

A LEITURA HIPERTEXTUAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EAD

Ada Maçaly Matias Brasileiro e
Renata Cristina Guimarães Martins *

Faculdade Pitágoras
Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais – PUC Minas.

C

Resumo

Com o acelerado crescimento da adesão de estudantes e instituições ao ensino a distância - EAD, é imperioso que nós, educadores, voltemos o nosso olhar para a leitura dos hipertextos oferecidos em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. Neste artigo, apresentamos um estudo exploratório sobre a importância que o aluno de EAD atribui à leitura no processo de construção do seu conhecimento. Como metodologia, foi aplicado um questionário estruturado a 120 alunos de duas instituições de ensino superior. Os resultados mostraram que um número considerável de alunos já reconhece a leitura hipertextual como uma importante ferramenta em seu processo de formação, embora ainda seja tímido o investimento desses leitores na exploração dos links oferecidos pelo ambiente virtual.

Palavras-chave: Leitura. Hipertexto. Ensino a distância.

A modalidade de educação a distância – EAD – é fato não muito recente no Brasil. No início do século XX, foi utilizada pelas empresas para a capacitação dos funcionários e foi assim ofertada até a década de 90, por fundações privadas e organizações não governamentais, voltada para cursos livres de profissionalização, como o Telecurso. Entretanto, apenas recentemente, com o surgimento de novas tecnologias de comunicação, essa modalidade tomou dimensões maiores, tanto em quantidade, quanto em diversidade de atuação, chegando com muita força ao ensino superior.

Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância – ABRAED –, em 2006, a quantidade de alunos em EAD beirava os 800.000 e, em 2008, ultrapassou os dois milhões (ABRAEAD, 2008). Além disso, em 2009, houve um crescimento de 264% de números de convênios de instituições de ensino para ministrar cursos a distância (ABRAED, 2009), alcançando, nesse mesmo ano, a marca de três milhões de alunos.

Tal crescimento traz consigo inúmeros desafios, dentre os quais se destaca a busca das condições de produção de conhecimento, na qual se prevê um indivíduo autônomo e capaz de pensar criticamente. Esse obstáculo se depara com uma histórica deficiência (e até relutância) do brasileiro em relação à leitura. Dados da UNESCO mostram que a média anual de leitura do brasileiro é de 1,8 livros por ano (27º lugar em um *ranking* de 30 países), enquanto os franceses leem entre 7 e 10 livros no mesmo período. (UNESCO, 2008 *apud* ABRAED, 2008).

Embora esse dado estatístico esteja apenas ressaltando como leitura aquela feita por meio do livro, desconsiderando as inúmeras outras leituras que são feitas a todo momento, ele não deve ser desconsiderado, pois aponta para uma limitação a ser vencida pela proposta de ensino virtual e, de certo modo, revela a pouca relação do brasileiro com a leitura. Mas como suplantar essa restrição, tendo em vista que, na EAD, talvez mais que no ensino presencial, a leitura é uma ferramenta imprescindível no processo de aprendizagem do sujeito? Inserido em um novo contexto, que supõe seu domínio prévio da habilidade de leitura em tela e comunicação em rede, como o aluno realiza, percebe e lida com a leitura que faz?

Nessa modalidade de ensino, o aluno realiza a leitura seja para simplesmente administrar a proposta, acessando os *links* que compõem o portal, seja buscando a informação do seu interesse e/ou recebendo o material disponibilizado, realizando, assim, o processo de sua formação acadêmica. Aqui, há de se considerar a incontestável necessidade da leitura de hipertexto para a efetivação da proposta educacional. Ponderemos, também, que tal atividade demanda a autonomia desse sujeito aprendiz, o que pressupõe sua automotivação, já que ele é consciente da ausência “física” do professor, a figura mediadora, incentivadora, instigadora do conhecimento.

Diante dessa realidade, propomos aqui a seguinte delimitação: Qual a importância que o aluno de EAD atribui à leitura no processo de construção do seu conhecimento? Direcionando o olhar para essa problemática, temos o objetivo de investigar alguns aspectos constantes da leitura do aluno de EAD: como ele percebe/reconhece a leitura em seu processo de construção do conhecimento; a importância que ele atribui (ou não) a essa prática; os tipos de leitura ele julga importantes; e os tipos de leitura que ele afirma fazer.

