

CRISTINA KLIPP DE OLIVEIRA

LEITURA E HIPERLEITURA EM DISCIPLINA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

PALHOÇA

2007

CRISTINA KLIPP DE OLIVEIRA

LEITURA E HIPERLEITURA EM DISCIPLINA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Litaiff

PALHOÇA

2007

CRISTINA KLIPP DE OLIVEIRA

LEITURA E HIPERLEITURA EM DISCIPLINA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Professor Doutor Aldo Litaiff
UNISUL

BANCA EXAMIDORA:

Professor Doutor Wilson Shuelter
UNISUL

Professora Doutora Marilange Nonnenmacher
UDESC

Aos meus pais, pelo veneno da leitura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me colocar neste caminho,

Aos meus pais, a Rodrigo, Eleusa, Marcela e Luiza, pelo apoio incondicional,

A Carmen, pela sabedoria dividida comigo,

A Juci, pelo empurrão,

Ao meu orientador, Prof. Aldo, a Dulce e ao Prof. Wilson, pelas mãos estendidas na hora do aperto.

Muito obrigada!

“Nós, os pesquisadores da área do conhecimento, nos desconhecemos mutuamente. Isso tem seu motivo específico. Nunca nos procuramos, como haveríamos de nos encontrar algum dia? Com razão foi dito ‘Onde estiver vosso tesouro, aí está vosso coração.’ Nosso tesouro está hoje como que nas colméias do conhecimento.”

Nietzsche

RESUMO

A história da leitura comprova a sua importância para efetivação da cultura escrita no ocidente. Algumas mudanças sociais e cognitivas foram provocadas pela imprensa e pelo alfabeto, assim, leitura e escrita são inseparáveis e relevantes para compreendermos alguns processos sociais. Na educação, seja presencial ou a distância, estes instrumentos são essenciais. O programa de educação a distância escolhido para esta investigação será o foco de uma discussão necessária: os materiais utilizados, nos diferentes suportes possuem, na visão do aluno, importâncias e implicações distintas na construção dos conceitos de leitura e nos processos de ensinar e aprender? Esta dissertação avalia a leitura, que é o instrumento-base de estudo na educação a distância e para isso pesquisa seu contexto – lugar em que ocorre, o momento histórico e seu agente – alunos e professores leitores do texto. A análise terá como referencial teórico autores que apresentam a educação a distância sob perspectivas diversas, pelo viés sociológico, da tecnologia e da comunicação; alguns conceitos importantes sobre leitura, leitor, hiperleitura e suporte de texto e, ainda, apresenta teoria a respeito do hipertexto. O desafio desta pesquisa é analisar e comparar a utilização dos materiais didáticos em EAD, nas versões impressas e eletrônica, para compreender as práticas de leitura e descrever funcionalidades do programa em relação às estratégias de linguagem que possam incrementar/melhorar os materiais e o processo de comunicação. Pela metodologia de estudo de caso buscou-se apurar como são as práticas de leitura no estudo a distância e a forma como se interage com os materiais didáticos desenvolvidos para esta modalidade de ensino. A comparação entre os textos impresso e eletrônico poderá subsidiar futuras implementações nos materiais didáticos da educação a distância, pois oportunizará à equipe pedagógica, responsável por estes materiais, uma comparação sistemática qualitativa, que apontará alguns caminhos para resolução de problemas destes dois suportes de texto.

Palavras-chave: Leitura. Educação a distância. Hiperleitura.

ABSTRACT

The history of reading justifies its importance for accomplishing the writing culture on the occident. Some social and cognitive changes were caused by both the press and the alphabet. Therefore, reading and writing are inseparable and relevant for comprehending some social processes. Being it presential or distance education, these instruments are essential. The distance education program chosen for this investigation is the focus of a necessary discussion – Do material utilized on different support hold, on the student's view, distinct importances and implications on building concepts of reading and on teaching and learning processes? This thesis evaluates reading, which is the base-instrument of study on distance education and, for such, it investigates its context – place where it occurs, historical moment and its agent – students and teachers who are readers of the text. The analysis consists of a theoretical framework in which the authors present Distance Education under diverse perspectives of technology and communication by a sociological trend; some important concepts about reading, reader, hyperreading and text support and, yet, the present theory regarding the hypertext. The challenge of this piece of research is to analyse and compare the utilization of didactic materials in distance education on printed and electronic versions in order to comprehend reading practices and to describe functionalities of the program in relation to language strategies that may develop/improve material and communication process. The case study methodology intended to examine how are the reading practices in the distance learning and the way how these practices interacts with the didactic materials developed for this modality of education. The comparison between printed and electronic texts may subsidize further implementations on distance education didactic materials for it will create opportunities to the pedagogical team, who are responsible for these materials, such as a qualitative systematic comparison which will point out some avenues for solving problems of these both text supports.

Key-words: Reading. Distance education. Hyperreading.

SUMÁRIO

1 ORIGEM DA PESQUISA: ESCRITA, LEITURA E EDUCAÇÃO	9
1.1 Tema	14
1.2 Contextualização da pesquisa.....	16
1.3 Questões.....	20
1.4 Hipótese	20
1.5 Objetivos.....	21
1.5.1 Gerais	21
1.5.2 Específicos	21
1.6 Justificativa	21
1.7 Plano de Desenvolvimento do Trabalho	22
2 FUNDAMENTOS EM DIÁLOGO: PREMISSAS TEÓRICAS.....	24
2.1 Educação a distância: contexto e definições.....	25
2.2 UnisulVirtual: educação superior a distância.....	28
2.3 Percurso de leitura do aluno a distância: materiais didáticos.....	30
2.3.1 <i>Leitura em suporte impresso: livro didático</i>	32
2.3.1.1 Estrutura e recursos didáticos	33
2.3.1.2 Linguagem	34
2.3.2 <i>Leitura em suporte eletrônico: materiais didáticos on-line disponíveis no EVA</i>	35
2.4 Definições de Leitura.....	41
2.5 Definições de hiperleitura	45
2.5.1 <i>O hipertexto e as possibilidades de leitura midiática</i>	48
3 ENCONTRANDO RAZÕES: O CAMINHO DA PESQUISA	51
3.1 Delimitando o universo da pesquisa: opções e critérios de escolha	52
3.2 Da inquietação aos objetivos: define-se o território	54
3.3 Elaboração do instrumento de pesquisa.....	57
3.4 Método de tratamento e análise dos dados.....	59
4 O FUNCIONAMENTO DA LEITURA EM DISCIPLINA A DISTÂNCIA	61
4.1 Resultados do Questionário	62
4.1.1 <i>Hábitos de leitura</i>	62
4.1.2 <i>Compreensão da leitura</i>	68
4.1.3 <i>Estudo da disciplina</i>	76
5 PALAVRAS FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	96
APÊNDICE B – Mensagem de e-mail aos alunos.....	100

1 ORIGEM DA PESQUISA: ESCRITA, LEITURA E EDUCAÇÃO

A história comprova a importância da leitura para efetivação da cultura escrita no Ocidente. Desde a leitura dos pergaminhos e papiros, até a leitura em suporte eletrônico, esta atividade acompanha a evolução da sociedade pela escrita. Olson (1997, p. 55) explica que “mesmo que não haja concordância com relação a uma teoria sobre o papel da cultura escrita nas mudanças sociais e cognitivas, houve, e continua a haver, uma concordância geral de que a cultura escrita, a imprensa e o alfabeto foram decisivos para essas mudanças, qualquer que seja a forma que empregaram para provocá-las.”

