

Leitura em suportes virtuais: novo desafio na formação de professores

MARIA CLAUDIA DE OLIVEIRA PAN
Colégio Pedro II, Brasil

LÚCIA REGINA GOULART VILARINHO
Universidade Estácio de Sá, Brasil

Introdução

Na América Latina, aí se incluindo o Brasil, ainda encontramos uma grande massa de iletrados. Segundo critérios adotados pela Organização das Nações Unidas-ONU (Soares, 2003), alfabetizado é aquele que lê, seleciona informações e as utiliza em situações do dia-a-dia. Letrado é aquele que vive em estado de letramento, não é o que sabe apenas ler e escrever; é aquele que é capaz de usar socialmente a leitura e a escrita. Para Chartier (2002, p. 112), no entanto, em função da disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), “é grande o risco de um novo ‘iletrismo’, definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela impossibilidade de ascender às novas formas de transmissão do escrito”.

Mas o que é ler? Poderíamos apresentar diversos conceitos; aqui, porém, utilizaremos dois: o de Silva (2000, p. 96), para quem “o ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito” e o de Villardi (1999, p. 4), no qual se admite que “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente perante as informações recolhidas”. Portanto, ler é muito mais do que decifrar códigos; é, principalmente, estabelecer conexões, condição primordial de existência no mundo contemporâneo.

Com a Internet os leitores estão sendo desafiados por um novo tipo de leitura, proporcionado pela navegação em hipertextos, onde as informações são apresentadas através de uma rede de nós, interconectados por *links*, que podem ser acessados livremente (Ramal, 2002). Assim, a linearidade textual, surgida com o aparecimento da escrita e que teve papel determinante no pensamento ocidental até hoje, deixa de ser o padrão básico de escrita. Hoje, parece ser pertinente dizer que ler é mergulhar nas malhas da rede, é perder-se, é libertar-se, na medida em que a linearidade dá lugar ao hipertextual, ao móvel e flexível, à interatividade que permite conectar temas e idéias em duplo sentido: escolher *links* e produzir inferências (Correia e Antony, 2003).

Tendo em vista que a leitura em suporte virtual vem sendo muito utilizada nas situações de educação a distância (EAD), nos propomos pesquisar como se dá este processo, quando realizado por

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653

n.º 45/6 – 10 de abril de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



leitores em contexto de formação dirigido à docência, e, neste sentido, formulamos as seguintes questões de estudo: a) que dificuldades esses leitores encontram na leitura apoiada por suportes virtuais?; b) que vantagens e desvantagens são apontadas em relação a essa leitura? Acreditamos que a investigação oferece subsídios a educadores que usam o computador e a internet no ensino, especialmente na formação docente, e que valorizam a leitura crítica em qualquer área.

O processo de coleta de dados

Considerando o teor das questões de estudo, julgamos mais adequado conduzir a investigação em uma perspectiva construtivista, isto é, desvelando o objeto de estudo a partir da análise dos dados coletados com o apoio de concepções teóricas que tratam das questões de estudo. A escolha desta perspectiva exigiu uma abordagem qualitativa dos dados (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2000).

A coleta dos dados envolveu três grupos de sujeitos, a saber: o primeiro, composto de 28 alunos do Curso de Pedagogia, oferecido na modalidade semi-presencial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cidade do Rio de Janeiro; o segundo, integrado por 8 tutores desse mesmo curso; e o terceiro, congregando 10 professores em situação de formação contínua, que realizavam um curso de extensão universitária, totalmente a distância.

Os alunos de Pedagogia acessavam gratuitamente o material impresso, vídeos, animações, *links* e atividades interativas nas suas diversas disciplinas, recebendo supervisão acadêmica a distância e presencial dos tutores. Foram situados como sujeitos da pesquisa porque uma das pesquisadoras era tutora do Curso e isto facilitaria a coleta de informações. O curso de formação continuada para professores foi realizado totalmente a distância, sendo oferecido pela Agência Interamericana de Cooperação e Desenvolvimento (AICD/OEA), por intermédio do Instituto de Estudos Avançados das Américas (INEAM). Sua inclusão na pesquisa se deveu à facilidade de contato com seus atores, uma vez que a pesquisadora mencionada fez parte dele como aluna.

