.)

Educação pela pesquisa na era da Internet

Publicadas originalmente entre 1990 e 1996, as três obras de Demo analisadas aqui trazem algumas primeiras reflexões sobre o uso da Internet na atividade de pesquisa. Dessas reflexões emerge uma visão otimista: Demo parece acreditar que o avanço da tecnologia vai contribuir, cada vez mais, para reconduzir a escola e o professor a seu devido lugar — ou seja, ao papel de praticantes e incentivadores do questionamento reconstrutivo, e não de meros armazenadores e transmissores do conhecimento.

Isso porque, segundo o autor, o papel de armazenamento e transmissão será desempenhado, com competência cada vez maior, pelos meios eletrônicos. Em suas palavras:

> O conhecimento disponível está nos livros, bibliotecas, videotecas, universidades, institutos de pesquisa, escolas, computadores e banco de dados, tornando-se, sob o peso da informática e da instrumentação eletrônica em geral, cada vez mais acessível. [...] A escola não poderá

> concorrer com esta tendência, nem o professor. O simples repasse não sustentará a profissão, se a ele for reduzida. Todavia, a profissão não se define mais pela transmissão, mas pela reconstrução do conhecimento, onde encontra papel insubstituível. (DEMO, 2005, p. 27)

3.2 DIÁLOGOS COM A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Quando a presente pesquisa começou a ser concebida, o objetivo era investigar como alunos de um curso de graduação a distância "fazem pesquisa na Internet". Contudo, logo se percebeu que a expressão *fazer pesquisa na Internet* gerava uma inadequada ambiguidade. Afinal, conforme mencionado na Introdução desta dissertação, existem vários tipos de pesquisa: a pesquisa escolar, por exemplo, resume-se à consulta do conhecimento já produzido (e que é novo apenas para aquele que o consulta); já a pesquisa acadêmica ou científica, além de consultar o conhecimento preexistente, pretende gerar algum conhecimento inédito (ainda que esse ineditismo esteja apenas no recorte ou na abordagem) e para isso geralmente recorre à coleta e análise de dados.

Ora, quando alguém está "fazendo pesquisa na Internet", no sentido comum da expressão, não está fazendo o segundo tipo de pesquisa. Além disso, o termo *pesquisa* poderia causar confusão com a própria *pesquisa* que foi conduzida no Cederj e está sendo relatada aqui.

Para evitar toda essa imprecisão, optou-se por usar a expressão *busca de informações*, tomada de empréstimo da Ciência da Informação. Com efeito, na literatura da Ciência da Informação e da Biblioteconomia, a busca de informações é um conceito corriqueiro, que vem sendo delineado e discutido há décadas.

Uma das conceituações mais aceitas na área é a de Kuhlthau (1991, p. 361, tradução minha), para quem o processo de busca de informações (ou, em inglês, *information search process* — ISP): "[...] é a atividade construtiva, levada a cabo pelo

usuário, de determinar significados a partir de informações, a fim de ampliar sua bagagem de conhecimento sobre um problema ou tópico particular". Observa-se que, nessa definição, a busca de informações não é vista como uma atividade passiva de localizar informações e reproduzi-las, mas sim como um processo ativo — ou "construtivo", para usar um termo da própria autora.

Conforme explica Ferreira (1995, p. 3), esse entendimento é o que vem se consolidando na Ciência da Informação contemporânea, revolucionada pela chegada das NTICs. Segundo a autora, a abordagem tradicional da Ciência da Informação:

> Limita-se à tarefa de localizar fontes de informação, não levando em consideração as tarefas de interpretação, formulação e aprendizagem envolvidas no processo de busca de informação. O aumento no acesso à vasta quantidade de informação requer, entretanto, serviços que se centrem no significado da busca mais do que meramente na localização da fonte.

Essa nova postura assumida pela Ciência da Informação e pela Biblioteconomia confere aos profissionais dessas áreas relevante papel na educação contemporânea. Segundo Campello (2003, p. 33-34), eles passam a ser vistos como parceiros dos professores no desenvolvimento das habilidades informacionais do aluno, habilidades essas que se tornam "essenciais para sobrevivência" em um mundo inundado por informações instantâneas e superabundantes.

É nesse contexto, em que os conhecimentos produzidos pela Ciência da Informação e pela Biblioteconomia, são considerados valiosos para a educação, que apresento dois conceitos delas oriundos: o *letramento informacional* e a *qualidade da informação*. Cada um será tratado brevemente nas duas subseções a seguir.

3.2.1 LETRAMENTO INFORMACIONAL

No capítulo anterior (subseção 2.1.6), já vimos que o conceito de letramento surgiu da necessidade de reconhecer práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que aquelas resultantes do mero conhecimento do alfabeto. Vimos também que, nos últimos tempos, vêm sendo propostos vários letramentos, em decorrência da grande heterogeneidade e complexidade que caracterizam as práticas sociais de leitura e escrita no mundo contemporâneo. Fala-se hoje, portanto, em letramento digital, letramento visual, letramento acadêmico etc.

Para Dudziak (2003, p. 24), esses novos letramentos surgidos na década de 1990 são aspectos compartimentalizados da *literacy* (letramento), são termos exclusivos. Já o conceito de *letramento informacional* (do inglês *information literacy*), ainda pouco explorado no Brasil, seria para a autora um termo inclusivo, capaz de englobar todos os outros.

Campello (2003), que prefere traduzir *information literacy* por *competência informacional*, explica que esse conceito está no bojo de um movimento surgido na década de 1980, entre a classe bibliotecária norte-americana. No fim dessa década, em 1988, a Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL) publicou novas diretrizes para a área, denominadas *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*, que procuravam definir com mais clareza a função pedagógica do bibliotecário. Conforme explica Campello (2003, p. 31),

> Uma das funções do bibliotecário seria a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar informação), mas também envolvido no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim ensinando a aprender a aprender.

Um ano depois, em 1989, o comitê presidencial da Associação de Bibliotecas Norte-Americanas (ALA) emitiu outro importante documento: um relatório específico

sobre letramento informacional e aprendizagem baseada em recursos (*resource-based learning*), que incluía um modelo prático para aplicação no K-12, isto é, no ensino fundamental e médio dos Estados Unidos (STRIPLING, 1999, p. 59).

Embora tenham enfatizado a grande contribuição que a classe bibliotecária poderia dar à educação, ao longo dos anos esses documentos foram recebendo algumas críticas. Uma delas era que as diretrizes do *Information Power* de 1988 haviam sido pensadas segundo uma concepção de ensino conservadora, centrada no educador e no conteúdo, e não no aluno. Assim, em 1998, incorporando críticas e sugestões, veio à luz a segunda versão do documento, intitulada *Information Power: Building Partnerships for Learning* (CAMPELLO, 2003, p. 31).

Nesse novo documento, é apresentado um conjunto de nove padrões de letramento informacional, concebidos como metas para os programas e esforços pedagógicos dos bibliotecários. Esses padrões estão divididos em três grupos: letramento informacional, aprendizagem independente e responsabilidade social. O primeiro grupo, mais relevante para o presente trabalho por definir o letramento informacional em si, é traduzido abaixo:

> **Letramento informacional**
> 1. O aluno que é letrado do ponto de vista informacional acessa a informação de forma eficiente e efetiva.
> 2. O aluno que é letrado do ponto de vista informacional avalia a informação de forma crítica e competente.
> 3. O aluno que é letrado do ponto de vista informacional usa a informação com precisão e criatividade. (AASL, AECT, 1998, p. 8, tradução minha a partir da versão de CAMPELLO, 2003, p. 32.)

Percebe-se que tal definição dá ao letramento informacional três dimensões: a) *acesso* à informação (que deve ser eficiente e efetivo); b) *avaliação* da informação (que deve ser crítica e competente); e c) *uso* da informação (que deve ser preciso e criativo). Essa perspectiva tridimensional foi adotada na presente pesquisa, não

apenas na hora de formular os instrumentos de geração de dados, mas também de analisar os resultados (ver Capítulo 6).

3.2.2 AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: O CONTROVERSO CONCEITO DA QUALIDADE

Conforme acabamos de ver na seção anterior, uma das três dimensões do letramento informacional, segundo a Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL), é a *avaliação* crítica e competente da informação. Essa é provavelmente a dimensão mais problemática, uma vez que envolve julgamentos sobre a *qualidade da informação* — conceito que, de acordo com Pahim, Nehmy e Guimarães (1996), é controverso e de difícil definição.

Para esses três autores, a dificuldade em conceituar a qualidade da informação vem da alta carga de subjetividade que o tema encerra. É comum a queixa, entre os autores da área, de que as definições propostas são vagas, ambíguas ou incompletas. Isso não significa que o tema não venha sendo discutido, advertem Pahim, Nehmy e Guimarães (1996), que inclusive procederam a uma intensa revisão da literatura a respeito.

Com base nessa revisão da literatura, os três autores mencionados propõem um modelo multidimensional para definir a qualidade da informação, o qual reproduzo no Quadro 2.

Dimensões e atributos			
	Intrínseca	Contigencial	
		Usuário	Formato do produto
• valor filosófico ou metafísico	• validade • confiabilidade • precisão • completeza • novidade • atualidade • significado através do tempo • abrangência	• valor percebido • eficácia • relevância • redundância	• eletrônico • impresso • oral • microforma • integral • sintético • formal • informal

QUADRO 2 — Modelo multidimensional da qualidade da informação (Pahim, Nehmy, Guimarães, 1996, p. 115).

A dimensão *intrínseca* diz respeito a qualidades imanentes, inerentes à informação. Já as duas outras dimensões (*usuário* e *formato do produto*) são contingenciais, ou seja, variam conforme as circunstâncias.

Na dimensão do usuário é que reside, evidentemente, a maior subjetividade. Fazem parte dessa dimensão o valor percebido (a compreensão que o sujeito tem quanto ao valor da informação), a eficácia (a utilidade da informação para aquele sujeito), a relevância (quanto mais útil, mais relevante) e a redundância (a repetição dos dados, que na dose certa significa reforço da informação, mas quando excessiva tende a diminuir o valor da informação).

Para Pahim, Nehmy e Guimarães (1996, p. 117), deve existir um equilíbrio entre a dimensão intrínseca e a do usuário. Uma abordagem à qualidade da informação centrada apenas no usuário “pode levar à renúncia de busca do rigor e da exatidão da informação, [...] resultando num relativismo exacerbado e caótico”. Por outro lado, a ênfase exagerada na dimensão intrínseca pode conduzir à criação de sistemas ou serviços de informação em desconformidade com os interesses e as necessidades do consulente.

Neste ponto da discussão, proponho uma tentativa de articular esse modelo tridimensional da qualidade da informação com os argumentos oriundos dos estudos discursivos trazidos à baila no capítulo anterior. Conforme vimos naquela ocasião, em análise do discurso aceita-se a ideia de que o significado de um enunciado é construído em função, entre outras coisas, do lugar social do qual ele é dito (ORLANDI *apud* BRANDÃO, 2004, p. 106).

Ora, um modelo para análise da qualidade da informação que leve em conta apenas, de um lado, as qualidades intrínsecas à informação[22] e, de outro, a percepção do consulente sobre essa informação está deixando de fora uma dimensão que, na perspectiva discursiva, é essencial: a *fonte da informação*, isto é, o lugar social do qual aquela informação está sendo emitida.

Tal comentário está de acordo com o que afirmam Flanagin e Metzger (2007, p. 8) sobre os estudos em torno da *credibilidade* na avaliação de informações. Segundo esses autores, a Ciência da Informação (área em cujo seio foi produzido o estudo de Pahim, Nehmy e Guimarães, 1996) tende a centrar suas análises na *credibilidade da informação* (nas qualidades inerentes à informação). Enquanto isso, a Psicologia e as Ciências da Comunicação tendem a focalizar a *credibilidade da fonte* (a autoridade de quem ou do que está emitindo a informação).

Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2008, p. 86-87) buscam superar essa dicotomia informação *x* fonte propondo um modelo de avaliação que contempla os dois polos. Em obra que pretende transformar as pesquisas sobre letramento

[22] A terceira dimensão tratada por Pahim, Nehmy e Guimarães (1996), ou seja, a do formato, também é intrínseca à informação, distinguindo-se da primeira dimensão apenas por ser contingencial, variável, enquanto os aspectos da primeira são imanentes.

informacional[23] em um guia prático para educadores, as autoras recomendam que os alunos sejam orientados a avaliar informações levando em conta cinco critérios:

a) ***Expertise*** — é o conhecimento do autor sobre aquele assunto. O aluno deve aprender a examinar quem é o autor e quais são suas qualificações.
b) **Precisão** — é a correção factual e a autenticidade da informação.
c) **Atualidade** — é a data de publicação ou apresentação do material; o aluno deve aprender a selecionar fontes cuja data esteja de acordo com o objetivo da pesquisa (por exemplo: se a pesquisa for sobre um fato do passado, documentos da época podem ser um bom testemunho; por outro lado, não proporcionarão a análise histórica que somente a passagem do tempo permite fazer).
d) **Perspectiva** — é o ponto de vista do autor. O aluno precisa aprender a diferenciar informações mais objetivas de outras mais interpretativas, bem como distinguir entre diferentes pontos de vista.
e) **Qualidade** — "é o valor e o mérito de uma fonte de informação. Implica excelência na escrita, na composição e na apresentação do material, bem como de seu conteúdo".

Como se nota, o modelo de avaliação proposto por Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2008) combina tanto elementos relacionados à informação em si (precisão, atualidade e qualidade) quanto elementos relacionados à fonte da informação (*expertise* e perspectiva). Esse modelo é o que mais se aproxima da perspectiva adotada neste trabalho. Afinal, como vimos na subseção anterior, o conceito de letramento informacional, bem como o de qualquer outro tipo de letramento, tem como pressuposto que a leitura e a escrita são *práticas sociais*.

[23] Ressalte-se que Kuhlthau, segundo Campello (2003, p. 32), é uma das mais influentes pesquisadoras e divulgadoras do letramento informacional.

Assim, “letrar” o aluno do ponto de vista informacional implica iniciá-lo nos jogos sociais envolvidos nas práticas de acessar, avaliar e usar informações.

No caso investigado aqui, como estamos falando de graduandos, os sujeitos precisam ser letrados sob dois pontos de vista: o informacional e o acadêmico. Logo, os parâmetros que serão usados, neste trabalho, para definir a *avaliação da informação* levarão em conta aspectos desses dois tipos de letramento.

Em outras palavras, dentro da perspectiva adotada aqui, se um curso superior pretende formar sujeitos aptos a participar da comunidade acadêmica (e mesmo de subverter as regras desta) e, ao mesmo tempo, aptos a lidar com a avalanche de informações do mundo moderno, o projeto pedagógico desse curso deve prever estratégias de letramento informacional *e* acadêmico. No que toca à avaliação da informação, o graduando deve ser orientado a selecionar informações precisas, atuais, de qualidade, emitidas por expertos e também a diferenciar de qual perspectiva esses especialistas falam (modelo de Kuhlthau, Caspari e Maniotes, 2008). Por outro lado, também é importante orientar esse graduando a avaliar a informação do ponto de vista discursivo, ou seja, ensiná-lo a reconhecer os diferentes discursos e gêneros nos quais tais informações são veiculadas — reconhecimento esse que é justamente o cerne do letramento acadêmico.

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida no polo regional de Angra dos Reis do Consórcio Cederj. Dela participaram diretamente 35 pessoas: a diretora do polo, cinco tutores e 29 alunas. Para maior clareza, o perfil desses participantes, o contexto em que a investigação foi feita e sua trajetória serão detalhados no próximo capítulo.

No presente capítulo, apresentarei o paradigma de pesquisa em que a investigação se insere (seção 4.1). Em seguida, enumerarei e detalharei os instrumentos de geração de dados utilizados (seção 4.2). Nessa mesma seção, retomarei as questões de estudo (já apresentadas na Introdução) e explicarei como os instrumentos ajudaram a responder a cada uma delas. Por fim, na seção 4.3, mencionarei os critérios usados para analisar os dados.

4.1 PARADIGMA DE PESQUISA

A pesquisa ora apresentada seguiu o paradigma interpretativista. Afinal, conforme explica Van Manen (1991, p. 2, tradução minha), a pesquisa na área de educação exige “capacidade hermenêutica para interpretar os fenômenos da vida”.

Moita Lopes (1994, p. 334) também defende a maior aplicabilidade do paradigma interpretativista nas ciências humanas e explica que, em Linguística Aplicada, esse paradigma apresenta duas vertentes principais: a *etnográfica*, que considera primordialmente aspectos sociais, e a *introspectiva*, que é essencialmente de natureza psicológica. Optei pela vertente etnográfica porque é ela que nos permite “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (*id*., *ib*.).

Creio que a questão da busca de informações na Internet para fins educacionais envolve a construção de significados por todos os envolvidos (pelo aluno, pelo tutor e pela instituição de ensino, no papel de orientadora do processo). Precisamos entender qual significado esses diferentes sujeitos atribuem à atividade de busca de informações e ao modo de usá-las, a fim de melhor compreender esse fenômeno.

O fato de estar sendo investigada uma atividade relacionada às novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) — a busca de informações na *Internet*, e não em fontes tradicionais, como bibliotecas — e levada a cabo por graduandos de um curso a distância apoiado nessas tecnologias, também merece algumas considerações metodológicas. Com efeito, Guribye e Wasson (2002) alertam que a pesquisa etnográfica sobre aprendizagem em contextos mediados pelas NTICs tem suas particularidades.

Em especial, os dois autores lembram que a pesquisa nessa área não pode privilegiar os aspectos tecnológicos, em detrimento das interações humanas que estão por trás deles, nem vice-versa. Em vez disso, deve fazer uma avaliação "relacional", em que os papéis dos diversos agentes, humanos ou não humanos, sejam inter-relacionados. É o que se buscou fazer aqui, por meio de instrumentos de geração de dados voltados a examinar aspectos técnicos e, ao mesmo tempo, a percepção dos diferentes atores sobre esses aspectos.

4.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa utilizou-se dos seguintes instrumentos de geração de dados: observação participante, questionários, entrevistas e análise de documentos. A seguir, em quatro subseções, apresento e detalho cada um desses instrumentos.

Por fim, na quinta e última subseção, retomo as questões de estudo e explico como os instrumentos ajudaram a responder a cada uma delas.

4.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Conforme dito na seção anterior, a presente pesquisa segue o paradigma interpretativista e, dentro dele, a vertente etnográfica. Segundo Erickson (1988, p. 1087), na etnografia o principal método de geração de dados é a observação participante. Erickson explica, ainda, que o caráter "participante" dessa observação varia ao longo de um *continuum*, podendo ir desde uma participação mínima — apenas estar presente ao evento — até uma participação máxima — agir praticamente como os outros membros envolvidos.

Davies (1999, p. 73-74) reconhece essa mesma variabilidade e critica a tendência, tanto de etnógrafos quanto de leitores de etnografias, de avaliar a qualidade e validade da pesquisa pelo grau de participação do pesquisador. Segundo essa autora, o mais importante é saber se o etnógrafo fundamentou suas observações na *reflexão crítica* sobre a natureza de sua participação e a aplicabilidade dela àquelas circunstâncias de pesquisa específicas, bem como sobre a relação entre o pesquisador e os sujeitos. "Um estudo sensível, baseado primordialmente na observação, é com certeza preferível a um estudo em que a participação é forçada e autoengrandecedora", completa Davies (1999, p. 74, tradução minha).

Baseada nessas considerações, eu me senti à vontade para conduzir uma pesquisa etnográfica que emprega a observação participante, mas não em um grau tão profundo quanto seria possível se eu fosse, por exemplo, tutora do Cederj, ou se me matriculasse no curso de Pedagogia. Minha participação incluiu comparecer a

alguns eventos importantes na rotina acadêmica, como a aula inaugural e a sessão de orientação, e a várias sessões de tutoria presencial. Ou seja, correspondeu àquele grau mínimo de participação a que se refere Erickson (1988), sem que isso tenha comprometido, contudo, as “considerações reflexivas” que são “centrais à prática e análise” na etnografia (DAVIES, 1999, p. 71, tradução minha).

4.2.2 QUESTIONÁRIOS

Citando Erickson, Van Lier (1988, p. 56) afirma que as duas principais fontes de dados na pesquisa etnográfica são *o perguntar* e *o observar*. Já falamos do observar; vamos agora ao perguntar. No caso dessa pesquisa, o perguntar envolveu um questionário e entrevistas.

O questionário (cujo modelo refinado é reproduzido no Anexo) foi aplicado somente às alunas; para os demais participantes (diretora e tutores), optou-se por empregar entrevistas. Essa decisão foi tomada porque, evidentemente, o número de alunas é bem maior que o dos outros tipos de participantes; logo, realizar entrevistas com uma parcela considerável de alunas seria impraticável, dada a complexidade envolvida na transcrição e análise de qualquer entrevista.

Assim, o questionário foi aplicado a um número razoável de alunas (25 no total), permitindo detectar alguns padrões recorrentes. Contudo, como questionários são instrumentos limitados em uma pesquisa de cunho interpretativista (BRANDÃO, 2002), foi necessário entrevistar também algumas alunas. Para tanto, foram convidadas quatro alunas, escolhidas aleatoriamente em uma turma na qual o questionário *não* havia sido aplicado. Portanto, quando afirmo que participaram 29 alunas desta pesquisa, isso significa que 25 responderam ao questionário, e outras quatro, diferentes, concederam entrevistas.

Refinamento do questionário

Um detalhe importante sobre o questionário aplicado às alunas é que ele teve de passar por um refinamento ao longo da pesquisa. A primeira versão foi aplicada no 1º semestre de 2008 a 12 alunas, trazendo subsídios importantes à interpretação. Contudo, conforme minha orientadora observou na época, essa primeira versão não permitia saber o perfil da aluna no que dizia respeito ao uso da Internet. Ficávamos, portanto, impedidas de conhecer alguns dados básicos, tais como: quantas horas semanais a aluna gastava navegando, se sua conexão era discada ou por banda larga, se ela acessava a Web de casa, do polo ou do trabalho etc.

Além disso, também percebemos que havia uma questão incompleta. Tratava-se da última questão, que inicialmente tinha a seguinte redação:

> Em quais dessas fontes você obtém mais dicas e orientações sobre pesquisa na Internet?[24]
> [ ] Caderno didático.
> [ ] Colegas do curso.
> [ ] Amigos de fora do curso ou familiares.
> [ ] Tutor de Introdução à Informática.
> [ ] Tutor de outras disciplinas.
> [ ] Outros: _____

Revendo o instrumento, percebemos que essa redação não apresentava à aluna, entre as alternativas, a maneira de aprender a fazer buscas na Internet que talvez seja a mais comum: a própria prática. Ou seja, o instrumento havia deixado de prever que a aluna pudesse aprender a fazer suas buscas sozinha, induzindo-a a pensar somente em fontes externas de aprendizado, como o caderno didático, os colegas ou os tutores.

Tratava-se de uma lacuna importante. Afinal, em pesquisa anterior que conduzi entre tradutores de espanhol (GUIMARÃES, 2008), com o objetivo de

[24] Conforme explicado no capítulo anterior (seção 3.2), devido à ambiguidade do termo *pesquisa*, optei neste trabalho por usar a expressão *busca de informações na Internet*, em vez de *pesquisa na Internet*. Contudo, durante os trabalhos de campo, logo percebi que a expressão *pesquisa na Internet* era muito mais familiar aos participantes e mais facilmente compreendida. Portanto, essa foi a expressão utilizada nos questionários e entrevistas.

investigar como esses profissionais usam a Internet para busca de informações, nada menos do que 100% dos participantes afirmaram ter aprendido a buscar informações na Web por autodidatismo (tentativa e erro).

O autodidatismo aparece também nos resultados de pesquisas muito mais abrangentes, como a realizada recentemente pela Fundação Telefônica e pela Universidade de Navarra entre 25.467 estudantes de sete países latino-americanos, incluindo o Brasil. Metade dos participantes concordou com a assertiva “Aprendi sozinho a utilizar a Internet”. Entre os respondentes brasileiros, o índice subiu para 60% (SALA, CHALEZQUER, 2008, p. 45).

Decidimos, portanto, incluir a possibilidade de autodidatismo entre as respostas na questão mencionada. Parece ter sido boa medida: na versão refinada do questionário, aplicada no 2º semestre de 2008, dez das treze alunas que responderam afirmaram ter aprendido sozinhas (pela prática) a buscar informações na Internet. Além disso, essa versão refinada também incorporava perguntas que permitiam, agora sim, traçar o perfil de uso do computador pela aluna.

4.2.3 ENTREVISTAS

Como dito, as entrevistas foram aplicadas à diretora do polo, aos tutores e a quatro alunas. Todas as entrevistas foram *semi-estruturadas*, ou seja, basearam-se em um roteiro flexível; à exceção da primeira delas, com a diretora, que foi a única *não estruturada*, ou seja, a única que não contou com nenhum tipo de roteiro.

Optou-se pela ausência de roteiro porque meu objetivo nesse primeiro encontro era, primordialmente, apresentar-me como pesquisadora e pedir autorização para investigar o polo. Se fosse possível gerar dados e trazer à tona impressões da diretora sobre os temas investigados, tanto melhor, mas não era essa

a intenção principal. Tampouco houve a preocupação de gravar todo o diálogo desde o início, visto que o essencial era deixar a participante à vontade e conquistar sua confiança — objetivos às vezes ameaçados pela presença do gravador.

O estabelecimento dessas estratégias para o primeiro encontro apoiou-se nas recomendações de Spradley (1979, p. 74). Para esse autor, o mais importante nos primeiros contatos com os participantes de um estudo etnográfico é desenvolver *rapport*, palavra inglesa que pode ser traduzida por “empatia”. Falando especificamente do uso de um gravador nas primeiras entrevistas, Spradley (*ib*.) dá três conselhos: a) levar sempre um gravador, para o caso de surgir a oportunidade de usá-lo; b) introduzir a ideia da gravação aos poucos, sem pressa; e c) procurar oportunidades para gravar pelo menos uma pequena parte da entrevista. Sobre este último conselho, o autor textualmente explica: “Depois de conversar por meia hora, talvez seja apropriado dizer: ‘Isto é tão interessante e estou aprendendo tanto, será que você se importa se eu gravar alguma coisa? [...]’” (*id*., *ib*.).

As sugestões de Spradley foram seguidas à risca na entrevista com a diretora: após conversar com ela durante cerca de quarenta minutos, apenas tomando notas, perguntei se podia ligar o gravador. A diretora prontamente anuiu, de maneira que os vinte minutos finais foram gravados.

Nas entrevistas com tutores e alunas, porém, parecia mais adequado usar um roteiro *semi-estruturado* (ver Anexo), isto é, definido o suficiente para servir de “espinha dorsal” do diálogo, porém flexível o suficiente para comportar improvisos. Essas entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas com quatro tutores e quatro alunas. Todas elas foram gravadas desde o início, e todas, assim como a parte gravada da entrevista com a diretora, foram integralmente transcritas.

Especificamente, as entrevistas com as alunas foram realizadas em um momento notável: elas estavam prestes a entregar uma avaliação para a qual tiveram de fazer uma intensa busca de informações na Internet. Por sua relevância, esse contexto de aplicação das entrevistas será detalhado no próximo capítulo (seção 5.4), em que todo o contexto da pesquisa, sua trajetória e o perfil dos participantes serão descritos.

4.2.4 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Além da observação participante e da aplicação de entrevistas e questionários, usei como instrumento de geração de dados a análise de documentos. No caso, os documentos analisados foram: os *sites* do Cederj (www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/) e do curso de Pedagogia (www.cederj.edu.br/cederj/pedagogia/), o manual do candidato para o vestibular de 2009, o Guia do Curso de Ciências Biológicas, vários cadernos didáticos de Pedagogia e algumas avaliações de Pedagogia.

Alguns desses documentos me permitiram entender e descrever o contexto, sem ter sido alvo, porém, da análise de dados propriamente dita, apresentada no Capítulo 6 desta dissertação. Na análise de dados em si, foram enfocados apenas os cadernos didáticos das disciplinas Introdução à Informática e Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3 (PPP 3), sendo o caderno desta última dividido em dois volumes. O foco em tais cadernos foi determinado por indicação dos próprios tutores, segundo os quais eles eram os que abordavam de modo mais específico a busca de informações na Internet.

4.2.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E AS QUESTÕES DE ESTUDO

No Quadro 3, a seguir, retomo as quatro questões de estudo e indico como os instrumentos de geração de dados que acabei de enumerar ajudaram a responder a cada uma delas.

QUESTÕES DE ESTUDO	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
a) Como os alunos de um curso de graduação a distância do Consórcio Cederj usam a Internet para a busca de informações?	- Questionários aplicados a alunas. - Entrevistas com alunas. - Entrevista com a diretora e com tutores (nesse caso, os resultados foram levados em conta, mas com a ressalva evidente de que não se trata da "voz" das alunas, e sim da *percepção* dos outros participantes sobre como elas fazem a busca de informações).
b) Como o projeto pedagógico aborda a busca de informações na Internet?	- Análise de documentos: cadernos didáticos de várias disciplinas e avaliações. - Observação de eventos do calendário acadêmico (aula inaugural, sessão de orientação acadêmica etc.). - Entrevista com a diretora e com tutores.
c) Como o tutor orienta o aluno a buscar informações na Internet?	- Entrevistas com tutores. - Observação de tutorias presenciais.
d) Como o aluno aprende a fazer buscas na Internet (com colegas, com o tutor, com o material didático, sozinho etc.)?	- Questionários aplicados a alunas. - Entrevistas com alunas.