A cultura escrita, continua explicando Olson (1997), está fundamentada em quatro pilares. O primeiro deles é o fato de a escrita precisar de um suporte para armazenamento de textos (pergaminho, papiro, códex, livro e, até mesmo, a tela do computador). O segundo pilar é a existência de instituições que sustentam e perpetuam a escrita em seu funcionamento, como a religião, a lei e a ciência. O terceiro é a necessidade de haver instituições como a Igreja, a família, a escola, entre outras, que ensinem os aprendizes a ingressar nas instituições cuja prática social é necessária para a vida desses indivíduos.

No que se refere à instituição escolar, o autor argumenta sobre sua importância e função na formação dos indivíduos e afirma que a escola

[...] não só treina as crianças para exercerem determinados papéis nas instituições usuárias da escrita, mas também, de modo mais geral, treina a maioria a conviver e a confiar nessas instituições e a serem “participantes leigos” da cultura escrita. O “participante leigo” tem o mesmo campo de conhecimento das demais pessoas sobre aquela cultura e sobre as instituições nela fundamentadas, mesmo que não domine a escrita e a leitura. (OLSON, 1997, p. 269).

O quarto pilar, considerado de maior importância pelo autor, é a criação da metalinguagem oral, ligada à representação mental da linguagem. Com esse elemento, podemos falar da linguagem, da escrita, de textos, com vocabulário próprio, sem confundir ou invadir o escopo de cada conceito.

A escola, por exemplo, desde o ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa, ensina a metalinguagem para os alunos: substantivo, predicado, verbo, sujeito são palavras, apenas, que representam algo que não é concreto, que não existe fisicamente. Este fato explicaria a dificuldade das crianças em aprender e assimilar tal conteúdo de teor abstrato.

Resgatando Olson (1997) o segundo pilar da cultura escrita, que preconiza que as práticas sociais permitem vivenciar a cultura escrita e esta, de acordo com o terceiro pilar, deve ser ensinada, para que os aprendizes não tenham dificuldades para ingressar nas instituições citadas, acredita-se que a escola atual trabalha com seus aprendizes seguindo esta perspectiva. Algumas instituições seguem a abordagem behaviorista, outras a construtivista e se pensarmos que teorias de aprendizagem se preocupam com a dinâmica envolvida nos atos de aprender, partindo da compreensão da função cognitiva do ser humano, ou seja, proporcionar elementos para explicar a relação entre o conhecimento já existente e o novo conhecimento, podemos inferir que as tendências pedagógicas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento e à construção dos saberes.

Entretanto, podemos dizer que, seja qual for a abordagem teórica, a leitura é um instrumento pedagógico importante, pois parte-se do pressuposto que o saber escolar nasce na escola e a sua elaboração ocorre na relação pedagógica em que estão incluídos elementos tais como conteúdos, técnicas, métodos, experiências, sujeitos, teorias, tempo, espaço, cujo processo de apropriação se dá por parte do aluno com a mediação do professor.

Para Alberto Manguel, estudioso da leitura:

os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p.85).

Se a escola é vista como lugar de construção da subjetividade, ao lado da formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, isso também indica que a leitura é uma ação importante para a escola. A ação de ler é fundamentalmente um ato individual e ao mesmo tempo social, isto é, convencionada socialmente, possibilita a construção do pensamento. Pela leitura escolar, os alunos estudam os conteúdos considerados válidos pela escola e (re)passados pelos professores, estudam para as provas (orais ou escritas), que são aplicadas para a verificação de seu aprendizado.

No passado, a leitura era uma atividade bastante diferente do que a desenvolvida e concebida atualmente. Na época de Platão, por exemplo, era realizada oralmente, as pessoas se reuniam para ouvir a leitura de poemas, de relatos, narrativas, etc. Além disso, o suporte de leitura era diferente: papiros e pergaminhos tinham que ser desenrolados para permitir a leitura. Com uma das mãos o leitor abria a mensagem e com a outra enrolava o que já havia lido. A escrita era singular: não havia pontuações, preocupação com a ortografia ou com a

morfologia das palavras. Enfim, muitas mudanças estavam por vir na forma de leitura, na escrita e nos leitores. (MANGUEL, 1997).

A leitura e a escrita são, para a escola, instrumentos importantes que prevaleceram sobre a oralidade. Mas, essa relevância não significa a desvalorização da cultura oral. As culturas ágrafas, por exemplo, preservam gêneros de texto (oral) tão ricos artisticamente quanto os escritos que conhecemos. Segundo Feldman, culturas que desconhecem a escrita possuem vários gêneros orais de textos:

Por exemplo, Rosaldo (1971, p. 67-94) mostra que, entre os ilongot das Filipinas, existem 13 gêneros orais, cada um deles identificado por um nome diferente e divididos pelos ilongot em três categorias principais: linguagem direta (*pipiyan qupu*), linguagem tortuosa (*qambaqan*) e linguagem dos sortilégios (*nawnaw*). Existem três gêneros de linguagem direta: notícias ou bisbilhotices (*beita*), histórias sobre o passado recente (*tade:k*) e mitos ou histórias a respeito de um passado mais distante (*tudtud*). (FELDMAN, 1997, p. 59).

Para Marcuschi, ler e escrever são práticas sociais, ou seja, independente do tempo em que nós passamos lendo ou escrevendo e do número de pessoas que o fazem, “ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas”. (MARCUSCHI, 1999, p. 39).

O ensino presencial, neste contexto denominado de tradicional, face à modalidade de investigação, aporta na tendência de valorizar a escrita e a leitura como ações importantes para a formação de seus alunos. O mesmo ocorre, talvez até em maior ênfase, na educação a distância. Considerando-se alguns modelos desta modalidade de ensino, percebe-se que o material didático (livro) impresso ainda é, em algumas instituições, a principal mídia utilizada para a divulgação do conhecimento.

Os programas de educação *on-line*, que possuem ambientes virtuais de aprendizagem, da mesma forma, privilegiam a cultura escrita e a leitura, pois este ainda é o modo de comunicação/interação mais eficiente nas escolas para a socialização do conhecimento. Segundo Veiga (1993),

A escola é parte integrante do todo social. Com isso, entendo que a escola é uma instituição não autonomizada. É parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. Como parte integrante do todo social, a escola exerce a função precípua da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa maneira de compreender o papel da escola aponta, necessariamente, para a transformação das estatísticas escolares a fim de propiciar a elevação cultural do indivíduo e da sociedade. (apud LIBÂNEO, 2006, p. 119).

Uma das diferenças entre as modalidades de ensino (presencial e a distância), contudo, está na lógica separação espaço-temporal de alunos e professores. Esta separação é a peculiaridade do ensino a distância, e nos lembra que, no passado, quando a escrita surgiu, a separação entre o autor e o texto aconteceu. Descontextualizou-se a mensagem. Esta é a lógica também da educação a distância – alunos e professores separados física e temporalmente, estudando o mesmo conteúdo/disciplina.

A educação a distância é uma modalidade de ensino em que prevalece o estudo autônomo, com recursos didáticos visuais e textuais. Ainda que seja a distância, a modalidade pode ser ancorada em livros impressos, como ocorre na UnisulVirtual, que é a instituição utilizada como referência nesta pesquisa. A passagem da leitura impressa para a eletrônica, conforme Villaça (2002), deve passar por questões como: o humanismo acabou quando se fala em distância? O corpo tornou-se obsoleto a partir das intervenções maquinicas?

Têm-se a impressão de que questionar as inovações tecnológicas é ser retrógrado, antiquado, contra as mudanças, porém, pesquisar como estas inovações afetam nossas práticas sociais é contribuir para o desenvolvimento de novas técnicas para abordagem do fenômeno educativo.