Para coletar os dados foi aplicado um questionário composto de perguntas fechadas e abertas, previamente validado por duas doutoras em educação, especialistas no uso das TICs no ensino-aprendizagem. Os alunos de Pedagogia responderam ao questionário, na forma impressa, no momento de uma atividade presencial. Para os tutores do Curso de Pedagogia e professores-alunos do curso de extensão, os questionários foram enviados via *e-mail*.

As perguntas fechadas permitiram quantificações, gerando comparações entre os grupos. As abertas foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1992), de modo a se identificar temas, idéias, propostas, valores, posições, percepções recorrentes nas falas dos participantes para serem aprofundadas. Os resultados desta análise foram cotejados aos subsídios teóricos selecionados na literatura específica.

Embasamento teórico

Dowbor (2001, p. 37) ao afirmar que “o século XX foi o século da produção industrial, dos bens de consumo durable” e que o novo milênio “será o século da informação, da sociedade do conhecimento”, aponta que grandes mudanças paradigmáticas devem ocorrer no campo da produção do conhecimento.

A Internet, o hipertexto eletrônico, a hiperímídia/multimímídia, o CD Rom, o DVD, cada vez mais, fazem parte de nosso cotidiano e a escola, por maiores que sejam as suas dificuldades para se apropriar das novas mídias, não pode ignorá-los. As TICs, ao se integrarem à escola, introduzem novos desafios, entre eles a inclusão digital de seus alunos.

A formação de um leitor capaz de ler e compreender o que está ao seu redor é tarefa que a escola, na maioria das vezes, não consegue executar a contento. Os resultados do PISA¹ em 2003, programa que busca avaliar as competências em leitura, matemática e ciências, voltado especificamente para jovens que estão concluindo a educação básica, com idade em torno dos 15 anos, deixam o Brasil em um lugar pouco confortável, isto é, no fim da lista dos países participantes.

Assim, o papel de leitor torna-se cada vez mais decisivo, tanto na leitura analógica quanto na digital. De Ll'isola (2001, p. 30) salienta que a leitura não é processo preciso, exato, detalhado e seqüencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros. "Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir da expectativa do leitor".

Aqui nos referimos à leitura "que envolve decodificação, compreensão, inferenciação, percepção afetiva e avaliação do discurso escrito, produção que varia de indivíduo para indivíduo e ocorre quando o leitor interage com o texto" (De Ll'isola, 2001, p. 223), nível de leitura desejável aos alunos ao concluírem o Ensino Fundamental.

Todas as pessoas que podem ler um texto impresso não o lêem da mesma forma; no entanto, com a hipertextualidade, observamos que as diferenças ainda tendem a ser maiores. A não-linearidade permite ao indivíduo recortar o texto, "navegando" em qualquer sentido: não há o certo ou o errado, são opções feitas pelo navegador. E aqui se estabelece a grande diferença entre a leitura de um texto impresso, indicado pelo professor e a leitura de textos virtuais selecionados pelo aluno. Para Alava e colaboradores (2002), as novas dinâmicas de interação proporcionadas pela rede dão praticamente ao aprendiz o controle de seu processo de formação, o que inclui a escolha do que lê, como lê, para que lê. Assim, se torna premente a necessidade de o professor assumir a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor no qual interferem, entre outros aspectos, a situação cultural, política e social de cada leitor e as suas relações intertextuais.

Chartier (2002, p. 116) destaca que "o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez". A possibilidade de se ter uma grande biblioteca, onde se reúnem muitos livros, se torna bem mais plausível com o meio eletrônico; isto, porém, trará um grande desafio: saber manusear as informações, ler de forma significativa o acervo e perpetuá-lo. Para Silva (2003, p. 13), a leitura concretiza um papel socializante, pois permite o domínio de competências "capazes de possibilitar práticas de leitura e de letramento contínuo, aqui entendidas como atividades estruturantes do pensamento-linguagem, do conhecimento e da cultura".

Nielsen (1997), especialista em confecção de *sites* para a Internet, ao ser perguntado como os usuários lêem na *web*, respondeu simplesmente: "eles não lêem!". Este autor apresenta os resultados de uma pesquisa, afirmando que os leitores "escaneiam"² a página, coletam palavras soltas e sentenças.