Sustentadas em nossas observações de tutoras de cursos a distâncias, iniciamos a pesquisa, supondo que o aluno de EAD ainda não reconhece a leitura e o hipertexto como instrumentos essenciais em seu processo de formação, percebendo nas buscas do portal e da internet funções meramente informativas que o auxiliam

na administração da sua vida acadêmica. Para testar essa conjectura, aplicamos um questionário estruturado a alunos de EAD vinculados a duas instituições de ensino superior e fizemos a análise dos dados fundamentando, principalmente, nos estudos de Lévy (1993), Kleiman (1995; 2000), Coscarelli (2005), Marcuschi (1999; 2004) e Ribeiro (2006), dentre outros.

A LEITURA EM EAD E O HIPERTEXTO

O domínio da leitura, habilidade de grande valor na sociedade civilizada, tem ganhado mais importância com o advento das tecnologias de informação, situação essa que tem conduzido pesquisadores como o americano Nelson, o francês Pierre Lévy e os brasileiros Coscarelli, Kleiman, Marcuschi e Xavier a reverem e ampliarem o conceito de leitura, adaptando-o às realidades desses novos suportes tecnológicos.

Tomamos leitura como um “empreendimento ativo, pleno de propósito, de finalidade”, no qual o leitor se torna consciente de que o ato de ler é uma tentativa de encontro dos propósitos do autor e do leitor, mediado pela mensagem textual (MOREIRA, 1984, p. 68). Nessa concepção, ganha ênfase a consciência do leitor no ato de ler, entendendo que o texto é um instrumento que vai mediar os seus propósitos e os do autor. Essa consciência também é defendida por Kleiman, quando assinala que a leitura é “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico” (KLEIMAN, 1995, p. 10), sendo, assim, uma ocorrência cognitiva e metacognitiva.

Em suas pesquisas, Solé destaca o fator interação. Para ela, a leitura “é um processo de interação a distância entre o leitor e o autor via texto ou entre o leitor e o texto” (SOLE, 1998 *apud* PINHEIRO, 2005, p. 132) no intuito de alcançar objetivos pré-determinados. Nessa relação, o leitor interage com o autor, o qual deve ser informativo, claro e relevante, em sua tarefa de mapear as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa. Especificamente no ensino a distância, é esperada do aluno a mobilização de outro tipo de habilidade de leitura, que favoreça seu aprendizado: a leitura hipertextual.

A LEITURA HIPERTEXTUAL

Originado da necessidade humana de trabalhar, lendo e escrevendo textos, apresentados ao mesmo tempo de forma linear e não linear, o termo hipertexto foi criado pelo americano Theodore Nelson, na década de 1940, pensando também na possibilidade de mover as partes do texto e editá-las sem tanto trabalho quanto na escrita linear impressa ou manuscrita. A intenção era, portanto, criar um sistema mecânico que pudesse suprir a necessidade de conectar vários textos por meio de *links* (RIBEIRO, 2006, p. 7). Mas foi o

filósofo francês Pierry Lévy que conseguiu traduzir com maior precisão a complexidade do termo:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33).

Mais adiante, é também Lévy que associa o conceito de hipertexto ao de leitura, entendendo que:

Se ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória, então, as técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem uma espécie de virtualização técnica ou de exteriorização dos processos de leitura. (LÉVY, 1996, p. 49-50).

A ideia de utilização das técnicas digitais como forma se exteriorizar os processos de leitura vem ao encontro do que defende Ribeiro, quando diz que o hipertexto seria um modelo de como se lê ou de como a mente funciona para algumas atividades, já que (i) envolve elementos como a não linearidade, (ii) maior interligação entre textos e (iii) possibilidade de construção de múltiplos caminhos do leitor (RIBEIRO, 2006, p. 5). Nesse último aspecto, principalmente, reside a revolução da leitura intertextual e o desafio do aluno de EAD, já que, tendo a autonomia de construir o seu caminho de leitura, é dele também a responsabilidade de uma navegação consciente e produtiva, fugindo da mera intuição ou automatismo ao escolher e clicar em um *link*.