Nesta investigação pretende-se comparar a leitura em suporte impresso com a leitura em suporte eletrônico, na educação a distância, para identificar quais são as compreensões e os sentidos, as limitações e os obstáculos para a realização da mesma atividade quando se utilizam suportes distintos para o desenvolvimento da prática da leitura como um caminho para a aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa investigação, serão tomados como referência da análise o sistema e a metodologia do programa de educação a distância da UnisulVirtual. Este programa de formação utiliza como principal meio de estudo o livro didático impresso e tem como apoio pedagógico o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem (EVA), com a sugestão de textos complementares em versão *on-line*.

Nesta investigação, num primeiro momento, pretendeu-se identificar os suportes textuais que serão tomados como categoria de análise, pois é preciso diferenciar o que é característica da linguagem de determinado suporte de texto e o que é limitação tecnológica.

É de autoria de Vygotsky (1993) o conceito de linguagem que se apresenta a seguir. A linguagem, para este autor, é o sistema simbólico mediador do processo de desenvolvimento do pensamento e está relacionada intimamente com os fatores externos, ou seja, com a experiência adquirida no convívio social. São duas as funções básicas da linguagem:

intercâmbio social e pensamento generalizante. O funcionamento psicológico do ser humano é compreendido a partir do momento em que se compreende a relação entre pensamento e linguagem.

Então, no rastro de Marcuschi, definimos, como poder-se-ia entender a linguagem na Internet. Segundo ele é possível pensar que

[...] se alguém se ativesse a analisar a linguagem dos e-mails em meados dos anos 70, quando essa nova forma de comunicação estava iniciando, daria como propriedade desse gênero a produção de textos limitados a dois ou três enunciados. No entanto, aquela era uma limitação devida à baixa velocidade da transmissão de dados eletronicamente e ao estágio embrionário dos programas computacionais de então. (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Isso nos revela uma limitação e ao mesmo tempo um desafio nesta pesquisa: identificar o que é limitação tecnológica e quais são as características de cada suporte textual. Realizada a identificação, procederemos com as definições de leitura para poder caracterizar os diferentes suportes e suas implicações no processo de aprendizado a distância e descrever as práticas de leitura inerentes a cada variável e suas funções nos processos de compreensão e sentido e de formação.

A descrição de como se dá a leitura nos dois suportes será proposta com a metodologia de estudo de caso, a fim de analisar e comparar as práticas de leitura, considerando o gênero textual e a densidade do conteúdo.

No estudo, a idéia é verificar em uma sala de aula virtual como se dá a leitura e descrever os resultados, partindo das variáveis apresentadas: compreensões e sentidos, limitações e obstáculos quando se utilizam suportes distintos para o desenvolvimento da prática da leitura como um caminho para a aprendizagem, considerando os gêneros textuais implicados.

Para este estudo, elegeu-se, aleatoriamente, uma disciplina no Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem (EVA). Os alunos desta disciplina responderão a um questionário previamente elaborado, a fim de analisar e comparar como é a utilização de materiais didáticos em EAD, compreender as práticas de leitura, apurar como é o estudo a distância e a forma como os alunos interagem com os materiais didáticos da disciplina (tanto impressos como eletrônicos) desenvolvidos para esta modalidade de ensino.

1.1 Tema

Apesar de pouco difundida, a educação a distância é formadora de opinião, ainda que seu meio de comunicação não seja considerado “de massa” ou expressivo, já que 68% dos brasileiros ainda não acessam a Internet¹. Mesmo assim, esta modalidade utiliza a ferramenta que originou boa parte do processo cultural humano: a escrita.

Por meio da escrita, ou mais especificamente do texto, damos vida à interpretação histórica, expressamos um dado momento social, as idéias, os valores, os sujeitos. Mais do que isso, a linguagem verbal é a representação do pensamento humano e, por consequência, é o suporte, na maioria dos casos, da educação presencial e a distância.

Sabe-se da importância que o uso da linguagem verbal possui, não apenas por ser o foco de várias pesquisas que têm como objetivo avaliar, aperfeiçoar ou mesmo descrever sua função nos processos de ensino/aprendizagem, mas, também, por ser um instrumento de dominação social e ideológica. Desta forma, poder-se-ia dizer que uma das variáveis da metodologia que influencia o processo aprender/ensinar a distância é o material de ensinar e aprender, ou a forma como ele é utilizado, disponibilizado ou mediado.

Segundo Stefanelli (2004), o conceito de aprender é a passagem do estado de não competência para o de competência. No dicionário (FERREIRA, 1999) competência é ser capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. Sob essa ótica, competência é saber o que deve ser feito, como se faz e estar disposto a fazer. Assim, os materiais de aprender e ensinar são fundamentais como mediadores do processo de aprendizagem.

Saviani (2000, p.41) afirma que o caminho do conhecimento se faz “dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.”

Entende-se como mediador do processo de aprendizagem na educação a distância o livro didático, construído com linguagem dialógica, com estrutura desenvolvida para a auto-instrução do aprendiz. A sua estrutura compreende unidades referentes aos temas constantes da ementa da disciplina. Cada unidade é dividida em seções de estudo com atividades de auto-

¹Informação do Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.nic.br/imprensa/releases/2005/rl-2005-07.htm>. Acesso: 10 out. 2006.

avaliação, com respostas ao final do livro didático, além da síntese da unidade. Este material didático é apoiado, ainda, pela interação entre alunos e professor, no Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem.

Os materiais utilizados na educação a distância, segundo Moore e Kearsley (1996, p.120), precisam passar por uma avaliação contínua, tanto no planejamento e no desenvolvimento, como na implementação.

Segundo Romiszowski e Romiszowski (2004),

de modo geral, há um consenso de que não existe um único formato-padrão que sirva para todos os materiais didáticos. O formato depende do tipo de conteúdo a ser apresentado, do tipo de objetivo de aprendizagem a ser trabalhado e das características da população alvo. Enfim, existem diversas metodologias de elaboração e organização do material didático, baseadas em diversas teorias de aprendizagem e afins. Estas metodologias, bem como as teorias que as norteiam, não se substituem, mas co-existem, um conjunto servindo melhor em determinada situação de ensino-aprendizagem e outro sendo mais apropriado para outra.

Há a questão sobre o gênero textual, que pode ser interessante quando se trata de recursos. Marcuschi (2002) explica que um e-mail, por exemplo, não é uma carta e um telefonema não é uma conversa face a face, devido à forma discursiva ser nova e ao fato de se utilizar outros suportes tecnológicos de comunicação. Pergunta-se, então, se o livro didático utilizado em cursos a distância é caracterizado como um gênero textual diferente, por se apoiar, também, em outros suportes comunicativos, como a Internet.

No caso do ensino de um procedimento padronizado de execução de determinada tarefa, de acordo com Romiszowski e Romiszowski (2004), o material didático provavelmente será organizado em passos pequenos: apresentação de um passo do procedimento, exemplificação/ilustração da execução deste passo, exercício prático que solicita ao aluno executar este passo, apresentação do passo seguinte, repetição do ciclo de apresentação, exemplificação e aplicação, etc. O formato do material pode ter uma aparência semelhante aos textos auto-instrucionais (programados) do passado, ou aos tutoriais interativos (software de CBT) da atualidade, onde o aluno interage com o próprio material, respondendo a perguntas ou executando tarefas de aprendizagem embutidas no próprio material e recebendo “feedback” diretamente do material. Tal tipo de material auto-instrucional não serve para todo e qualquer tipo de objetivo de aprendizagem, mas no caso de aprendizagem da execução de procedimentos, ainda representa a abordagem mais eficaz e eficiente.