¹ Programme for International Student Assessment, lançado em 2000 pela Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) implementado por um consórcio internacional liderado pelo Australian Council for Educational Research. (OECD, 2000).

² Neologismo do verbo em inglês "to scan", nesse contexto quer dizer, passar os olhos, ler rapidamente.

Assim, uma questão continua sem resposta: a leitura se transformou com o advento do computador? Até o momento não conseguimos evidências conclusivas de que o suporte digital oferece vantagens consideráveis, porém, observamos que precisamos adequar nossas estratégias de leitura ao novo suporte (Pfromm Netto *et al.*, 1999, p. 223).

A leitura em suporte digital

Com o hipertexto temos uma rede multidimensional onde qualquer ponto está potencialmente conectado a outro nó do texto. Os *links* possibilitam um passeio por múltiplos textos, cuja ligação é determinada pelos programadores por meio de uma palavra. O *link* é uma ponte, um encontro entre diferentes produções textuais, que propicia o fim das fronteiras rígidas entre os textos. As principais mudanças trazidas pela rede são: a leitura descontínua, hipertextual e tematizada. Na realidade, o hipertexto veio alterar nossa noção de textualidade, pois é um texto plural, que não possui um centro discursivo e margens; é produzido por um ou vários autores, estando sempre em mudança e recomeçando de maneira associativa, cumulativa, multilinear e instável. Com o uso do computador alteramos nossa forma de pensar, tornando menos nítidos os limites entre o pensar e o escrever. Para Dias (2000), “através dos processadores o ato mecânico de digitar um texto tende a acompanhar a criação e a elaboração deste mesmo texto, acrescentando, interrompendo ou eliminando frases num ritmo muito próximo ao ritmo do ato de pensar”.

As TICs trazem novas linguagens e novos tipos de texto; este, segundo Coscarelli (2003), deixa de ser um todo confíguo, uma estrutura linear, predominantemente verbal, para constituir-se em estrutura fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas, e sons. Ou seja, deixa de ser “monomídia” para ser multimídia.

Podemos, no âmbito das TICs, situar os textos em quatro grupos: a) *e-mail* ou correio eletrônico — utilizado para a troca de informações com linguagem informal; b) texto multimídia — gerado pela combinação de vários meios disponíveis, como: linguagem verbal, gráficos, sons, imagens, animação e simulação; apresenta seqüência linear pré-definida; c) hipertexto — em que o leitor conta com mecanismos de navegação como botões, palavras-chave e que segue uma seqüência não-linear; são textos que levam a outros textos; d) texto hipermídia — é o próprio hipertexto acrescido de imagens, sons, desenhos e animações (Coscarelli, 1999).

Os textos eletrônicos apresentam facilidades e desafios ao leitor; eles podem causar grandes impactos sobre a capacidade de compreender aquilo que se lê. As competências em leituras se tornam cada vez mais complexas, pois nos encontramos em uma fase transitória: da cultura alfabética à emergência da cultura baseada na percepção auditiva e icônica. Com o computador temos o retorno do textual/oral; coexistem fala, leitura, escrita hipertextual, audição e comunicação gráfica. Nesta perspectiva, cabe considerar a afirmação de Gómez (2004, p. 64):

A leitura e a escrita na Internet, além de fazerem circular os signos pouco conhecidos do cotidiano, enfatizam a oralidade, a linguagem como atividade textual e o protagonismo do leitor, oferecendo um caminho para descobrir, decodificar e explorar o texto previamente escrito por meio do teclado e gravado na memória da rede.

Segundo Alava e colaboradores (2002, p. 206), a leitura hipertextual “pressupõe ao mesmo tempo o domínio de competências de leitura, de habilidades informacionais, de condutas sociais e o acionamento de procedimentos cognitivos adequados”. Não se trata de uma leitura simples, pois varia de pessoa para pessoa; trata-se, sim, de um espaço de descobertas e conquistas. Pelo exposto, podemos depreender que o leitor se transforma no espaço hipertextual, uma vez que é facultado compor e recompor o texto a cada leitura, criando seu próprio texto. Muda também o autor, pois cada página da rede é construída coletivamente; são vários profissionais que contribuem para a construção do texto, como por exemplo: *designers*, projetistas gráficos, programadores, conteudistas. Como não há um autor único é mais adequado falar de um sujeito coletivo, uma verdadeira interação de consciências, produzindo conhecimento (Ramal, 2002). Cabe, portanto, à escola preparar seus atores para integrá-los ao novo suporte de leitura.