QUADRO 3 — Instrumentos de geração de dados e como ajudaram a responder a cada questão de estudo.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, primeiro apresentarei os procedimentos que foram seguidos para analisar os dados de modo geral (subseção 4.3.1). Depois, comentarei uma especificidade relativa à análise dos 25 questionários respondidos pelas alunas: a interpretação das duas escalas Likert presentes em tais questionários (subseção 4.3.2).

4.3.1 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Erickson (1988), a análise dos dados não é uma etapa delimitada do processo de pesquisa etnográfica. Na verdade, a análise *percorre* todo o processo: começa quando o observador ainda está em campo e continua depois, naqueles momentos (tão longos quanto os gastos em campo) em que este reflete sobre os fatos observados. "À medida que a observação progride, o pesquisador pode reler as notas de campo e ouvir as fitas, enquanto desenvolve hipóteses para interpretá-las e toma decisões estratégicas quanto aos próximos passos na coleta de dados" (1988, p. 1089, tradução minha). Depois, quando o trabalho de coleta estiver completo, o pesquisador deve rever o *corpus* como um todo.

Essa revisão constante e intensa tem três objetivos essenciais:

a) descobrir padrões recorrentes;
b) descobrir discrepâncias em relação a esses padrões;
c) identificar as mudanças na visão do próprio pesquisador durante o trabalho de campo (ERICKSON, *ib*.).

A busca deliberada por discrepâncias visa evitar uma tendência comum na etnografia, que é a *hipertipificação*, ou seja, o exagero na caracterização de um evento (*id*., *ib*.). Mais do que um problema de coleta e análise de dados, a hipertipificação pode revelar uma má compreensão dos princípios teóricos sobre os quais a etnografia se sustenta. Isso porque o etnógrafo pode estar tentando "tornar sua análise mais imaculada e nítida do que a vida real", ignorando o fato de que "as conclusões da pesquisa interpretativa nunca são fixas e definitivas" (ERICKSON, 1988, p. 1092, tradução minha).

Spradley (1979, p. 94) também enfatiza a importância de analisar os dados durante todo o processo, e não apenas no final: para esse autor, a análise de dados

na etnografia começa “logo depois que se começa a coletar dados”. Com base nesses primeiros estudos, o etnógrafo passa a formular hipóteses. Assim, enquanto em outros métodos de pesquisa as hipóteses são formuladas *antes* da coleta de dados, na etnografia as hipóteses “emergem da cultura estudada. São hipóteses etnográficas que precisam ser formuladas *depois* que os dados iniciais foram coletados” (SPRADLEY, 1979, p. 94, tradução e grifo meus).

Foi esse precisamente o caminho metodológico seguido nesta investigação: logo depois da geração dos primeiros dados, estes foram analisados até que se conseguisse formular algumas hipóteses. Depois, ao longo do restante do trabalho, essas hipóteses foram sendo testadas e confirmadas ou refutadas. E, em um processo contínuo, outras hipóteses foram surgindo à medida que mais dados foram sendo gerados, e essas hipóteses também foram posteriormente testadas e confirmadas ou refutadas[25].

Como exemplo disso, menciono as seguintes hipóteses, surgidas da análise dos primeiros dados:

a) as alunas de Pedagogia não usam (ou usam muito pouco) a Internet para busca de informações — hipótese surgida durante a entrevista inicial com a diretora do polo;
b) os alunos do Cederj não usam as dicas de busca na Internet dadas no próprio material didático — hipótese surgida na primeira entrevista com um tutor;
c) os tutores acreditam que a melhor maneira de avaliar a confiabilidade de textos encontrados na Internet é fazer uma leitura prévia do material

[25] Evidentemente, o processo não chegou a um ponto final. Se as hipóteses feitas aqui forem retomadas em outras pesquisas (e espero que sejam), poderão ser novamente testadas, confirmadas ou refutadas, podendo dar margem a novas hipóteses, e assim por diante.

didático e de livros recomendados pelo curso — hipótese surgida nas duas primeiras entrevistas com tutores.

Ora, esse processo de ir gerando dados e, em seguida, analisando-os e formulando hipóteses a partir deles é um processo essencialmente *indutivo* — e a indução é a principal marca de uma metodologia de pesquisa relativamente nova, mas já bastante aplicada nas ciências humanas e sociais: a *grounded theory* (ou teoria fundamentada em dados). Tal metodologia, proposta pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss no fim da década de 1960, consiste em "construir a teoria indutivamente a partir do trabalho de campo" (HUBBARD, POWER, 1993, p. 86, tradução minha).

Hubbard e Power (1993, p. 86), escrevendo sobre investigação em sala de aula, sugerem a metodologia de Glaser e Strauss para os professores-pesquisadores. Segundo essas autoras, o pesquisador deve, antes de mais nada, indexar e categorizar os dados gerados. Depois, ele deve seguir o chamado *método da comparação constante* para a análise de dados. Esse método, recomendado por Glaser e Strauss dentro de sua metodologia da *grounded theory*, é composto por quatro passos:

a) analisar os dados em termos de categorias e conceitos, tendo como guia a(s) pergunta(s) de pesquisa;
b) integrar as categorias conceituais e suas características em uma estrutura maior;
c) a partir da análise já feita, começar a delinear uma nova teoria, ou algumas assertivas teóricas, confrontando-as com os dados;
d) escrever a teoria, descrevendo-a e resumindo-a (HUBBARD; POWER, 1993, p. 86).

Foi exatamente isso o que se buscou fazer neste trabalho; na penúltima etapa, a de “começar a delinear uma nova teoria, ou algumas assertivas teóricas”, evidentemente optou-se apenas por “algumas assertivas teóricas”, já que o universo pesquisado não permitira delinear “uma nova teoria”. Essas “assertivas teóricas” assumiram a forma de considerações finais (ver Capítulo 7), que podem dar margem, no futuro, a novas pesquisas, ou mesmo a reconsiderações por parte de tutores e dos próprios organizadores do curso sobre suas práticas.

4.3.2 INTERPRETAÇÃO DAS ESCALAS LIKERT NOS QUESTIONÁRIOS

Como se pode ver no Anexo, onde estão reproduzidos os instrumentos de geração de dados usados nesta investigação, o questionário aplicado às alunas traz duas perguntas cuja resposta é dada por uma escala Likert. Proposta pelo norte-americano Rensis Likert em 1932, a escala Likert tornou-se um paradigma da mensuração qualitativa (PEREIRA, 1999, p. 65). Em sua forma original, ela apresenta cinco possibilidades gradativas de resposta, que variam desde um ponto mínimo até um ponto máximo, passando por um ponto médio ou neutro.

No questionário desta investigação, usou-se uma escala Likert bastante próxima desse modelo original. Diante de uma série de afirmações propostas, o respondente deveria indicar em que grau concordava com cada uma delas: concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo nem discordo; discordo parcialmente; discordo totalmente.

Uma maneira bastante comum de interpretar as escalas Likert é agrupar os resultados das duas categorias positivas e os das duas categorias negativas (PEREIRA, 1999, p. 68). É o que ocorre, por exemplo, quando um noticiário informa

que determinada parcela da população considera a gestão de certo governante “boa ou ótima”, enquanto outra parcela considera tal gestão “ruim ou péssima”.

Embora nos permita ter uma ideia aproximada do fenômeno estudado, essa forma de apresentar os dados não capta as gradações que são, precisamente, a razão de ser da escala Likert. Afinal de contas, considerar uma gestão “boa” não é o mesmo que considerá-la “ótima”. Assim como, no presente estudo, “concordar parcialmente” com uma afirmação não é o mesmo que “concordar totalmente” com ela.

Pereira (1999, p. 78-82), após discutir as vantagens e desvantagens de diferentes formas de apresentar os dados obtidos por uma escala Likert, conclui que aquela que fornece “uma informação mais conclusiva para o investigador” (*ib*., p. 82) é a que atribui os pesos 2, 1, 0, –1 e –2, respectivamente, aos cinco graus da escala[26]. A proposta de Pereira foi acatada neste estudo, de modo que foram feitos os seguintes cálculos:

Quantidade de respostas “Concordo totalmente”	→ foi multiplicada por 2
Quantidade de respostas “Concordo parcialmente”	→ foi multiplicada por 1
Quantidade de respostas “Não concordo nem discordo”	→ foi multiplicada por 0
Quantidade de respostas “Discordo parcialmente”	→ foi multiplicada por –1
Quantidade de respostas “Discordo totalmente”	→ foi multiplicada por –2

Como se percebe, essa ponderação permite recuperar o grau de concordância (ou discordância) do participante em relação a cada assertiva. Os resultados das multiplicações foram, em seguida, usados para montar gráficos de barras por meio do *software* Microsoft Excel®. Citando Miles e Huberman, Pereira

[26] Uma escala de 1 a 5, por exemplo, poderia nos fornecer uma média, mas deixaria de reconhecer os opostos (concordo totalmente *x* discordo totalmente), bem como o ponto neutro (não concordo nem discordo).

(1999, p. 77) recomenda que dados qualitativos sejam traduzidos, sempre que possível, em representações visuais, como gráficos ou esquemas, em vez de tratados unicamente de maneira discursiva. Isso porque, “após ter observado seu objeto em toda sua complexidade [...], interessa ao investigador ter uma medida geral que lhe permita alguma conclusão para seu estudo” (*id*., *ib*.).

Creio também que um gráfico pode ajudar pesquisadores e leitores a, literalmente, visualizar a situação estudada — desde que se tenha sempre em mente, é claro, que a complexidade das relações humanas e dos significados culturais não pode ser reduzida a um mero esquema. A ideia aqui é complementar a explicação discursiva com apoios visuais, e não substituir uma coisa pela outra.

CAPÍTULO 5 CONTEXTO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Uma descrição minuciosa do contexto é fundamental para o entendimento de qualquer pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1988). No caso da presente pesquisa, essa descrição parecia ainda mais relevante porque, conforme explicado na Introdução, o contexto e a trajetória dos trabalhos tiveram uma série de peculiaridades.

Para registrar tais peculiaridades e fornecer ao leitor um retrato vívido das circunstâncias em que ocorreu a investigação, reservei a elas todo este capítulo. Primeiro, na seção 5.1, apresento a instituição alvo da pesquisa — o Cederj. Em seguida, na seção 5.2, explico por que e como o Cederj foi enfocado neste trabalho, ressaltando quais elementos de sua infra-estrutura foi possível investigar e quais fugiram do meu escopo.

Depois, na seção 5.3, narro a trajetória dos trabalhos, dividindo-a em três fases para melhor entendimento: ponto de partida, fase exploratória e fase efetiva. Em seguida, na seção 5.4, descrevo o perfil dos participantes. Por fim, na seção 5.5, explico as circunstâncias em que foram realizadas as entrevistas com as alunas.

5.1 O CEDERJ

Formalizado em 26 de janeiro de 2000, o Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade (KANASHIRO, SCHWANKE, RIOS, 2007; MASUDA, 2009). O consórcio é formado pelas seis universidades públicas sediadas no estado — Uenf, Uerj, UFF, UFRJ, UFFR e Unirio — e pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Fundação

Cecierj, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com participação dos municípios onde estão instalados os polos regionais.

Para se matricular nos cursos de graduação, o candidato precisa prestar um concurso vestibular específico do consórcio. Tanto a prova do vestibular quanto o próprio curso podem ser feitos em um dos 33 polos regionais, espalhados por todo o estado do Rio de Janeiro. Segundo o *site* do consórcio, o aluno do Cederj é, na realidade, um aluno regularmente matriculado em uma das universidades públicas parceiras, dependendo do curso e do polo regional a que está vinculado, recebendo diploma equivalente ao dos alunos presenciais (CEDERJ, s/d).

Em 2009, o Cederj oferecia os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Turismo, Licenciatura em História, Administração e Tecnologia em Sistemas de Computação. O polo regional que examinei, de Angra dos Reis, oferecia todos esses cursos, exceto o de Licenciatura em História. Além da graduação, o Cederj ministra cursos de extensão e um pré-vestibular social.

Para um melhor entendimento da estrutura e metodologia dos cursos de graduação do Cederj, apresento, nas subseções 5.1.1 e 5.1.2, respectivamente, os profissionais que compõem a equipe docente e o modo de funcionamento desses cursos.

5.1.1 EQUIPE DOCENTE

A equipe docente dos cursos de graduação do consórcio Cederj está formada por profissionais que exercem diferentes papéis: professores conteudistas, professores coordenadores de disciplina, tutores a distância, tutores presenciais e

tutores coordenadores. O perfil e as principais atribuições de cada um desses profissionais são apresentados a seguir.

a) **Professores conteudistas** — são professores das universidades consorciadas, indicados por elas para elaborar o material didático; muitas vezes, são também coordenadores de disciplina.

b) **Professores coordenadores de disciplina** — também pertencem aos quadros docentes das universidades e, como dito, muitas vezes são também os elaboradores do material didático (conteudistas). Seu papel é dar vitalidade e dinamismo a esse material, adequando-o ao longo do tempo e complementando-o com tarefas como as avaliações a distância. O coordenador orienta o estudo do aluno, indicando, por exemplo, qual parte do material didático deve ser estudada em dada semana, qual tarefa ou avaliação deve ser feita e como etc. Também cabe ao coordenador de disciplina supervisionar os tutores, os quais fazem a mediação entre ele, o material didático e os alunos.

c) **Tutores a distância** — são alunos dos últimos períodos de graduação, pós-graduandos e recém-doutores das universidades consorciadas (BIELSCHOWSKY, 2003). Atendem os alunos por meio de uma linha telefônica gratuita (do tipo 0800), por fax ou na plataforma on-line (em um espaço chamado “sala de tutoria”). Além disso, os tutores a distância organizam fóruns, coordenam grupos de discussão e participam da correção das avaliações (KANASHIRO, SCHWANKE, RIOS, 2007).

d) **Tutores presenciais** — são graduados selecionados por concurso e atuam nos polos regionais. Sua principal atribuição é ajudar o estudante, proveniente da educação presencial, a se adaptar à educação a distância.

Desse modo, o tutor presencial cumpre algumas importantes funções, tais como: inserir a presença humana na metodologia, tornando a aprendizagem menos solitária e mais colaborativa, o que aumenta a adesão do aluno ao sistema; ajudar os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos de estudo, mais adequados à EaD; apoiar os alunos diretamente na apreensão do conteúdo, tirando dúvidas e recomendando leituras, pesquisas ou atividades. O tutor presencial também corrige as avaliações a distância e aplica avaliações presenciais, entre várias outras atribuições (LANTE, s/d).

e) **Tutores coordenadores** — em cada polo, existe um tutor coordenador para cada curso. Ele é escolhido, entre os tutores presenciais, pela coordenação de tutoria do curso (com a anuência da diretoria do polo) para supervisionar os demais tutores e auxiliar os coordenadores do curso e o diretor do polo no andamento dos trabalhos.

A integração entre esses profissionais, buscada por meio da comunicação intensa e constante, é fundamental para que o aluno se sinta amparado em todos os momentos de sua aprendizagem (VOIGT, LEITE, 2005).

5.1.2 FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Diferentemente do que o nome “Centro de Educação Superior *a Distância*” pode levar a crer, a metodologia do Cederj não é totalmente a distância, e sim semipresencial. Existem atividades que “necessariamente são realizadas sob supervisão, nos polos, em escolas conveniadas ou outros locais definidos pela coordenação do curso”, explica o Guia do Curso de Ciências Biológicas

(KANASHIRO, SCHWANKE, RIOS, 2007, s/p). Essas atividades são chamadas de *presenciais*, sendo muitas vezes obrigatórias.

Por outro lado, é certo que o aluno pode cumprir a maior parte do processo de aprendizagem de modo autônomo, em sua casa ou local de trabalho. Para tanto, ele conta com quatro instrumentos fundamentais: o *caderno didático*, a *plataforma on-line*, as *tutorias* e as *avaliações*. Vejamos cada um deles nos tópicos subsequentes.

Caderno didático

Os cadernos didáticos, um para cada disciplina, podem ser adquiridos na secretaria do polo. Também estão disponíveis na plataforma on-line, em formato PDF, podendo ser lidos diretamente na tela ou impressos. O ritmo de estudo dos cadernos é ditado, conforme já mencionado, pelo professor coordenador de disciplina.

Os cadernos estão divididos em aulas, e cada aula contém atividades com respostas comentadas. Aconselha-se, porém, que o aluno tente fazer as atividades sem consultar antes a resposta.

Plataforma on-line

Ao se matricular, o aluno recebe um *login* e uma senha de acesso à plataforma. Nela, além do caderno didático e do cronograma, ele encontrará outros importantes recursos e ferramentas, tais como: a) **mural**, com avisos importantes e urgentes; b) **guias** do curso e das disciplinas; c) **calendário** acadêmico, com datas das avaliações presenciais e cronogramas das disciplinas; d) **aulas na Web** de muitas disciplinas, apresentadas com recursos multimídia; e) **horários de tutoria** presencial do polo e do atendimento telefônico da tutoria a distância; f) **material**

para *download*, contendo gabaritos das avaliações a distância (ADs) e presenciais (APs), as próprias ADs, material complementar de estudo, notas etc.; g) **sala de tutoria** a distância, onde o aluno pode fazer perguntas aos tutores a distância ou simplesmente ver as dúvidas dos colegas e as respostas dos tutores; h) **fóruns**; i) **grupos de estudo**; j) **correio eletrônico** (KANASHIRO, SCHWANKE, RIOS, 2007).

Tutorias

As tutorias, como já dito, são oferecidas em duas modalidades: a distância e presencial. Para cada disciplina obrigatória dos quatro primeiros períodos do curso, existe um tutor presencial que permanece no polo por duas horas semanais (ou mais), em horário preestabelecido. A frequência à tutoria presencial não é obrigatória; contudo, a organização do Cederj recomenda fortemente o comparecimento, principalmente nos primeiros períodos, visto que o desempenho dos alunos que frequentam a tutoria presencial tende a ser superior ao dos demais (KANASHIRO, SCHWANKE, RIOS, 2007).

A tutoria a distância é prestada, como já mencionado, por fax, telefone ou pela “sala de tutoria” na plataforma on-line.

Avaliações

O desempenho do aluno do Cederj é aferido por duas formas de avaliação: a a avaliação presencial (AP) e a avaliação a distância (AD).

Para cada disciplina do curso existem cinco avaliações: três APs e duas ADs. As APs têm data marcada, estabelecida no início de cada semestre, e um formato que em geral se assemelha ao de uma prova. São realizadas nos polos regionais,

sempre aos sábados ou domingos. Já as ADs são disponibilizadas na plataforma e no polo (para xerox) e têm data e formato variável, conforme o curso e a disciplina.

A nota de cada disciplina é composta da seguinte maneira:

$$\frac{\underbrace{\underset{20\%}{AD1} + \underset{80\%}{AP1}}_{N1} + \underbrace{\underset{20\%}{AD2} + \underset{80\%}{AP2}}_{N2}}{2} \geq 6 \rightarrow \text{se não passar, AP3.}$$

AD1 e AD2 são as duas ADs do semestre; e AP1 e AP2, as duas APs do mesmo semestre. O aluno só terá de fazer a AP3 se não conseguir uma média suficiente (maior ou igual a 6) entre a Nota 1 (N1), formada pela soma proporcional da AD1 com a AP1, e a Nota 2 (N2), formada pela soma proporcional da AD2 com a AP2. Como se percebe, o peso das ADs na nota final é bem menos significativo que o das APs: enquanto as APs valem 80% da nota, as ADs valem apenas 20%.

Entretanto, as ADs são essenciais para o estudo autônomo do aluno. Segundo Kanashiro, Schwanke e Rios (2007), isso ocorre por duas razões. Em primeiro lugar, as ADs são...

> [...] uma forma do estudante conhecer um pouco mais o coordenador da disciplina: o que ele considera fundamental, que tipo de relações entre os vários tópicos devem ser valorizados, o que ele considera secundário ou aquele algo a mais. No ensino presencial estes aspectos são enfatizados pelo professor durante as aulas de várias formas: pela entonação, o gestual, o número de vezes que repete o assunto, etc. (*id.*, *ib.*, s/p)

Em segundo lugar, a AD é uma oportunidade de aprofundar o estudo, pois em geral leva o aluno a ir além do material didático, buscando informações em outras fontes, inclusive a Internet. Justamente por esse motivo, tal modalidade de avaliação foi focalizada com mais detalhe nesta pesquisa, conforme será explicado adiante, na seção 5.5.

5.2 ESCOLHA, APROXIMAÇÃO E RECORTE: O CEDERJ NA PRESENTE PESQUISA

Conforme explicado com mais detalhes na Introdução desta dissertação, três razões principais levaram à escolha do Cederj como alvo da investigação:

a) sua relevância para a educação superior brasileira, particularmente na modalidade a distância;

b) meu interesse pessoal no Cederj, já que resido em uma cidade em que está instalado um de seus polos regionais (Angra dos Reis) e tenho podido observar, desde sua inauguração, o impacto positivo que vem causando na região, na medida em que oferece uma opção de formação superior sem a necessidade de deslocamento para outras cidades, como Rio de Janeiro, Volta Redonda ou Resende;

c) o fato de se tratar de um instituto de ensino a distância, com nove cursos de graduação em seu portfólio; como já mencionado, a literatura aponta que a importância de saber lidar com fontes de informação na Internet torna-se ainda maior para alunos de cursos a distância.

Desde o início, porém, um desafio se impunha: não tenho nenhum vínculo formal com o Cederj e, até o início desta investigação, não conhecia ninguém ligado à instituição que pudesse facilitar meus primeiros contatos. Essa situação começou a mudar em 30 de novembro de 2007, quando, após estar há quase um ano matriculada no curso de mestrado, finalmente consegui uma maneira de me aproximar da instituição. Por meio do *site* de relacionamentos Orkut, entrei em contato com o coordenador geral do curso de Pedagogia do Cederj e lhe falei sobre a pesquisa que pretendia desenvolver. Esse senhor se colocou inteiramente à minha disposição e, no mesmo dia, pediu a um tutor do curso de Pedagogia em Angra dos Reis que entrasse em contato comigo.

Esse tutor, Célio[27], procurou-me pelo mesmo *site* de relacionamentos Orkut e, a partir daí, passamos a ter contato por vários meios, como telefonemas, correio eletrônico (*e-mail*), mensagens instantâneas via Internet (MSN) e até um encontro pessoal. Célio me apresentou à diretora do polo regional de Angra dos Reis, Marisa, com quem conduzi uma entrevista em 19 de dezembro de 2007. A partir dessa entrevista, o foco da investigação — que a princípio recairia sobre o curso de Pedagogia para as Séries Iniciais — foi revisto, conforme detalhado na próxima seção.

É importante ressaltar a atmosfera extremamente favorável que encontrei no polo do Cederj de Angra dos Reis. Todos os participantes, desde a diretora até as alunas, passando por tutores e funcionários, mostraram-se totalmente receptivos à pesquisa e dispostos a colaborar no que pudessem.

Não apenas concediam entrevistas, respondiam aos questionários e providenciavam rapidamente qualquer material que eu solicitasse, como também demonstravam grande interesse no assunto investigado. As alunas, envolvidas no desafio de preparar sua monografia de conclusão de curso, mostravam-se curiosas e atentas diante daquela pesquisa acadêmica, interessadas em ver como funcionava um trabalho de campo “na prática”. Todas essas circunstâncias favoráveis contribuíram, a meu ver, para um contexto de pesquisa colaborativo e tranquilo.

Em relação ao recorte efetuado, cabe destacar que, evidentemente, nem todos os aspectos da infraestrutura do Cederj puderam ser observados. A propósito, recordo que a questão principal desta pesquisa é: “Como alunos de um curso de graduação a distância do Consórcio Cederj usam a Internet para a busca de informações?”, e que essa questão é complementada por outras três, uma voltada

[27] Todos os nomes foram trocados a fim de preservar o anonimato dos participantes.

ao projeto pedagógico do curso, outra ao tutor, e outra, por fim, ao aprendizado do aluno. Sendo apenas complementares, nenhuma dessas três questões teve o aprofundamento que seria possível em pesquisas dedicadas exclusivamente a cada uma delas. Foi necessário efetuar recortes que tornassem manejável o volume de dados gerados em relação a cada questão, mas, ao mesmo tempo, permitissem o olhar panorâmico necessário em pesquisas de cunho interpretativista.

Esses recortes foram determinados, essencialmente, pelo tipo de acesso que tive ao Cederj. Conforme explicado no capítulo anterior (subseção 4.2.1), neste trabalho etnográfico agi como uma observadora participante, porém com um grau mínimo de participação, visto que não faço parte nem do corpo docente nem do corpo discente da instituição. Os elementos considerados foram, portanto, aqueles que eu podia observar a partir da minha posição.

Desse modo, entre todos os elementos que entram em jogo no funcionamento dos cursos de graduação do Cederj, detalhados na seção anterior (subseção 5.1.2), foram focalizados apenas: o caderno didático, a tutoria presencial e as avaliações a distância. A plataforma on-line, a tutoria a distância e as avaliações presenciais foram excluídas — não só porque eu dificilmente teria acesso a elas, não sendo aluna nem tutora do curso, como também porque a imensa quantidade de dados gerada, se esses elementos fossem considerados, tornaria a análise inequexível. (A AD foi preferida à AP como foco de análise também porque, conforme já dito, ela com frequência estimula a busca de informações na Internet por parte do aluno.)

Portanto, quando falo aqui em como o *projeto pedagógico* aborda a busca de informações na Internet, refiro-me às grandes linhas desse projeto, que pude recompor a partir: da observação da aula inaugural e de documentos gerais do Cederj, da entrevista com a diretora do polo e com os tutores, da análise de

avaliações a distância e, principalmente, da análise dos *cadernos didáticos* — os quais são, segundo Kanashiro, Schwanke e Rios (2007, grifo do original), o "instrumento **fundamental**" no processo de ensino-aprendizagem do Cederj. E, de modo análogo, quando falo em como o *tutor* orienta o aluno a buscar informações na Internet, refiro-me exclusivamente ao tutor presencial.

Creio que, em futuras investigações, seria interessante analisar os elementos que não puderam ser considerados aqui. Da mesma maneira, também seria produtivo focalizar de modo específico os pontos com os quais as questões complementares permitiram apenas uma primeira aproximação (quais sejam, a abordagem da busca on-line pelo projeto pedagógico, a orientação dada pelo tutor e o aprendizado do aluno).

5.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Para melhor entender a trajetória desta pesquisa, podemos dividi-la em três fases: ponto de partida, fase exploratória e fase efetiva. A definição dessas fases está relacionada às idas e vindas na definição do foco da pesquisa — ou seja, na definição do curso sobre o qual recairia minha atenção. Como veremos, os fatos que levaram a tais reconsiderações tiveram importantes reflexos nos resultados do trabalho.

5.3.1 PONTO DE PARTIDA

A ideia inicial, conforme dito, era trabalhar com alunos do curso de Pedagogia para as Séries Iniciais. Tal escolha fora motivada, em primeiro lugar, pela maior afinidade entre essa área e minha área de formação e atuação (Letras). Em segundo lugar, pela crença de que, por serem atuais e/ou futuros educadores, os

estudantes desse curso teriam grande necessidade de fazer pesquisa — afinal, como ressaltado por Freire (1996, p. 16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Logo, eles teriam necessidade também de saber buscar informações (etapa fundamental da atividade de pesquisa), inclusive na Internet, um dos mananciais mais ricos para qualquer pesquisador dos nossos dias.

Foi movida por essa ideia que procurei pelo Orkut o coordenador do curso de Pedagogia e mais tarde, por indicação deste, mantive contato com Célio, tutor do mesmo curso. No entanto, quando disse à diretora do polo de Angra que pretendia trabalhar com os alunos de Pedagogia, ela logo me alertou que eu teria dificuldades.

Durante essa entrevista, a diretora traçou um retrato bastante peculiar da turma de Pedagogia para as Séries Iniciais — retrato esse que será detalhado e discutido no próximo capítulo (subseção 6.1.1), no qual será feita a análise dos dados. Por ora, basta sabermos que, segundo a diretora, essa turma se destacava de todas as outras do polo justamente pela falta de intimidade com o computador e a Internet. Seu medo, portanto, era que eu não tivesse “nada para pesquisar”, visto que queria investigar os hábitos de busca de informações *na Internet* por parte dos alunos.

Assim, a diretora, com o objetivo de me ajudar, passou a me oferecer alternativas, descrevendo o perfil dos matriculados em todos os cursos. A ênfase recaiu sobre os alunos de Biologia, que seriam os mais participativos e bem dispostos do polo.

Mais jovens que as moças da Pedagogia, os futuros biólogos, segundo ela, eram usuários assíduos do computador e da Internet, participavam de eventos acadêmicos dentro e fora da cidade e, ainda, tinham contato frequente com outros

polos do estado. Por todos esses motivos, talvez fossem melhor opção como alvo de pesquisa do que as alunas de Pedagogia.