Antônio Xavier, no II Encontro Nacional de Hipertexto (2007)¹, enfatizou em sua conferência a concepção e a importância do *link*. Para ele, trata-se da característica técnica mais evidente do hipertexto, já que é o motor dos movimentos e dos lances de percepção do hipertexto, permitindo a indexação a outros hipertextos, fazendo o leitor internauta mergulhar em um emaranhado de informações entrelaçadas infinitamente. Os *links* são para ele, “paradoxalmente, portos de passagem e ao mesmo tempo pontos de apoio” para o encontro de ideias e de pessoas.

Mas para que, de fato, esse encontro aconteça e seja um promotor de conhecimento no ensino a distância, é necessário que o aluno leitor de hipertexto tenha o domínio não apenas da ferramenta, mas de outros elementos envolvidos, principalmente, o que diz respeito

Essa conferência está disponível em vídeo na internet na “Série Hipertexto 2007”, da qual fazem parte também: Vera Menezes – UFMG, Sírio Possenti – UNICAMP, Denise Braga – UNICAMP, dentre outros.

ao objetivo didático-pedagógico que o levou até aquela tela.

Para concluirmos esta seção, tomemos o conceito construído por outro conhecido linguista brasileiro, Marcuschi, para quem:

o hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. (MARCUSCHI, 1999, p. 21)

Assumindo, portanto, o rompimento com a tradicional visão de linearidade linguística, tomamos o hipertexto como uma rede de segmentos múltiplos interconectados, com previsões de diferentes ligações entre si e, dessa forma, diferentes possibilidades de leitura e construção de conhecimento. Reforçando os estudos de Marcuschi, Coscarelli chama a atenção para o fator da estrutura hierárquica. Para ela, o hipertexto:

deixa de ser um todo contíguo (uma unidade formal) de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons. Ou seja, deixa de ser 'monomídia' e passa a ser multimídia. (COSCARELLI, 2003, p. 3)

É também ela quem demonstra especial preocupação com a perspectiva pedagógica da leitura de hipertextos, mostrando que toda leitura é hipertextual, independentemente de a realização do texto ser "linear" ou não, ser digital ou físico. Além disso, sustenta que não pode haver novidade no hipertexto que o torne muito diferente do que já se conhece sobre leitura. Para ela, o que muda é, basicamente o jeito de ler.

Quando se inicia a navegação em uma plataforma de EAD, por exemplo, é fácil notar que nela não há uma ordem determinada de construção, mas possibilidades de construções textuais plurilinearizadas. A depender do nível de leitura em que o aluno de EAD se encontre, esse fator de plurilinearidade pode significar motivação, uma vez que incita outras descobertas no mesmo ambiente, ou dificuldade, já que as informações demandarão uma busca prévia. Ele não encontrará tudo na mesma tela, terá de usar os mecanismos hipertextuais (*hyperlinks*) para interagir com professores e colegas.

A LEITURA EM AMBIENTE DE EAD

A concepção de hipertexto e a aplicação desse conceito em

ambientes de EAD têm sido, verdadeiramente, um relevante avanço para a educação do século XXI, uma vez que favorecem a atitude exploratória do aluno, possibilitando a interatividade e o acesso a uma infinidade de informações. Mas para que a aprendizagem virtual seja efetiva, é necessário que o ambiente desperte a disposição para aprender. Isso pode ser alcançado, quando as informações pertinentes são disponibilizadas de maneira organizada e no momento apropriado, promovendo a interiorização de conceitos e permitindo a articulação entre informações e conceitos anteriormente construídos (ALMEIDA, 2003, p. 4).

Do ponto de vista regulamentador, o Ministério da Educação e Cultura assim define a EAD:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, DECRETO LEI 5.622, 2005).

Aqui, entendemos que esteja em questão a Pedagogia da autonomia defendida pelo mestre Paulo Freire (1979), para quem o homem deve ser sujeito da sua própria educação e não objeto dela. Somos seres de relações, estamos no mundo com o mundo, o que nos torna capazes de nos relacionar, de projetarmo-nos nos outros e de transcender.

Há três décadas, o educador já dizia que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1979, p. 121) e que a vontade de aprender deve estar centrada em experiências ou figuras que estimulem as decisões e a responsabilidade. É exatamente essa motivação que se espera no aluno que opta pelo ensino a distância, uma motivação que o conduzirá à autonomia e, por conseguinte, ao êxito em seus estudos.