Habilidades leitoras no contexto virtual

Partindo-se da premissa de que sabendo ler, podemos ler todo e qualquer texto, aceitamos que a habilidade leitora não está vinculada a um assunto específico e, também, que ler e compreender são habilidades diferentes. As habilidades necessárias ao leitor, segundo Kato (1999), são: a) encontrar parcelas significativas do texto; b) estabelecer relações de sentido / referência entre determinadas parcelas; c) perceber coerência entre proposições do texto; d) avaliar a verossimilhança e a consistência das informações; e) inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

No entanto, não podemos desconsiderar que o ambiente hipertextual possui características muito peculiares, o que nos impede de ler baseados apenas nas habilidades leitoras do texto impresso. Respaldamo-nos em Marcuschi (2001) para definir as características do hipertexto, a saber: a) não-linearidade — significa flexibilidade para definir o trajeto da leitura entre os vários nós do texto; b) volatilidade — implica a não estabilidade do texto impresso, as escolhas são tão passageiras quanto as conexões executadas pelos leitores; c) topografia — o espaço de escrita e de leitura não possui limite definido; d) fragmentariedade — em geral, as ligações são breves, com possíveis retornos ou saídas; e) acessibilidade ilimitada — permite o acesso a todo tipo de fonte: dicionários, museus, obras científicas, literárias; f) multisssemiose — possibilita a junção, ao mesmo tempo, da linguagem verbal e da não-verbal; g) interatividade — refere-se à interconexão interativa, pela facilidade de estabelecer contatos com muitos autores; h) intertextualidade — diz respeito à presença de textos variados, citações, notas.

Como os sujeitos da pesquisa estavam expostos a hipertextos, escolhemos, entre essas características, quatro que pudessem funcionar como indicadores da presença de novas habilidades leitoras, a saber:

- 1) *Não-linearidade*: considerada a característica central do hipertexto. Correia e Antony (2003, p. 53) assim a definem: “não há uma ordem ou percurso predefinido a seguir, a despeito das opções realizadas pelo autor e da intervenção de suas pressuposições e simulações de possibilidades de percurso por ele imaginadas”. A partir deste conceito, procuramos verificar como o nosso leitor conseguiu “percorrer” os vários caminhos que foram solicitados no hipertexto sem a observação de uma seqüência linear, na qual se valoriza princípio, meio e fim;
- 2) *Interatividade*: assumindo interatividade como “a possibilidade de interromper uma seqüência de informações e de reorientar com precisão o fluxo informacional em tempo real” (Levy, 1999,

p.80), procuramos estabelecer como ocorre a relação contínua do leitor com os múltiplos autores, sua participação ativa e a co-criação do texto;

- 3) *Multissemiose*: denominada por alguns autores como pluritextualidade, é caracterizada por Xavier (2004, p. 175) como “uma novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais”. Num ambiente multisemiótico espera-se que o ato de ler se amplie e que o leitor se beneficie, tendo uma maior compreensão do texto.
- 4) *Intertextualidade*: para Koch (2002, p. 67), “o hipertexto é, por natureza e essência, intertextual. Por ser um ‘texto múltiplo’, funde e sobrepõe inúmeros textos, textos simultaneamente acessíveis ao simples toque do *mouse*”. Este conceito nos orientou para identificar quais eram as estratégias utilizadas para realizar o deslocamento indefinido de tópicos, disponibilizados pelo hipertexto.

É válido destacar que estes quatro indicadores foram utilizados na nossa pesquisa, tendo em vista que a literatura ainda não oferece subsídios consistentes para a aferição de habilidades leitoras no suporte digital, especialmente na Internet. Podemos assumir que a carência de subsídios se deve, em parte, ao fato de que a Internet, “não é (seja) um espaço educativo construído para o aluno, o estudante, o aprendiz. É um espaço aberto e vivo; portanto, um mundo de risco” (Alava *et al.*, 2002, p. 205).