A diretora sugeriu então que, pelo menos em um primeiro momento, eu não me prendesse exclusivamente ao curso de Pedagogia e que, em vez disso, observasse alunos de diferentes cursos até definir o foco. É importante ressaltar que em nenhum momento ela foi categórica, nem tentou determinar o rumo da minha investigação. Pelo contrário: incentivou-me a examinar os vários cursos e formar minha própria opinião — que, inclusive, poderia divergir da sua: “Venha, converse com o pessoal. Às vezes o que eu estou te falando não vai te servir de nada, você vai perceber outras coisas”, disse ela.

5.3.2 FASE EXPLORATÓRIA

Levei as observações da diretora à minha orientadora e decidimos, conjuntamente, seguir suas sugestões — ou seja, em vez de me prender a um curso só (o de Pedagogia), em um primeiro momento eu observaria os alunos de modo geral. Depois, poderia eleger um, dois ou mesmo três cursos focais. Começou então a **fase exploratória** da pesquisa, na qual o curso focal ainda não estava bem definido.

As atividades desenvolvidas nessa fase foram o comparecimento a três eventos relevantes no calendário acadêmico: a sessão de matrículas, a aula inaugural e a primeira tutoria de Introdução à Informática. Além disso, nessa fase também foram entrevistadas duas tutoras — Amanda, de Introdução à Informática (disciplina obrigatória para todos os cursos), e Leda, de Biologia.

Logo nos primeiros passos dessa fase, porém, percebi que seria muito difícil levar adiante a estratégia de examinar mais de um curso ao mesmo tempo, ainda

que de modo exploratório. Afinal, eu não podia estar em dois lugares simultaneamente. Por exemplo: no dia das aulas inaugurais, eu havia optado por assistir à de Biologia e, consequentemente, perdido a de Pedagogia. Além disso, o tempo de que eu dispunha para o trabalho de campo obviamente não era infinito: no dia das primeiras tutorias de Introdução à Informática, eu havia passado duas horas na tutoria de Pedagogia, mas não tinha podido ficar as duas horas seguintes para a tutoria das Licenciaturas.

Em resumo, seria sempre assim: a observação mais minuciosa de um curso implicaria, inevitavelmente, uma observação menos completa de outro. Expliquei tais dificuldades à minha orientadora e decidimos, assim, voltar à ideia inicial de focalizar apenas o curso de Pedagogia para as Séries Iniciais.

Para isso, além dos fatores já mencionados, pesou o fato de que, durante a tutoria de Introdução à Informática com as alunas de Pedagogia, eu não havia observado tanta falta de familiaridade com o computador quanto as declarações da diretora poderiam fazer supor. Talvez não fosse, pois, tão difícil assim investigar esse grupo. De qualquer modo, ainda que as previsões sobre o pouco uso da Internet pelas alunas se confirmassem, não deixaria de ser enriquecedor tentar descobrir como elas “se viravam” para fazer as atividades de pesquisa exigidas pelo curso sem essa ferramenta.

5.3.3 FASE EFETIVA

Ficou decidido, portanto, que o foco da pesquisa seria mesmo o curso de Pedagogia para as Séries Iniciais, conforme inicialmente pensado. Começou então, nesse momento, aquilo que poderíamos chamar de **fase efetiva** dos trabalhos.

Evidentemente, os dados gerados durante as fases anteriores foram considerados na análise, ainda que às vezes de modo subsidiário.

O mais importante é que, como se percebe pela trajetória aqui narrada, essas idas e vindas na definição do alvo foram essenciais para que viessem à tona os significados atribuídos pelos diferentes atores à atividade de busca de informações na Internet por parte das alunas de Pedagogia. Como vimos, a diretora supunha que elas simplesmente não faziam isso, ou faziam muito pouco. Conforme veremos no próximo capítulo, tal suposição foi colocada em xeque quando se ouviu a “voz” das próprias alunas.

A fase efetiva dos trabalhos se desenrolou durante o 1º e o 2º semestres letivos de 2008. No 1º semestre de 2008, foram entrevistados dois tutores de Pedagogia para as Séries Iniciais (Célio e Elena), os quais tiveram também suas sessões de tutoria observadas. Nesse mesmo semestre, 12 alunas do tutor Célio responderam ao questionário e 4 alunas da tutora Elena foram entrevistadas.

Contudo, os dados gerados até aquele momento não pareciam elucidativos o suficiente. Minha orientadora e eu sentíamos a necessidade de gerar mais dados para confirmar ou refutar certas hipóteses — mas havia um problema: o polo de Angra dos Reis contava, naquele momento, apenas com três turmas de Pedagogia.

Isso ocorria porque, embora o polo de Angra exista desde 2004, o curso de Pedagogia para as Séries Iniciais só passou a ser oferecido nesse polo no 1º semestre de 2007. Portanto, quando comecei o trabalho de campo, no 1º semestre de 2008, só havia três turmas de Pedagogia:

a) a turma que havia entrado no primeiro vestibular para Pedagogia do polo, no 1º semestre de 2007 — e que estava, portanto, no 3º período;

b) a turma que havia entrado no segundo vestibular, no 2º semestre de 2007 — e que estava, portanto, no 2º período; e

c) a turma que havia acabado de entrar — e que estava, portanto, no 1º período.

Ora, se revirmos as questões de estudo deste trabalho, recordaremos que a quarta delas é: “como o aluno do Cederj aprende a fazer buscas na Internet (com colegas, com o tutor, com o material didático, sozinho etc.)?”. Para descobrirmos como se dá esse aprendizado e quais fatores exercem influência sobre ele, precisamos comparar — ou melhor, levar o aluno a comparar — como ele buscava informações na Internet *antes* de entrar no curso e como ele passou a fazer isso *depois*.

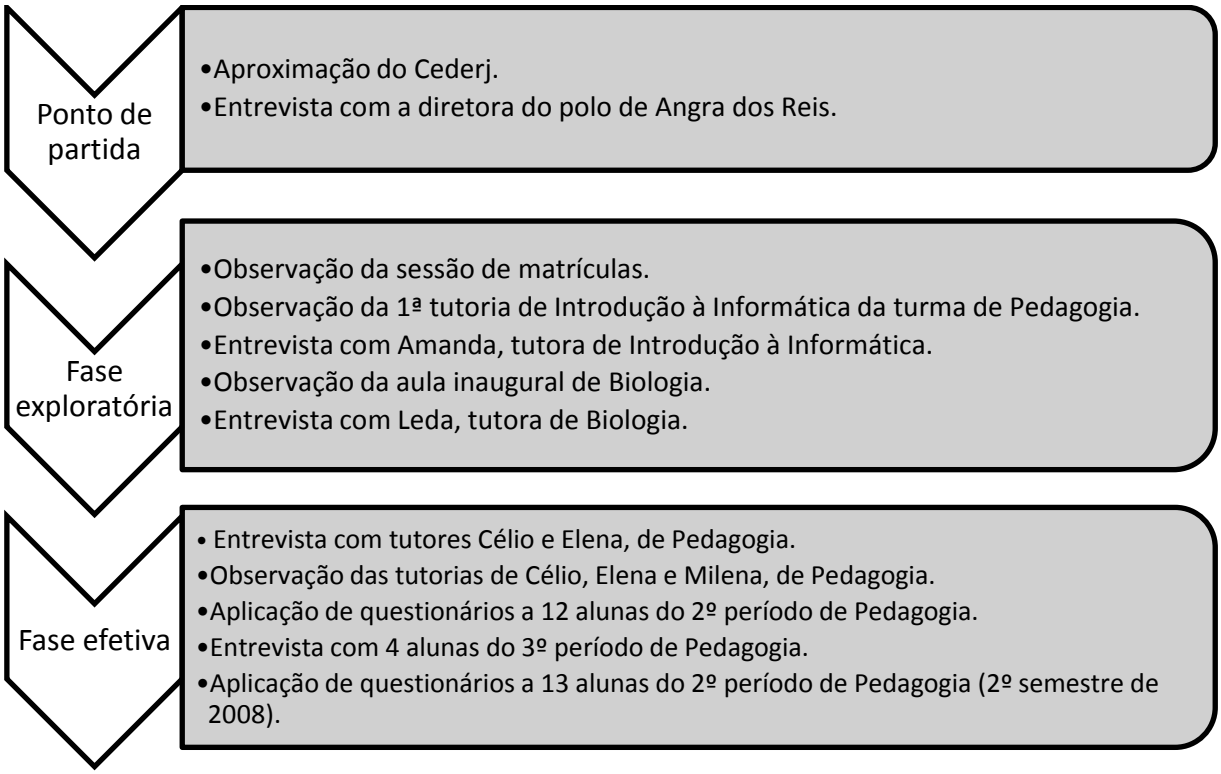
Para tanto, é preciso, evidentemente, que o aluno já tenha passado um período mínimo em contato com os colegas, os tutores, o material didático — que, enfim, já esteja matriculado no curso há um certo tempo. Por conseguinte, a turma de calouros foi automaticamente excluída como alvo de pesquisa.

Sobravam, então, duas turmas no 1º semestre de 2008: a do 2º período e a do 3º período, e ambas já haviam sido pesquisadas. As 12 alunas do tutor Célio que responderam ao questionário eram do 2º período, e as 4 alunas de Elena que foram entrevistadas eram do 3º período.

Só nos restava, portanto, aguardar o semestre seguinte, o 2º semestre de 2008, para trabalhar com a turma de calouros — que então já não seria mais uma turma de calouros, e sim de alunas do 2º período. E assim foi feito: no 2º semestre de 2008, procurei a tutora Milena, que estava trabalhando com a turma do 2º período. Passei o questionário (que também havia sido revisto, conforme detalhado

no capítulo anterior, subseção 4.2.2) entre 13 dessas alunas, fechando, assim, a geração de dados.

Para facilitar o entendimento, resumo no Quadro 4 a trajetória da pesquisa, com as três fases descritas aqui e as atividades realizadas em cada uma delas.



QUADRO 4 — Trajetória da pesquisa.

5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Ao todo, participaram diretamente desta investigação 35 pessoas, sendo uma diretora, cinco tutores e 29 alunas.

Como dito, quatro tutores foram entrevistados e tiveram sua prática de tutoria observada: Amanda (Introdução à Informática)[28], Leda (Biologia), Célio e Elena (Pedagogia). Houve ainda uma quinta tutora, Milena, também de Pedagogia, que não foi entrevistada, mas cuja prática de tutoria foi observada. Os quatro encontram-

[28] A entrevista com Amanda foi feita em duas sessões, uma no início do trabalho de campo e outra no fim.

se envolvidos em algum tipo de pesquisa acadêmica, todos no nível de pós-graduação *lato sensu* (exceto a tutora de Biologia, Leda, que já completou o mestrado).

Em relação às 29 alunas participantes, recordo que elas podem ser divididas em três grupos, conforme a maneira e o momento de sua participação:

a) 12 alunas que estavam no 2º período do curso e responderam à primeira versão do questionário, no 1º semestre de 2008;
b) 4 alunas que estavam no 3º período do curso e concederam entrevistas, também no 1º semestre de 2008;
c) 13 alunas que estavam no 2º período do curso e responderam à versão refinada do questionário, no 2º semestre de 2008.

No que diz respeito a esse último grupo, há um importante aspecto a ser levado em conta. No 1º semestre de 2008, uma mudança no currículo de Pedagogia do Cederj transformara a Pedagogia para as Séries Iniciais em Licenciatura em Pedagogia, com várias possibilidades de habilitação. Portanto, essas 13 alunas que responderam aos questionários no 2º semestre de 2008 (e que estavam no 2º período do curso) já haviam entrado pelo currículo novo, estando, portanto, matriculadas em Licenciatura em Pedagogia, diferentemente das duas turmas anteriores, matriculadas em Pedagogia para as Séries Iniciais.

A princípio, esse fato poderia ser considerado uma limitação da presente pesquisa, na medida em que o perfil das alunas ficou “misturado”. Afinal, parte delas cursava Pedagogia para as Séries Iniciais, cujo público está formado por portadores do diploma de Magistério[29], a maioria professores atuantes nas séries iniciais; e

[29] A apresentação do diploma de Magistério era obrigatória para a matrícula no curso de Pedagogia para as Séries Iniciais. A partir de 2008, com a transformação do curso em Licenciatura em Pedagogia, basta a apresentação do diploma de ensino médio, não necessariamente de Magistério.

outra parte cursava a Licenciatura em Pedagogia, cujo público seria, pelo menos teoricamente, mais diversificado.

Contudo, na parte do questionário que permaneceu inalterada[30], não se observou nenhuma mudança significativa no padrão das respostas, quando comparadas as respostas dadas pelas alunas de Pedagogia para as Séries Iniciais e as dadas pelas alunas de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, na hora de traçar o perfil das alunas quanto ao uso da Internet (ver Capítulo 6, subseção 6.1.3), os padrões recorrentes, que ajudaram a traçar os três perfis identificados, estavam presentes nos dois grupos, com razoável regularidade de distribuição. Por tudo isso, acredito que essa "mistura" do perfil não trouxe prejuízos à análise.

Em relação a outras características das alunas, não houve a preocupação de traçar um perfil socioeconômico porque não se julgou esse dado relevante para os resultados. Em vez disso, optou-se por traçar um perfil de uso do computador, como pode-se notar na reprodução do questionário e do roteiro das entrevistas, no Anexo desta dissertação.

5.5 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS

Já foi comentado *en passant*, em algumas partes deste trabalho, o contexto em que os instrumentos foram aplicados. Contudo, parece-me necessário dedicar uma seção especial para descrever as circunstâncias em que as entrevistas com as alunas foram conduzidas.

Naquele dia (27 de maio de 2008), elas tinham de entregar uma avaliação a distância (AD). O papel desse tipo de avaliação e seu peso na nota do aluno já foram explicados algumas páginas atrás, na subseção 5.1.2.

[30] Lembro que o questionário aplicado a essas alunas de Licenciatura em Pedagogia trazia alguns refinamentos em relação à primeira versão, aplicada às alunas de Pedagogia para as Séries Iniciais, conforme detalhado no capítulo anterior, subseção 4.2.2.

Conforme informado lá, as ADs não têm grande representatividade na nota final do aluno, respondendo por apenas 20% do cálculo. Apesar disso, elas atraíram meu interesse desde o início dos trabalhos de campo. Isso porque, segundo o Guia do Curso de Ciências Biológicas (KANASHIRO, SCHWANKE, RIOS, 2007), que examinei ainda na fase exploratória da pesquisa, as ADs muitas vezes exigiam busca de informações em fontes diferentes do material didático.

Essa informação foi confirmada na entrevista da diretora, que citou as ADs como o momento em que o aluno mais provavelmente recorria à Internet para buscar informações. E o resultado dos questionários deu a ratificação final: das 25 alunas que responderam, 20 (ou seja, 80%) confirmaram que usam a Internet para buscar informações quando estão fazendo uma AD.

Assim, em 7 de maio de 2008, quando compareci à tutoria de Elena (da disciplina Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3, ou simplesmente PPP 3) e fiquei sabendo que dentro de poucas semanas as alunas teriam de entregar a segunda AD da disciplina (a AD2), identifiquei a oportunidade de acompanhar mais de perto esse momento, pois elas teriam obrigatoriamente de buscar informações textuais fora do caderno didático. Aliás, essa AD em especial parecia feita sob medida para a presente investigação: na primeira questão, o aluno teria de encontrar três artigos científicos relacionados a seu "tema de estudo"[31]; e, na segunda, com base na leitura desses artigos e nas respostas dadas em uma avaliação a distância anterior, teria de elaborar um texto próprio.

Portanto, estavam presentes nessa AD vários dos aspectos que esta pesquisa pretendia investigar: com que facilidade as alunas de Pedagogia acessavam informações na Internet (no caso, as "informações" seriam três artigos

[31] Conforme observei nos trabalhos de campo, existe uma preocupação, desde os primeiros períodos do curso, em direcionar o aluno para a monografia que deverá ser apresentada no último período. Logo, o "tema de estudo" a que se refere a atividade é aquele que o aluno pretende abordar em sua futura monografia.

científicos); que critérios usavam para avaliar essas informações (como definiam se os artigos eram mesmo “científicos” e se estavam mesmo relacionados a seu tema de estudo); e como usavam tais informações posteriormente, ou seja, em que medida eram capazes de integrá-las a seu conhecimento prévio sobre o assunto e, depois, produzir um novo conhecimento. Estavam presentes, enfim, as três dimensões do letramento informacional (ver Capítulo 3, seção 3.2) — acesso, avaliação e uso da informação —, as quais constituíram um dos norteadores teóricos desta pesquisa.

Além de tudo isso, a AD em questão tinha uma característica notável: era significativamente complexa. Para comprovar isso, vamos analisar o texto de suas duas questões:

> **QUESTÃO 1. (valor: 4,0)**
> Vá à biblioteca de seu pólo e/ou entre no sítio de uma biblioteca virtual e faça uma pesquisa exploratória de autores, livros, monografias ou dissertações e artigos científicos relacionados ao tema de estudo levantado por você na avaliação a distância 1. Observe a quantidade de trabalhos desenvolvidos sobre seu tema de interesse. Em seguida, faça a questão abaixo.
> a) Selecione <u>três artigos científicos</u> e faça uma ficha de citação e de resumo para cada um deles.
> [...]
>
> **QUESTÃO 2. (valor: 5,0)**
> A partir do material levantado na questão 1 e nas respostas dadas nas questões 4 e 5 da AD1, <u>elabore um texto próprio</u> (dissertativo) contendo as seguintes informações:
> a) tema de interesse de estudo;
> b) sua questão de pesquisa (pergunta principal dentre aquelas já elaboradas na avaliação a distância 1);
> c) apresentação de dois estudiosos (dados biográficos e filiação teórica) que serviram de referência na maioria dos trabalhos lidos por você e que poderão auxiliar para o desenvolvimento de sua questão;
> d) contribuição dada por eles (conceitos, enfoque) para o entendimento do tema. (grifos do original)

Como se vê, o aluno teria de, primeiro, selecionar três artigos científicos relacionados ao seu tema de estudo; depois, *dentro desses artigos*, teria de identificar dois autores citados cuja obra pudesse ser útil no desenvolvimento de sua questão de pesquisa.

Podemos simular a complexidade dessa tarefa do seguinte modo: imaginemos que nosso tema de interesse seja “políticas públicas de formação de professores no Brasil”. Após algumas buscas no Google Acadêmico[32], poderemos selecionar *três artigos científicos* a respeito — por exemplo, “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, de Helena Costa Lopes de Freitas, “História da formação de professores”, de Leonor Maria Tanuri, e “Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil”, de Silke Weber, todos eles publicados em periódicos com conceito A, segundo o Qualis[33].

Dentro desses artigos, teremos, então, de identificar *dois autores* que tenham sido citados e cujas obras, a princípio, pareçam úteis ao desenvolvimento posterior da nossa questão de pesquisa. Podemos pensar, por exemplo, em Demerval Saviani, citado por Tanuri e Weber, e Bernardete Gatti, citada por Tanuri. Em seguida, teremos de levantar os conceitos e enfoque dados por esses dois estudiosos ao tema (o que pode exigir outra busca, pois os três artigos iniciais talvez não tragam subsídios suficientes para isso), além dos “dados biográficos e filiação teórica” desses autores (o que sem dúvida exigirá nova busca, de preferência no Google regular, e não no acadêmico). Por fim, teremos de reunir todas essas informações, integrá-las com nossos conhecimentos prévios, nossa questão de pesquisa e, com base nisso tudo, produzir o texto dissertativo solicitado.

---

[32] O Google Acadêmico (http://scholar.google.com.br) é uma das ferramentas de busca na Internet mais utilizadas no meio acadêmico atualmente. Vale ressaltar que o texto da AD recomenda que o aluno “entre no sítio de uma biblioteca virtual”, e não em um buscador como o Google. Contudo, os questionários e entrevistas revelaram que a grande maioria das alunas (e, inclusive, dos tutores) *não* começa sua busca por uma biblioteca virtual, e sim pelo Google — resultado que será discutido com mais detalhes no próximo capítulo. Portanto, nessa “simulação” percorri um caminho parecido com aquele que, na prática, a maioria das alunas percorre. Além disso, propositalmente escolhi um tema pouco óbvio; certos temas mais populares, como “leitura” ou “letramento”, têm autores básicos fartamente conhecidos — Roger Chartier e Angela Kleiman, no primeiro caso, e Roxane Rojo e Magda Soares no segundo, por exemplo. Contudo, as alunas que entrevistei no dia da entrega da AD haviam escolhido temas “difíceis”: para ficar só em dois exemplos, Matilde queria pesquisar “merenda escolar no ensino infantil”, e Angelina, “educação auditiva”. Logo, supõe-se que a dificuldade delas para identificar os “dois estudiosos” citados nos artigos tenha sido tão grande quanto a do meu exemplo.

[33] Qualis é o sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para mais informações sobre o sistema, consultar a página http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis.

Como se nota, a tarefa exige, em primeiro lugar, familiaridade com o discurso científico, não só para conseguir selecionar os três artigos pertinentes, como também para identificar “dois estudiosos” que serviram de referência nesses trabalhos, bem como a “contribuição dada por eles [...] para o entendimento do tema”. Minha suspeita (comentada, inclusive, com a tutora Elena) era que as alunas confundiriam as duas instruções e apontariam, no lugar dos “estudiosos”, dois dos autores dos três artigos selecionados. No exemplo dado aqui, seria como se apontássemos Freitas e Tanuri como duas estudiosas do assunto — o que não estaria de todo errado, pois elas são de fato importantes estudiosas das políticas públicas de formação docente no Brasil; contudo, essa escolha não estaria de acordo com as instruções da AD.

Mais tarde, depois de entregues as avaliações, minhas suspeitas foram em parte refutadas, pois a tutora informou que uma considerável parcela das alunas havia, sim, conseguido fazer essa diferenciação. De qualquer modo, a complexidade da avaliação em estudo chama atenção. Aliás, o alto nível das discussões e tarefas propostas é uma característica notável (e, a meu ver, muito positiva) do curso de Pedagogia do Cederj, de maneira geral. Em outra sessão de tutoria que observei, o texto cuja leitura havia sido solicitada anteriormente e que estava sendo discutido naquele dia era nada menos do que uma dissertação de mestrado — gênero acadêmico sabidamente longo e denso, em geral lido por discentes dos próprios programas de mestrado, e não por graduandos[34].

[34] Como comprovação disso, veja-se pesquisa de Carvalho (2002, p. 7-8) sobre as práticas de leitura de 25 alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Segundo a pesquisadora, entre as leituras solicitadas pelos professores dessas alunas, predominava o gênero capítulo de livro; artigos de revistas acadêmicas eram pouco frequentes. Havia, ainda, “alguns textos do gênero apostila, tabelas e quadros sinópticos, sem autoria declarada”. Não há referência à presença de dissertações de mestrado entre essas leituras obrigatórias.

Foi, portanto, no contexto da entrega de uma avaliação a distância complexa, para cuja elaboração tinha sido necessário um extenso trabalho de busca e seleção de informações, que as entrevistas com as alunas foram realizadas. Ao formular o roteiro da entrevista, busquei inserir perguntas relacionadas à AD em questão, para que esse significativo momento da vida acadêmica delas fosse devidamente explorado. O roteiro de tais entrevistas encontra-se no Anexo desta dissertação, junto à reprodução dos demais instrumentos de geração de dados.

CAPÍTULO 6 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicado no Capítulo 4 (seção 4.3), os dados gerados neste trabalho foram analisados pelo *método da comparação constante*, recomendado por Hubbard e Power (1993, p. 86) para a pesquisa etnográfica na área educacional. De acordo com esse método, os dados devem ser primeiro analisados em termos de categorias, tendo como guia as questões de estudo. Recordo ao leitor que, no presente caso, as questões de estudo são:

a) Como alunos de um curso de graduação a distância do Consórcio Cederj usam a Internet para a busca de informações?
b) Como o projeto pedagógico aborda a busca de informações na Internet?
c) Como o tutor orienta o aluno a buscar informações na Internet?
d) Como o aluno aprende a fazer buscas na Internet (com colegas, com o tutor, com o material didático, sozinho etc.)?

Tendo essas questões como guia, foram estabelecidas, então, as seguintes categorias de análise: *uso da Internet para busca por parte do aluno*; *abordagem da busca por parte do projeto pedagógico*[35]; *orientação dada pelo tutor*[36]; e *aprendizado do aluno*. Essas categorias são perpassadas por três dimensões — acesso à informação, avaliação da informação, uso da informação —, que são, como vimos no Capítulo 3, as três dimensões do letramento informacional. Uma representação do cruzamento entre as categorias e as dimensões pode ser vista na Figura 1.

[35] Lembro que, conforme explicado em detalhes no capítulo anterior (seção 5.2), o projeto pedagógico a que me refiro aqui é, na verdade, um recorte do projeto pedagógico do curso, composto a partir dos elementos que puderam ser observados.
[36] Recordo, também, que o tutor a que me refiro aqui é sempre o tutor presencial (ver Capítulo 5, seção 5.2).

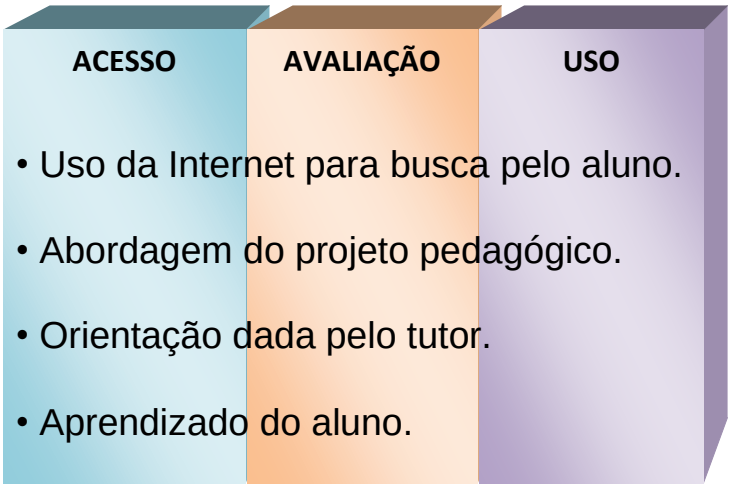


FIGURA 1 — As categorias de análise e suas três dimensões: acesso, avaliação e uso da informação.

Essa categorização ajudou a organizar os dados e permitiu a detecção de padrões recorrentes. Depois disso, o passo seguinte do método da comparação constante é, como dito no Capítulo 4, integrar tais categorias e suas características em uma estrutura maior. É precisamente o resultado dessa integração que será apresentado neste capítulo.

Buscar a melhor maneira de fazê-lo, ou seja, de apresentar os resultados ao leitor, foi uma tarefa difícil, devido à complexidade do problema e ao volume relativamente grande de dados gerados. Acabei optando por um caminho que me pareceu o mais lógico e fácil de acompanhar, ainda que não o mais ortodoxo.

Desse modo, organizei o capítulo do seguinte modo. Primeiro, na seção 6.1, apresento um dos resultados mais significativos da investigação, mas que não estava previsto nas questões de estudo: a descoberta de que alguns atores do contexto (a diretora e duas tutoras) acreditavam que as alunas de Pedagogia faziam pouco ou nenhum uso da Internet para busca de informações. Nessa primeira seção será, portanto, confrontada essa percepção da diretora e das tutoras com o que se pôde concluir a partir da manifestação das próprias alunas. De fato, as respostas

dadas pelas alunas nos questionários e entrevistas permitiram traçar três perfis da discente de Pedagogia quanto ao uso do computador da Internet, perfis esses que também serão descritos e discutidos nessa primeira seção.

Depois, na seção 6.2, preferi desrespeitar a ordem das questões de estudo — e das categorias de análise — e passar diretamente à última delas, referente ao *aprendizado do aluno*. Fiz isso porque esse aspecto está diretamente ligado ao tratado na seção anterior, e creio que abordá-lo nessa sequência facilitará o entendimento.

Na seção 6.3, analiso dados referentes às categorias *abordagem da busca pelo projeto pedagógico* e *orientação dada pelo tutor*. Contudo, nesse primeiro momento, ainda não serão vistas orientações concretas dadas ao aluno pelo tutor ou pelo material didático, por exemplo. Em vez disso, será oferecida uma visão geral da importância conferida à busca on-line pelo projeto pedagógico e pelo tutor.

Em seguida, na seção 6.4, focalizo as duas primeiras dimensões do letramento informacional — o acesso e a avaliação da informação —, confrontando a abordagem dispensada a ambas pelo projeto pedagógico, a orientação dada pelos tutores a respeito e as práticas reveladas pelas alunas. Por fim, na última seção, a 6.5, abordo a última dimensão do letramento informacional — o uso da informação. Em um caminho análogo ao percorrido na seção anterior, a abordagem do projeto pedagógico e a orientação dos tutores são confrontados com as práticas que as alunas afirmam ter.

Desse modo, essas duas últimas seções (6.4 e 6.5) contemplam dados referentes a todas as categorias de análise (*uso da Internet para busca pelo aluno*, *abordagem da busca pelo projeto pedagógico* e *orientação dada pelo tutor*), exceto à

última delas (*aprendizado dos alunos*), que já tera sido focalizada, como dito, na seção 6.2.