Sabemos que leitores maduros e proficientes são esperados em qualquer ambiente de aprendizagem, mas na EAD é importante que o leitor experiente seja capaz de estabelecer conexões e relações com outros *links*, com outros sítios, que busque e utilize de diversas estratégias, muitas vezes, autonomamente, para manter-se conectado ao texto que lê. Tudo isso, definitivamente, dependerá da leitura que ele fizer no ambiente de ensino (plataforma), o qual, como já se disse, dispõe de inúmeros *links* de navegação relacionados tanto à construção do seu conhecimento (*chat*, fórum, atividades, correios, materiais, plantões...), quanto à administração da sua vida acadêmica (avisos, calendários, notas, frequências...).

Essas conexões podem apresentar facilidades e desafios ao leitor para produzir sentido para aquilo que lê. Isso significa que, nesse ambiente, as habilidades de leitura precisam ser ampliadas, a fim de se adequarem às novas necessidades. Sendo convidado a construir a própria rota de leitura, o indivíduo precisa ser ativo, estimular o pensamento,

tentar entender a estrutura do texto, ter objetivo e foco. Caso contrário, ele pode se dispersar em meio a tantos caminhos e diferentes signos numa mesma superfície textual: palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais.

Ribeiro (2006), recorrendo aos estudos de Landow (1997), considera três características constitutivas e fundamentais do hipertexto:

- intertextualidade – o meio digital potencializa o que, nos livros, fica limitado ao espaço de papel que o leitor tem em mãos, sendo possível acessar e acionar a intertextualidade de modo ilimitado, por meio de um imenso banco de dados;
- descentralização – essa característica refere-se à possibilidade de movimentação do leitor pela “malha de blocos de textos interconectados”, não havendo mais centro fixo, mas um fluxo de recentramentos produzidos pelas decisões e cliques do leitor.
- intratextualidade – refere-se às ligações dentro do mesmo texto. Considerando um *site*, essa ideia fica mais fácil de visualizar.

Ele ainda diferencia o leitor de material impresso do leitor de material digital, apontando o primeiro como mais passivo e o segundo como mais agressivo. Do ponto de vista da Linguística, vários pesquisadores têm tentado compor um quadro dos processamentos cognitivos da leitura. Para efeito da pesquisa relatada neste artigo, interessou-nos, particularmente, uma descrição dos processos de leitura realizados por alunos de EAD, bem como o que, na condição de alunos autônomos que são, consideram importante (ou não) ao conduzirem tal atividade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apoiados até aqui nos estudos de pesquisadores americanos, europeus e brasileiros, acerca das temáticas de leitura e hipertexto em EAD, focalizamos agora o nosso olhar para a leitura, no ambiente virtual, de alunos de ensino a distância. Por meio do raciocínio dedutivo, procedemos, então, à verificação, partindo da teoria posta para uma análise particular. Ressaltamos que a pesquisa é de natureza exploratória, considerando o estágio ainda embrionário dessa vertente de estudos, bem como a tendência de crescimento do público de EAD, conforme foi visto na introdução deste artigo.

Numa abordagem quantitativa, elaboramos um questionário estruturado com 11 perguntas (Apêndice A) que focalizaram o perfil do estudante, sua autoavaliação em relação à autonomia nos estudos, sua motivação para a leitura diante do ambiente virtual, os tipos de leitura que faz no portal e fora dele, a forma de priorização da leitura, a qualidade e o volume de leituras que realiza em seu curso. Como universo de pesquisa, tomamos duas instituições de ensino superior: a Faculdade Interativa COC, que oferece cursos superiores a distância,

com um encontro semanal nos polos para teleaula; e a PUC Minas Virtual, que oferece os cursos de Ciências Contábeis e Administração a distância e disciplinas isoladas virtuais para alunos matriculados no ensino presencial regular, além de cursos de pós-graduação lato sensu.

A amostra foi composta pelos alunos dos cursos de Ciências Contábeis, Letras, Pedagogia e Administração, que estavam presentes no polo Belo Horizonte da Faculdade COC, no dia 18 de junho de 2009; e pelos alunos de vários cursos de graduação matriculados em disciplinas ofertadas a distância. Tais alunos realizavam avaliações presenciais, no dia 20 de junho de 2009, na PUC Minas.