Estas questões norteiam o objeto de estudo desta pesquisa, que pretende refletir sobre os suportes de leitura dos materiais didáticos impressos e eletrônicos, além de analisar comparativamente a leitura em suporte impresso e a leitura em suporte eletrônico em cursos superiores a distância.

1.2 Contextualização da pesquisa

A educação, tanto tradicional como a distância, usa como instrumento a leitura. Evidencia-se cientificamente, por meio de publicações como a de Coscarelli (2002), que a educação a distância carrega um estigma pejorativo, talvez porque ainda não tenha se consolidado como uma área que apresenta respostas claras ou cientificamente comprovadas para as relações no interior deste sistema. Há uma urgência no sentido de se avaliar e debater como a dinâmica funciona em todo o seu conjunto.

Coscarelli (2002) recorda a história da educação a distância no Brasil. Alguns fatos contribuíram para a imagem negativa desta modalidade de ensino, como, por exemplo, o fracasso de cursos a distância mal estruturados, baseados em atividades tradicionais de repetição, cópia; a imagem equivocada de que se vai aprender rapidamente e que tudo é muito fácil, sem perda de tempo; além da visão que algumas instituições de ensino têm desta modalidade: de que vão economizar pagando apenas um professor para duzentos alunos.

A Internet hoje é um caminho viável para a socialização do conhecimento. Segundo Romiszowski (2004), a Internet apresenta um grande diferencial em relação a outras tecnologias, principalmente no que se refere à interatividade, mas esta só será garantida pela consistência pedagógica das atividades de aprendizagem nas quais o “aluno distante” se engaje e construa conhecimento. “Usar a Internet para o ensino-aprendizagem requer mais do que criar um bom conteúdo; envolve um compromisso em prover um completo ambiente de aprendizagem” (FRENCH et al., 1999 apud ROMISZOWSKI, 2004). Por isso, não há lugar para improvisações. Os profissionais de planejamento e desenvolvimento da educação a distância precisam de boa formação e constantes atualizações para atender às novas demandas, com competência e equilíbrio. Precisam ter base em teorias/enfoques de aprendizagem, princípios de ensino, modelos e procedimentos de avaliação.

Isso tudo, associado ainda aos problemas do ensino tradicional que se transplantaram para esta nova modalidade de ensino, nos leva a repensar a qualidade de ensino de programas

de educação a distância (EAD). Esta qualidade pode ser verificada, sobretudo, nos materiais didáticos escritos para cursos virtuais e na atuação dos professores nesta modalidade.

Logo, avaliar para conhecer o contexto da educação a distância é essencial para se compreender que tipo de material didático deve ser usado nesta modalidade de ensino e que leitura ela requer. Hoje, convivemos com mais de um paradigma educacional. Segundo Romiszowski,

precisamos também de novos paradigmas de avaliação, que não estão prontos esperando para serem usados em todas as situações de ensino-aprendizagem. Precisamos pesquisar, criar, testar novos procedimentos; usar o que existe de positivo e experimentar novas formas de avaliar no planejamento e em outros aspectos do ensino-aprendizagem. Avaliação é um processo amplo e complexo, requer estudos e tempo para maturar. Se é parte da nossa realidade didática, podemos, processualmente, construir novos conhecimentos para a atual realidade educacional. (ROMISZOWSKI, 2004).

É errôneo pensar em educação a distância comparativamente à educação presencial. Enfatizar o termo “a distância” é no mínimo injusto, pois uma modalidade não está concorrendo com a outra e também não quer subjugar a outra, apenas coexistir. Segundo Nunes,

o conceito de EAD para muitos ainda parte da comparação com o ensino presencial. [...] a EAD pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou os multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação. (NUNES, 1994).

Acerca do assunto, Wickert aponta para outro aspecto. Segundo a autora, a atuação da EAD “no momento atual refere-se à pesquisa, à criação e à proposição de novas formas de promover o aprendizado e a democratização do conhecimento, através da utilização de meios tecnológicos” (WICKERT, 1999). Em outras palavras, a ênfase é dada às novas formas de “educação” e não mais ao termo “distância”. Este é o contexto em que devemos nos basear para pensar no material didático da educação a distância não como uma transposição do material didático da educação presencial, mas com várias especificidades e particularidades, que o estudo da leitura pode nos revelar.

Lévy (1999) corrobora a afirmação da autora citada. Para ele, a cibercultura provocou mudanças sociais e culturais, trouxe experiências novas e rompeu com muitos paradigmas, inclusive com relação à educação. A EAD no Brasil, atualmente, conta com o apoio de

profissionais de diversas áreas do conhecimento, a fim de forjar novas práticas pedagógicas e fortalecer a modalidade. A grande dificuldade do aluno a distância é a motivação para estudar autonomamente, sem o apoio presencial do professor. Então, é lógico que esta comunicação essencialmente verbal (escrita) deve ser, senão motivadora, pelo menos clara, objetiva e não repulsiva, pois quando se estuda a distância se sente falta da afetividade, da aproximação das pessoas. Isso faz com que o aluno seja mais exigente, agindo como um cliente cobrando de seu prestador de serviços mais eficiência e atenção para si.

Estes são alguns desafios traçados para o material didático da EAD. Quanto ao professor, Lévy (1999) explica que há um novo modelo pedagógico a ser atingido. Em sua previsão otimista, o autor via uma mudança qualitativa na aprendizagem e sua direção mais promissora era a aprendizagem cooperativa, em que os alunos partilhariam o conhecimento entre si e com o professor, como se estivessem trabalhando em grupos, cada grupo com um objetivo e, ao final, o professor, como intermediário do processo, abriria para o grande grupo os resultados parciais de cada grupo: “Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas.” (LÉVY, 1999, p. 171). Com isso, a principal função do professor não será mais a de centralizador do conhecimento, pois, com a Internet, o aluno pode obter tantas informações quanto o professor. Agora, a função do professor será voltada para a competência mediatizadora, ou seja, ele será o mediador entre este e novos conhecimentos, será um incentivador ou, nas palavras de Lévy, “um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo.” (Id, Ibid, p. 171).

É, no mínimo, equivocado pensar que basta capacitar os professores para o uso das novas tecnologias para solucionar alguns problemas que o ensino vem enfrentando há muito tempo: desinteresse dos alunos, desatenção nas aulas, o fato de os alunos não gostarem de ler. A prática de aulas expositivas, cansativas, para um aluno acostumado a estar em casa e entrar em inúmeros sites, ouvindo som ao mesmo tempo que conversa com seus colegas pelo MSN, baixando um vídeo ou outra ação qualquer pela Internet é logicamente imprópria.

A esse respeito, Kenski (2001, p. 226) afirma que “muitos dos cursos e treinamentos de docentes preparam os professores neste rumo” (criar *home pages*, preparar slides, etc.), porém não basta ensinar os professores a usar as novas tecnologias,

o professor encontra um espaço educacional radicalmente diferente no meio digital. Para incorporá-lo a sua ação docente é preciso uma transformação estrutural em sua metodologia de ensino, na sua percepção do que é ensinar

e aprender e nas formas de utilização do livro didático no contexto das novas tecnologias. (KENSKI, 2001, p. 226).

A metodologia de trabalho na UnisulVirtual, por exemplo, privilegia o livro didático impresso como principal recurso didático e tem o EVA como apoio pedagógico, portanto, o aluno dispõe de recursos textuais para estudar. Tanto o livro didático quanto o EVA são ricos em textos e é necessário que estes textos sejam adaptados para o ensino a distância, para que a linguagem seja trabalhada, de forma a dar a estes materiais a qualidade de serem auto-instrutivos.