6.1 A ALUNA DE PEDAGOGIA E A INTERNET

Um dos resultados mais significativos desta pesquisa surgiu de modo inesperado: nenhum dos instrumentos de geração de dados previa qualquer pergunta a respeito dele. Afinal, quando minha orientadora e eu começamos a planejar a pesquisa e modelar os instrumentos, a fim de investigar *como* os alunos de Pedagogia do Cederj usavam a Internet para busca de informações, nem passava pela nossa cabeça indagar *se* esses alunos usavam ou não a Internet.

Dávamos como fato consumado que eles — a exemplo da maioria dos estudantes da atualidade — usavam a Internet na hora de fazer suas pesquisas. Recordo, a respeito, os estudos nacionais e internacionais já comentados na Introdução desta dissertação, segundo os quais a Internet já ultrapassou, há tempos, as bibliotecas físicas na preferência dos estudantes (LENHART *et al*., 2001; FLANAGIN *et al*., 2003; CAMPELLO *et al*., 2000; BIANCARDI *et al*., 2000).

Foi, portanto, com surpresa que ouvi, na primeira entrevista em campo, realizada com a diretora do polo de Angra, o alerta de que eu teria dificuldades para conduzir minha pesquisa entre as alunas de Pedagogia, visto que elas não usavam, ou usavam muito pouco, a Internet. Esse alerta, inclusive, ocasionou uma mudança no foco da pesquisa: depois de recebê-lo, minha orientadora e eu decidimos não mais nos concentrar em Pedagogia e, em vez disso, observar vários cursos ao mesmo tempo. Mais tarde, devido à dificuldade de acompanhar o andamento de vários cursos, acabamos voltando à ideia inicial de focalizar apenas as alunas de

Pedagogia. Toda essa trajetória, com suas idas e vindas, já foi detalhada no Capítulo 5.

O fato é que, para a diretora do polo, a turma de Pedagogia usava nada ou quase nada a Internet, fosse para buscar informações, fosse para qualquer outra coisa. Essa percepção da diretora sobre os hábitos de uso da Internet pelas alunas de Pedagogia será detalhada na subseção a seguir; nas duas subseções seguintes, serão expostas, na sequência, a percepção dos tutores e a das próprias alunas sobre o mesmo ponto.

6.1.1 A PERCEPÇÃO DA DIRETORA

Depois das conversas com o tutor Célio, que muito me ajudou na aproximação com o Cederj, a entrevista com a diretora do polo de Angra era meu primeiro passo "oficial" no trabalho de campo. Fui recebida extraordinariamente bem: Marisa não só me deu "passe livre" para circular pelo polo durante toda a investigação, como dedicou um largo tempo à entrevista, à qual respondeu com franqueza e minúcia.

Depois que lhe apresentei os objetivos da pesquisa — investigar como o aluno do Cederj usa a Internet para buscar informações —, expliquei que pretendia enfocar a turma de Pedagogia. Marisa reagiu com espanto: "Mas por que Pedagogia?!" Expus, então, os meus motivos (já descritos aqui nas páginas 101-102) e ela fez o alerta: talvez eu tivesse dificuldades, pois essa turma, diferentemente de todas as outras do polo, mal usava a Internet.

Na verdade, na visão da diretora, a turma de Pedagogia formava praticamente um público à parte dentro do Cederj. Segundo ela, as diferenças entre a Pedagogia e os outros cursos começariam já na própria formulação do material

didático: enquanto o material de Biologia, por exemplo, trazia indicações de *sites* pertinentes ao estudo (ela chegou a folhear um dos livros de Biologia e me mostrar uma dessas indicações), o de Pedagogia traria apenas indicações de filmes e músicas. Ela enfatizou, porém, que isso era apenas uma impressão sua, pois ainda não havia examinado o material de Pedagogia em profundidade: "*Eu* não vi, eu também não li o material todo, eu preciso dar uma olhada no material até para ver o que elas estão fazendo".

A diferença crucial, contudo, segundo a diretora e sua secretária (que se encontrava no recinto e participou informalmente da entrevista, complementando algumas respostas), estaria no próprio perfil da turma de Pedagogia. De acordo com ambas, as alunas desse curso ainda não haviam assumido a atitude que se espera de uma universitária. Permaneciam, ainda, com mentalidade de Magistério (nível médio)[37], conforme descreveu a diretora nesta passagem:

> Você vê a sequência, você pega material assim de portfólio... é igual de formação de professores, aquela capinha, eu ainda não vi aquela mudança de atitude: eu sou universitária, vou fazer um trabalho acadêmico.

Alguns dos trabalhos, segundo a secretária, vinham decorados até com personagens de desenho animado, como os Teletubbies. As alunas de Pedagogia para as Séries Iniciais estariam, portanto, estudando não para serem graduadas, licenciadas, e sim para "serem tias" (expressão usada pela diretora).

Indaguei, então, à diretora se ela achava que isso mudaria com a alteração no currículo — conforme explicado no capítulo anterior (seção 5.4), a partir de 2008 o curso de Pedagogia para as Séries Iniciais foi transformado em Licenciatura em Pedagogia, com várias possibilidades de habilitação. Ela respondeu negativamente: não mudaria nada.

---

[37] Lembro que, antes da mudança do currículo, a apresentação do diploma de Magistério era obrigatória para a matrícula no curso de Pedagogia para as Séries Iniciais.

Para Marisa, o xis da questão estava no perfil do pedagogo de modo geral. Segundo ela, o pedagogo ficaria muito preso às disciplinas de sua área, sem se interessar por outros campos do conhecimento. A seu ver, isso seria um fator limitante, pois para lidar com pessoas, como os educadores têm de fazer, é necessário armazenar uma ampla bagagem de saberes. Em suas próprias palavras:

> Eu não sei te explicar, mas o pedagogo ele fica muito em cima [...] das coisas da Pedagogia. Nas outras disciplinas, nos outros cursos, eles exploram mais [...]. E uma coisa também que a gente conversa... Eu não posso nem falar muito porque eu não sou pedagoga, mas eu brinco muito com as minhas amigas pedagogas. E eu falo o seguinte: a Pedagogia não expande muito. Fica muito em cima daquela coisa de Fundamentos da Educação. Não estuda sobre pessoas, a psicologia, outras discussões. Eu não vi isso ainda. E isso aí a gente conversa e todo mundo concorda comigo. Você vê o repeteco do material da Pedagogia. O material Fundamentos desde que eu estudei é o mesmo.

Esse suposto enclausuramento do pedagogo nas disciplinas tradicionais de sua área afastá-lo-ia, também, das novas tecnologias da informação e comunicação. Em outras palavras: o pedagogo não se interessaria (ou pelo menos não tanto quanto outros profissionais) por aprender a lidar com as NTICs. Isso o colocaria em posição de fragilidade diante de seus alunos, sobretudo os das novas gerações, pois estes, sim, em sua maioria dominam as novas tecnologias.

Somando-se à falta de postura acadêmica e à pouca intimidade com o computador, havia ainda outro fator a dificultar, na visão delas, a minha intenção de conduzir a pesquisa entre as alunas de Pedagogia. Sendo a maioria delas professoras já atuantes, chegariam ao polo cansadas, após uma exaustiva jornada de trabalho, estando, por suposto, pouco dispostas a participar de atividades extra-acadêmicas — como responder aos questionários e entrevistas exigidos por minha investigação[38].

---

[38] No Capítulo 7, subseção 7.3.1, comento pesquisas segundo as quais a representação social dos docentes das séries iniciais está frequentemente ligada a elementos como cansaço, sobrecarga, despreparo etc. A esse respeito, sugiro a leitura de Alvez-Mazzotti (2007) e Madeira (2000).

Por tudo isso, a diretora me recomendou, pelo menos em um primeiro momento, não fechar o foco em Pedagogia, e, em vez disso, observar vários cursos antes de me decidir. É importante ressaltar, como já foi feito no capítulo anterior, que a diretora não foi categórica em momento algum, e sempre enfatizou que aquela era apenas a *sua* percepção.

6.1.2 A PERCEPÇÃO DOS TUTORES

Amanda, a tutora de Introdução à Informática, foi a entrevistada seguinte, depois da diretora. Àquela altura, em conjunto com minha orientadora, eu já havia decidido aceitar a sugestão da diretora e acompanhar vários cursos ao mesmo tempo, em vez de me centrar apenas em Pedagogia.

No entanto, foi diante dos calouros de Pedagogia, que estavam em sua primeira tutoria de Introdução à Informática, que encontrei Amanda pela primeira vez. Um dos objetivos da entrevista era, justamente, verificar se a percepção da tutora sobre os hábitos de uso do computador das alunas de Pedagogia coincidia ou não com a percepção da diretora. E Amanda era uma informante privilegiada: afinal, ela, mais do que ninguém, acompanhava de perto o desempenho dos alunos de todos os cursos diante da tela. O trecho mais significativo da sua entrevista a esse respeito foi o seguinte:

> Pesquisadora: Já aconteceu de um aluno vir lhe pedir orientações sobre como fazer pesquisas na Internet?
> Amanda: Sim, muitas vezes. Acontece direto.
> Pesquisadora: Em todos os cursos, ou num curso especificamente?
> Amanda: Depende do perfil do curso. Esta turma [Pedagogia], por exemplo, é muito mista.
> Pesquisadora: Heterogênea?
> Amanda: Isso. A maioria não tem familiaridade com o computador. No entanto, há turmas bem mais avançadas, que já mexem bem com computador, e eles vêm me perguntar como filtrar uma pesquisa. Mas aqui também de vez em quando alguém pergunta. Como eu faço para colocar um filtro, para não vir aqueles não sei quantos milhões de resultados?...

Como se nota, a percepção da tutora de Informática coincide com a percepção da diretora, mas apenas em parte. Amanda confirma que a maioria das alunas de Pedagogia não tem familiaridade com o computador; por outro lado, reconhece que a turma é heterogênea — ou seja, entre elas há, sim, alunas usuárias de informática. Além disso, Amanda ressalta que as alunas de Pedagogia também lhe fazem perguntas sobre como refinar suas buscas (sinal de que fazem buscas on-line).

Já a tutora Elena, de Pedagogia, ouvida mais tarde, referendou a percepção da diretora. Em sua visão, as alunas de Pedagogia tinham grande necessidade do apoio presencial do tutor e não se davam bem com a metodologia a distância (mediada por computador). Em suas palavras, ela sentia nas alunas...

> ... uma vontade muito grande de estar presente. A Internet parece um negócio [estranho] para elas. Eu percebo que elas praticamente... querem ter acesso, mas as meninas não acessam a plataforma. Parece que estamos num curso presencial. Para tudo elas ficam querendo vir presencialmente ao polo[39].

Tal atitude, segundo Elena, prejudicaria também a busca de informações on-line. Afinal, essa é uma atividade que as alunas precisariam fazer sozinhas, em suas casas, sem o auxílio do tutor. A pesquisa é, enfim, uma atividade autônoma, que traz dificuldades para quem não tem práticas autônomas de estudo: “Isso acaba refletindo na pesquisa porque, quando retira isso [o apoio do tutor], volta a insegurança”.

Meses depois, quando eu já estava quase concluindo a geração de dados, uma manifestação inesperada de outra tutora veio somar-se a essa percepção sobre o baixo uso (ou mesmo não uso) da Internet pelas alunas de Pedagogia. O fato ocorreu no meu primeiro contato com a tutora Milena, quando eu, ainda no corredor,

[39] Vale ressaltar que essas declarações de Elena não foram feitas em sua própria entrevista, mas sim quando eu estava entrevistando a aluna Kátia. Elena encontrava-se na sala e, em vários momentos, comentou as respostas de Kátia.

apresentava-me a ela e pedia sua autorização para observar sua tutoria e convidar as alunas presentes para responder ao questionário.

Assim que eu lhe disse que meu objetivo era investigar como as alunas de Pedagogia faziam pesquisa na Internet, Milena imediatamente exclamou: “Ah! Elas *não* fazem!” Expliquei-lhe então que, até aquele momento, os dados mostravam que elas faziam, *sim*, pesquisa na Internet, e a tutora demonstrou satisfação com esse resultado. Afirmou estar feliz por saber que sua percepção negativa não se confirmava na prática.

O outro tutor de Pedagogia ouvido, Célio, não disse nada sobre o uso — ou o não uso — da Internet pelas alunas. Vale lembrar que o roteiro da entrevista com os tutores não previa nenhuma pergunta específica sobre isso, ou seja, eu não perguntava se eles achavam que a aluna de Pedagogia usava ou não a Internet. Os que falaram a respeito o fizeram espontaneamente.

6.1.3 A PERCEPÇÃO DAS ALUNAS

Como já dito, participaram desta pesquisa 29 alunas. Quatro delas concederam entrevistas, enquanto as outras 25 responderam a um questionário.

Contudo, conforme explicado no Capítulo 4 (subseção 4.2.2), perguntas especificamente voltadas a traçar um perfil de uso do computador pela aluna só foram incluídas na versão refinada do questionário, respondida por 13 alunas. Essas mesmas perguntas foram, também, feitas oralmente às quatro alunas que concederam entrevistas. Logo, os dados apresentados a seguir referem-se a um universo de 17 alunas.

Em relação ao local de acesso à Internet, existem dois padrões básicos: ou exclusivamente em casa (44%), ou em casa e no polo (44%). Apenas uma das

alunas afirmou usar exclusivamente o polo para acessar a Internet. Em relação à velocidade de transmissão dos dados, a conexão por banda larga (59%) ultrapassa ligeiramente a conexão por acesso discado (41%)[40].

Quanto ao tempo semanal gasto na Internet, das 16 alunas que responderam:

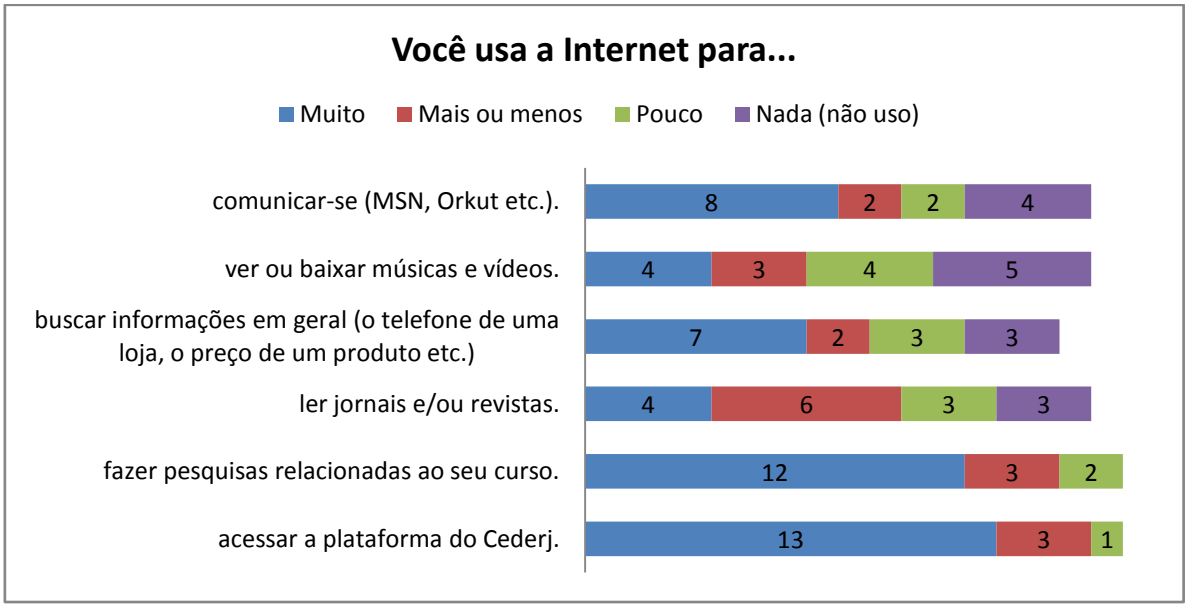
a) 7 afirmaram passar mais de 7 horas conectadas;

b) 4 afirmaram passar de 3 a 7 horas on-line; e

c) 5 disseram passar de 1 a 3 horas.

Sendo a diferença entre os três grupos tão pequena, não foi possível detectar nenhum padrão nesse sentido. Contudo, a própria ausência de padrão confirma a heterogeneidade da turma. Nenhuma aluna marcou a alternativa “Menos de 1 hora”.

Quanto ao tipo de uso feito da Internet, os dados estão representados graficamente no Quadro 5, a seguir. (Os números dentro das barras são valores absolutos, não porcentagens.[41])



QUADRO 5 — Para que as alunas utilizam a Internet e com qual intensidade.

[40] Evidentemente, a conexão no polo é sempre por banda larga. Portanto, deduzo que, se a aluna marcou que acessa a Internet em casa e no polo e, ao mesmo tempo, afirmou que sua conexão era por acesso discado, ela quis dizer que *em casa* a conexão é por acesso discado.

[41] A soma dos valores de algumas barras pode totalizar menos de 17; isso ocorre porque algumas alunas deixaram de marcar o quadradinho correspondente, e essas respostas nulas não foram consideradas.

Chama atenção nesse Quadro 5 a força do uso acadêmico da Internet: uma grande maioria afirma usar “muito” a Internet para fazer pesquisas relacionadas ao curso e acessar a plataforma do Cederj. Apenas uma disse acessar “pouco” a plataforma, e apenas duas disseram usar “pouco” a Internet para pesquisas. Essas respostas contrastam frontalmente com a percepção da diretora e das tutoras Elena e Milena, para quem as alunas faziam as duas coisas pouco.

Por outro lado, para uma boa parcela das alunas a Internet não parece tão atraente assim como fonte de entretenimento e informações gerais: 56% usa pouco ou nada a Web para ver ou baixar músicas e vídeos; e 37,5% usa pouco ou nada ferramentas de comunicação como o Orkut e o MSN, aparentemente tão populares.

O objetivo de apresentar esses dados foi, como dito, traçar um perfil *geral* do uso do computador e da Internet pelas alunas de Pedagogia. Contudo, dentro de uma pesquisa interpretativista como esta, faz-se necessário ir além da superfície dos números, buscando um retrato mais abrangente e contextualizado do problema.

Para tanto, lança-se mão do método etnográfico, já explicado no Capítulo 4 (subseção 4.3.1), que consiste em buscar padrões recorrentes e, em seguida, desafiar esses padrões buscando discrepâncias em relação a eles. Com base nesse método, proponho três “perfis” de aluna de Pedagogia no que diz respeito ao uso do computador e da Internet — sem esquecer, porém, a heterogeneidade que caracteriza qualquer comunidade discente, bem como os riscos que qualquer generalização implica.

Esses três perfis são os seguintes:

1. a aluna que entrou no Cederj sem intimidade com as NTICs e permanece com muitas dificuldades;
2. a aluna que entrou sem intimidade com as NTICs e deu um “salto”; e

3. a aluna que já usava a Internet e evoluiu qualitativamente.

Cada um desses perfis será analisado a seguir, em três tópicos. Depois, um quarto e último tópico proporá algumas conclusões preliminares sobre o assunto.

Perfil 1: a aluna que entrou no Cederj sem intimidade com as NTICs e permanece com muitas dificuldades

A aluna de Pedagogia que habita o imaginário da diretora e de algumas tutoras realmente existe. Mas, talvez, ela não seja um tipo tão comum assim.

O protótipo dessa aluna é Kátia, 35 anos, há quase 20 lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela me concedeu uma entrevista às vésperas de entregar a segunda avaliação a distância (AD2) na disciplina de Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3 (lembro que essa avaliação já foi detalhadamente explicada no Capítulo 5, seção 5.5).

Kátia acessa a Internet exclusivamente da sua casa, por acesso discado. Em suas próprias palavras, usa a Internet “muito pouco”. Quando está on-line, tem sempre a sensação de estar perdendo tempo:

> Em vez de eu ganhar tempo, me dá a sensação que estou perdendo tempo, porque eu não consigo achar o que eu quero, então eu fico um tempão... Quando eu quero procurar alguma mensagem, alguma coisa, a mensagem eu até sei pegar, mas às vezes é alguma outra coisa, eu não encontro... aí eu desisto.

Acessa a plataforma do curso pelo menos uma vez por semana, mas a experiência tampouco é agradável. Quando a tutora Elena, que se encontrava na sala, comentou que as alunas de Pedagogia não acessavam a plataforma, Kátia redarguiu:

> Mas a própria plataforma dificulta isso, sabe, Elena? Porque é tão enrolada... A gente não acha o que a gente quer. A gente quer a AD, não encontra. Sei lá, parece que escondem... [risos] É uma dificuldade, não tem

> aquela coisa fácil, de você já saber aonde vai, rapidinho, encontrar. Não é assim. A gente não tem tempo de ficar olhando tudo quanto é coisa.
> [...] Eu pelo menos uma vez por semana acesso a plataforma, mas eu sei que vou ficar um tempão lá, para ver tudo que eu quero ver, até achar, e às vezes não encontro o que eu quero.

Em relação à busca de informações, Kátia afirmou ter enormes dificuldades. Para a avaliação que tinha de entregar, havia feito uma pesquisa intensa, mas a seu ver quase infrutífera. Sua frustração e sensação de impotência ficam explícitas nestes trechos da entrevista:

> Pesquisadora: Você entrou, então, nos *sites* recomendados no caderno didático?
> Kátia: Isso, nos *sites* das bibliotecas virtuais, mas eu não consegui achar lá os livros que eu queria e muito menos as informações. [...] Não consegui achar, eu não soube.
> [...]
> Pesquisadora: Bom, você falou que, para fazer a AD, ou pelo menos tentar fazer, você usou a Internet e começou pelo *site* da biblioteca virtual, né?
> Kátia: A Elena falou pra gente na semana passada dos *sites*, né? Aí eu tentei pesquisar assim, pelo tema, procurando as coisas, mas eu não consegui.

O que a deixara mais aturdida durante a busca havia sido uma quebra de expectativa: quando lera no material didático e ouvira da tutora a expressão “biblioteca virtual”, tinha imaginado que em um *site* desse tipo encontraria livros para ler normalmente, como em uma biblioteca física: “Eu achei que seria igualzinho uma biblioteca, só que virtual”.

Ao perceber que em uma “biblioteca virtual” havia apenas dissertações e teses, ficou confusa, pois pensou que somente livros poderiam ser consultados para a AD:

> Pesquisadora: Alguma dissertação você conseguiu abrir?
> Kátia: Consegui, eu até salvei no computador... Mas eu acho que aqui não podia usar dissertação, porque a gente tem que fazer a referência, a gente tem que achar um autor.
> Tutora Elena: Ué, mas dissertação tem autor. Pode usar, eu falei que podia.

Nessa dissertação que ela havia conseguido abrir, estava sendo comentado um livro de Maria Teresa Egler Mantoan, o qual lhe despertou muito interesse.

Depois de pular de *site* em *site* em busca do livro de Mantoan, acabou indo parar no *site* de uma livraria. Nova frustração: clicando na capa do livro, ela conseguia apenas o preço, e não lê-lo, como pretendia:

> Kátia: [...] eu não consegui acessar o livro dela [de Mantoan] pela Internet, não, só o preço.
> Pesquisadora: Ah, sim, ele estava sendo anunciado só, né?
> Kátia: É.

Segundo Kátia, sua grande dificuldade vem do fato de que aquele é um universo inteiramente novo para ela. Antes de entrar no Cederj, ela não usava o computador. Aliás, Kátia foi a única das alunas que fez alguma observação em relação à turma de Pedagogia como um todo — e essa observação corroborava aquela percepção de pouquíssima intimidade com a tecnologia:

> Eu aprendi a usar o computador depois que eu entrei no Cederj, porque aí eu fui fazer informática. Porque antes eu não tinha computador e não usava o computador. É o que acontece com a maioria aqui, por isso que a gente tem tanta dificuldade. [...] a gente sofreu muito, porque a gente não sabia nada. A maioria começou a aprender a ligar o computador aqui, a maioria. Foi assim, foi isso. A gente está no início mesmo, numa alfabetização digital.

Apesar das dificuldades e frustrações, Kátia sente que já aprendeu muito: “Tem um ano que eu mexo com o computador. Antes eu não mexia, nem sabia entrar. Eu acho que eu aprendi muita coisa para um ano, por causa daqui do curso, porque a gente é obrigada a aprender. É bom por isso”.

O perfil de Kátia — ou seja, da aluna de Pedagogia que entrou sem saber lidar com a Internet e continua tendo bastante dificuldade — também aparece entre as respondentes do questionário. Mas uma única vez: trata-se daquela única aluna que disse acessar a Internet exclusivamente do polo, o que nos leva a deduzir que não possua acesso em casa.

Quanto àqueles seis possíveis usos da Internet propostos (comunicação; entretenimento; informações em geral; leitura de jornais e revistas; pesquisas

relacionadas ao curso; e acesso à plataforma), em nenhum dos itens essa aluna marcou as alternativas “uso muito” ou “uso mais ou menos”. As únicas coisas que ela afirmou fazer — e ainda assim “pouco” — na Internet foram “ver ou baixar músicas e vídeos”, “fazer pesquisas relacionadas ao curso” e “acessar a plataforma do Cederj”.

Diante da pergunta “Em que momentos você utiliza a Internet para fazer pesquisas relacionadas ao seu curso?”, a aluna não marcou nenhuma das respostas predefinidas e escreveu no espaço para comentários: “Quando tenho muitas dúvidas em relação às disciplinas, assim mesmo muito pouco. Na plataforma não tem informações que te ajudam a tirar dúvidas”.

Na oitava pergunta, o enunciado era: “Levando em conta os hábitos de pesquisa na Internet que você tinha antes de começar a estudar no Cederj, marque as afirmações a seguir que se aplicam a seu caso”. Novamente a aluna não marcou nenhuma das respostas predefinidas, demonstrando que o seu perfil não se enquadrava no modelo idealizado. No espaço para comentários, escreveu:

> Continuo usando muito pouco a Internet, vou mais a biblioteca, leio muito e me informo com professores e amigos para tirar dúvidas e documentário [*sic*] para ter uma base melhor do assunto que procuro, acho bem mais fácil e o aprendizado melhor.

Perfil 2: a aluna que entrou no Cederj sem intimidade com as NTICs, mas deu um “salto”

Se Kátia é o protótipo da aluna que entrou sem intimidade com a tecnologia e continua com muita dificuldade, outra entrevistada, Matilde, é uma lídima representante das alunas que entraram em condições parecidas, mas que conseguiram dar um “salto” qualitativo e hoje usam a Internet com relativo desembaraço.

É verdade que, no início do curso, Matilde tinha uma “vantagem” em relação a Kátia: ao contrário da colega, ela já usava o computador em seu trabalho. Contudo, não acessava a Internet:

> Matilde: Eu não utilizava a Internet, eu não me interessava.
> Pesquisadora: Mas você usava para essas outras ferramentas, MSN, Orkut...?
> Matilde: Não, pra nada. Nada mesmo. Só e-mail.

Hoje, seus hábitos estão radicalmente alterados: ela usa a Internet para comunicar-se por MSN e Orkut (muito), para buscar informações em geral e fazer compras (muito), acessa a plataforma do Cederj todos os dias e usa muito a rede para fazer pesquisas relacionadas ao curso. Também participa de fóruns. Sobre o papel da Internet na sua vida acadêmica, Matilde é categórica: “Uso demais, para mim é a minha salvação”.

Outra que parece ter dado o mesmo “salto” foi uma das respondentes do questionário. Embora continue usando pouco a rede para comunicar-se e ler jornais ou revistas, e embora não a use nunca para ver ou baixar músicas e vídeos e para buscar informações em geral, essa aluna afirma acessar com frequência a plataforma do Cederj e usar “mais ou menos” a Web para fazer pesquisas relacionadas ao curso.

Enfim, essa aluna parece ter um perfil médio de uso, com ênfase na utilização acadêmica. Mas o que chama atenção em seu questionário é que, no espaço reservado para comentários, essa aluna anônima escreveu: “Antes, não tinha acesso à Internet”.

Perfil 3: a aluna que já usava a Internet e evoluiu qualitativamente

Entre as entrevistadas, Angelina e Alice são as que melhor representam o perfil da aluna que já usava a Internet, mas que percebeu importantes avanços

qualitativos depois que entrou no Cederj. Para Angelina, as principais mudanças relacionam-se ao aprofundamento na pesquisa:

> Antes de fazer a faculdade, eu pesquisava só pro meu trabalho, e era assim muito superficial. Eu abria a Internet... eu tenho grupos de estudos no Yahoo!, então vários grupos de outras instituições, a gente troca muita informação. Então eu ia mais direcionada a isso. Eu não pesquisava profundamente. Hoje em dia, não, hoje eu já vou, já busco, já entro em outros *sites*, pego *sites* daqui que me indicam. Hoje em dia eu consigo entrar mais a fundo na pesquisa.

Segundo ela, esse desenvolvimento foi provocado pelas exigências do próprio curso:

> Porque é assim: você está numa faculdade, aí você começa a estudar e você começa a ver que você precisa de mais. [...] a questão da nota, de você alcançar seus objetivos, você tem que alcançar uma média. Então se eu escrever algo assim que não foi pesquisado [...]. Então isso te leva a que você procure aprender mais, a pesquisar mais, a se aprofundar mais dentro dos assuntos.

Alice é outra que percebe uma nítida mudança qualitativa em seus hábitos de buscar informações na Internet. Antes, ela não se preocupava em verificar a credibilidade das fontes: “Depois que eu entrei na universidade é que eu passei a estar observando mais sobre uma pesquisa realmente mais apurada, procurando os locais certos”.