Para ler na grande rede, as habilidades leitoras são numerosas e particulares. Isto exige definir, especialmente em cursos a distância, estratégias mínimas de competência leitora a fim de proporcionar ao aluno condições satisfatórias de estudo.

Se por um lado observamos alguns autores elogiando a velocidade que se alcança, hoje, no acesso às informações proporcionadas pela Internet, por outro, nos deparamos com autores como Silva (2003, p. 41), para quem: “a fatura de textos pode levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma de uso (veloz, fugaz) das ferramentas de navegação”. O autor procura chamar à razão as pessoas que, deslumbradas com os apelos da grande rede, não conseguem perceber que temos pontos positivos e negativos na leitura feita no suporte virtual. É, pois, importante, fazer uma análise criteriosa dos prós e dos contras deste tipo de leitura, especialmente quando esta tem finalidades educativas.

Resultados da pesquisa

Dividimos esta seção em duas partes: na primeira, apresentamos alguns dados sobre os respondentes; na segunda, oferecemos uma síntese das respostas às perguntas abertas, segundo o grupo pesquisado.

Dados básicos dos sujeitos da pesquisa

As questões iniciais do questionário indagavam sobre: sexo, idade, escolaridade, forma de acesso à internet; nelas encontramos os seguintes resultados: a) alunos de Pedagogia — o grupo era predomina-

temente feminino, com 27 mulheres e um homem; a faixa etária variava entre 20 e 47 anos, sobressaindo os que se situavam no intervalo 31-39 (13 alunos); 24 alunos possuíam apenas o curso de formação de professores de nível médio; os outros 4 já tinham uma graduação em outra área; 15 alunos acessavam internet de casa e seis já realizavam esta conexão em casa e no trabalho; entre esses alunos predominava o acesso discado (13 sujeitos). É válido destacar que três alunos não tinham como acessar a rede, fosse de casa ou do trabalho, dependiam do Laboratório do curso; b) tutores do Curso de Pedagogia — este grupo também era predominantemente feminino (7 mulheres e um homem). A faixa etária desses sujeitos oscilava entre 25-40 anos, havendo apenas um com mais de 50 anos; dois deles possuíam apenas a graduação, os outros se distribuíam equitativamente entre mestres e pós-graduados; todos os tutores acessavam internet de casa ou do trabalho. No que tange ao modo de acesso nos domicílios dos tutores, ainda predominava o discado; c) professores em aperfeiçoamento — ao todo 10 sujeitos, também constituído, em sua maioria, por mulheres (8); a metade (5) estava na faixa etária dos 40-50 anos; 3 deles já pós-graduados, os demais, 7, possuíam apenas a graduação; a maior parte (8) acessava a rede de casa, os outros 2 tanto se conectavam em casa como no trabalho.

Como os tutores possuíam formação acadêmica mais elevada, nossa expectativa em relação às respostas que dariam nas questões abertas do questionário se ampliou.

A leitura em suporte virtual segundo os sujeitos da pesquisa

O questionário tinha oito perguntas abertas, sendo que uma delas se desdobrava em duas. Foram estruturadas para captar informações sobre a forma como esses sujeitos interagiam com a não-linearidade, a interatividade, a multissemiótica e a intertextualidade.

Os alunos de Pedagogia evidenciaram dificuldades com os *links* que surgem na leitura apoiada por suporte virtual. Um número significativo (40%) preferia terminar o texto base para depois acessar o *link*, já 32% faziam pequena exploração do *link*, retornando logo ao texto principal. Metade deles (14 alunos) afirmou que acessar um *link* no meio da leitura atrapalhava; outros (25%) disseram que só usavam este procedimento em situação especial, isto é, *dependendo da leitura*. Estes dados nos revelam que os alunos se sentiam inseguros com os *links*, preferindo a leitura linear.