Por considerarmos a leitura um instrumento essencial para a EAD, principalmente no que se refere ao programa escolhido para esta pesquisa, o da UnisulVirtual, colocamos em foco uma discussão necessária: os materiais utilizados, nos diferentes suportes possuem, na visão do aluno, importância e implicações distintas na construção dos conceitos de leitura e nos processos de ensinar e aprender?

Conforme já exposto, este programa usa como principal meio de estudo o livro didático e como suporte o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Assim, tanto no livro didático impresso quanto no Ambiente Virtual são utilizadas atividades e recomendações de leitura. O conteúdo é dividido em unidades, que por sua vez são divididas em seções de estudo. O livro didático é a versão completa do conteúdo. Foi escrito por um professor conteudista, auxiliado por um *designer* instrucional. É enviado via correio a todos os alunos. O Ambiente Virtual é a versão resumida deste livro didático, ou seja, traz as mesmas atividades (talvez uma ou outra diferente), as mesmas sugestões de leitura complementar e o diferencial é que as ferramentas interativas são mediadas por um professor, desta vez, o professor-tutor.

No Ambiente Virtual o professor-tutor pode indicar novas atividades, textos complementares, publicar fóruns, inserir uma questão nova, desde que conduza a disciplina segundo as orientações de conteúdo do livro didático impresso.

O professor conteudista ao mapear o conteúdo, o *designer* instrucional ao criar e elaborar estratégias didáticas e o *web designer* ao roteirizar uma metodologia elaboram uma obra coletiva a ser implementada no ambiente de aprendizagem em que o professor-tutor desenvolve a disciplina segundo os procedimentos do sistema informatizado.

Segundo Coscarelli (1998), ainda não se sabe a verdadeira extensão da influência do uso da informática na educação; mas certamente o uso da informática sozinho não faz milagres. Tudo depende de como as pessoas envolvidas neste processo lidam com a informática.

O texto eletrônico (com uso de elementos de som e imagem) pode distrair o aluno e pode, também, prender sua atenção. É certo que o aparato tecnológico, que pretende simular a realidade, está com sua interface cada dia mais amigável, mas ainda assim é preciso atenção para com os materiais didáticos, com o intuito de deixá-los mais atraentes ao estudo autônomo, sem que isso desvie os alunos do foco de seu estudo.

1.3 Questões

Questiona-se, neste trabalho, no que diz respeito ao material didático para EAD:

- a) quais as implicações e diferenças na utilização e compreensão dos textos nos suportes textuais impressos e eletrônicos?
- b) que particularidades de linguagem cada suporte possui e deve possuir para conquistar o público leitor?
- c) que semelhanças os textos em suporte eletrônico e em suporte impresso podem ter, sem que um suporte prejudique o outro (garantir a coexistência), visto que o EVA é apenas estratégia metodológica de apoio pedagógico?
- d) que tipo de leitor cada suporte tem?
- e) quais as maiores limitações epistemológicas, técnicas e sociais apresentadas pelos textos nos dois formatos?
- f) que níveis de comunicação são estabelecidas entre o leitor, o professor-tutor e o material nos formatos ou modelos impresso e *on-line*?

1.4 Hipótese

A hipótese desta investigação é de que o material didático eletrônico não apresenta vantagens em relação ao texto impresso, por desconsiderar o potencial que a multimídia tem a agregar a ele. Acredita-se que o material *on-line* do Programa EAD em questão seja uma transmutação do gênero textual, o que desperdiça (deixa de aproveitar) os recursos oferecidos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1.5 Objetivos

1.5.1 Gerais

Analisar e comparar a utilização dos materiais didáticos em EAD, nas versões impressa e na eletrônica, para compreender as práticas de leitura e descrever funcionalidades do programa em relação às estratégias de linguagem que possam incrementar/melhorar os materiais e o processo de comunicação.

1.5.2 Específicos

- a) contextualizar a educação a distância e seus recursos no Brasil, a fim de caracterizar os suportes de leitura (impresso e eletrônico) e o material didático desta modalidade de ensino;
- b) identificar se o suporte/tecnologia/mídia influencia a leitura de determinado texto;
- c) descrever o modelo de educação a distância da UnisulVirtual: materiais didáticos e Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem, mapeando o fluxo de desenvolvimento;
- d) descrever e comparar o funcionamento da leitura dos materiais didáticos em suporte impresso e eletrônico com base no desenvolvimento de uma disciplina ofertada;
- e) analisar como os processos comunicacionais interagem entre o sistema de tutoria, material didático e aluno-leitor.

1.6 Justificativa

Há, na educação a distância, alguns pontos positivos em relação à educação tradicional. O que levaria anos para ser modificado nesta modalidade de ensino, naquela se processa bem mais rápido. Por isso, a avaliação constante de todos os seus processos é uma forma eficaz de encontrar problemas e de propor soluções rápidas.

Avaliar a leitura, que é o instrumento-base de estudo na educação a distância, é essencial para a EAD, contudo, não se trata de avaliar apenas o texto que se lê, mas de pesquisar, também, seu contexto – lugar em que ocorre, o momento histórico – e seus agentes – alunos e professores, leitores do texto.

Comparar a leitura em dois suportes diferentes vai nos mostrar como são esses gêneros e o que poderia ser melhorado com relação à linguagem. A literatura pesquisada vai apontar “n” caminhos possíveis para a evolução desses materiais.

Além disso, estratégias metodológicas poderão ser propostas a partir deste olhar sobre a leitura. Alguns problemas que a EAD enfrenta, como a falta de motivação dos alunos em estudar autonomamente, poderão ser minimizados com estratégias de linguagem para o material didático.

A comparação entre as leituras dos textos impresso e eletrônico também resultará em vantagens para a instituição pesquisada, pois oportunizará à equipe pedagógica, responsável por estes materiais, uma comparação sistemática e qualitativa que apontará alguns caminhos para a resolução de problemas destes dois suportes de texto.

1.7 Plano de Desenvolvimento do Trabalho

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se a introdução desta investigação: como surgiu a motivação (problema de pesquisa), em que contexto está inserido o problema, o despertar das questões e a definição dos objetivos.

No capítulo dois desenvolveu-se a fundamentação teórica da pesquisa, com a contextualização da educação a distância, em um âmbito mais geral, e fechando o olhar no modelo de educação a distância desenvolvido pela UnisulVirtual. Além disso, tratou-se das questões que envolvem a leitura em suporte impresso e em suporte eletrônico.

Com a pesquisa bibliográfica desenvolvida para o capítulo 2 e os objetivos traçados no capítulo 1, a metodologia de pesquisa foi apresentada no capítulo 3. Nele são apresentados os métodos e as técnicas científicas a serem executados ao longo desta pesquisa, a fim de atingir os objetivos desta dissertação.

O quarto capítulo foi destinado à apresentação dos dados coletados, através da aplicação dos métodos sugeridos na metodologia e, também, sua análise e a computação dos dados obtidos.

As considerações conclusivas são apresentadas no capítulo 5, no qual se pretende desenvolver a descrição da leitura em suporte impresso e eletrônico, devidamente fundamentada pela análise dos dados, feita no capítulo anterior, e pela fundamentação teórica expostas no segundo capítulo.

Todo o referencial teórico que deu suporte a esta pesquisa será apresentado no item “Referências”. No apêndice A pode-se conferir o instrumento de pesquisa aplicado na coleta de dados – questionário *on-line*.