Além disso, até o início do curso ela costumava “copiar e colar” os textos encontrados, mas hoje abandonou esse hábito: “Eu realmente confesso que já fiz, tenho consciência de que é errado. No início que eu entrei, eu realmente fiz, mas agora eu estou mudada [risos]”.

Desde sua primeira versão, o questionário trazia uma pergunta específica sobre as *mudanças qualitativas* na busca on-line após o ingresso do Cederj. Vejamos, no Quadro 6, o enunciado dessa oitava pergunta e a quantidade de respostas em cada item (a aluna podia marcar quantos itens quisesse).

Levando em conta os hábitos de pesquisa na Internet que você tinha antes de começar a estudar no Cederj, marque as afirmações a seguir que se aplicam a seu caso.		
Desde que comecei a graduação no Cederj...		
	Quantidade de respostas	Porcentagem (amostra de 25 alunas)
... aprendi a achar mais facilmente informações na Internet.	13	52%
... aprendi a selecionar melhor as informações que encontro na Internet .	14	56%
... passei a escrever meus próprios textos, em vez de copiar e colar o que encontro.	11	44%
... não observo mudanças significativas nos meus hábitos de pesquisa na Internet.	3	12%
Outros: • Passei a "selecionar" melhor minhas pesquisas de modo geral. • Antes, não tinha acesso à Internet.	2	8%

QUADRO 6 — Percepção das alunas sobre seus hábitos de busca on-line antes e depois do ingresso no Cederj.

Como se nota, apenas três alunas (12% do total) marcaram a opção “não observo mudanças significativas nos meus hábitos de pesquisa na Internet”. Todas as outras — nada menos que 88% do total — afirmam ter percebido melhorias em seus hábitos de busca na Internet depois que ingressaram no Cederj. A distribuição pelos três avanços possíveis (relacionados às três dimensões do letramento informacional: acesso, avaliação e uso) é praticamente homogênea, com um bom volume de respostas nos três itens.

Podemos, então, entender que a aluna de Pedagogia que permanece com os hábitos de busca on-line inalterados após algum tempo de estudo no Cederj é uma exceção, um “ponto fora da curva”. Em relação às outras 22 alunas, que formam a grande maioria, das duas uma: ou a aluna não usava a Web e passou a usá-la, por isso obviamente percebe avanços (perfil 2); ou a aluna já usava a Web e não alterou significativamente a intensidade do uso, mas percebe avanços qualitativos (perfil 3).

Conforme veremos a seguir, a presente pesquisa não permite afirmar quantas alunas encaixam-se na primeira ou na segunda categoria.

Conclusões preliminares

Como a presente pesquisa não utiliza métodos estatísticos, e como o próprio tamanho da amostra investigada não nos permite fazer ilações quantitativas, seria temerário opinar quanto à proporção exata de cada perfil dentro do conjunto das alunas de Pedagogia. Além do mais, os perfis traçados aqui não têm a pretensão de abarcar a *totalidade* das alunas. Afinal, como já dito, qualquer comunidade discente é heterogênea, portanto sempre haverá sujeitos que não se encaixam em nenhum dos perfis imaginados.

Há, ainda, outra limitação da presente pesquisa nesse sentido. Uma das lacunas nos instrumentos de pesquisa é que não se buscava comparar o uso da Internet antes e depois da entrada no curso. Em vez disso, optava-se por comparar o *modo* de fazer buscas na Internet antes e depois do ingresso no Cederj.

Tal opção, certamente, veio da ideia preconcebida que eu tinha sobre o uso da Internet pelas alunas: como dito algumas páginas atrás, nem passava pela minha cabeça que essas alunas pudessem simplesmente não usar a Internet. Dava por certo que, mesmo antes de entrar no Cederj, elas já estavam familiarizadas com a tecnologia. Esse pressuposto errôneo mais uma vez demonstra como o etnocentrismo e o foco na própria cultura atrapalham o pesquisador na hora de elaborar seus instrumentos de pesquisa (BRANDÃO, 2002).

O fato é que, devido a essas limitações, não é possível traçar uma linha nítida entre os perfis 2 e 3. Ou seja: não podemos dizer quantas alunas entraram no Cederj sem usar a Internet (ou usando muito pouco) e hoje navegam com

desembaraço, e quantas entraram já usando a Internet e não alteraram muito a intensidade do uso, mas percebem que evoluíram do ponto de vista qualitativo.

Apesar dessas restrições, os dados gerados permitem, sim, chegar a duas conclusões premilinares sobre o assunto — conclusões que podem, evidentemente, vir a ser revistas ou mesmo refutadas em futuras investigações.

A primeira conclusão é que, hoje, a maioria das alunas de Pedagogia são usuárias frequentes da Internet: afinal, 94% das participantes afirmaram acessar "muito" ou "mais ou menos" a plataforma on-line do Cederj, e 88% afirmaram usar "muito" ou "mais ou menos" a Internet para fazer pesquisas relacionadas ao curso. Em outras palavras: embora pareça estar tão marcado no imaginário de alguns atores (como a diretora e algumas tutoras), o perfil 1 — ou seja, o da aluna que entrou no Cederj sem usar a Internet e continua usando muito pouco — está longe, muito longe, de ser o predominante.

A segunda conclusão é que, juntos, os perfis 2 e 3 — o da aluna que entrou sem intimidade com as NTICs e deu um "salto", e o da aluna que já usava a Internet e evoluiu qualitativamente — são o padrão mais recorrente da amostra pesquisada. Ou seja, pelo que se pôde observar, a aluna de Pedagogia "típica" não é a que *não* faz pesquisas na Internet, mas sim a que hoje faz pesquisas na Internet e sente fazê-lo bem melhor do que antes de entrar no Cederj. Na subseção seguinte, veremos quais são, na percepção das alunas, as principais fontes dessas melhorias.

Para maior clareza, na Figura 2 a seguir resumo as conclusões que acabo de comentar.

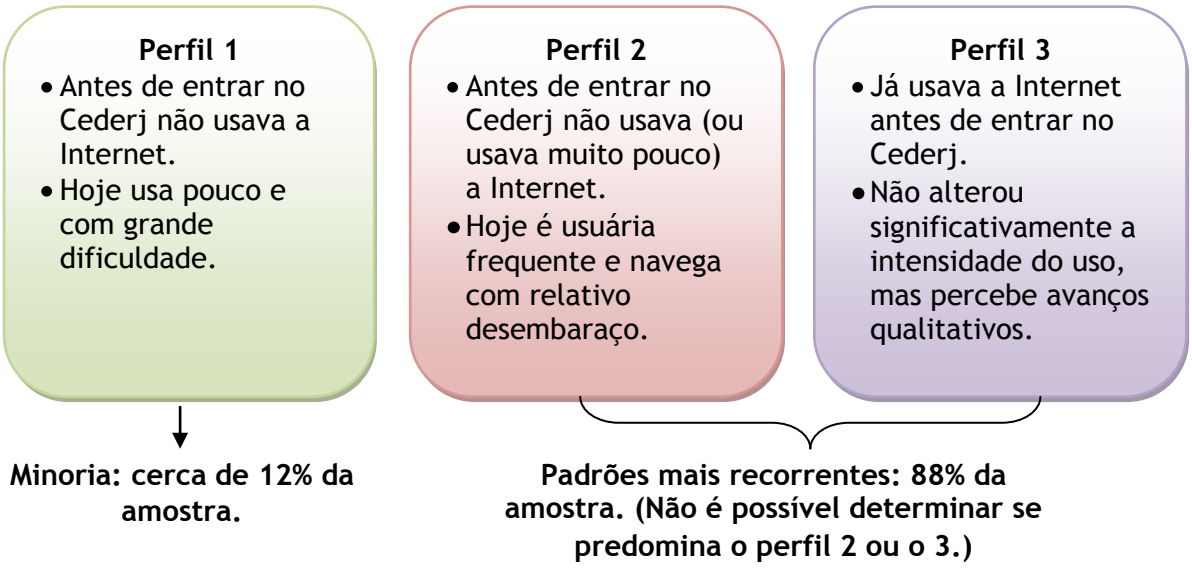
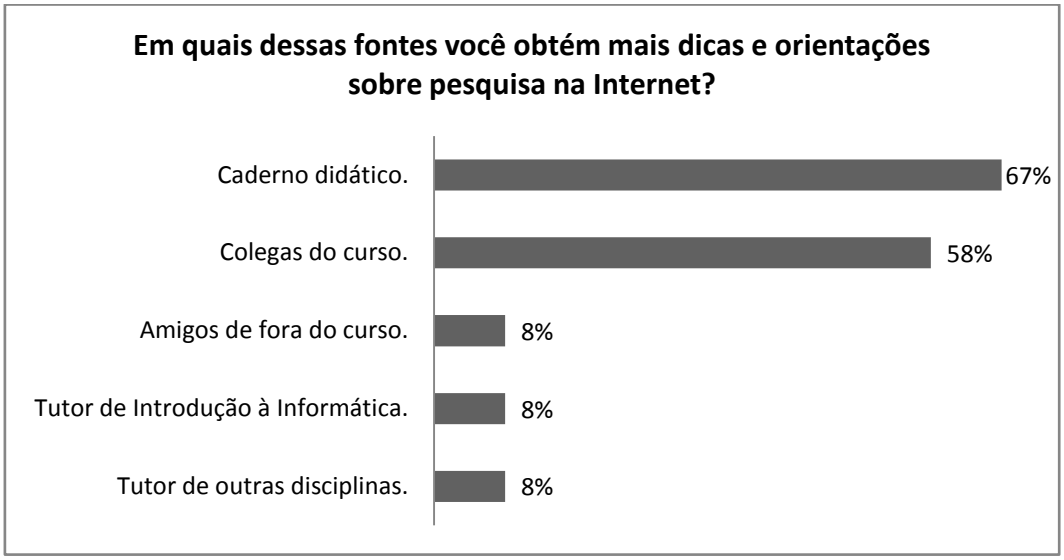


FIGURA 2 — Os três perfis das alunas de Pedagogia quanto ao uso da Internet.

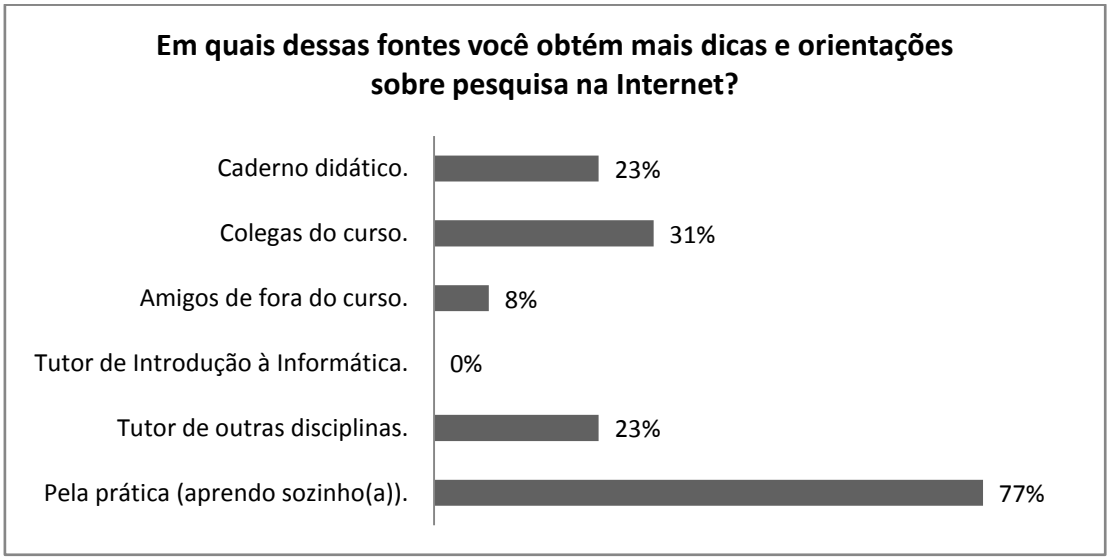
6.2 APRENDIZADO DAS ALUNAS

Conforme explicado no Capítulo 4 (subseção 4.2.2), uma das falhas da primeira versão do questionário é que, na pergunta destinada a averiguar com quem ou com o que as alunas achavam que mais aprendiam a navegar na Internet, eu não havia incluído entre as alternativas a própria prática, isto é, o autodidatismo. Desse modo, a respondente ficava induzida a pensar apenas em fontes externas de aprendizado, como o material didático, o tutor, os colegas etc.

Essa falha foi corrigida na versão refinada do questionário. A seguir, apresentarei os dados gerados nas duas aplicações: primeiro, quando a primeira versão do questionário (sem possibilidade de autodidatismo) foi aplicada a 12 alunas do 2º período; depois, quando a versão refinada do questionário (já com possibilidade de autodidatismo) foi aplicada a 13 alunas, também do 2º período (mas em semestre diferente). Os Quadros 7 e 8, respectivamente, trazem esses dois conjuntos de resultados.



QUADRO 7 — Com quem as alunas acham que mais aprendem a fazer buscas on-line (primeira versão do questionário, sem opção de autodidatismo).



QUADRO 8 — Com quem as alunas acham que mais aprendem a fazer buscas on-line (versão refinada do questionário, com opção de autodidatismo).

Nota-se que, quando estão induzidas a pensar apenas em fontes externas de aprendizado, as alunas atribuem uma grande relevância ao apoio recebido do material didático e dos colegas. Mas, quando é oferecida também a possibilidade de autodidatismo, a maioria das alunas (77% do total) elege tal via de aprendizado

como a mais importante. Contudo, mesmo nessa segunda amostra, a influência positiva do caderno didático e dos colegas continua tendo um peso relevante. Na segunda amostra aparece também, com relativa importância, o apoio recebido dos tutores de outras disciplinas que não Informática (23% do total).

Enfim, a partir das respostas dadas às duas versões dos questionários (levando em conta a evidente limitação da primeira versão), pode-se concluir que o autodidatismo exerce um relevante papel no aprendizado das alunas de Pedagogia em relação à busca de informações na Internet. Esse resultado coincide com o observado em outras pesquisas, como os já citados trabalhos de Guimarães (2008) e Sala e Chalezquer (2008). Depois do autodidatismo, o material didático, os colegas do curso e os tutores, nessa ordem, aparecem como os mediadores mais importantes nesse aprendizado.

6.3 IMPORTÂNCIA DA BUSCA ON-LINE PARA O CEDERJ E OS TUTORES

Para ajudar o aluno a buscar informações na Internet, um curso a distância e seus tutores obviamente precisam, antes de mais nada, considerar esse assunto importante, digno de ser abordado no currículo. Na presente seção, darei ao leitor uma visão geral da relevância que a busca on-line tem no projeto pedagógico do curso de Pedagogia e na prática dos tutores. Além disso, mencionarei brevemente onde e quando o projeto e o tutor abordam a busca on-line, para que o leitor consiga acompanhar mais facilmente a análise feita nas próximas duas seções.

6.3.1 IMPORTÂNCIA DA BUSCA ON-LINE NO PROJETO PEDAGÓGICO

Conforme dito na Introdução desta dissertação e na revisão de literatura, a busca de informações é parte integral de qualquer pesquisa, seja escolar ou

acadêmica. Assim, qualquer projeto pedagógico que valoriza a atividade de pesquisa em si valoriza também a busca de informações.

No caso do Cederj, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia não só valoriza a atividade de pesquisa, como até mesmo, em certa medida, articula-se em torno dela. Afinal, para obterem o diploma os alunos têm de entregar uma monografia — resultado de uma pesquisa acadêmica que absorverá boa parte das suas energias e da sua atenção, principalmente nos períodos finais do curso.

Dentro do currículo, existe uma disciplina diretamente voltada a orientar os discentes nesse processo: a disciplina de Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico (PPP), que se estende ao longo dos seis semestres do curso, indo portanto da PPP 1 até a PPP 6. Justamente pelo papel que têm na atividade de pesquisa e, consequentemente, na busca de informações, as disciplinas de PPP (em especial a PPP3) estiveram no foco da presente investigação.

As disciplinas de PPP, bem como outras da grade curricular, preveem atividades que envolvem a busca de informações, seja em fontes tradicionais, seja na Internet. Tais atividades têm como objetivo não só formar o aluno nos conteúdos curriculares de Pedagogia, como também orientá-lo e auxiliá-lo no preparo de sua monografia.

No currículo do curso de Pedagogia, além das disciplinas de PPP, destaca-se como orientadora da busca de informações a disciplina de Introdução à Informática. Com efeito, segundo a tutora Amanda, o programa dessa disciplina tem como um dos principais objetivos ensinar a utilização das ferramentas de busca disponibilizadas pela Internet. Para tanto, a disciplina aborda o assunto em seu material didático e também propõe várias atividades de busca, conforme será detalhado na seção 6.4.

6.3.2 IMPORTÂNCIA DA BUSCA ON-LINE PARA O TUTOR

Segundo Demo (2005), uma condição essencial para que o educador estimule seus alunos a ter uma atitude de pesquisa na escola ou na universidade é que esse educador seja, ele próprio, um pesquisador. Todos os tutores que participaram deste trabalho cumprem essa "condição", pois, conforme mencionado no Capítulo 5 (seção 5.4), todos já estiveram ou estão envolvidos em algum programa de pós-graduação, seja *stricto sensu* (como no caso de Leda, que fez mestrado), seja *lato sensu* (caso de Amanda, Célio, Milena e Elena).

E, quando indagados se eles mesmos usavam a Internet para busca de informações, os quatro tutores entrevistados (lembro que Milena não foi entrevistada) responderam enfaticamente: usavam, sim, e muito.

Diante da pergunta "Você acha importante que o tutor do Cederj oriente o aluno sobre pesquisa na Internet?", todos os quatro também responderam positivamente. Para o tutor Célio, o fato de a metodologia do Cederj ser a distância aumenta a importância dessa orientação: "O próprio curso é baseado numa plataforma on-line, então é impossível você discutir o material didático sem estar falando do acesso à Internet, da pesquisa na Internet, e sem você estar ajudando o aluno nessa busca".

Quanto à pergunta: "Você dá essa orientação apenas quando solicitado pelo aluno? Ou isso faz parte de seu plano de aula e você sempre orienta?", as respostas divergiram, provavelmente devido à diferença do conteúdo programático entre as disciplinas ministradas pelos tutores naquele momento.

Amanda e Elena, tutoras respectivamente de Introdução à Informática e PPP3, disseram que essa orientação faz parte, sim, do seu plano de aula, porque elas seguem o material didático, e o material aborda a busca de informações on-line.

Ora, isso coincide com o que acabamos de comentar, na subseção anterior, sobre as disciplinas de Introdução à Informática e de PPP3: elas são, justamente, as que se destacam por abordar de modo específico a atividade de pesquisa e a busca de informações.

De outro lado, os tutores Célio e Leda, que estavam ministrando outras disciplinas, afirmaram que a orientação sobre busca na Internet não fazia parte do seu plano de aula, mas que eles orientavam o aluno sempre que este pedia ajuda. Célio acrescentou que também orienta o aluno quando sente “que ele precisa dessa ajuda”.

6.4 ACESSO E AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Conforme explicado no Capítulo 3 (seção 3.2), a definição de letramento informacional dada pela Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL) abrange três dimensões: *acesso* eficiente e efetivo da informação, *avaliação* crítica e competente da informação; e *uso* preciso e criativo da informação (*apud* CAMPELLO, 2003, p. 31).

Nesta seção, apresentarei os dados referentes às duas primeiras dimensões: *acesso* e *avaliação* da informação. Optei por abordar as duas em uma única seção por julgar que, neste caso concreto, elas estão muitas vezes interligadas; por exemplo: se um tutor recomenda que o aluno inicie a busca pelo *site* de uma instituição conceituada, está dando uma orientação sobre o acesso e, ao mesmo tempo, sobre a avaliação da informação.

Veremos primeiro, na subseção 6.4.1, como o projeto pedagógico (incluído o material didático) aborda o acesso e a avaliação da informação e, em seguida, na

subseção 6.4.2, qual a orientação dada pelos tutores. Por fim, na subseção 6.4.3, veremos quais práticas as alunas dizem ter.

Antes de prosseguirmos, porém, gostaria de comentar sob qual parâmetro foram analisados os dados que serão apresentados. Ora, vimos na seção anterior que a atividade de pesquisa e, consequentemente, a busca de informações, inclusive na Internet, ocupam um relevante espaço no projeto pedagógico do curso de Pedagogia e em seu material didático. Do mesmo modo, vimos que os tutores estão atentos à necessidade do aluno de fazer buscas on-line e de ser orientado quanto a isso. Contudo, para que os esforços desses atores atinjam seus objetivos, é necessário que eles estejam “sintonizados” com as reais necessidades do alunado. E, apesar de isto não ter sido um alvo específico da presente investigação, foi possível detectar que uma das principais necessidades (senão a principal) dos alunos de Pedagogia, no que toca à busca on-line, é saber buscar *gêneros discursivos pertencentes ao domínio científico*.

Afirmo isso com base em duas evidências. Primeiro, o fato de o curso de Pedagogia estar, como dito, em certa medida estruturado em torno de uma pesquisa científica, cujos resultados devem ser apresentados pelo aluno na monografia final. Uma vez que toda pesquisa científica requer a consulta a textos científicos alheios (artigos, monografias, dissertações, teses, ensaios) temos que, se o projeto pedagógico exige a entrega de uma monografia, automaticamente exige, também, a busca de gêneros científicos.

Em segundo lugar, conforme já mencionado, durante o trabalho de campo tive a oportunidade de acompanhar a execução de uma avaliação a distância, a AD2 de PPP3, que exigia explicitamente a busca e seleção de gêneros científicos. Prova disso é que a primeira questão dessa AD, já transcrita e comentada no Capítulo 5

(seção 5.5), dava esta instrução específica: “a) Selecione <u>três artigos científicos</u> e faça uma ficha de citação e de resumo para cada um deles” (grifo do original).

Como se nota, o texto é bem específico em relação ao gênero a ser selecionado: são *três artigos científicos* — e o sublinhado do original deixa claro que somente textos desse gênero serão aceitos.

Portanto, a constatação de que os alunos de Pedagogia necessitam realizar buscas on-line de gêneros científicos foi utilizada como parâmetro na análise das orientações dadas pelo material didático e pelos tutores. Afinal de contas, espera-se que essas orientações estejam voltadas às necessidades efetivas dos alunos. Não é adequado que um curso exija determinada tarefa do discente sem ter, antes, orientado esse discente sobre como executá-la.

A propósito da busca de gêneros científicos, remeto o leitor ao Capítulo 2, em que revimos a literatura referente aos aspectos discursivos da busca de informações na Internet. Conforme mencionado naquele momento, Chartier (2002) adverte que o apagamento dos suportes, provocado pela nova disposição dos textos no meio digital, provoca uma “inquietação ou confusão” nos leitores, pois se torna mais difícil diferenciar e classificar os discursos.

Aplicando as considerações teóricas de Chartier (2002) à situação concreta discutida aqui, temos que, se uma aluna resolve fazer a AD2 de PPP3 na biblioteca e lê artigos nas revistas científicas lá disponíveis, o próprio suporte material — uma revista científica — dá a essa aluna um indicativo seguro de que ela está diante de *artigos científicos*. Contudo, se a busca é feita na tela do computador (um suporte que abarca e apaga todos os outros), essa identificação já não é tão clara. A aluna precisa conhecer plenamente o gênero discursivo *artigo científico* para ser capaz de identificá-lo on-line.

E conhecer um gênero discursivo, conforme vimos também no Capítulo 2, significa saber quais são seus padrões em termos de conteúdo temático, estilo verbal e, principalmente, construção composicional (BAKTHIN, 2003). Nas subseções subsequentes, veremos, portanto, em que medida o material didático e o tutor orientam os alunos nesse sentido. Analisaremos, também, orientações de outros tipos que estão sendo dadas e que, de acordo com os dados, coincidem (ou não) com as necessidades do alunado.

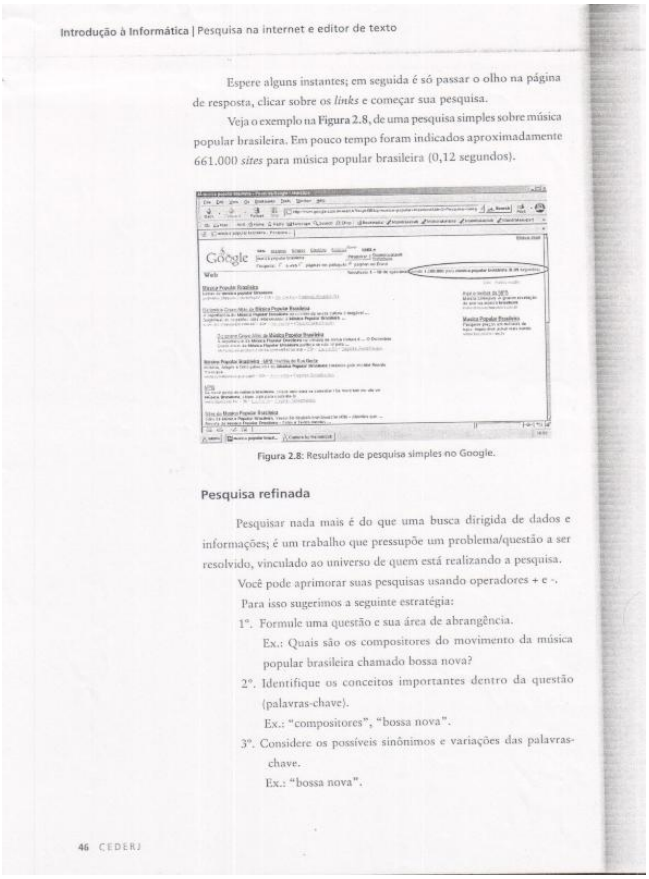
6.4.1 ABORDAGEM DO PROJETO PEDAGÓGICO

Conforme informado na seção anterior, pelo que se pôde observar as disciplinas do currículo de Pedagogia que abordam mais diretamente a busca de informações são a de Introdução à Informática e a de Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3. Vejamos cada uma dessas disciplinas em um tópico separado.

Introdução à Informática

No caderno didático de Introdução à Informática, a busca de informações é abordada em dois momentos: na aula 2, em que são passadas as instruções básicas para a busca, e na aula 10, em que é dada uma orientação para o refinamento da busca.

Na aula 2, o caderno explica passo a passo uma busca sobre *música popular brasileira* em um buscador, dando como exemplo o Google (Figura 3).



Introdução à Informática | Pesquisa na internet e editor de texto

Espere alguns instantes; em seguida é só passar o olho na página de resposta, clicar sobre os *links* e começar sua pesquisa.

Veja o exemplo na **Figura 2.8**, de uma pesquisa simples sobre música popular brasileira. Em pouco tempo foram indicados aproximadamente 661.000 *sites* para música popular brasileira (0,12 segundos).

Figura 2.8: Resultado de pesquisa simples no Google.

Pesquisa refinada

Pesquisar nada mais é do que uma busca dirigida de dados e informações; é um trabalho que pressupõe um problema/questão a ser resolvido, vinculado ao universo de quem está realizando a pesquisa.

Você pode aprimorar suas pesquisas usando operadores + e –.

Para isso sugerimos a seguinte estratégia:

1°. Formule uma questão e sua área de abrangência.
Ex.: Quais são os compositores do movimento da música popular brasileira chamado bossa nova?

2°. Identifique os conceitos importantes dentro da questão (palavras-chave).
Ex.: "compositores", "bossa nova".

3°. Considere os possíveis sinônimos e variações das palavras-chave.
Ex.: "bossa nova".

46 CEDERJ

FIGURA 3 — Página do caderno didático de Introdução à Informática: uso do Google como exemplo de buscador (RODRIGUES, SOARES, 2006).

Depois de apresentar uma pesquisa simples, que retorna 1.100.000 resultados, o texto indica como refinar essa busca usando operadores (+, –, aspas). No exemplo dado pelo caderno, a pesquisa é orientada pela seguinte questão: "Quais são os compositores do movimento da música popular brasileira chamado bossa nova?" Assim, sugere-se usar como palavras-chave *compositores* e *bossa nova*.

Depois, são apresentadas três outras dicas: uso de maiúsculas e minúsculas[42], uso do Google como um dicionário (com a palavra "define") e indicação de *sites* com outras informações sobre buscas on-line.

[42] Esse ponto talvez mereça a atenção de investigações futuras (ou mesmo revisões), visto que a Central de Ajuda do Google afirma textualmente que "as buscas no Google **não** são sensíveis a maiúsculas e minúsculas" (http://www.google.com.br/intl/pt-BR/help/basics.html).

Na aula 10, é proposta uma nova atividade de pesquisa, dessa vez sobre torcidas de futebol e violência nos estádios. Em seguida, sob o título “Refinando a pesquisa”, são dadas mais algumas orientações. Novamente há referência ao uso de maiúsculas ou minúsculas e de aspas, depois há comentários sobre a necessidade de usar palavras-chaves específicas, dicas para procurar um nome com sobrenome, bem como informações sobre o uso do asterisco para substituir letras desconhecidas.