Em relação à hipertextualidade, muitos deles (46%) afirmaram que gostavam e já tinham se adaptado ao formato; já 18% gostavam, mas não estavam acostumados e outros 18% não gostavam e não se sentiam adaptados, o que sugeriu a resistência do grupo ao hipertexto. Quase todos (93%) situaram o hipertexto como estímulo à busca de informações e à participação. Mais da metade (54%) acredita que é possível criar novos textos a partir do hipertexto; já 32% desconsideraram esta possibilidade. Apenas 32% disseram que o hipertexto auxilia na reorganização de idéias; a grande maioria (64%) admitiu que isto só *acontece ocasionalmente* ou *não acontece*. As respostas sobre o hipertexto foram contraditórias, pois, embora fosse visualizado como estímulo à atividade, não foi aceito como instrumento capaz de ajudar a organização das idéias. Esta percepção corrobora os achados em relação ao *link*: o hipertexto, como possibilidade de caminhos não lineares, que permitem fundir vários textos, ainda consiste num desafio para este grupo.

Quanto à multissemiótica (presença de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura), a totalidade dos alunos percebeu a sua importância. Nas suas respostas ficou registrado que tais aportes

promovem o acesso à informação, facilitam a compreensão, agilizam a ação, têm uma importância lúdica, organizam o percurso na rede. Depreendemos daí, então, que ícones e gravuras tornam a navegação mais fácil.

No que tange à intertextualidade, a maioria dos alunos (62%) admitiu que ela ocorre na medida em que *podem buscar autores diferentes e a partir deles criar uma opinião nova, um novo texto.* Embora alguns alunos tenham afirmado que conseguem produzir novos textos, eles não relacionaram sua produção à co-autoria, característica fundamental da interatividade.

Os alunos evidenciaram muita dificuldade de registrar o percurso realizado neste tipo de leitura, sendo que 40% não responderam à pergunta que pedia o "passo a passo"; mesmo assim, foi possível identificar as principais estratégias usadas, a saber: a) ler no suporte, fazendo pequeno resumo manuscrito, anotando os *links* para uso posterior; b) ler na tela os textos fáceis e gravar, em arquivo, os mais complicados para leitura posterior, muitas vezes sob a forma de texto impresso; c) obter uma visão geral do texto, para em seguida interagir com os *links* e outros elementos pertinentes à leitura.

Os tutores se declararam mais familiarizados com os *links*; 62% deles registraram que costumam fazer uma breve exploração do novo texto, retornando, em seguida, ao principal. Os outros (38%), no entanto, registraram que preferiam terminar o texto base para depois acessar os *links*. Um deles (13%), porém, se posicionou contra o *links* no meio do texto, afirmando que isto *atrapalhava sua leitura.* Apesar desta posição contrária, as demais respostas nos levaram a depreender que este grupo já aceitava a leitura não linear e que praticá-la regularmente seria uma questão de tempo.

A maioria desses sujeitos (74%) gostava e já estava adaptada ao hipertexto. Um gostava, mas ainda não se adaptara e o outro afirmou que não gostava, mas já estava habituado, o que nos levou a imaginar as dificuldades que estes dois sujeitos enfrentavam na sua prática pedagógica, tendo em vista que a hipertextualidade é característica básica da EAD *online*. A quase totalidade dos tutores (86%) acreditava que o hipertexto estimula a busca de informações; muitos (75%) registraram que a partir da hipertextualidade era possível criar novos textos. Tivemos uma surpresa ao nos depararmos com duas respostas (25%) que negavam esta possibilidade e outras quatro (50%) que registravam a impossibilidade de organizar as idéias a partir do hipertexto, o que nos permitiu indagar se estes tutores poderiam estar atuando em uma prática *online*.

No que tange à multimediosidade, ficou evidente que os tutores percebiam claramente a relação entre os símbolos, ícones, diagramas, gravuras e outras representações com a questão da interatividade. Respostas interessantes foram apresentadas; delas destacamos alguns pontos comuns: *a representação gráfica está muito presente no nosso dia-a-dia, constituindo uma forma mais simples de comunicar; busca a interatividade; oferecem uma leitura mais imediata; seduzem o leitor a acessar novos links.* Eles destacaram a importância da representação gráfica, pois ela *favorece a universalização de seus conteúdos, permitindo o acesso indiscriminado de usuários.*

Os tutores situaram o hipertexto como possibilidade para a criação de novos textos, admitindo, assim, a co-criação, isto é, o entrelaçamento de suas idéias e as encontradas nos textos virtuais. Uma das respostas oferecidas merece ser transcrita: *as informações são múltiplas e, assim, você sente necessidade de organizá-las, o que acaba gerando um intertexto.* Inferimos a presença da intertextualidade neste grupo.