A coleta dos dados foi conduzida, sem transtornos, pelo tutor que estava em sala com a turma, tendo sido devolvidos, ao todo, 120 questionários, sendo 74 da COC e 46 da PUC. Esses dados foram tabulados, cruzados e analisados, a fim de se chegar à resposta para o questionamento aqui exposto.

AS REVELAÇÕES DOS DADOS

Inicialmente, coletamos as informações necessárias para caracterizar o perfil dos sujeitos respondentes. Os dados evidenciaram que se trata de um grupo de faixa etária predominantemente entre 26 a 45 anos (61% do total, sendo 75% desse grupo advindos da COC). Nessa idade, o cidadão se encontra em produção plena; normalmente as pessoas estão mais psicologicamente maduras e buscam uma melhor qualificação profissional. Desse público, 66% são mulheres e 22% já possuem outra formação superior. Dos alunos da COC, 86,5% já atuam no mercado de trabalho em diversas áreas e entre os alunos da PUC, esse percentual é menor (35%), pois o público é mais jovem (61% com até 25 anos) e os que trabalham atuam especialmente em áreas administrativas.

Os dados mostraram uma concentração dos alunos nos primeiros períodos, estando 62,4% cursando o 1º, 3º e 4º períodos, o que é natural, considerando ainda ser recente essa modalidade de ensino superior a distância. Há também um grupo considerável no 8º período (10,8% do montante), alunos de curso presencial regular da PUC que, às vésperas da formatura, cursam disciplinas isoladas. (Gráfico 1):

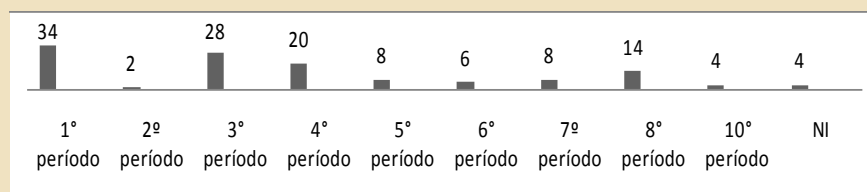


Gráfico 1 – Número de alunos por período

Ao serem questionados se eles se consideravam autônomos no processo ensino/aprendizagem a distância, se seriam capazes de avaliar, ter atitude e direcionar sozinhos os estudos, 60% dos alunos afirmaram

que sim, 33% disseram que em algumas circunstâncias e 7% que não. Os alunos que responderam “sim” justificaram sua escolha dizendo que a EAD requer mais atenção e que eles se acostumaram ao ritmo, os que alegam autonomia em algumas circunstâncias dizem que eles planejam os horários de estudos e acessam os materiais referentes às matérias, fazem os exercícios e estudam para provas e trabalhos, ou seja, organizam-se para cumprir o que estiver no planejamento. Os alunos que negam essa autonomia (7%) dizem que têm dificuldade de aprender sozinhos e que preferem trabalhar em equipe.

Esses dados não surpreendem, uma vez que, ao iniciar o curso, o aluno se conscientiza das suas características e da modalidade de ensino a distância, o que gera uma expectativa diferente em relação às suas atitudes autônomas de estudante. Considerando a autonomia um fator preponderante para o êxito do EAD, conforme vimos na seção 2 deste artigo, o índice de 60% de alunos se autoavaliando como autônomos é um número bastante positivo.

Quanto à motivação em realizar tal estudo, 79% dos alunos que fazem o curso completo a distância demonstram-se motivados para a continuidade e 16,2% dizem que sua motivação poderia ser melhor. Esse percentual de motivação cai para 52% entre os alunos que fazem apenas a disciplina, sendo que 37% dizem que poderia ser melhor.

Os alunos justificam sua motivação em fazer um curso superior a distância com os seguintes argumentos: faixa etária, necessidade de qualificação profissional, valor da mensalidade, conhecimento adquirido, adequação à disponibilidade do aluno e material didático²:

Dados coletados nos questionários recolhidos em 20/06/2009.

O mercado atual exige uma formação superior. No meu caso, encaixou muito bem por falta de tempo para cursar um superior presencial. (33 anos, Ciências Contábeis).