Segundo a tutora Amanda, o programa da disciplina de Introdução à Informática também prevê uma atividade de busca sobre lendas urbanas. Os alunos devem procurar e selecionar na Internet uma lenda urbana e, depois, recontá-la em uma apresentação do tipo PowerPoint®.

Como se nota, a abordagem dessa disciplina ao acesso e à avaliação das informações está voltada à busca de informações genéricas. Pelo que se pôde observar, não há uma preocupação em orientar o aluno a acessar e selecionar o tipo de informação que ele mais usa em suas atividades acadêmicas — ou seja, textos do domínio científico, como artigos científicos, ensaios, dissertações, teses...

Nem o exemplo dado (sobre compositores de bossa nova) nem a atividade proposta (sobre lendas urbanas) exigem o acesso e a seleção de textos científicos. Quando a tutora comentou especificamente sobre a atividade de lendas urbanas, questionei esse aspecto, e ela confirmou a minha impressão:

> Pesquisadora: Mas elas não vão ter que verificar a validade científica daquilo, né [das lendas urbanas]?
> Tutora: Não, isso não. Na verdade, a validade científica, só... aí é que tá. [...] Nessa da lenda urbana não tem validade nenhuma, cada um conta a lenda do jeito que quer.

Em seguida, a tutora comentou que algumas ADs de Informática requeriam, sim, a consulta a textos científicos. Contudo, o exemplo que ela deu de AD *não* corroborava sua afirmação:

> Científica mesmo acontece às vezes na AD. [...] Mas também não é para comprovar nada, não, é só mesmo para entender. Por exemplo: netiqueta, que não é bem científico, mas tem a ver. A etiqueta da Internet. Então elas têm que procurar o que é a netiqueta.

Não é possível afirmar nada com segurança a respeito disso, mas podemos imaginar duas hipóteses: ou a tutora não se lembrou de um exemplo mais adequado; ou de fato ela nunca acompanhou ADs que exigissem a busca de gêneros científicos.

Além de a disciplina aparentemente não exigir a seleção de textos científicos, em relação ao acesso também não há a preocupação de indicar ao aluno aqueles *sites* nos quais é mais provável encontrar gêneros científicos. Por exemplo: em um buscador específico, como o Google Acadêmico, a probabilidade de encontrar textos oriundos desse domínio discursivo é maior. A respeito disso, é importante ressaltar que, segundo a tutora, o caderno didático da disciplina está em revisão e em breve trará orientações sobre busca no Google Acadêmico.

Em relação à avaliação das informações encontradas, o caderno de Introdução à Informática dá a seguinte orientação: “Como reconhecer um *site* bom? Observando a organização dos tópicos, a variedade de artigos, a respeitabilidade da instituição e de quem escreve os artigos, por exemplo” (RODRIGUES, SOARES, 2006, p. 199).

Contrastando essa orientação com o que foi discutido na revisão da literatura (Capítulo 3, seção 3.2), observamos que o caderno contempla de modo equilibrado os dois polos em torno dos quais, segundo Flanagin e Metzger (2007), gira o conceito de credibilidade: a credibilidade da própria informação (organização dos

tópicos, variedade de artigos) e a credibilidade da fonte (respeitabilidade da instituição e de quem escreve os artigos).

Por outro lado, se constrastarmos essa orientação com a revisão da literatura sobre os aspectos discursivos da busca on-line (Capítulo 2), concluiremos que ela não é suficiente para ajudar o aluno a reconhecer os diferentes discursos no meio digital. A “organização dos tópicos”, por exemplo, é um conceito vago demais sob o ponto de vista discursivo.

Diferentes gêneros discursivos têm seus “tópicos” organizados de diferentes maneiras, já que têm diferentes *construções composicionais* (para usar o termo bakthiniano). Mas, se o aluno não souber quais são os modos típicos de “organizar os tópicos” nos gêneros que mais lhe interessam, a orientação para “observar a organização dos tópicos” não lhe será de grande valia.

Assim, por exemplo, se ele está em busca de artigos científicos, precisa saber que esse gênero discursivo em geral tem a seguinte “organização de tópicos”: título, resumo em língua portuguesa, resumo em língua estrangeira, introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados, conclusões e referências (MOTTA-ROTH, 1999). Se ele não souber disso, não saberá avaliar a “organização dos tópicos” nos textos que encontrar.

Do mesmo modo, as outras orientações dadas pelo caderno também podem ser consideradas vagas sob o ponto de vista discursivo. Observar a “variedade de artigos”, por exemplo, só faz sentido se estivermos em um *site* que se propõe a apresentar vários artigos (como o *site* de uma revista). Se estivermos em um *site* que publica outros gêneros que não artigos (um banco de teses e dissertações, por exemplo), a orientação já não se aplica.

Por fim, a menção à “respeitabilidade da instituição e de quem escreve os artigos” é importante, porque, como dito, leva o aluno a prestar atenção à credibilidade da fonte (ou à *expertise*, na terminologia de Kuhlthau, Caspari e Maniotes, 2007). Por outro lado, essa orientação pode soar vaga demais se o aluno não souber exatamente o que define a “respeitabilidade” de uma instituição ou de um autor.

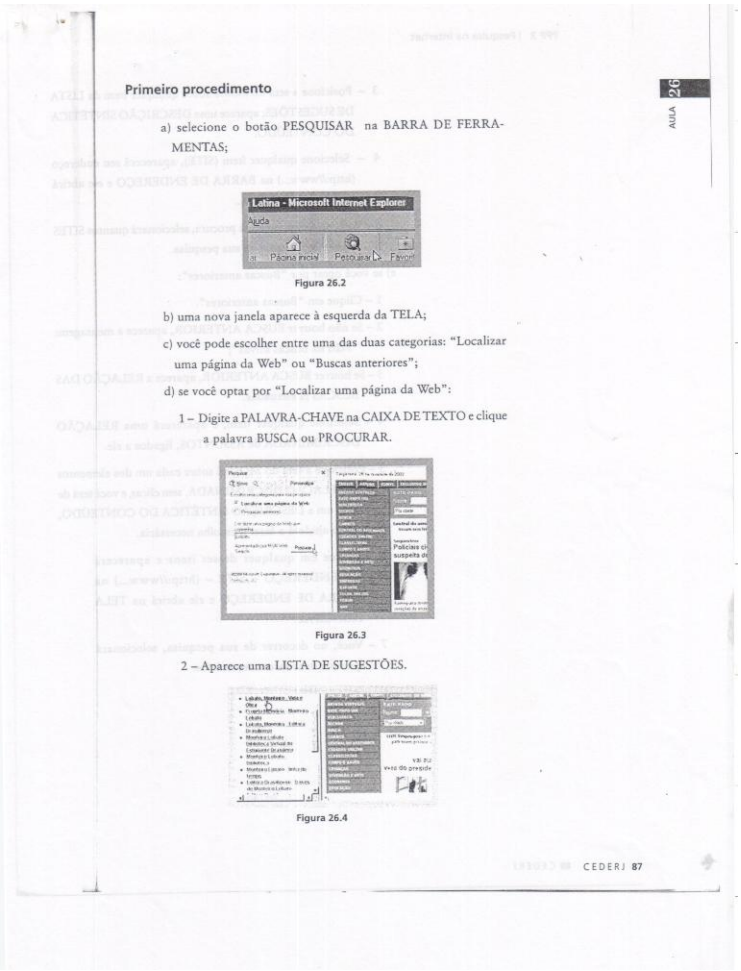
Afinal, conforme discutimos no Capítulo 2 (subseção 2.2.1), os critérios pelos quais um sujeito é admitido na ordem dos discursos variam muito. Por exemplo: um jornalista renomado tem “respeitabilidade” para escrever artigos jornalísticos, mas não necessariamente terá para escrever artigos científicos.

Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3 (PPP3)

Vejamos agora como a disciplina Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3 (PPP3) aborda o acesso e a avaliação das informações on-line. O caderno didático dessa disciplina está dividido em dois volumes. No primeiro volume, são dadas orientações gerais sobre como ler textos científicos e realizar uma pesquisa bibliográfica. O segundo volume, por sua vez, tem uma abordagem mais pragmática e dá instruções específicas sobre como conduzir essa pesquisa bibliográfica, tanto na biblioteca (aula 25) quanto na Internet (aula 26).

Vamos nos concentrar na aula 26 do segundo volume, visto que o foco aqui é a busca *na Internet*. Essa aula inicia-se com algumas considerações gerais sobre o papel da Internet na comunicação e na educação da atualidade. Em seguida, começa a orientação prática propriamente dita. Primeiro, são dadas orientações para uso de um buscador — no caso, o MSN Web Search (ver Figura 4). Depois, o

caderno instrui sobre a “filtragem” da busca, repetindo algumas das dicas já dadas no caderno de Informática: uso de +, – e aspas.



Primeiro procedimento

a) selecione o botão PESQUISAR na BARRA DE FERRAMENTAS;

Figura 26.2

b) uma nova janela aparece à esquerda da TELA;

c) você pode escolher entre uma das duas categorias: “Localizar uma página da Web” ou “Buscas anteriores”;

d) se você optar por “Localizar uma página da Web”:

1 – Digite a PALAVRA-CHAVE na CAIXA DE TEXTO e clique a palavra BUSCA ou PROCURAR.

Figura 26.3

2 – Aparece uma LISTA DE SUGESTÕES.

Figura 26.4

CEDERJ 87

FIGURA 4 — Página do caderno didático de PPP3:
uso do MSN Web Search como exemplo de buscador (ABEL, 2008).

Triangulando essa orientação com as respostas dadas pelas alunas nas entrevistas, detectamos um desencontro: quando indagadas por onde iniciavam sua busca de informações on-line, todas as quatro alunas responderam nominalmente que começavam pelo Google. Nenhuma mencionou o MSN Web Search[43].

Embora o caderno didático esteja apenas exemplificando, vale ressaltar que o MSN Web Search tem características bem específicas, diferentes das do Google (e

[43] Inclusive, o mesmo padrão se repetiu entre os tutores: os quatro tutores entrevistados afirmaram que ao fazer buscas on-line começam pelo Google; nenhum deles mencionou o MSN Web Search.

a confrontação entre o caderno de Introdução à Informática, que dá o Google como exemplo, e o de PPP3 permite comprovar isso). É verdade que uma parte das instruções dadas em relação ao MSN Web Search pode ser transposta para o Google; contudo, isso dependerá da capacidade do aluno para fazer essa transposição.

Em outras palavras, as instruções dadas nesse caderno didático referem-se a um buscador que, de acordo com os dados, não é o mais utilizado pelas alunas (talvez nem sequer seja utilizado). Enquanto isso, as peculiaridades do buscador que elas afirmam utilizar, o Google, não são abordadas nesse caderno.

Continuemos com o exame do caderno de PPP3. Depois das instruções sobre o uso do MSN Web Search, há o título “Endereços de bibliotecas” e sob ele uma lista de *sites* considerados “importantes para qualquer tipo de pesquisa”. Alguns endereços levam diretamente à biblioteca virtual da instituição (exemplo: www.biblioteca.cbpf.br/apresentacao.htm), enquanto outros direcionam à *homepage* da instituição, ficando a cargo do graduando achar o acervo digital dentro do *site* (exemplo: www.cefetcampos.br). Logo depois, há sugestões sobre *sites* de busca — aí, sim, o Google é mencionado (ao lado de outros, como Alta Vista e Cadê), mas não é dada nenhuma orientação sobre seu uso.

Em resumo, o caderno de PPP3 dá ao aluno duas opções para o **acesso à informação**: ou usando um buscador, ou indo diretamente ao *site* de uma instituição. Todavia, a segunda avaliação a distância dessa disciplina, a já comentada AD2, restringia esse leque de opções — segundo o texto dessa AD, o aluno deveria fazer sua pesquisa ou na biblioteca do polo ou “no sítio de uma biblioteca virtual”. Não era mencionada a possibilidade de começar a pesquisa em um buscador.

Nesse sentido, novamente a triangulação dos dados indica um desencontro: a maioria (68%) das 25 alunas que responderam ao questionário afirma começar a sua busca sempre por um buscador, como o Google, e nunca pelos *sites* recomendados. Algumas (16%) afirmaram recorrer ao Google e, também, a *sites* recomendados. Apenas 16% das alunas declararam começar a pesquisa exclusivamente por *sites* recomendados, sem utilizar um buscador[44].

Nas entrevistas, concedidas pelas alunas logo após a execução da referida AD, o padrão foi o mesmo. Matilde, Angelina e Alice ignoraram a recomendação da AD de fazer a pesquisa "no sítio de uma biblioteca virtual"; as três afirmaram ter pesquisado no Google. A única que obedeceu às instruções foi Kátia; contudo, por desconhecer o funcionamento de uma "biblioteca virtual", ela teve grande dificuldade e não conseguiu realizar a pesquisa como pretendia (ver subseção 6.1.3).

Portanto, ao que tudo indica, no que diz respeito ao acesso à informação as instruções dadas na avaliação examinada não estavam de acordo com a prática efetiva das alunas. A maioria delas afirma iniciar suas buscas por um buscador, e não por *sites* recomendados.

A aula sobre pesquisa na Internet do caderno de PPP3 termina com um tópico intitulado "Observações sobre pesquisa na Internet", que traz informações sobre a **avaliação das informações** encontradas on-line. Essas orientações são bem mais abrangentes e detalhadas do que as encontradas no caderno de Introdução à Informática. Por sua importância, transcrevo as principais delas no Quadro 9, fazendo ao lado comentários analíticos.

---

[44] Novamente, o padrão se repete entre os tutores: eles também começam sua busca pelo Google, e não por *sites* de instituições (embora alguns, como veremos adiante, não recomendem o mesmo procedimento aos alunos).

ORIENTAÇÃO DO CADERNO DE PPP3	COMENTÁRIO ANALÍTICO
"Lembre-se sempre de que, na Internet, não há a fiscalização da qualidade do texto, como acontece na fonte impressa. No papel impresso, há obstáculos, obviamente ocasionados pelo alto custo da produção, que têm de ser ultrapassados antes que o material seja publicado. O manuscrito passa pelo revisor, pelo editor, enfim, pelo meio onde é impresso o escrito. No caso da Internet, essa responsabilidade é passada para o consumidor — você!	*O caderno faz clara referência à mediação editorial, assunto discutido no Capítulo 2 (subseção 2.2.1).* *A orientação é importante porque ajuda o aluno a diferenciar uma produção mediada (um livro impresso, por exemplo) de uma produção não mediada (uma página pessoal na Internet, por exemplo), sensibilizando-o para o fato de que a primeira conta com mecanismos de correção e seleção ausentes na segunda.*
Você tem de seguir certas veredas, antes de aceitar, de mente aberta, a informação: a) procurar inteirar-se de quem publicou ou mesmo quem é o responsável; b) conhecer a titulação do autor;	*As primeiras dicas de avaliação dizem respeito à credibilidade da fonte.* *A menção à titulação do autor é bastante adequada, dado que o aluno em geral tem de buscar gêneros do discurso científico — discurso esse no qual a "função-autor" geralmente só pode ser ocupada por quem tem algum grau de titulação acadêmica.*
c) saber da data de publicação, no caso, sempre observando que uma data mais presente dá-nos atualidade; contudo, uma mais afastada, em alguns casos, pode atestar que o escrito atravessou os tempos, por isso deve ser considerado;	*Essa é a única orientação que menciona aspectos inerentes à informação, ou seja, a única relacionada à dimensão intrínseca do modelo multidimensional da qualidade da informação proposto por Pahim, Nehmy e Guimarães (1996, p. 115). Os aspectos ressaltados correspondem às noções de "atualidade" e "significado através do tempo" do referido modelo.*
d) examinar a referência bibliográfica, um cuidado de quem apresenta a obra, uma cautela de quem lê;	*Não fica claro se o caderno está aludindo à referência bibliográfica do próprio texto, ou seja, onde ele foi publicado originalmente, ou às referências bibliográficas sobre as quais ele se apoia, ou seja, os textos alheios que o autor cita.* *Como o termo foi usado no singular ("referência bibliográfica"), deduzo que se trate da primeira opção. Sob o ponto de vista discursivo, examinar a referência bibliográfica é fundamental, visto que ela nos permite recuperar o suporte original*

	no qual o texto foi publicado. Contudo, não há orientações explícitas sobre como avaliar essa referência bibliográfica; é dito apenas para que o aluno a "examine".
e) desconsiderar, em princípio, *sites* de propaganda, porque você sabe como pululam, nos dias de hoje, as enganações; f) observar se há algum patrocinador de peso ligado a alguma instituição de caráter cultural confiável."	*As duas últimas orientações estão ligadas, novamente, à credibilidade da fonte.*

QUADRO 9 — Orientações do caderno de PPP3 sobre avaliação das informações (ABEL, 2008, p. 98) com comentários analíticos.

Contrastando essas orientações com o modelo de Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2008) para avaliação da informação, apresentado no Capítulo 3 (seção 3.2), vemos que quatro dos cinco critérios propostos pelas autoras são contemplados: *expertise* (letras *a*, *b* e *f*); atualidade (letra *c*), perspectiva (letra *e*) e qualidade (letra *d*). Sob o ponto de vista discursivo, as orientações do caderno de PPP3 também são adequadas ao contexto, na medida em que instruem o aluno a verificar a titulação acadêmica do autor, verificar a referência bibliográfica etc.

Não há, porém, orientações que ajudem o aluno a avaliar se os textos por ele encontrados on-line pertencem ou não ao discurso científico. Enfim, não é feita menção às características do discurso científico, as quais, conforme vimos no Capítulo 2 (seção 2.1), são de ordem tanto linguística quanto extralinguística. Tampouco há menção aos gêneros discursivos mais comuns nessa esfera e aos seus padrões, cujo conhecimento permitiria ao aluno reconhecê-los.

Por outro lado, o primeiro volume do caderno de PPP 3 (aquele que dá orientações sobre pesquisa bibliográfica em geral) demonstra, em alguns pontos, a preocupação de dar esse tipo de explicação, ou seja, de apresentar as

características do discurso científico ao aluno. Vejamos alguns dos trechos que exemplificam isso:

> "[...] nos trabalhos científicos, as afirmações estão sempre comprovadas ou justificadas." (ABEL, SÁ, NOGUEIRA, 2008, p. 39)
>
> "Um trabalho de pesquisa, como sabemos, busca encontrar respostas ou hipóteses para um determinado problema. O texto científico apresenta o caminho que o autor percorreu para alcançar essas respostas. Assim, ele precisa apresentar os argumentos que convençam o leitor da veracidade de suas conclusões." (*id*., *ib*., p. 50)

Esses trechos fazem menção a dois procedimentos típicos do discurso científico: justificação das afirmações e apresentação de provas. Essa menção é importante porque, conforme lembra Chartier (2002, p. 25), a tradição da nossa cultura escrita produziu, ao longo do tempo, "técnicas clássicas da prova (notas de rodapé, menções, referências)", as quais vêm sendo alteradas pela nova disposição dos textos no meio digital. Ora, para compreender a natureza dessa alteração e saber lidar com ela, o aluno precisa antes de mais nada conhecer as técnicas *clássicas* da prova, daí a utilidade desse tipo de instrução.

Por outro lado, o caderno não faz referência explícita a outras marcas do discurso científico, tampouco aos gêneros a ele pertencentes. Ou seja, o aspecto discursivo da pesquisa bibliográfica, ligado ao letramento acadêmico (ver Capítulo 2, subseção 2.1.6), não é contemplado.

Na aula 9 desse mesmo primeiro volume, intitulada "Executando uma pesquisa bibliográfica", o caderno oferece ao aluno diretrizes para a seleção de bibliografia — ou seja, para a *avaliação da informação*, segundo a terminologia utilizada aqui. Primeiro, o caderno distingue entre fontes de primeira mão e fontes de segunda mão:

> Caso sua pesquisa seja sobre a "Teoria do desenvolvimento segundo Piaget", as fontes de primeira mão serão os textos e livros escritos por Piaget sobre sua teoria, e as fontes de segunda mão serão todas as obras escritas por outros autores sobre a teoria piagetiana.

> Mas, se sua pesquisa for sobre “A influência da teoria de desenvolvimento segundo Piaget na prática pedagógica”, os textos e livros escritos por diversos autores sobre a prática pedagógica e a teoria piagetiana serão considerados fonte de primeira mão e os livros e textos de Piaget serão apenas subsídios para seu trabalho (ABEL, SÁ, NOGUEIRA, 2008, p. 77).

O caderno recomenda que o aluno dê preferência às fontes de primeira mão e, além disso, orienta-o a levar em consideração “alguns itens importantes, tais como a atualidade, a fidedignidade e a importância do texto ou livro” na hora de fazer a seleção da bibliografia (*id*., *ib*., p. 78). Não obstante a evidente utilidade dessas orientações ao pesquisador iniciante, não há menção aos gêneros que devem ser privilegiados na pesquisa bibliográfica; por exemplo: ensaios, dissertações, teses, artigos científicos etc.

6.4.2 ORIENTAÇÃO DOS TUTORES

O roteiro de entrevista com os tutores trazia uma pergunta específica sobre a primeira dimensão do letramento informacional — ou seja, o **acesso à informação**. A pergunta era: “Na sua opinião, por onde o aluno deve começar sua pesquisa na Internet?” Podemos dividir as respostas dos quatro tutores entrevistados em três padrões, conforme mostra o Quadro 10: a) por um *site* de instituição confiável, b) depende e c) por um buscador.

Por um *site* de instituição confiável	**Elena (Pedagogia):** “Pelo site de uma biblioteca virtual, e não pelo buscador, porque eles têm dificuldade para fazer a filtragem dos resultados que o buscador traz.” **Leda (Biologia):** “Eu acho que ele tem que buscar algum *site* de alguma instituição científica, dentro daquela área que ele está pesquisando. Por exemplo: a matéria de diversidade dos seres vivos. Fala de evolução, o tempo inteiro. Então, entrar em um departamento de Biologia, que tenha a parte de evolução, que ele possa ver se tem alguma coisa básica ali, se tem algo recomendado ali dentro, seria o ideal. [...] Eu acho que dá até para começar pelo Google, mas aí cai no problema de ele não ter critério para escolher o que está lendo. A primeira resposta ele acha que vale.”
Depende	**Célio (Pedagogia):** “Eu acho que não existe um... depende muito do que ele quer encontrar. Por exemplo, se ele quer encontrar determinado livro, existem alguns fóruns que oferecem bibliotecas on-line, se ele quer um assunto mais geral, existe o Google.”
Por um buscador	**Amanda (Informática):** “Olha, cada um tem seu estilo pessoal. Vou te falar qual é meu estilo: prefiro usar o buscador porque te dá mais possibilidades. Às vezes indicamos *sites*. O próprio material didático indica *sites*, mas eu prefiro usar o buscador porque no *site* você fica preso apenas àquele conteúdo, e com o buscador você tem muito mais opções. [...] Eu não gosto de indicar *sites*. Eu acho que a pesquisa tem que ser livre. Quando você sugere uma fonte, você já está tirando um pouco da liberdade de ela procurar e saber pesquisar, você já tá dando o caminho. Eu não gosto de fazer isso.”

QUADRO 10 — Por onde o aluno deve começar sua busca on-line: a opinião dos tutores.

Em relação à opinião de Leda, de Biologia, cabe fazer uma importante ressalva: conforme explicado no Capítulo 5, essa entrevista foi feita ainda na fase exploratória da pesquisa, na qual o curso focal não estava definido. Em vista disso, não posso afirmar que o curso de Biologia exige a busca de gêneros científicos como o curso de Pedagogia faz, pois não acompanhei aquele curso de perto.

Em relação aos outros três tutores, que lidam diretamente com a turma focal desta pesquisa, ou seja, a de Pedagogia, observamos total heterogeneidade no ponto de vista: Elena defende que o aluno inicie a busca em uma biblioteca virtual, Célio acha que depende do objetivo da pesquisa, e Amanda defende os buscadores,

como o Google. Contrastando essas respostas com as afirmações das próprias alunas sobre seus hábitos, vemos que a orientação mais condizente com a prática efetiva das alunas é a de Amanda, enquanto a mais distante dessa prática é a de Elena.

Entre esses três profissionais, Amanda é a que dá aos alunos a orientação mais específica sobre busca na Internet, justamente por ser tutora de Informática. Em vista disso, fiz-lhe mais algumas perguntas sobre acesso à informação. Indaguei, por exemplo, se ela recomendava às alunas buscadores específicos de textos acadêmicos, como o Google Acadêmico, e ela respondeu que não — mas acrescentou que as alunas já haviam percebido que, nos próprios resultados do Google comum, os primeiros itens (indicados sob o título "Artigos científicos sobre...") pertenciam ao Google Acadêmico.

Nessa conversa mais alongada, uma das declarações de Amanda contrastou com o que vimos discutindo nesta dissertação sobre o letramento acadêmico — ou seja, sobre a necessidade de iniciar o graduando nas práticas discursivas da academia. Afirmo isso porque a tutora disse que, entre os poucos *sites* que recomenda às alunas (como visto no Quadro 10, ela não gosta de recomendar *sites* por achar que isso restringe a pesquisa), está a Wikipedia, a famosa "enciclopédia livre" da Internet:

> Então eu falo: ah, tem a Wikipedia, que é, infelizmente, a... infelizmente e felizmente. Infelizmente, porque eles ficam só pegando dali e não procuram outra coisa. E eu acho que você tem que buscar fontes diferentes. E felizmente porque acho que hoje é a melhor enciclopédia que tem, a mais rica em conteúdo. [...] Então quando eu dou sugestões é na Wikipedia, ou então sites do MEC, alguma coisa assim...

Afirmo que essa declaração contrasta com a literatura sobre letramento acadêmico, porque a qualidade da informação exposta na Wikipedia, por mais que atenda aos requisitos da dimensão intrínseca à informação (ver subseção 3.2.2) —

ou seja, por mais que seja uma informação precisa, atual, completa etc. — não atende à dimensão discursiva. Em outras palavras: a autoria coletiva da Wikipedia, que não passa pelo referendo da comunidade acadêmica, não é aceita na “função-autor” do discurso acadêmico.

Logo, se um aluno de Pedagogia citar, em uma produção acadêmica sua, a Wikipedia como referência, esse aluno se verá em posição desvantajosa. Ao demonstrar que desconhece os “rituais” do discurso acadêmico, ele permanecerá excluído da comunidade disciplinar, que, como lembra Motta-Roth (1999, p. 121) geralmente está mais preocupada em “descobrir meios de excluir novos membros do que de admiti-los”.

Em relação à **avaliação da informação**, também havia uma pergunta específica no roteiro da entrevista: “Como você acha que o aluno deve avaliar a confiabilidade das informações encontradas?”. As respostas dos tutores revelam dois padrões recorrentes: na opinião deles, a avaliação da informação deve focalizar a identidade e *expertise* do autor (credibilidade da fonte) e a precisão da informação (credibilidade da informação). Vejamos esses dois padrões no Quadro 11.

Identidade e *expertise* do autor (credibilidade da fonte)	Precisão da informação (credibilidade da informação)
Amanda (Informática): "Isso é muito importante. A gente procura indicar *sites* de universidades, do governo. O autor precisa ser alguém reconhecido. Quando você estuda numa área, sabe quais são os autores respeitados nessa área. Então você vai procurar um texto daquele autor. Se você não conhecer o autor, tenta saber sobre ele." **Elena (Pedagogia):** "Pelo autor. A aluna tem que procurar saber quem é o autor."	**Amanda (Informática):** "O que eu costumo dizer para eles para saber se um material é válido ou não? Pesquisar em outros *sites* e ver se está falando a mesma coisa. Entendeu? Por exemplo: você entra lá e está falando de Piaget, um está falando uma coisa, e o outro, outra totalmente diferente. Então, peraí, alguém tá errado. Então vai pesquisar numa terceira fonte. Nunca ficar só com uma fonte." **Célio (Pedagogia):** "Acho que a melhor maneira de você ter confiabilidade no que você está pesquisando na Internet é você ter base para sua pesquisa, base que você vai adquirir com a leitura do material didático, com a leitura de livros. Então eu acho que a regra principal é essa." **Leda (Biologia):** "Eu acho que ele primeiro tendo tido contato com algum livro, um livro confiável, como eu falei. [...] Não começar a sua busca do zero, na Internet."

QUADRO 11 — Como o aluno deve avaliar as informações que encontra on-line: a opinião dos tutores.

Analisando com cuidado as respostas da segunda coluna, percebemos que elas poderiam ser agrupadas de modo diferente. Por exemplo: a afirmação de Amanda faz referência a *triangulação de fontes*, ou seja, ela acha que o aluno deve consultar mais de uma fonte para avaliar a informação que tem em mãos. Já as declarações de Célio e Leda fazem referência ao *conhecimento prévio* que o aluno deve ter sobre a informação buscada.

Apesar disso, preferi englobar as três respostas na categoria "precisão da informação", a fim de manter a coerência com o referencial teórico utilizado (ver Capítulo 3, subseção 3.2.2). Tomei a liberdade de fazer isso por interpretar que os três tutores estão, na verdade, falando da mesma coisa: afinal de contas, a função da triangulação de fontes ou do conhecimento prévio, na lógica utilizada pelos

tutores, é justamente propiciar ao aluno uma base para avaliar a *precisão* da informação encontrada, ou seja, para avaliar se ela é verdadeira ou não, correta ou não. Em outras palavras, os três tutores acham que os alunos devem se aparelhar para avaliar aspectos inerentes à informação.