2 FUNDAMENTOS EM DIÁLOGO: PREMISSAS TEÓRICAS

Nesta etapa, parece razoável destacar que, embora se possa afirmar que as premissas teóricas sejam necessárias, não existem parâmetros inflexíveis sobre os quais os debates se desenvolvam. Este estudo trata de uma realidade complexa e mutante, que se faz com instrumentos, pessoas e processos. A EAD, além de desenhar um cenário de oportunidades, acentua características e uma nova relação com o saber, com o sujeito e com o conhecimento. O espaço onde se desenvolvem os processos e as práticas, assim como o local que abriga as concepções, parece tornar-se uma grande arena potencializadora da prática que se orienta por uma força fundadora que é o sentido que advém das leituras.

Neste capítulo, a leitura e o olhar crítico fornecerão subsídios para a formação de uma base na qual a construção de saberes permita um diálogo de base epistemológica, necessário a qualquer estudo. Os temas que coadjuvam no desenvolvimento e na análise desta pesquisa que se refere à EAD tentam dar forma às palavras que expressam os conceitos. Considera-se conveniente destacar que no espaço em que os saberes e a aprendizagem se constituem pela pesquisa há sempre uma referência que se submete aos sentidos singulares de quem os seleciona e que se amplia no caráter político da pedagogia, tal qual concebida pelo pesquisador, influenciada por suas tradições culturais e experiências de mundo, e atrelada ao significado que este sujeito atribui à ciência.

Para Roberto Machado (1999, p.21 apud FRANTZ, 2001), “todo o conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber”. Neste domínio de saber determinamos, sem a arrogância da verdade definitiva, o que seriam o contexto, a comunicação e a interatividade, a fim de relacionar o material didático que será pesquisado no âmbito da educação a distância e, assim, compreender as características e as possibilidades de interlocução no emprego desse material.

Outro tema que se destaca aqui é o modelo de educação a distância da UnisulVirtual, em torno da qual se desenvolverá esta pesquisa e, dando continuidade ao trabalho, o terceiro tópico a ser discutido é o percurso de leitura feito pelo aluno a distância, tanto da leitura do suporte impresso quanto da leitura do suporte eletrônico. As definições de leitura e hiperleitura são também centrais neste debate por serem as categorias que oferecem subsídios para realizar a comparação entre a leitura nos suportes impresso e eletrônico.

2.1 Educação a distância: contexto e definições

O uso de novas tecnologias educacionais já se tornou realidade no Brasil e no restante do mundo. Segundo a Folha Online (MARQUES, 2004), em 1995 já era impossível dissociar o futuro da EAD da Internet. A partir deste ano o meio começou a ser usado pelas instituições de ensino superior, que já vislumbravam um novo mercado.

Do ponto de vista legal, em 1996 foi oficializada a era normativa da educação a distância no Brasil pela primeira vez, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. E, em 1999, o Ministério da Educação (MEC) começou a se organizar para credenciar oficialmente instituições universitárias para atuar na EAD, processo que ganhou corpo em 2002. (BRASIL, MEC, 2007).

Sabe-se, no entanto, que estudar a distância não é algo recente, criado com a Internet. Há muito tempo já se estuda desta forma, seja no nível técnico, via manuais instrutivos, enviados por correio postal, ou na educação fundamental e no ensino médio por televisão ou rádio; enfim, de várias formas, a EAD já se concretizou. Todas estas modalidades asseguram aos seus alunos uma forma mais barata e mais flexível de estudar: na hora e no lugar que o aluno sentir-se mais à vontade. Mas, estudar a distância não é fácil e promover cursos a distância, com uma infra-estrutura mínima, que garanta a eficiência do processo de ensino-aprendizagem é o grande desafio das instituições de ensino.

A educação a distância com apoio *on-line* iniciou-se, segundo Lévy (1999), com pelo menos três idéias: 1º computador substituiria o professor; 2º computador como ferramenta para comunicação; 3º computador prolongando determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção):

As tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. (LÉVY, 1999, p. 172).

O contexto social atual é diferente: novas formações culturais surgiram e o que, em um primeiro momento, era a cultura digital tornou-se cibercultura². Santaella (2003) afirma que as condições de formação da cibercultura são o imbricamento de culturas, novos hábitos interativos, a promoção da diversidade, a liberdade cultural e a digitalização da informação. A cibercultura é uma prática socialmente aceita, em resposta à sociedade da informação, às culturas digitais e aos novos hábitos interativos.

A cibercultura é o estudo das relações sociais e culturais em um ambiente, que seria o ciberespaço. Este é o conjunto de tecnologias diferentes, algumas familiares, outras só recentemente disponíveis, algumas sendo desenvolvidas e outras ainda ficcionais. Todas têm em comum a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interagir.

Acrescenta-se a estas duas outras características levantadas por Alava (2002, p. 14): o ciberespaço como espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Talvez por isso o ciberespaço tenha resgatado as idéias antigas de autonomia no aprendizado, pois se trata de um espaço que oferece novas oportunidades de práticas de autoformação: “Se considerarmos a aprendizagem como uma atividade autônoma e, às vezes, solitária, é inegável que o ciberespaço como espaço de informação propõe novas ferramentas para o autodidata.” (ALAVA, 2002, p. 15).

Para esse autor, o paradigma que predomina é o da responsabilidade pelo próprio percurso de formação. Com relação a isto ele afirma que:

A distância que os dispositivos de formação aberta tenta reduzir é constitutiva dos dispositivos de formação. A distância transacional, que se estabelece entre o professor e o aprendiz em toda situação de formação, tem de ser relacionada com as possibilidades técnicas dos dispositivos mediatizados. (ALAVA, 2002, p. 18).

Se a Internet possibilita a aprendizagem autônoma e, na EAD, a principal característica é a distância entre os sujeitos – professores e alunos, a junção EAD – Internet é uma solução para uma grande parcela da população que precisa estudar.

A EAD, como uma nova modalidade de ensino, surgiu a partir de uma necessidade social. A demanda por uma melhor formação (e conseqüentemente uma melhor colocação no mercado de trabalho), a falta de profissionais educadores para suprir esta necessidade, a

² A cibercultura é o estudo das relações sociais e culturais em um ambiente, que seria o ciberespaço. Este é o conjunto de tecnologias diferentes, algumas familiares, outras só recentemente disponíveis, algumas sendo desenvolvidas e outras ainda ficcionais. Todas têm em comum a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interagir.

emergência das novas tecnologias e a inflexibilidade do ensino tradicional são motivadores do crescimento da EAD, principalmente no Brasil.

Mas, não basta investir em tecnologia para ter como resultado a EAD. Há outros fatores que influenciam, pois EAD não é apenas o deslocamento do ensino presencial (tradicional).

Segundo Alava (2002), há, basicamente, duas correntes: a dos que acham que as novas tecnologias acabaram com a escola tradicional e a dos que acham que as novas tecnologias vêm apenas para contribuir com a educação tradicional, fazendo o velho com o novo. Por um lado, investir em novas tecnologias é libertar o aluno, contribuindo para a sua autoformação. Por outro, sabe-se que essas novas tecnologias “jogam” a responsabilidade do ensino toda no professor que, às margens da instituição, tende a carregar esse fardo sozinho, para o bem da economia.

E é neste espaço que a educação a distância atual se materializa como alternativa para o ensino tradicional. Contudo, como já foi pontuado, não basta investir na tecnologia para se ter EAD de qualidade. Em sua definição de ensino virtual, Torres apresenta outra característica da EAD:

forma sistematizada de educação que se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional/multidirecional no propósito de promover a aprendizagem autônoma por meio da relação dialogal e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes. (TORRES, 2004, p. 60).