Perguntados sobre seu “passo a passo” na leitura na tela, verificamos que, como seus alunos, não abriam mão do suporte de papel apesar de já concretizarem um caminho diferente, indo do geral para o particular, como bem expressa a resposta de um deles: *primeiramente faço uma leitura superficial, verificando os tópicos e conteúdos presentes. Posteriormente, volto à parte inicial para ter idéia de como o texto (ou o que for) será apresentado. Por último, leio somente o que me interessa.*

Os professores em processo de formação continuada *online* preferiam *terminar a leitura do texto básico para acessar o link* (60%) ou *ignorar o link* (10%); portanto a maioria desse grupo ainda não tinha se apropriado das possibilidades criadas pelo hipertexto. Para 30%, *o link no meio da leitura atrapalha*, outros (40%) afirmaram que *a presença do link era indiferente*.

Sobre a hipertextualidade, 60% gostavam e já estavam adaptados; 40% não gostavam, embora tenhamos percebido em dois destes um esforço para se ajustar. Todos eles (10-100%), no entanto, percebiam o hipertexto como estímulo à busca de informações, propiciando participação e atividade. É válido destacar que um docente registrou que o hipertexto provocava confusão. Para a grande maioria desses sujeitos (90%), o hipertexto facilita a criação de novos textos. Segundo eles: *o hipertexto é um auxílio para o afloramento de novas idéias; um meio para se pensar de forma diferente; um estímulo à criatividade*. Contrariamente, muitos deles (60%) acreditavam que a reorganização de idéias no ambiente hipertextual só ocorre esporadicamente.

Sobre a multimediosidade, eles situaram as representações gráficas como importantes, considerando que elas servem para: *facilitar a assimilação, auxiliar o estudo, favorecer o uso do sistema*, o que denota uma visão precária, relacionada basicamente à questão da interface. Quanto à intertextualidade, 90% não conseguiram dizer o que entendiam por co-criação. Em apenas uma resposta a intertextualidade aparece como fator desencadeante do processo de criação de novos textos.

No que se refere ao “passo a passo”, encontramos as seguintes estratégias: textos mais fáceis eram lidos diretamente na tela; textos maiores eram impressos e lidos depois; *links* de interesse também eram impressos para consulta posterior; textos básicos eram prioritários; textos complementares explorados na sua dialogia (relação) com o principal. Para um desses docentes, *a leitura no hipertexto é muito mais demorada, parece infinita, todavia ela é muito prazerosa; é como uma tela que envolve o leitor, enredando-o cada vez mais no assunto em estudo*.

Conclusões do estudo

Esta pesquisa contou com a participação de 46 sujeitos, sendo 42 mulheres e 4 homens, todos eles inseridos em situação de aprendizagem a distância com apoio do computador e da Internet.

Englobando todas as respostas, chegamos a algumas conclusões: a) a capacidade de transitar não-linearmente pelos textos ainda é pequena; predomina a noção de leitura com princípio, meio e fim; b) a intertextualidade ocorre de forma paralela; os múltiplos textos não se fundem, ainda estão compartimentados; c) os *links* são vistos com reservas, na medida em que podem desviar o rumo da leitura, isto é, levar o “leitor a se perder”; d) apesar do receio em relação ao *link* / hipertexto, a grande maioria dos respondentes registrou que gosta dessa nova modalidade de leitura, já estando adaptada a ela. Esta revelação nos

pareceu contraditória, tendo em vista que, metade desses sujeitos, aproximadamente, não se sente à vontade com os *links*, preferindo terminar o texto base para depois acessar as alternativas apresentadas. A leitura deste resultado deve ser feita com cautela; e) a rede e o hipertexto foram vistos pela quase totalidade dos respondentes como estímulo à busca de informações, à atividade, e à participação. Uma posição tão favorável a essa tecnologia precisa ser aproveitada por professores no momento em que planejam suas atividades didáticas; f) apesar de reconhecerem a interatividade como característica da leitura hipertextual, os sujeitos não a destacaram na leitura virtual que realizam; g) mais da metade dos respondentes considerou que é muito difícil organizar suas idéias valendo-se do hipertexto; h) todos os respondente viram a representação gráfica de forma muito positiva, na medida em que ela torna os textos mais atrativos, menos cansativos, facilita e acelera a leitura; i) a maioria dos sujeitos não foi capaz de se expressar sobre a co-autoria; j) em relação ao modo como lêem no suporte virtual, a quase totalidade dos respondente sente necessidade de imprimir o texto, para nele marcar os pontos que julgam importantes. Outro ponto de convergência entre os três grupos refere-se à necessidade de selecionar previamente o que vai ser lido, tendo em vista particularmente que a quantidade de informações é grande.