Isso depende de ser disciplinado e levar o curso a sério. (31 anos, Letras).

Pela minha idade e vivência no mercado de trabalho somado às expectativas futuras de uma promoção, sinto-me motivado a estudar e estudar sempre. (42 anos, Administração).

Os alunos desmotivados alegam que não se adaptaram aos esquemas de atividades, reclamam da ausência do professor em classe e da sua própria dedicação.

Ainda não me adaptei à rotina de estudos diários. (21 anos, disciplina isolada).

A ausência do professor em classe dificulta esclarecimentos. (27 anos, Pedagogia).

Preciso me dedicar mais. (24 anos, Letras).

Percebe-se que, mesmo o aluno sabendo da modalidade de estudo no qual se matriculou, alguns ainda se ressentem do fato de não terem o professor que os ajude em seu processo de aprendizagem. O que se pode perceber é que o aluno sente falta daquela figura física que o estimule a decisões e responsabilidades, conforme Freire (1979), denunciando, ao mesmo tempo, a sua pouca autonomia diante dos estudos.

Quanto à execução das leituras propostas no curso, mais da metade do grupo entrevistado (51%) afirmou que realiza todas elas, 31% dizem fazer apenas as que lhes interessam e 18% assumem que não fazem todas as leituras. Esses dados são coerentes com a proposta da pedagogia da autonomia, embora o índice de alunos que não realizam todas as leituras seja praticamente a metade (49%).

Dentre os entrevistados, 66% preferem receber informações por e-mail e também no ambiente do curso e, quando questionados sobre a importância que atribuem às tarefas de consulta ao ambiente virtual de ensino, 52% ressaltam que se trata de uma oportunidade de informação sobre os acontecimentos do curso, interação nos fóruns, realização de tarefas propostas e de exercício de leitura. Por outro lado, 18% avaliam a leitura como informativa e interativa e como oportunidade de realização de tarefas, enquanto um índice alto, de 26,5%, a vê apenas como oportunidade de informação (Gráfico 2).

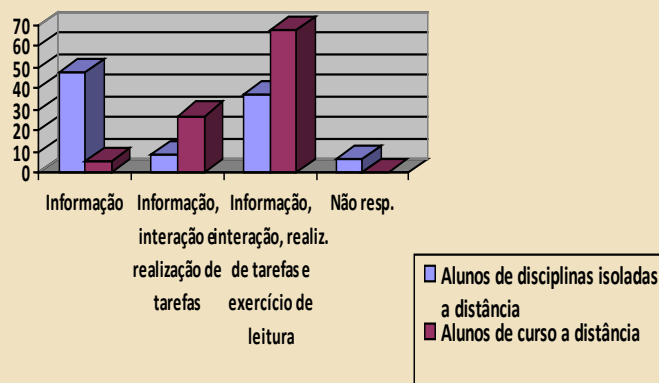


Gráfico 2 – Importância atribuída às tarefas de consulta ao ambiente virtual de ensino

Ao seccionar os dados entre os dois grupos informantes, pode-se verificar que os alunos de cursos integralmente a distância (67,5%) atribuem mais valor à leitura no ambiente virtual de ensino. Apenas 37% dos que cursam disciplinas isoladas assim a analisaram, tendo sido atribuída a essa tarefa a função única de informar por 48% destes entrevistados. Se, para efeito deste artigo, tomamos a leitura como um encontro de dois propósitos (autor e leitor), é coerente interpretar esse dado como resultado de propósitos diferentes dos leitores: aqueles que optaram por fazer o curso virtual e aqueles que, circunstancialmente, tiveram de fazê-lo. Para estes últimos, a leitura não manifesta tanto valor quanto para os primeiros.

Dos *links* constantes no ambiente virtual, os mais acessados/lidos foram: atividades, fóruns, notas, atividades complementares, quadro de avisos, frequência e calendário. Os dados apontaram para os mesmos interesses dos dois grupos, escolhendo tanto os *links* relacionados à construção do conhecimento específico do curso quanto os relacionados à sua gestão acadêmica. Mesmo considerando que são itens opcionais e que uma opção não elimina a outra, chama a atenção o fato de o maior índice de acesso (atividades) ter sido apontado por apenas 53% do total de alunos. Esse dado é equivalente ao anterior, em que 51% dos alunos afirmaram realizar todas as leituras indicadas na plataforma, sendo que os dois primeiros *links* apontados (atividades e fóruns) oferecem leituras didáticas e científicas direcionadas à área de conhecimento do curso e o terceiro mais apontado (notas) oferece dados para a administração da vida acadêmica do aluno. São escolhas relevantes, mas que apontam para uma lacuna de 47% de alunos que não apontaram esses ícones de leitura em suas opções.