A qualidade de relacionar de forma dialogada e colaborativa discentes e docentes, através de ambiente virtual ou material didático, é o traço distintivo entre EAD e o ensino tradicional. Entende-se que esta relação entre discente e docente será estabelecida por uma estrutura que envolve o material didático, com estrutura dialógica, voltada para a autoformação e um sistema de comunicação e interação entre discentes e docentes.

Segundo Preti (1996), a organização de um sistema de educação a distância é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de "multi-meios" e a presença de especialistas nesta modalidade. Não há dúvida, portanto, de que para haver educação a distância *on-line* é necessária a relação entre homem e máquina, ou seja, a

interatividade. Em sua acepção mais moderna, interatividade³ pode ser definida sob duas perspectivas: a da comunicação e a da construção mútua de conhecimento. Quaisquer das duas linhas de pensamento contribuem significativamente para a EAD, pois a primeira dirige-se à comunicação tutor/aluno e a segunda à construção do saber através do contato aluno/conteúdo.

Em menor ou maior grau, a interatividade é fator fundamental na EAD e o que se almeja é que esse grau seja máximo, daí decorre a preocupação com a comunicação entre professor e aluno e sua efetividade (rendimento cognitivo). Não é o modo de mediação dos conteúdos que determina a inovação pedagógica, mas a mudança de paradigma trazida pela idéia de pedagogia ativa. (ALAVA, 2002, p. 20).

Então, entende-se que fica a encargo dos materiais didáticos realizar a interação entre alunos e conteúdo, daí a importância de pesquisar se estes materiais, em determinada instituição EAD, estão servindo ao objetivo.

Desenvolvidos o contexto e a atual situação da EAD, passamos a tratar do modelo de educação a distância da UnisulVirtual. O objetivo destas discussões é dar conta do contexto de leitura no âmbito desta pesquisa para possibilitar a compreensão dela em dois suportes distintos: o eletrônico e o impresso.

2.2 UnisulVirtual: educação superior a distância

No Brasil, atualmente, há 33 instituições credenciadas (MARQUES, 2004) para oferecer educação superior a distância e entre elas está a UnisulVirtual. Em poucos anos de existência, a instituição tornou-se referência nesta modalidade de ensino, firmando convênios com as principais instituições brasileiras como o Coren, Exército Brasileiro, SENAI, Caixa Econômica Federal, entre outras, oferecendo 29 cursos a distância e, para os alunos do ensino

³ interação é a atividade de conversar com outras pessoas e entendê-las. Nesta última definição, está explícita a inserção da interatividade em um processo comunicativo, que, na conversação, no diálogo, encontra sua forma privilegiada de manifestação. (SANTAELLA, 2003, p.154).

presencial, 18 disciplinas a distância, tornando-se parceira, inclusive, de Universidades dos dois continentes (Europa e América).

A UnisulVirtual iniciou os seus trabalhos em 1999, quando foi oferecida a qualificação de docentes do ensino presencial. Em 2001, o Programa UnisulVirtual vinculou-se à Pró-Reitoria Acadêmica, passando a oferecer cursos de extensão. Executava-se também a elaboração de projetos para o credenciamento da instituição para a EAD. Em 2002, foi criada a Diretoria de Educação a Distância. Ofertavam-se cursos superiores a distância, com ênfase na formação de parcerias e atendimento corporativo. O ano de 2005 também é marco para a instituição, pois ela se torna Campus Virtual. Neste ano, além do apoio corporativo, passaram a ser oferecidos cursos a distância de graduação, pós-graduação e extensão; disciplinas a distância e apoio *on-line* na capacitação de professores da Unisul. Em 2007, a UnisulVirtual passa a oferecer 15 cursos de graduação de tecnólogos e licenciatura; 8 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 6 cursos de capacitação. (UNISUL, 2007c).

Inicialmente, o material-base dos cursos foi o livro didático impresso. O Ambiente Virtual de Aprendizagem era o mesmo do Sistema UVB⁴ (Universidade Virtual Brasileira) e o acesso à Internet não era obrigatório. A disciplina *on-line* era a transposição do livro impresso para o virtual. A partir de 2005, a UnisulVirtual se desvinculou da UVB e construiu seu próprio ambiente de aprendizagem. Além disso, a obrigatoriedade de acesso à Internet foi instituída como requisito para a matrícula. Estas mudanças incluem, também, o questionário de avaliação do curso e das disciplinas que passou a ser incorporado no Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem. Em outras palavras, a instituição pretendia detectar seus problemas e seus pontos fortes. O questionário de satisfação, como instrumento de avaliação processual, aborda variados tópicos. São eles: perfil do aluno, manuais e ferramentas do curso, comunicação/interação, serviços de atendimento ao aluno, livro didático, material da

⁴ Criada em maio de 2000, a Rede Brasileira de Ensino a Distância é o resultado da associação de conceituadas instituições de ensino superior (IES) particulares do país, que formaram o Instituto Universidade Virtual Brasileira - UVB. Este Instituto é a maior instituição de ensino superior credenciada pelo MEC para ofertar cursos de graduação *on-line*.

A UVB partiu dos seguintes conceitos: soma de competências acadêmicas, compartilhamento de estruturas físicas, integração virtual de bancos de dados, serviços de suporte acadêmico e criação de metodologias e tecnologias inovadoras para a oferta de educação a distância com qualidade.

Além disso, as IES sócias utilizam a plataforma educacional do Instituto UVB. Neste ambiente de aprendizagem as ferramentas são: disciplinas, mural/notícias, curso, perfil, alterar senha, suporte, correio, grupos, bate-papo, aluno *on-line* e fórum.

Atualmente, as instituições que compõem a Rede Brasileira de Educação a Distância são: Associação Educacional do Litoral Santista, Associação Potiguar de Educação e Cultura, Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira, Instituto Superior de Comunicação Publicitária, União Superior de Ensino do Pará e Universidade Veiga de Almeida. Disponível em: <http://www.uvb.com.br/main/.html>. Acesso: 5 maio 2007.

disciplina *on-line*, mediação pedagógica – professor tutor –, participação e auto-avaliação e avaliação geral do curso.

Atualmente, as tecnologias usadas pela UnisulVirtual para os cursos oferecidos são: material impresso, videoconferência, teleconferência e Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem. As mais usadas, contudo, são o material didático impresso e o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem. O EVA é uma tecnologia de comunicação e informação. Este espaço é acessado pela Internet, via portal Unisul. Nele, os alunos têm acesso à disciplina virtual que estão cursando e que é mediada pelas ferramentas de interação e comunicação tendo como recurso humano o professor-tutor.

Com estes dados históricos sobre a instituição, é possível antever quais ferramentas de comunicação e interação do aluno com o conteúdo podem ser avaliadas nesta pesquisa. Sabe-se que a UnisulVirtual aplica o questionário de satisfação com os alunos, mas estes resultados ainda não se fizeram presentes nos setores de desenvolvimento de materiais didáticos e de capacitação e assessoria ao docente. Dados importantes como estes serão oportunamente trabalhados no questionário desta pesquisa.

2.3 Percurso de leitura do aluno a distância: materiais didáticos

Um curso a distância no modelo UnisulVirtual é baseado no conteúdo do livro didático impresso, cuja ementa é definida no projeto pedagógico do Curso. Este conteúdo é previamente elaborado no formato impresso para depois ser adaptado ao ambiente virtual. Os materiais didáticos são os informativos, como os manuais de curso, do aluno, do EVA, o livro didático da disciplina, além de materiais complementares publicados no Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem.