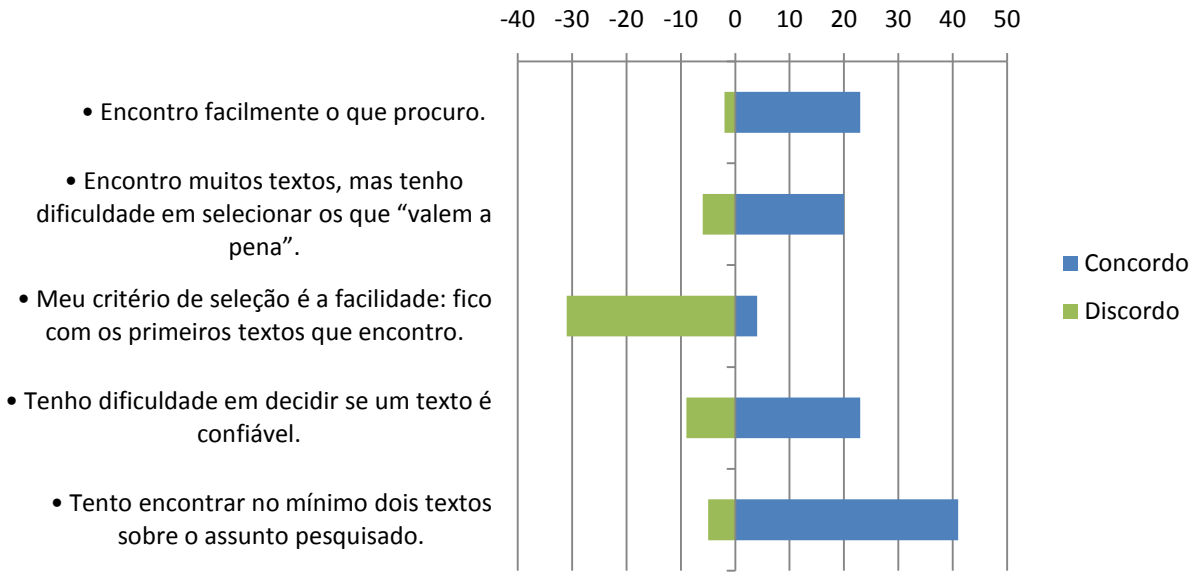
6.4.3 A PRÁTICA DAS ALUNAS

Os instrumentos de pesquisa aplicados às alunas (questionários e entrevistas) buscaram investigar como elas se comportam em relação às três dimensões do letramento informacional: acesso, avaliação e uso da informação. Nesta seção, como dito, falaremos das duas primeiras — acesso e avaliação.

Em relação à maneira de acessar a informação, conforme já adiantado na subseção 6.4.1, a maioria das alunas (68%) afirma iniciar a busca exclusivamente por um buscador, como o Google. Outras 16% afirmam começar pelo Google e, às vezes, por *sites* recomendados, e outras 16% declaram começar a pesquisa exclusivamente por *sites* recomendados, sem utilizar um buscador.

Além dessa pergunta que indagava por onde a aluna iniciava a busca, havia nos questionários um conjunto de perguntas destinadas a averiguar possíveis dificuldades da aluna no acesso e na avaliação da informação. A resposta a essas perguntas era dada por uma escala Likert, cujos critérios de interpretação já foram explicados no Capítulo 4, subseção 4.3.2. No Quadro 12, a seguir, apresento esse conjunto de perguntas e as respostas dadas pelas alunas.

Leia as afirmações a seguir e indique em que medida você concorda com elas.
a) Quando faço pesquisa na Internet sobre assuntos relacionados à minha graduação:



QUADRO 12 — Acesso e avaliação das informações:
o que as alunas afirmam fazer.

Como se percebe, esses dados revelam vários padrões. Primeiro, a maioria das alunas não percebe dificuldades no acesso às informações — ou seja, elas dizem encontrar facilmente o que procuram. Elas demonstram, também, a preocupação de fazer uma seleção rigorosa dessas informações, visto que a maioria rejeita a afirmação "Meu critério de seleção é a facilidade..." e, por outro lado, concorda maciçamente com a afirmação "Tento encontrar no mínimo dos textos...".

Entretanto, apesar da boa vontade, as alunas revelam ter dificuldade em selecionar as informações. Prova disso é que a maioria concordou com a afirmação "Encontro muitos textos, mas tenho dificuldade em selecionar os que 'valem a pena'", e mais ainda com "Tenho dificuldade em decidir se um texto é confiável".

Nas entrevistas, as alunas revelaram a mesma dificuldade de avaliar as informações encontradas, tanto no que diz respeito à pertinência (se o texto

consultado está realmente ligado ao assunto buscado) quanto à confiabilidade. Vejamos alguns exemplos disso.

A dificuldade de avaliar se os textos encontrados são pertinentes aparece na entrevista de Matilde:

> Matilde: Meu tema de pesquisa era merenda escolar no ensino infantil. Eu joguei lá no Google e fui selecionando o que me interessava. [...]
> Pesquisadora: Você achou fácil fazer essa seleção?
> Matilde: Não, muito difícil.
> Pesquisadora: Por quê? Quais foram as dificuldades?
> Matilde: O Google te joga tudo, muita coisa, e aí você tem que ir selecionando.
> Pesquisadora: Você usava palavra-chave para selecionar melhor?
> Matilde: Sim, fui jogando palavras-chaves para peneirar. Mesmo assim, foi muito difícil. [...] Na verdade, eu entreguei a AD até com um certo medo... será que é isto mesmo? O assunto é muito difícil, mas é o que me interessa no momento.

A dificuldade de avaliar a confiabilidade das informações aparece de modo explícito em duas entrevistas. Primeiro, nesta fala de Angelina: “Para ver se realmente é confiável ou não, eu acho até meio difícil, porque eu não consigo ver. [...] Eu não consigo ter esse filtro”. Depois, na entrevista de Kátia, que admitiu não ter nem sequer pensado na confiabilidade dos textos consultados: “Eu selecionei os artigos pelo tema. Agora, a questão da confiança... Eu nem pensei nisso”.

Alice e Matilde, porém, não revelaram dificuldades para avaliar a confiabilidade dos textos. O critério que elas usam para essa avaliação gira em torno da credibilidade da fonte:

> Alice: [...] eu jogava PUC, Uerj, sempre sites confiáveis, sempre universidades que a gente sabe que existe, né? Alguns bem conhecidos mesmo, instituições conhecidas, sérias.
>
> Matilde: Eu ia pelo nome do autor.

Angelina, a mesma aluna que disse não ter o “filtro” para avaliar a confiabilidade de um texto, fez menção ao mesmo critério de triangulação das fontes

recomendado pela tutora Amanda. Aliás, por coincidência ou não, Angelina praticamente repetiu as palavras da tutora de Informática:

> [...] quando eu começo a ler, eu vejo, a maioria dos autores a gente já teve uma visão, já leu alguma coisa, já sabe a respeito do que ele fala, então eu vejo muito por isso. [...] É lendo mesmo que eu vejo se bate com o autor. Igual: uma vez eu li a respeito de Jean Piaget e não tinha nada a ver com ele, eu falei: ah, isso aqui não é sobre ele, não é ele.

Como se nota, as respostas dadas pelas alunas nas entrevistas permitem concluir que elas desconhecem critérios discursivos que poderiam auxiliá-las a avaliar os textos encontrados on-line. Por exemplo: Alice, repetindo o discurso do material didático e dos tutores, afirma que dá preferência a textos veiculados em *sites* de universidades consagradas; contudo, sob o ponto de vista dos gêneros discursivos, a apostila publicada por um professor universitário em sua página pessoal — ainda que essa página pessoal esteja sob o "guarda-chuva" do portal da universidade — não é igual a um artigo publicado por esse mesmo professor em uma revista especializada. A apostila não passou pelo crivo da comunidade científica (via mediação editorial e revisão dos pares); o artigo, sim.

Do mesmo modo, a utilização de critérios discursivos poderia substituir com vantagens a triangulação de fontes proposta pela tutora Amanda e acatada pela aluna Angelina. Isso porque o uso da triangulação como critério exige do leitor habilidades nem sempre tão desenvolvidas, como uma perfeita capacidade de compreender os textos triangulados e averiguar, com segurança, se eles são consistentes entre si ou não[45]. O letramento acadêmico, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer os discursos e gêneros típicos da academia, seria, a meu ver, mais adequado para ajudá-lo a decidir se um texto é "válido" ou não.

---

[45] No caso citado pela tutora Amanda e pela aluna Angelina, por exemplo, parece-me perfeitamente possível que três pesquisadores escrevam sobre Piaget a partir de perspectivas tão distintas que a triangulação entre seus textos dê a impressão de que os três estão falando de "Piagets diferentes". Isso, no entanto, não invalidaria nenhum dos textos isoladamente.

Na verdade, porém, o que mais chama atenção na triangulação dos dados gerados na presente investigação é que os critérios discursivos, embora não contemplados (ou pelo menos não contemplados de modo profundo e detalhado) pelo projeto pedagógico e pelos tutores, é, sim, exigido das alunas. Prova disso é que, conforme já comentei, a AD2 de PPP3 exigia a seleção de três *artigos científicos*.

Em uma das sessões de tutoria que observei, três semanas antes da entrega dessa AD, a tutora Elena leu em voz alta o texto da AD, dando ênfase à palavra *científicos*: “Selecione três artigos *científicos*... Precisa ser artigos *científicos*”. No entanto, nem a tutora, nem o texto da AD, nem o material didático de PPP3 dava ao aluno uma definição específica *do que é um artigo científico*.

O resultado desse desencontro aparece explicitamente no caso da aluna Kátia, que, como vimos, teve grande dificuldade para fazer a referida AD. Depois de muito girar de *site* em *site* (ver seção 6.1), Kátia localizou no Google dois artigos sobre seu tema de pesquisa. Ela os imprimiu e trouxe à classe.

Durante a entrevista, pedi que ela me mostrasse os artigos e observei que um deles havia sido publicado em uma revista científica, enquanto o outro havia sido postado em uma página pessoal. O primeiro exibia a estrutura típica dos artigos científicos (título, resumo, *abstract*, texto e referências), enquanto o outro estava composto apenas por título e texto, sem referências. Logo, sob o ponto de vista dos gêneros discursivos, apenas o primeiro atendia às exigências da AD.

Perguntei a Kátia se ela havia percebido alguma diferença entre os dois textos, e ela respondeu que não. Depois, de modo mais específico, perguntei se os dois haviam lhe parecido igualmente confiáveis, e ela respondeu: “Acho que sim... Na verdade, eu nem pensei nisso”.

6.5 USO DA INFORMAÇÃO

A terceira e última dimensão do letramento informacional é o uso da informação, que deve ser, de acordo com as diretrizes da Associação Americana de Bibliotecários Escolares (AASL), preciso e criativo. Na visão pedagógica adotada neste trabalho, o uso da informação deve ir além da mera cópia, contendo pelo menos algum grau de reconstrução (ver Capítulo 3, seção 3.1).

Nas duas subseções a seguir, veremos, respectivamente, a percepção dos tutores sobre o uso da informação feito pelas alunas e a percepção das próprias alunas a respeito disso.

6.5.1 A PERCEPÇÃO DOS TUTORES

Para avaliar a percepção dos tutores sobre o modo como os alunos usam as informações encontradas on-line, o roteiro da entrevista previa duas perguntas:

> Muitos educadores reclamam que seus alunos apenas copiam e colam os textos que encontram. Você concorda que isso é uma prática frequente?
>
> O que você acha dessa prática e como você acha que o educador deve lidar com ela?

Os quatro tutores entrevistados foram unânimes e enfáticos: todos acham que a prática do “copia e cola” é extremamente comum. A propósito, durante o trabalho de campo ocorreu um fato curioso e significativo sobre isso — quando me apresentei à tutora Leda, ainda no corredor, bastou eu anunciar que o tema da investigação era “pesquisa na Internet” para ela exclamar: “Ah! Isso é fácil de responder: os alunos copiam e colam!” Tal manifestação pode ser uma evidência de como o educador da

era da Internet associa (obviamente com desagrado) a pesquisa na Internet ao famigerado “copiar e colar”[46].

Em relação ao modo como o educador deve lidar com tal prática, emergiu um padrão das entrevistas com os tutores: para três deles (Célio, Leda e Amanda) é muito difícil coibir o “copia e cola”; portanto, o educador deve aprender maneiras de conviver com essa realidade. Célio, por exemplo, acha que o educador deve estimular o aluno a ver no texto “copiado e colado” um ponto de partida para a reflexão:

> A gente tem que ensinar a fazer do limão uma limonada. Daquele texto que ele copiou e colou... então tá bom, você copiou e colou? Então vamos ler, vamos discutir. É assim que eu entendo.

Por sua vez, Amanda acredita que o educador deve orientar o aluno a pelo menos indicar de onde copiou o texto: “A gente aqui tem uma regra: pode copiar, mas coloca o autor”.

A exceção a esse padrão ficou por conta da tutora Elena, para quem o sistema educacional deve se esforçar para coibir o “copia e cola”, uma “prática péssima” que não deve ser admitida sob hipótese alguma:

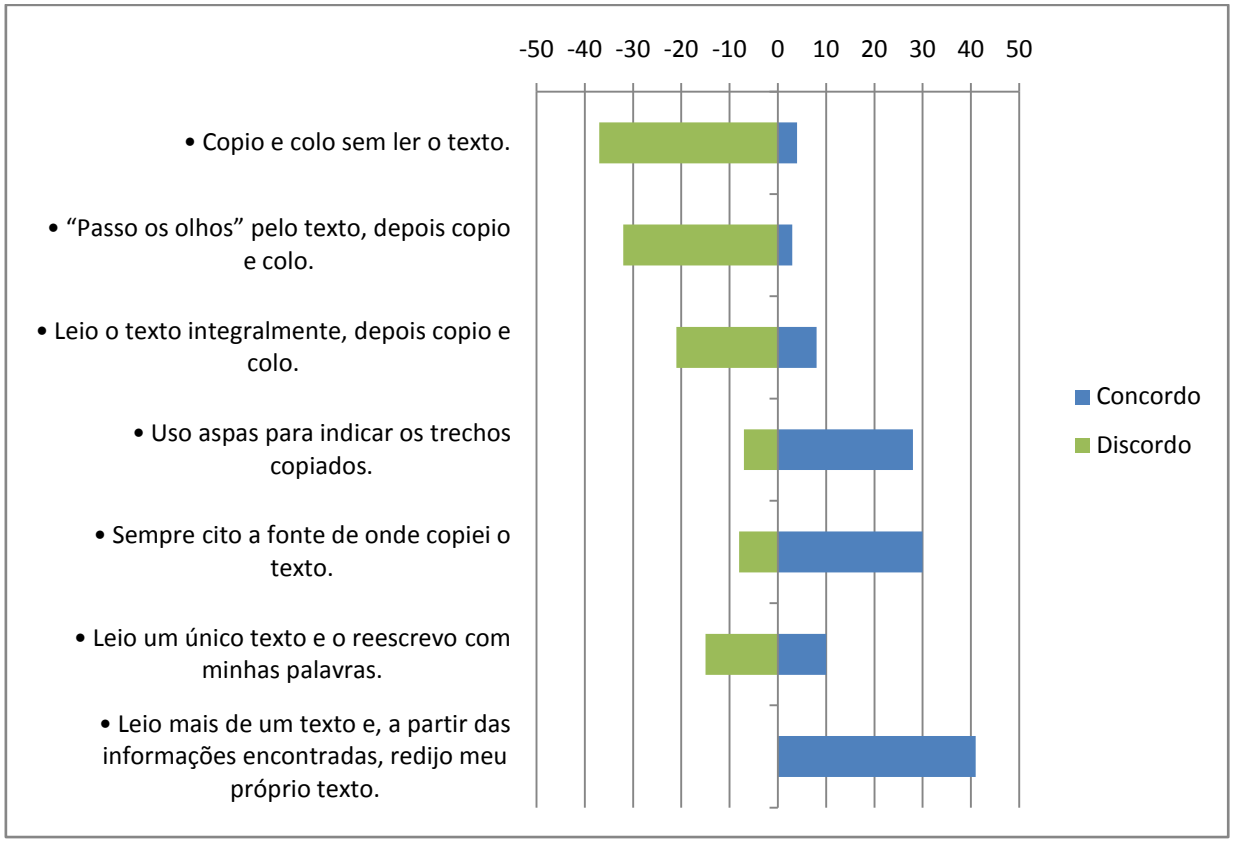
> A ideia — e eu sempre passo isso pras alunas — é que a teoria seja um ponto de partida para a reflexão, e não a fonte de uma simples reprodução. Se a coisa não for desse jeito, os alunos não vão ser pesquisadores, vão ser copistas.

6.5.2 A PERCEPÇÃO DAS ALUNAS

Nos questionários aplicados às alunas, havia um conjunto de perguntas destinado a avaliar o uso que elas fazem da informação, e as respostas eram dadas na forma de uma escala Likert. Os resultados são apresentados no Quadro 13.

---

[46] O “copiar e colar” e suas consequências do ponto de vista pedagógico já vêm sendo discutidos de modo específico por vários pesquisadores. A quem se interessar pelo tema, sugiro a leitura de Neto (2006) e Temer, Tondato e Jacob (2004).



QUADRO 13 — Uso da informação: o que as alunas afirmam fazer.

Como se nota, as respostas foram elaboradas de modo a contemplar diferentes níveis de reconstrução (ver Capítulo 3, seção 3.1), indo desde um nível zero (copiar e colar sem ler o texto) até o nível máximo (ler vários textos e, a partir das informações encontradas, redigir um texto próprio). À primeira vista o gráfico já revela um padrão claro: praticamente todas as alunas rejeitam com veemência as primeiras afirmações, ligadas ao "copiar e colar", e aderem com a mesma intensidade às últimas, principalmente à afirmação que corresponde ao nível máximo de reconstrução.

É importante levar em conta nessas respostas o efeito da *desejabilidade social*, isto é, a tendência de o participante de uma pesquisa responder aquilo que ele considera mais socialmente desejável. Nesse caso, evidentemente não é socialmente desejável confessar que se costuma copiar e colar textos alheios.

Nas entrevistas, porém, o padrão foi bem diferente: duas das quatro alunas entrevistadas admitiram que já copiaram e colaram. Talvez o contexto comunicativo da entrevista, mais amigável e íntimo que o de um impessoal questionário, tenha motivado as alunas a admitir o comportamento socialmente indesejável. Seja como for, o fato é que esse novo padrão (50% de “copia e cola”) contrasta fortemente com as respostas dadas nos questionários.

O motivo alegado pelas duas entrevistadas para “copiar e colar” foi o mesmo: falta de tempo. Isso coincide totalmente com a percepção dos tutores, que, por unanimidade, afirmaram que o aluno recorre a essa prática quando lhe falta tempo. O resultado também se coaduna com o de outras investigações, como a de Neto (2006, p. 87), que acompanhou um trabalho de pesquisa on-line feito por 56 alunos de uma escola secundária em Portugal, com altíssimos níveis de “copia e cola”: “A falta de tempo é [...] um factor a ter em conta quando nos referirmos à qualidade das pesquisas apresentadas”, concluiu a autora.

Outro padrão que emergiu das entrevistas com as alunas diz respeito à terceira das rupturas provocadas pela textualidade digital: a ruptura na ordem das propriedades (CHARTIER, 2002, p. 25). Conforme mencionado no Capítulo 2 (subseção 2.2.3), o texto eletrônico permite que o leitor intervenha em seu próprio conteúdo, e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. O leitor pode “deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera” (*id*., *ib*.).

Essas novas possibilidades de uma “escritura coletiva, múltipla, polifônica” podem favorecer a “construção coletiva do conhecimento por meio da permuta dos saberes, das perícias e da sabedoria” (CHARTIER, 2002, p. 116). Contudo, adverte o mesmo autor, esse cenário positivo só se concretizará se evitarmos as “facilidades

preguiçosas da eletrônica” e nos esforçarmos para “dar formas mais rigorosamente controladas aos discursos de conhecimento, assim como às permutas entre os indivíduos”.

Dito em outras palavras, as ferramentas de autoria coletiva da Internet são excelentes aliadas na construção colaborativa do conhecimento — desde que se saiba quando e por que utilizá-las. Para tanto, o leitor-autor precisa conhecer os limites tradicionais da autoria e as regras de referenciação vigentes na esfera discursiva dentro do qual o seu texto vai circular (ainda que seu objetivo seja romper tais limites e regras).

É justamente esse conhecimento que, a se julgar pelas respostas dadas nas entrevistas, as alunas de Pedagogia não têm. Embora esse ponto da investigação não tenha sido aprofundado o suficiente (o que pode ser feito em futuras pesquisas), as respostas das quatro alunas entrevistadas sugerem que todas elas desconhecem a obrigatoriedade de indicar a fonte de uma citação literal (FRANÇA, 2003, p. 109).

Angelina e Kátia parecem acreditar que, se o trecho “copiado e colado” for relativamente curto, não é necessário indicar a fonte:

> Angelina: Você vê, é interessante, eu já jogo pra lá e colo, e emendo com outra coisa que eu mesma escrevi.
> Pesquisadora: Essa parte que você copia, você normalmente coloca entre aspas ou não?
> Angelina: Depende, se estiver no meio de um texto dissertativo que <u>eu</u> estou escrevendo com minhas palavras, não.
> Pesquisadora: Não?
> Angelina: Eu só jogo lá. Agora se for um texto que eu estou jogando o autor... Ah, o autor tal, segundo ele, aí eu coloco entre aspas, dizendo que foi ele que falou.

> Pesquisadora: Se você precisa transcrever uma parte do texto que você leu, usar as palavras do autor, você costuma usar aspas, você costuma fazer essa indicação?
> Kátia: Sim.
> Pesquisadora: E você coloca a fonte também? Assim, a fonte, a referência...
> Kátia: Às vezes, sim, às vezes eu acho que não precisa. Quando é uma frase só... assim: segundo o autor.
> Pesquisadora: Segundo Fulano de Tal... ?
> Kátia: Aí não precisa, né?

Alice, por sua vez, havia gostado de uma frase em um dos textos que lera para fazer a AD e copiado tal frase, literalmente, em um cartaz que usou para apresentar oralmente seu trabalho, no dia da entrevista. Apesar da citação direta, a aluna não viu necessidade de indicar a autoria original, por achar que, estando no seu trabalho, a frase passava a ser uma “colocação sua”:

> Pesquisadora: Em algum momento você sentiu necessidade de transcrever literalmente um trecho do texto que você leu?
> Alice: Transcrever literalmente, não.
> Pesquisadora: Você não fez nenhuma citação direta; assim: abre aspas, tal tal tal. Fulano acha...?
> Alice: Não, no meu trabalho não, nenhum. Eu tirei, inclusive, aquela frase que eu achei muito interessante, que eu até citei lá, mas como uma colocação minha [...].

A resposta da quarta entrevistada, Matilde, dá margem a mais de uma interpretação (repito que a presente pesquisa não se aprofundou nesse ponto, portanto não foi possível esclarecer esse tipo de ambiguidade): ou ela desconhece a necessidade de indicar a fonte de uma citação indireta, ou, como as colegas, acredita que citações curtas, mesmo que diretas, não precisam ter a fonte indicada. Vejamos:

> Pesquisadora: Alguma vez já aconteceu de você precisar copiar e colar um texto que você encontrou na Internet?
> Matilde: Acho que sim, alguma coisa interessante...
> Pesquisadora: E aí você costuma colocar aspas, como que você faz com isso?
> Matilde: Mas nunca copiei assim por inteiro. Eu sempre copio e acrescento alguma coisa, algum [ininteligível]. Pego a ideia, né?

Novamente, se cruzamos esses dados com a análise do material didático e as entrevistas com os tutores, concluímos que uma possível explicação para esse tipo de desconhecimento é a falta de uma preocupação, por parte do projeto pedagógico, em favorecer de modo específico o letramento acadêmico das alunas.

CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, primeiro, na seção 7.1, serão retomadas as questões de estudo iniciais e apresentado um resumo das “respostas” que se pôde encontrar para elas. Em seguida, na seção 7.2, serão apontadas as principais limitações e falhas percebidas na presente pesquisa.

Por fim, na seção 7.3, serão apresentadas algumas reflexões críticas sobre os resultados, assim como sugestões de encaminhamento para futuras investigações.

7.1 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE ESTUDO

Assim como ocorre em qualquer pesquisa interpretativista, os resultados apresentados aqui não pretendem ser respostas definitivas e totalizantes às questões de estudo feitas, mas sim um *modo* de compreendê-las. Chegou-se a tal compreensão a partir do conjunto de dados levantados, sendo possíveis, porém, outras leituras, a partir dos mesmos dados, ou a partir de outros alternativamente coligidos.

O que apresento a seguir é, portanto, um resumo do que foi possível entender do contexto pesquisado, tendo como guia as questões de estudo feitas no início.

a) Como alunos de um curso de graduação a distância do Cederj usam a Internet para a busca de informações?

A maioria (88%) das alunas de Pedagogia para as Séries Iniciais que participaram desta investigação afirma usar “muito” ou “mais ou menos” a Internet para buscar informações relacionadas ao curso. Esse fato contrasta com a percepção de alguns atores (a diretora e duas tutoras), para quem as alunas usavam pouco ou nada a Internet com essa finalidade.

Uma vez que precisam realizar uma investigação acadêmica cujos resultados serão apresentados em uma monografia de fim de curso, infere-se que as alunas buscam predominantemente gêneros textuais do domínio científico ou acadêmico. Tal hipótese foi confirmada pelo acompanhamento, durante o trabalho de campo, de uma avaliação que exigia explicitamente a busca e seleção de *artigos científicos*.

As alunas em geral começam a sua busca por um buscador, como o Google. Diante dos inúmeros resultados que obtêm, elas manifestam a preocupação de fazer uma seleção cuidadosa; contudo, afirmam ter dificuldades para avaliar se os textos são pertinentes e/ou confiáveis. Os dados indicam que elas não utilizam critérios discursivos (reconhecimento do gênero textual, por exemplo) para avaliar os textos encontrados.

Em relação à reconstrução das informações encontradas on-line, as respostas são inconsistentes: nos questionários, quase todas as alunas rejeitam a afirmação de que “copiam e colam” e dizem fazer uma reelaboração própria; já nas entrevistas, metade admitiu já ter “copiado e colado”. O efeito da desejabilidade social, isto é, a tendência de o participante de uma pesquisa responder aquilo que ele considera mais socialmente desejável, deve ser levado em conta nesse caso.

Seja como for, aquelas que admitem copiar e colar alegam que o fazem por falta de tempo. Essa explicação também aparece na percepção dos tutores e é confirmada por outras pesquisas.

b) Como o projeto pedagógico aborda a busca de informações na Internet?

O projeto pedagógico do curso confere grande relevância à atividade de pesquisa e, consequentemente, à busca de informações. Pelo que se pôde observar, dentro do currículo de Pedagogia para as Séries Iniciais as disciplinas de

Introdução à Informática e de Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico 3 (PPP3) são as que abordam de modo mais específico a busca de informações na Internet.

A disciplina de Introdução à Informática dá orientações sobre como realizar buscas genéricas e propõe atividades de busca a partir do buscador mais utilizado pelas alunas (o Google). Contudo, não existe a preocupação em orientar a aluna a acessar e avaliar textos científicos.

Por sua vez, a disciplina de PPP3 dá orientações sobre pesquisa bibliográfica em geral e, de modo específico, sobre pesquisa na biblioteca e na Internet. Nesse último tópico (busca na Internet), o caderno didático da disciplina recomenda que a aluna inicie a busca por um buscador, dando como exemplo o MSN Web Search, ou por *sites* de instituições reconhecidas. Contudo, esses dois conjuntos de instruções não estão de acordo com a prática efetiva da maioria das alunas, que afirma iniciar a sua busca por outro buscador (o Google) e raramente por *sites* recomendados.

Em relação à avaliação das informações encontradas on-line, os cadernos das disciplinas examinadas, em especial o de PPP3, dão orientações que contemplam quase todos os critérios recomendados por Kuhlthau, Caspari e Maniotes (2008, p. 86-87): *expertise*, atualidade, perspectiva e qualidade. Nenhum dos cadernos didáticos revela, porém, uma preocupação em favorecer o letramento acadêmico do aluno; ou seja, nenhum dá orientações específicas sobre como reconhecer os discursos e gêneros mais comuns na universidade.

c) Como o tutor orienta o aluno a buscar informações na Internet?

Todos os tutores entrevistados demonstram a preocupação de orientar os alunos a buscar informações na Internet. Quanto ao *acesso* à informação, isto é, por

onde o aluno deve iniciar sua busca, os tutores de Pedagogia divergem: uma acha que o aluno deve começar em *sites* de instituições renomadas, outro acha que depende das circunstâncias, e outra acha, ainda, que o melhor é começar por um buscador, como o Google.

Em relação à *avaliação* das informações encontradas on-line, os critérios sugeridos pelos tutores aos alunos giram em torno da credibilidade da fonte (identidade e *expertise* do autor) e de qualidades inerentes à informação, como a precisão. Novamente, não são contemplados aspectos discursivos.

d) Como o aluno aprende a fazer buscas na Internet (com colegas, com o tutor, com o material didático, sozinho etc.)?