Aceitando os pressupostos teóricos anteriormente destacados, os quais confluem para destacar que, hoje, estamos diante de um novo paradigma de leitura, marcado pela independência do leitor, não-linearidade, fragmentação (descontinuidade), pluralidade de textos e intertextualidade, instabilidade e perda de limites, interatividade e domínio de habilidades informacionais, entre outros aspectos, podemos, então, responder às questões do estudo. Nesta perspectiva, as principais dificuldades que encontramos na leitura em suporte virtual referem-se à: a) reprodução da leitura linear em um contexto onde o não-linear é a tônica; b) não-aceitação da incerteza (um aspecto fundamental da contemporaneidade), configurada no medo de “se perder”; c) incapacidade de organizar o pensamento na medida em que as informações se multiplicam; d) insegurança quanto ao caminho ou estratégias plausíveis para selecionar o que deve ser lido e em que ordem. Como vantagens desta leitura sobressaíram o prazer de ler e a riqueza das informações. Finalmente, no que se refere às desvantagens, ficou evidente que ela é muito demorada e o leitor precisa estar apto para enfrentar a dispersão.

Considerando que a leitura em suporte virtual pode estar presente em qualquer área ou disciplina de ensino, acreditamos que se tornam urgentes estudos que possam ajudar os professores a enfrentar este novo desafio didático.

Bibliografia

- ALAVA, Seraphin *et al.* (2002): *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J., e GEWANDSZNAJDER, Fernando (2000): *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- BARDIN, Laurence (1992): *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CHARTIER, Roger (2002): *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.
- CORREIA, Ângela. A., y ANTONY, Georgina: “Educação hipertextual: diversidade e interação como material didático”, in: FIORENTINI, Leda. M., e MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.) (2003): *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A.

- COSCARELLI, Carla Viana: "Leitura numa sociedade informatizada", in: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M, e BENN-IBLER, V. (Orgs.) (1999): *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 83-92. <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Sociedinform.doc>> [Consulta: dez. 2007].
- (2003): "Espaços hipertextuais", in: II Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino, 16 a 18 de julho de 2003, Belo Horizonte. Anais Eletrônico. Belo Horizonte: Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/espacoshtpx.pdf>> [Consulta: dez. 2007].
- DE LL'ISOLA, Regina Lúcia Peret (2001): *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- DIAS, Maria Helena Pereira (2000): *Encruzilhadas de um labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. <<http://www.unicamp.br/~hans/>> [Consulta: nov. 2007].
- DOWBOR, Ladislau (2001): *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GÓMEZ, Margarita Victoria (2004): *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- KATO, Mary Aizawa (1999): *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2002): *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- LÉVY, Pierre (1999): *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (2001): "O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula", in: *Revista Linguagem & Ensino*, São Paulo, vol. 4, n.º 1, jan./jul. <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf> [Consulta: nov. 2007].
- NIELSEN, Jakob (1997): *How users read on the web*. <<http://www.useit.com>> [Consulta: nov.2007].
- PFROMM NETTO, Samuel *et al.* (1999): "Leitura, computador e alfabetização científico-tecnológica: ferramentas de democratização", in: BARZOTTO, Valdir Heitor, e GHILARDI, Maria Inês (Orgs.): *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi Morumbi; Associação de Leitura do Brasil.
- RAMAL, Andréa Cecília (2002): *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (2000): *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- (Coord.) (2003): *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda (2003): *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VILLARDI, Raquel (1999): *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya.
- XAVIER, Antonio Carlos (2004): "Leitura, texto e hipertexto", in: MARCUSCHI, Luiz Antonio, e XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.): *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.