Isso assinala um fator preocupante, afinal, se tais alunos investem na construção do conhecimento por meio virtual, em que outro espaço da plataforma eles estariam realizando suas leituras? As opções apontadas pelos alunos mostram uma exploração ainda tímida do ambiente virtual de ensino. Além disso, os dados não apontam para uma leitura que explore o hipertexto ou extrapole os limites oferecidos pelo ambiente virtual.

Perguntamos, então, aos alunos que leituras adicionais eles fazem, além das constantes do curso virtual. O item jornal foi escolhido por 84% dos entrevistados, seguido por correio eletrônico (67,5%) e por apostilas acadêmicas e técnicas diversas (55%). Isso aponta para uma necessidade do homem moderno: ler para se informar e se formar tecnicamente. Mais uma vez, um pouco mais da metade dos alunos (55%) afirma que leem apostilas acadêmicas.

Ao serem solicitados a analisarem o efeito das leituras realizadas em EAD, 31,5% dos estudantes interpretaram-nas como essenciais ao processo de construção do conhecimento. 20,8% atribuem interpretações negativas à leitura (cansativa, excessiva, não tão importante). 17,5% consideram-nas formativas e informativas; 17% dos alunos ainda a veem apenas como informativas. Mesmo considerando o aspecto não excludente das opções de respostas, pois os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, o índice de 31,5% de estudantes que consideraram a leitura como ferramenta essencial no seu processo de ensino/aprendizagem ainda é tímido em relação à importância dessa tarefa na modalidade de ensino virtual.

Com relação ao volume, os dados estão equilibrados, com uma ligeira tendência dos alunos (38,5%) a perceberem que leem tanto quanto os alunos de curso presencial. 28,5% afirmam que leem mais e 33 que o fazem em menor proporção. No momento da aplicação do questionário aos alunos matriculados na instituição de cursos totalmente virtuais, alguns deles, com experiência anterior em curso superior presencial, defenderam a tese de que, no ensino a distância, lê-se muito mais. Essa afirmativa foi questionada pelos alunos que não passaram por tal experiência, os quais assinalaram descrença nos

colegas, apontando para uma consciência de que eles deveriam ler mais.

As ferramentas midiáticas utilizadas no ambiente virtual para acesso aos hipertextos foram avaliadas positivamente pelos alunos, que as consideraram interativas, atrativas, dinâmicas e motivadoras. Entretanto, é possível perceber que os alunos dos cursos totalmente a distância têm uma percepção muito mais positiva das ferramentas utilizadas do que aqueles que fazem apenas as matérias isoladas.

SÍNTESES E ASSOCIAÇÕES DOS DADOS

Resumindo e analisando os dados, podemos verificar que 60% dos alunos se autoavaliaram como autônomos, um índice baixo de 7% assim não se consideram e os demais dizem estar desenvolvendo essa habilidade.

Um total de 79% dos alunos que fazem o curso totalmente a distância sentem-se motivados para fazer as leituras propostas, entendendo que aquelas sejam a principal fonte da produção do seu conhecimento, diferentemente do grupo que faz disciplina isolada (52%), sendo que apenas 51% de todo o grupo realizam todas as leituras propostas.

Quanto à importância das leituras que realizam, 52% encaram-nas como oportunidade de formação, informação, interação e realização de tarefas, enquanto 26,5% veem-na apenas como fonte de informação. Desse dado, também foi possível verificar que os alunos do curso totalmente a distância atribuem maior importância à leitura (67,5%) do que aqueles que fazem disciplina isolada (37%). Ao cruzarmos essa informação com a concepção de leitura adotada neste estudo, podemos inferir que tal resultado seja fruto de propósitos diferentes dos leitores.