Confirmando pesquisas anteriores, constatou-se que a maior parte das alunas participantes aprende sozinha a fazer buscas. Depois do autodidatismo, o material didático, os colegas do curso e os tutores, nessa ordem, aparecem como os mediadores mais importantes nesse aprendizado.

O fato é que a maioria (88%) das alunas afirma ter notado melhoras em suas buscas desde que entrou no Cederj. Em alguns casos a melhora foi radical — antes, a aluna simplesmente não usava a Web.

7.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Várias limitações da presente pesquisa já foram comentadas ao longo desta dissertação. Primeiro, o fato de a primeira versão do questionário não conter perguntas destinadas a traçar um perfil do aluno quanto ao uso do computador e da Internet. Essa falha restringiu o universo das alunas cujo perfil se pôde traçar apenas àquelas que responderam à versão refinada do questionário (ou seja, apenas 13

alunas) e àquelas que concederam entrevistas. Foi impossível, portanto, traçar o perfil de uso das NTICs das 12 alunas que responderam à primeira versão do questionário (embora suas respostas nos outros itens tenham, obviamente, sido consideradas).

Outra limitação, relacionada à anterior e também já comentada, foi a falta de uma comparação entre o uso do computador antes e depois do ingresso no Cederj. Em vez disso, tomou-se (erroneamente) por pressuposto que a aluna já estava familiarizada com as NTICs antes de entrar no curso, optando-se por comparar apenas o *modo* de fazer buscas antes e depois do ingresso no Cederj.

Por fim, uma terceira limitação, também já comentada, foi a ausência, na primeira versão do questionário, da possibilidade de autodidatismo entre as alternativas oferecidas às alunas como meio de aprendizado de busca on-line. Essa ausência induzia as alunas a pensar apenas em fontes externas de aprendizagem.

Além dessas limitações já mencionadas, há uma outra, talvez até mais importante: os instrumentos de pesquisa poderiam ter focalizado de modo mais específico os aspectos discursivos da busca de informações on-line, tão importantes para a presente investigação. Ansiosa por abordar uma ampla gama de aspectos nos questionários e entrevistas, acabei perdendo o foco e gerando informações que não foram utilizadas nos resultados; enquanto isso, outras, sobre questões mais prementes, não foram abordadas.

Nesse sentido, creio que a pergunta mais problemática dos instrumentos era a que indagava a tutores e alunas sobre como julgar a “confiabilidade” das informações encontradas on-line. O próprio termo *confiabilidade*, em si, é polissêmico, ambíguo e talvez até erudito demais — tanto que tive de explicá-lo a mais de uma entrevistada, que não o havia compreendido. Além disso, não é o

termo mais usado na literatura; segundo Flanagin e Metzger (2007), a maioria dos estudos fala em *credibilidade*.

Assim, as perguntas relacionadas à “confiabilidade” das informações poderiam ter sido substituídas por outras que enfocassem de modo mais específico aspectos discursivos, tais como o cuidado da aluna de verificar o veículo em que o texto foi publicado originalmente (suporte original), o gênero ao qual ele pertence (artigo científico, dissertação, verbete de enciclopédia, postagem de *blog* etc.), e assim por diante. O grande desafio, nesse caso, seria levar os participantes a pensar em tais aspectos sem induzi-los a dar respostas “prontas”, fornecidas pela própria pesquisadora; afinal, trata-se de aspectos que a maioria das pessoas não está acostumada a nomear explicitamente.

7.3 REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

Creio que, dentre os resultados desta pesquisa, aqueles que mais se destacam e mais merecem nossa reflexão são estes dois:

a) de um lado, a percepção de alguns atores (a diretora e duas tutoras) quanto ao pouco uso (ou mesmo não uso) da Internet pelas alunas de Pedagogia — percepção essa que foi posta em xeque pelas próprias alunas, as quais afirmaram ser usuárias frequentes da rede;
b) de outro lado, o fato de os dados indicarem uma ausência de preocupação, por parte do projeto didático e dos tutores, com o letramento acadêmico das alunas.

Nas duas subseções a seguir proporei algumas reflexões a respeito desses dois resultados.

7.3.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA

Conforme vimos no capítulo anterior (seção 6.1), um dos resultados mais surpreendentes desta pesquisa é que a aluna de Pedagogia mais marcada no imaginário da diretora e de algumas tutoras — ou seja, a aluna avessa às NTICs — representa uma ínfima minoria da amostra pesquisada. Em termos mais exatos: dentro de uma amostra de 17 alunas, apenas duas (12%) encaixavam-se na descrição feita pela diretora e pelas tutoras.

Ora, se essa aluna sem intimidade com a tecnologia, que mal acessa a plataforma e pouco ou nada pesquisa na Internet, é uma minoria, por que ela aparece, na percepção desses atores, como uma representante "típica" da turma de Pedagogia para as Séries Iniciais? É possível abordar tal questão sob uma série de perspectivas.

Por exemplo: pesquisadores da área de Psicologia Social da Educação vêm utilizando a *teoria das representações sociais* (concebida pelo psicólogo social Serge Moscovici) para investigar a representação social do docente das séries iniciais, tanto sob o ponto de vista do próprio docente, quanto da comunidade onde ele atua. Infelizmente, como reflexo das décadas de descaso do poder público brasileiro em relação à educação básica, a representação social do docente das séries iniciais hoje está muitas vezes ligada a conceitos negativos, tais como desvalorização, cansaço, sobrecarga, despreparo etc. (ALVES-MAZZOTTI, 2007; MADEIRA, 2000).

Essa representação negativa poderia, portanto, influenciar a perspectiva da diretora e de algumas tutoras sobre as alunas de Pedagogia, que, como já dito, até 2008 precisavam obrigatoriamente apresentar o diploma de Magistério, sendo portanto professoras (potenciais ou efetivas) das séries iniciais. Vale recordar que,

de acordo com a diretora, a mudança para Licenciatura em Pedagogia não alteraria a suposta falta de intimidade com as NTICs dos estudantes desse curso, porque, segundo ela, tal falta de intimidade seria uma característica do *pedagogo* em geral, e não apenas daquele atuante nas séries iniciais (ver p. 120-121). Logo, também seria interessante investigar se essa representação do pedagogo revelada pela diretora é compartilhada por outros indivíduos ou grupos. Ainda não encontrei, na literatura especializada nacional, trabalhos nesse sentido.

Para encerrar estas reflexões sobre o tema, podemos conjecturar que, talvez, a diretora e as duas tutoras tenham tido contato, no próprio Cederj, com alunas de Pedagogia que reforçaram aquela representação social de baixa intimidade com as NTICs. Afinal, como vimos no capítulo anterior (subseção 6.1.3), existe de fato um grupo de alunas (cuja proporção no total não pudemos aferir) que entrou no Cederj usando pouco ou nada o computador. Desse grupo, umas poucas tiveram baixa evolução nesse sentido, permanecendo avessas à tecnologia e com muita dificuldade (perfil 1); outras, porém, deram um “salto” e se tornaram usuárias assíduas e desenvoltas (perfil 2).

É possível, portanto, que a diretora e as duas tutoras, que talvez já tivessem uma representação da docente de séries iniciais como alguém avesso às NTICs, tenham tido suas impressões “confirmadas” ao deparar, no Cederj, com alunas que realmente mal sabiam ligar o computador. Contudo, o avanço experimentado por algumas dessas alunas (talvez até por muitas delas) tenha passado despercebido aos olhos desses atores, ou porque a imagem inicial ficou exageradamente marcada, ou porque não houve contato suficiente para que a mudança ficasse clara, ou por outro motivo qualquer. Fica aí, portanto, mais uma interrogação a ser esclarecida em futuras investigações.

7.3.2 LETRAMENTO ACADÊMICO E BUSCA DE INFORMAÇÕES

O que se tentou fazer nesta pesquisa é, ao que parece, inédito — analisar a busca de informações na Internet sob o ponto de vista dos estudos discursivos. Aliás, foi desse ineditismo, somado à minha falta de experiência acadêmica (esta é tão somente a minha segunda pesquisa de campo), que resultaram várias lacunas, limitações, vaivéns e caminhadas em círculo ao longo deste projeto.

Creio, porém, que tal abordagem não só pode como deve receber continuidade em futuras investigações, devido ao rico aprendizado que ela pode proporcionar a todos aqueles envolvidos com a pesquisa e o ensino na era da Internet. Afinal, se por um lado os estudos discursivos têm ganhado espaço em quase todas as ciências humanas contemporâneas, inclusive (e sobretudo) na educação, por outro lado a preferência dos estudantes pelas ferramentas de busca da Internet é uma realidade incontornável. Logo, reunir essas “duas pontas” acaba sendo um movimento natural, que a própria prática social, muito antes de nós, pesquisadores, já se encarregou de fazer.

Em relação às observações, feitas na análise de dados desta pesquisa, sobre a pouca ou nenhuma contemplação dos aspectos discursivos por parte do projeto pedagógico e dos tutores, vale lembrar que essa não é uma característica exclusiva do curso de Pedagogia do Cederj. Pelo contrário: trata-se de uma lacuna extremamente comum no ensino superior.

Ramires (2007, p. 72), citando Moran e Lunsford (1984, p. 87), afirma que os professores universitários muitas vezes ignoram que grande parte dos graduandos simplesmente desconhece as práticas discursivas típicas da academia. Com frequência, o projeto pedagógico e os educadores partem do pressuposto errôneo de que, por serem alfabetizados e já terem tido a experiência escolar do ensino

básico, os graduandos conseguirão lidar com os novos gêneros exigidos pela academia.

Ao fazê-lo, esses cursos superiores esquecem que, como afirma Motta-Roth (s/d, p. 5), mesmo um excelente domínio da linguagem não garante a participação efetiva das pessoas nas práticas sociais de certas esferas comunicativas. “Isso se dá porque falta a essas pessoas um conhecimento prático dos gêneros discursivos e interações naquelas esferas, faltam habilidades para acionar um repertório de gêneros adequados”, explica a autora.

Daí a importância do letramento, como forma de proporcionar a esses sujeitos o acesso àquele novo círculo discursivo, em condições de igualdade (ou pelo menos de menos desigualdade) para com os membros mais experientes. Tal letramento só é possível, recorda a mesma autora em outro texto, por meio da *explicitação* da organização retórica dos gêneros (MOTTA-ROTH, 1999, p. 123).

A simples exposição do aluno aos gêneros não basta; é preciso explicitar seus padrões em termos de construção composicional, estilo e conteúdo, tornando-os objeto de ensino-aprendizagem. Tal explicitação é que possibilitará ao aluno desenvolver uma consciência metalinguística ao ler e escrever textos no âmbito da universidade.

Se o domínio dos gêneros acadêmicos já é essencial em contextos tradicionais, mais ainda o será quando o graduando se vê diante da tarefa de lidar com esses gêneros no meio digital. Afinal, conforme vimos com Chartier (2002), o apagamento dos suportes provocado pela textualidade eletrônica confunde o leitor, na medida em que provoca uma ruptura no modo tradicional de distinguir e classificar os discursos. Essa confusão é potencialmente danosa se o leitor em

questão for um acadêmico neófito, esforçando-se para penetrar em um círculo discursivo com cujas práticas ainda não está familiarizado.

Espero, portanto, que a presente pesquisa contribua para lançar uma abordagem à busca de informações on-line que leve em conta, também, os aspectos discursivos. O objetivo é que as novas tecnologias sejam um aliado, e não um inimigo, dos estudantes em sua caminhada rumo à emancipação e à assunção de uma voz própria na ordem dos discursos.

Referências

ABEL, Carlos dos Santos. **Pesquisa em educação e projeto político-pedagógico 3**. v. 2. Rio de Janeiro: Fund. Cecierj, 2008.

_____; SÁ, Marcia Souto Maior Mourão; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Pesquisa em educação e projeto político-pedagógico 3**. v. 1. Rio de Janeiro: Fund. Cecierj, 2008.

ALVARENGA, Lídia. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. In: **Ciência da Informação**, v. 27, n. 3, Brasília, set. 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL); ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). **Information power**: building partnerships for learning. 2. ed. Chicago: ALA Editions, 1998.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A noção de discurso em Foucault. In: **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004. p. 215-238.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. **Contando e fazendo a história**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência Editora/Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2002.

BERNARDES, Alessandra Sexto; FERNANDES, Olívia Paiva. A pesquisa escolar em tempos de Internet. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.

BERTOLETTI, Ana Carolina *et al*. Educar pela Pesquisa: uma abordagem para o desenvolvimento e utilização de Softwares Educacionais. **Renote — Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, set. 2003.

BIANCARDI, Alzinete Maria Rocon; GONÇALVES, Andréia Carla; ESPÍRITO SANTO, Eliana Lima do. A pesquisa escolar em tempo de transição: estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. **Proceedings**. Porto Alegre: Associação Rio-Grandense de Bibliotecários, 2000. CD-ROM.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Cursos de graduação a distância: questões pedagógicas e de gestão. In: **Boletim Salto para o Futuro "Educação a distância na universidade do século XXI"**. Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt2_2.htm. Acesso em: 12 abr. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2002.

BREIVIK, Patricia Senn; GEE, Elwood Gordon. **Higher education in the Internet age**. Westport (USA): Greenwood, 2006.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

_____ *et al*. A internet na pesquisa escolar: um panorama do uso da Web por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Rio-Grandense de Bibliotecários, 2000. CD-ROM.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CEDERJ — Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro. **Graduação no Consórcio Cederj**. s/d. Disponível em: http://www.cederj.edu.br/cederj/graduacao.htm. Acesso em: 26 mar. 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. Contrato de comunicação. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz Júnior. In: _____; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 130-133.

CHARTIER, Roger. Trabajar con Foucault: esbozo de uma genealogía de la "función-autor". **Signos Históricos**, Ciudad de México, v. I, n. 1, p. 11-27, jun. 1999.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**.12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CRUZ, Maria Emilia Almeida da. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, Poços de Caldas, v. 4, n. 1, jul./ nov. 2007.

DAVIES, Charlotte A. **Reflexive ethnography**: a guide to researching the selves and others. London: Routledge, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. Aprender: o desafio reconstrutivo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set./dez. 1998.

_____. **Confissões do Demo**: não sou neoliberal. UnB, 2004. Disponível em: http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/confissoes.html . Acesso em: 17 maio 2007.

_____. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic description. **Sociolinguistics**, Berlin/New York, p. 1081-1095, 1988.

FALSO poema atribuído a Neruda é da brasileira Martha Medeiros. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 12 jan. 2009.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Novos paradigmas e novos usuários de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 2, 1995.

FLANAGIN; Andrew J.; METZGER, Miriam J. Digital media and youth: unparalleled opportunity and unprecedented responsibility. In: _____; _____ (Orgs.) **Digital media, youth, and credibility**. Cambridge (MA): MIT Press, 2007. p. 5-27.

_____; ZWARUN, Lara. College student Web use, perceptions of information credibility, and verification behavior. **Computers & Education**, v. 41, Apr. 2003. p. 271-290.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALE, Xin Liu. **Teachers, discourses, and authority in the post-modern composition classroom**. Albany: State University of New York Press, 1996.

GARRISON, D. Randy. Quality and access in distance education: theoretical considerations. In: KEEGAN, Desmond (Ed.). **Theoretical principles of distance education**. New York: Routledge, 1993. p. 9-21.

_____; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. A theory of critical inquiry in online distance education. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William George (eds.). **Handbook of distance education**. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 113-128.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**. 2nd. ed. Routledge, 1996.

GIROD, Mark; CAVANAUGH, Shane. Technology as an agent of change in teacher practice. **T.H.E. Journal — Technological Horizons in Education Journal**, v. 28, n. 9, p. 40, 42, 44, 46-47. Apr. 2001. Disponível em: http://www.thejournal.com/the/printarticle/?id=15380. Acesso em: 17 set. 2008.

GORMAN, Michael. Control o caos bibliográfico: un programa para los servicios bibliográficos nacionales del siglo XXI. **Anales de Documentación**, Múrcia, n. 6, p. 277-288, 2003.

GRAFTON, Anthony. **The footnote**: a curious history. Cambridge (US): Harvard University Press, 1999.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Busca de informações na Internet por parte de tradutores de espanhol**. 2008. Monografia (Especialização em Tradução de Espanhol) — Universidade Gama Filho, 2008. 40 f.

GURIBYE, F.; WASSON, B. The ethnography of distributed collaborative learning. In: CSCL 2002 (COMPUTER SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING 2002), University of Colorado, Boulder, CO, USA, Jan 7-11, 2002. Disponível em: http://newmedia.Colorado.edu/cscl/148.html. Acesso em: 09 de abril de 2005.

HUBBARD, Ruth S.; POWER, Brenda M. Pentimento: strategies for data analysis. In: **The art of classroom inquiry**: a handbook for teachers researchers. Portsmouth: Heinemann, 1993.

JOHNSON, Steven. **Emergência**: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

JOHNSON, Kay; TRABELSI, Houda; TIN, Tony. Library support for online learners: e-resources, e-services and the human factors. In: ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Fathi (eds.). **Theory and practice of online learning**. Athabasca: Athabasca University, 2004.

KANASHIRO, Milton; SCHWANKE, Cibele; RIOS, Ricardo Iglesias. **Guia do curso de Ciências Biológicas**. Rio de Janeiro: Fund. Cecierj, 2007. Disponível em: http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/003_Guia_Curso_Biologia.doc. Acesso em: 25 fev. 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KUHLTHAU, Carol Collier. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, jun. 1991.

_____; CASPARI, Ann K.; MANIOTES, Leslie K. **Guided inquiry**: learning in the 21st century. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2007.

LANTE — Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino. **A tutoria no Cederj**. Disponível em: www.lante.uff.br/index.php?page=tutoria. Acesso em: 25 jun. 2009.

LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

LENHART, Amanda; SIMON, Maya; GRAZIANO, Mike. **The Internet and education**: findings of The Pew Internet & American Life Project. Report. Washington, D.C.: The Pew Internet & American Life Project, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. **As inteligências coletivas**. Palestra realizada no SESC-SP Vila Mariana em 29 ago. 2002. Disponível em: http://www.sescsp.org.br:80/sesc/hotsites/pierre_levy/Conferencia.doc. Acesso em: 26 maio 2009.

LIBERATORE, Gustavo; VUOTTO, Andrés. El papel de los servicios bibliotecarios en línea en la formación universitaria a distancia en la Argentina. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 105-110, set./dez. 2004.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu, 2000. **Anais...**

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Análise do discurso. Tradução de Maria do Rosário Gregolin. In: _____; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 43-46.

MARCONDES, Danilo. Apresentação. In: Austin, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 7-17.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**: língua, lingüística e literatura, v. 1, n. 1, João Pessoa, p. 9-40, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASUDA, Masako Oya. Apresentação. In: CEDERJ. **Manual do candidato**. Rio de Janeiro, 2009.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. In: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 135-143.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Sobre a UAB**: apresentação. 2008. Disponível em: www.uab.capes.gov.br. Acesso em: 25 abr. 2009.

MOIRAND, Sophie. Dialogismo. Tradução de Roberto Leiser Baronas. In: MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 160-163.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, Brasília, maio/ago. 1997.

MORAN, M. G.; LUNSFORD, R. F. (Orgs.). **Research in composition and rethoric**. London: Greenwood Press, 1984. pp. 71-91.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**, Campinas, v. 8, p. 119-128, 1999.

_____. **Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência**. Proposta de projeto, s/d. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/desireemroth/Projeto_Comite_Etica.pdf. Acesso em: 12 jun. 2009.

NETO, Cidália de Lurdes Pereira. **O papel da Internet no processo de construção do conhecimento**: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º Ciclo com a Internet. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), 2006. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PAIM, Isis; NEHMY, Rosa Maria Quadros; GUIMARÃES, César Geraldo. Problematização do conceito "qualidade" da informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 111-119, jan./jun. 1996.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **The virtual student:** a profile and guide to working with online learners. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2003.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999.

PLANTIN, Christian. Autoridade. Tradução de Fabiana Cristina Komesu. In: MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 86-87.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS (PMAR). Aula inaugural do Cederj. **Notícias**, 9 fev. 2009. Disponível em: http://www.angra.rj.gov.br/asp/sig/sig_noti_indice.asp?vid_noticia=3694. Acesso em: 25 mar. 2009.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 66-79, 2007.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: formação de professor de lingua materna. 1999. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

RODRIGUES, Carmem Granja S.; SOARES, Elizabeth. **Introdução à Informática**. Rio de Janeiro: Fund. Cecierj, 2006.
ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm. Acesso em: 07 maio 2009.

_____; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos com objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SALA, Xavier Bringué; CHALEZQUER, Charo Sádaba. **La generación interactiva en Iberoamérica**: niños y adolescentes ante las pantallas. Madrid: Fundación Telefónica; Ariel, 2008.

SAMMONS, M. Exploring the new conception of teaching and learning in distance education. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. (eds.). **Handbook of distance education**. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 387-397.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SPRADLEY, James. **The ethnographic interview**. Stamford: Thomson Learning, 1979.

STRIPLING, Barbara K. **Learning and libraries in an information age**: principles and practice. Westport, CT: Libraries Unlimited, 1999.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa; TONDATO, Márcia Perencin; JACOB, Maria Marta. Control-C, Control-V: a relação escola-internet na construção do conhecimento. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 4, 2004.

VAN LIER, Leo. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience**: human science for an action sensitive pedagogy. London: The Althouse Press, 1991.

VOIGT, Patrícia da Cunha Garcia; LEITE, Lígia Silva. A integração dos diferentes papéis dos professores de cursos de educação a distância. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12, 2005, Florianópolis. Educação a Distância e a Integração das Américas, 2005.

ANEXO — INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTOR

1. Você acha importante que o tutor do Cederj oriente o aluno sobre como pesquisar na Internet?

2. Você dá essa orientação...

    a) apenas quando solicitado pelo aluno?
    b) isso faz parte de seu plano de aula e você sempre orienta?

Agora vamos falar um pouco da sua visão sobre pesquisa na Internet...

3. Você próprio(a) costuma fazer pesquisa na Internet? Em que ocasiões?

4. Em que momentos você acha que o aluno pode usar a pesquisa na Internet para complementar a sua formação?

5. Na sua opinião, por onde o aluno deve começar sua pesquisa na Internet?

6. Como você acha que o aluno deve avaliar a confiabilidade das informações encontradas?

7. Muitos educadores reclamam que seus alunos apenas copiam e colam os textos que encontram. Você concorda que isso é uma prática frequente?

8. O que você acha dessa prática e como você acha que o educador deve lidar com ela?

9. Como você orientaria um aluno a usar as informações que encontrou?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO

De onde você acessa a Internet? (De casa? Do trabalho? Do Pólo do Cederj?)
A sua conexão é por acesso discado ou por banda larga?
Em média, quantas horas por semana você gasta na Internet?
Você usa a Internet para se comunicar (MSN, Orkut etc.)? Muito, pouco ou mais ou menos?
Você usa a Internet para ver ou baixar músicas e vídeos? Muito, pouco ou mais ou menos?
Você usa a Internet para buscar informações em geral (como o telefone de uma loja, o preço de um produto)? Muito, pouco ou mais ou menos?
Você usa a Internet para ler jornais e revistas? Muito, pouco ou mais ou menos?
Você usa a Internet para fazer pesquisas relacionadas a seu curso? Muito, pouco ou mais ou menos?
Você usa a Internet para acessar a plataforma do Cederj? Muito, pouco ou mais ou menos?

Para fazer a AD entregue no último sábado, você pesquisou na Internet?

Por onde você começou a pesquisa: por um buscador (Google) ou pelo site de uma biblioteca virtual (conforme recomendado na AD)?
Você achou facilmente artigos sobre o tema desejado?
Teve dificuldades para selecionar os textos?
Como você fez essa seleção?
Como você avaliou a confiabilidade dos textos?
Você achou a linguagem dos textos difícil? Teve dificuldades em compreendê-los?
Quantos artigos você leu?

Em relação à dissertação que escreveu sobre os autores escolhidos...

Você teve dificuldades para escrever com suas próprias palavras?
Em algum momento, precisou usar as palavras do texto lido? Nesse caso, usou aspas para indicar a transcrição? Lembrou de citar a fonte?

Em outros trabalhos, já aconteceu de você copiar e colar um texto encontrado na Internet?

(Se a resposta for sim): por que você adotou esse procedimento? Considera essa a melhor maneira de lidar com as informações encontradas, ou acha que há outras melhores? Quais?

Agora quero que você pense um pouco nos hábitos de pesquisa na Internet que tinha antes de começar a estudar no Cederj. Você observa alguma mudança nesses hábitos depois de começar sua graduação?

(Se a resposta for sim): Quem ou que você acha que mais contribuiu para essa melhoria? O material didático, os colegas, amigos, o tutor de Informática, os tutores de outra disciplina, a própria prática... ?

Questionário sobre hábitos de pesquisa na Internet

Olá! Este questionário será utilizado para uma pesquisa de mestrado na UFRJ. Sua participação é opcional e anônima.

Curso: _____ Período: _____

1. **Você acessa a Internet...** [ ] em casa. [ ] no trabalho. [ ] no Pólo do Cederj.
2. **A sua conexão é...** [ ] por acesso discado. [ ] por banda larga.
3. **Em média, quantas horas por semana você gasta na Internet?**
   [ ] Menos de 1 hora. [ ] De 1 a 3 horas. [ ] De 3 a 7 horas. [ ] Mais de 7 horas.
4. **Você usa a Internet para...**

	MUITO	MAIS OU MENOS	POUCO	NADA (NÃO USO)
• comunicar-se (MSN, Orkut etc.).	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• ver ou baixar músicas e vídeos.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• buscar informações em geral (o telefone de uma loja, o preço de um produto etc.)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• ler jornais e/ou revistas.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• fazer pesquisas relacionadas ao seu curso.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• acessar a plataforma do Cederj.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

5. **Em que momentos você utiliza a Internet para fazer pesquisas relacionadas ao seu curso? Marque quantas opções quiser.**
   [ ] Quando estou fazendo uma AD (avaliação à distância).
   [ ] Quando estou me preparando para uma AP (avaliação presencial).
   [ ] Quando estou estudando o caderno didático.
   [ ] Quando estou estudando junto com meus colegas.
   [ ] Outros: _____
6. **Por onde você costuma começar sua pesquisa na Internet?**
   [ ] Por um buscador (Google etc.).
   [ ] Por um *site* específico.
   ⇨ Nesse caso, marque quantas alternativas se aplicarem:
   [ ] Vou diretamente a *site*(*s*) indicado(s) no caderno didático ou na plataforma.
   [ ] Vou diretamente a *site*(*s*) indicado(s) pelo tutor.
   [ ] Vou diretamente a *site*(*s*) indicado(s) por colegas.
   [ ] Outros: _____
7. **Leia as afirmações a seguir e indique em que medida você concorda com elas.**
   a) Quando faço pesquisa na Internet sobre assuntos relacionados à minha graduação:

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE
• Encontro facilmente o que procuro.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Encontro muitos textos, mas tenho dificuldade em selecionar os que "valem a pena".	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Meu critério de seleção é a facilidade: fico com os primeiros textos que encontro.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Tenho dificuldade em decidir se um texto é confiável.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Tento encontrar no mínimo dois textos sobre o assunto pesquisado.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

b) Quando preciso fazer pesquisa na Internet para entregar um trabalho (AD):

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE
• Copio e colo sem ler o texto.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• "Passo os olhos" pelo texto, depois copio e colo.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Leio o texto integralmente, depois copio e colo.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Uso aspas para indicar os trechos copiados.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Sempre cito a fonte de onde copiei o texto.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Leio um único texto e o reescrevo com minhas palavras.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
• Leio mais de um texto e, a partir das informações encontradas, redijo meu próprio texto.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

8. **Levando em conta os hábitos de pesquisa na Internet que você tinha antes de começar a estudar no Cederj, marque as afirmações a seguir que se aplicam a seu caso.**
   Desde que comecei a graduação no Cederj...
   [ ] ... aprendi a achar mais facilmente informações na Internet.
   [ ] ... aprendi a selecionar melhor as informações que encontro na Internet .
   [ ] ... passei a escrever meus próprios textos, em vez de copiar e colar o que encontro.
   [ ] ... não observo mudanças significativas nos meus hábitos de pesquisa na Internet.
   [ ] Outros: _____

9. **Em quais dessas fontes você obtém mais dicas e orientações sobre pesquisa na Internet?**
   [ ] Caderno didático.
   [ ] Colegas do curso.
   [ ] Amigos de fora do curso ou familiares.
   [ ] Tutor de Introdução à Informática.
   [ ] Tutor de outras disciplinas.
   [ ] Pela prática (aprendo sozinho(a))
   [ ] Outros: _____

Obrigada por ter respondido! Seria ótimo se eu pudesse contatá-lo(a) posteriormente para fazer mais algumas perguntas sobre esse assunto, ou esclarecer algum ponto do seu questionário. Se puder e quiser, por favor me deixe alguma forma de contato (e-mail, MSN ou Orkut):

_____

Meu e-mail é: thelmaguimaraes@uol.com.br

Meu MSN é: thelmaguimaraes@gmail.com

Thelma Guimarães
Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada – UFRJ (mestrado)