Os *links* mais acessados pelos alunos das duas instituições foram: atividades, fóruns, notas. Embora tais *links* tragam textos formativos, informativos, interacionais e de administração da vida acadêmica, ainda é de se estranhar o índice de acessos, haja vista que o *link* mais buscado merece a atenção de apenas 53% dos alunos. Fora do ambiente acadêmico, eles se julgam leitores de jornais (84%), já que precisam se manter informados.

Ao serem solicitados a avaliarem a importância da leitura que fazem, 31,5% consideraram essencial a leitura que realizam, diferentemente do dado anterior, em que 52% dos respondentes afirmaram essa condição. Além disso, 20,8% avaliaram negativamente as leituras propostas: cansativas, excessivas e não muito importantes. Isso nos faz questionar se tais ferramentas estão realmente despertando nos alunos a disposição para aprender, conforme preconizado por Almeida (2003), na segunda seção deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, propusemos verificar a importância que o aluno de EAD atribui à leitura no processo de construção do seu conhecimento e, como demanda do próprio objeto de investigação, apontar o tipo de leitura ele afirma fazer no cotidiano, quais os *links* mais acessa e como avalia essa leitura que faz.

A análise dos dados pode evidenciar que os dois grupos investigados se consideram autônomos, contudo, por se encontrarem na situação de ensino a distância por circunstâncias diferentes, encaram a leitura e a própria modalidade de maneiras distintas, apresentando, por isso, expectativas e motivações diferentes. Os que escolheram fazer todo o curso a distância atribuem maior importância à leitura em seu processo de formação. Além disso, os dados apontam para uma exploração ainda tímida do potencial do hipertexto oferecido no portal.

A hipótese inicialmente lançada foi parcialmente negada, haja vista que julgávamos que o aluno de EAD ainda não reconhecia a leitura e o hipertexto como instrumento essencial em seu processo de formação, percebendo nas buscas no portal e na internet funções meramente informativas que o auxiliam na administração da sua vida acadêmica. Entretanto, os dados evidenciaram que um número considerável de alunos já reconhece nas leituras produzidas no portal uma ferramenta importante em seu processo de formação. Mesmo identificando que ainda há considerável parcela de alunos que se encontra relutante ou em processo de formação para essa modalidade de ensino, percebendo nas buscas do portal funções meramente informativas e superficiais, o estudo foi suficiente para enfraquecer um paradigma que carregávamos como tutoras de EAD.

Por fim, este estudo trouxe outra evidência, talvez a mais importante, a de que leitura e hipertexto merecem muito mais exploração empírica, a fim de que seus resultados possam auxiliar na melhoria do processo de educação a distância, cuja história parece se encontrar apenas incipiente.

ABSTRACT

With the increase on the speed of new students and institutions to the Distance Teaching ("ensino a distância", EAD) it is important that us as educators turn our sight for the reading of hypertexts offered in the virtual environment of knowledge/learning. In this article we show one exploratory study about the importance for which the EAD student gives to reading in the process of building the knowledge. As the methodology there was applied a structured questionnaires to 120 students of two institutions of study. The results showed that a considerable number of students already recognize the hypertext reading as an important tool in their formation process although the investments of this readers are still shy on the exploration of the links offered by the virtual environment.

Keywords: Reading. Hypertext. Distance Teaching.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, Dez 2003, vol.29, n° 2, p. 327-340.
- ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Pesquisa 2008. Disponível em: <<http://www.abraEAD.com.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2009.
- BELLONI, M. L. Educação a distância. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2003.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Decreto Lei nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).
- COSCARELLI, Carla Viana. **Da leitura de hipertexto**: um diálogo com Rouet *et al.* In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 109-123.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- LANDOW, George P. **Hypertext 2.0**. Hypertext: the convergence of contemporary Critical Theory and technology. Maryland: The John Hopkins University Press, 1997.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 1993.
- PINHEIRO. C. P. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Leituras sobre hipertexto. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse? SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. 11. **Simpósio Internacional de letras e linguística**. 1. Uberlândia, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Leituras>>. Acesso em: 19 ago. 2009.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 125-150.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jul. 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto: ampliando links para Linguística, Literatura e Educação**. ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. 2. Série Hipertexto 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HNu4xg6NeHM>> Acesso em: 15 out. 2009.