A Metodologia de ensino adotada, ou seja, as estratégias definidas pela Equipe Pedagógica, a fim de proporcionar facilidade de acesso à educação e ao saber resumem-se a quatro processos:

- materiais e recursos didáticos;
- sistema tutorial;
- comunicação/interação;

- avaliação.

Todas as estratégias mencionadas são importantes para a aprendizagem a distância; contudo, esta pesquisa se direcionará para o tópico “materiais didáticos”, além de tratar mais detalhadamente sobre o EVA que, além de proporcionar a comunicação/interação, pode ser citado como recurso didático e também incluído no sistema tutorial.

No que diz respeito à elaboração/construção dos livros e materiais didáticos, há dois profissionais que se destacam: o *designer* instrucional e o professor conteudista. O *designer* instrucional é o profissional que, juntamente com o coordenador, realiza o planejamento do curso, prevendo o cronograma de execução e desenvolvimento deste, a grade curricular das disciplinas, o calendário das atividades obrigatórias, como as avaliações e as datas de matrícula semestral. Além disso, este profissional tem a responsabilidade específica de acompanhar e orientar a produção do livro didático junto com o professor conteudista. O *designer* instrucional, desta forma, é um profissional especialista em educação a distância, que capacita os professores e adapta o conteúdo escrito por eles à linguagem dialógica, necessária aos materiais didáticos a distância.

Sartori e Roesler (2005) explicam que

em vez de escrever notas rápidas no quadro e responder às perguntas dos alunos conforme surjam, prática comum no sistema presencial, o autor do material didático para EAD centra suas preocupações de forma precisa e detalhada na composição e redação para que estas sejam claras, objetivas e completas, o que vai torná-lo tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto a equipe pedagógica, professores e especialistas envolvidos. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 66).

Consciente disso, o *designer* instrucional parte do princípio de que o texto para a educação a distância deve ir além da ementa prevista no projeto pedagógico do curso. O texto deve simular uma aula, incluindo não só o conteúdo, mas os comentários do professor sobre este, os exemplos, indicações de fontes de pesquisa para o aprofundamento do conteúdo, fazer conexões entre disciplinas já cursadas e conhecimentos já vistos, propor novas leituras e saberes, atividades, enfim, proporcionar o estudo autônomo da disciplina.

Cada *designer* instrucional acompanha pelo menos dois cursos, ficando responsável pela elaboração e pelo acompanhamento dos materiais didáticos. Este trabalho não se encerra no conteúdo, cumpre-se um fluxograma de atividades intermediadas por um revisor ortográfico e pelo *designer* gráfico. O *designer* gráfico faz a diagramação do livro impresso tratando as imagens, gráficos, quadros e tabela, e insere as informações no ambiente virtual. Essas funções são supervisionadas pelo *designer* instrucional.

Segundo Sartori e Roesler (2005), “a concepção e produção do material didático com características específicas para a EAD deve-se às diferenças entre suas dinâmicas e as da educação presencial.” (p.64).

O material didático é produzido visando à auto-instrução, portanto trata-se de:

- desenho instrucional, baseado em correntes de pedagogia e psicologia, que privilegiam o aluno como agente na construção do conhecimento;
- conteúdos e atividades preparados com ênfase no aprender a aprender e na auto-aprendizagem;
- utilização e/ou desenvolvimento de tecnologias apropriadas ao perfil dos alunos;
- utilização das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos mediadores da aprendizagem. (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, 2007b, p. 23).

Contudo, como já foi explicitado, estes materiais didáticos, em sua segunda edição, ou seja, após a sua aplicação para uma turma virtual, sofrem alterações que não levam em consideração a opinião do aluno. A revisão deste material leva em conta o que for proposto pelo coordenador do curso e pelo professor conteudista, além da revisão ortográfica e gramática. Na seção seguinte será apresentado o fluxo de produção do material didático impresso. A partir daí, pode-se vislumbrar algumas possibilidades de incrementação destes materiais.

2.3.1 Leitura em suporte impresso: livro didático

Conforme dito anteriormente, a elaboração do livro didático impresso, principal recurso metodológico da UnisulVirtual, é de responsabilidade do professor conteudista, auxiliado pelo *designer* instrucional.

Considerando-se que se lê, pelo menos, 5.000 páginas⁵ de livros didáticos impressos, em um curso superior a distância, em dois anos, pode-se pensar como a leitura é um recurso

⁵ Estimativa feita para um Curso Tecnólogo, com duração de 2 anos.

importante para a aprendizagem. Por sua relevância, o livro impresso deve apresentar características peculiares, comuns a todas as disciplinas. Estas características são a estrutura e recursos didáticos, que centram grande preocupação com a linguagem. Embora Coscarelli (2006b) alerte para o fato de a hierarquia estar sinalizada isso “não garante que o leitor reserve a essas partes ou elementos do texto um lugar especial na sua memória.” Outros fatores podem influir na recepção do texto pelo leitor como os seus interesses e seu objetivo de leitura.

Este é, inclusive, um dos pontos fortes do livro didático: apresentar os objetivos de aprendizagem antes do conteúdo em si, pois com isso em mente, o aluno, mesmo que de forma inconsciente, vai direcionar sua leitura para atingir estes objetivos propostos. O que é necessário saber é se estes objetivos são alcançados.

2.3.1.1 Estrutura e recursos didáticos

O livro didático impresso, na UnisulVirtual, é estruturado de forma a organizar o conteúdo. Assim, este suporte de leitura é dividido em unidades e estas em seções de estudo.

Antecedendo as unidades de estudo, o aluno tem a oportunidade de encontrar o programa da disciplina e as “palavras do professor”, parte em que o conteudista explana a importância da disciplina para o desenvolvimento do aluno e justifica o estudo no contexto do curso. O *designer* instrucional orienta os professores conteudistas a desenvolver uma escrita de modo a construir “um texto amigável e que promova a motivação dos alunos em relação ao conteúdo a ser estudado.” (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, 2007a, p. 23).

Após esta introdução, segue o plano de estudo, que contém a ementa da disciplina, os objetivos, a carga horária e o cronograma de estudo, com datas previamente definidas pelo *designer* instrucional como sugestão para orientar o estudo das unidades.

Cada unidade de estudo é composta por:

- objetivos de aprendizagem – é o direcionamento do aluno e do professor conteudista. Neste item são destacadas as metas de aprendizagem do aluno, que devem ser alcançadas ao término da leitura da unidade;

- para início de conversa – introdução do tema. “Antecipação de um novo conhecimento ou recordação do que foi estudado nas disciplinas ou unidades anteriores e que vão alinhar o que será estudado” (idem, p.23);
- seções de estudo – partes do conteúdo, não muito extensas. “Apresentam, de forma clara e precisa, o conteúdo a ser estudado” (idem, p. 24);
- atividades de auto-avaliação – são atividades baseadas nos objetivos de aprendizagem propostos para a unidade. Essas atividades devem ter respostas, que serão anexadas ao final do livro para que o aluno possa verificar seu desempenho;
- síntese – finalização da unidade, com a recapitulação das partes essenciais estudadas;
- saiba mais – indicação de referências complementares sobre o tema estudado.

A finalização do texto do livro didático é feita com o item “Para concluir o estudo”, parte que resgata os elementos centrais discutidos e encaminha o aluno-leitor a seguir pesquisando e estudando para aprimorar seus conhecimentos. Por último, as Referências usadas pelo autor são apresentadas.

Como recursos didáticos, ao longo das unidades de estudo no livro didático, há uma série de indicações com ícones intitulados: “Destaques”, “Negritos”, “Questões para reflexão”, “Hipertextos”, “Diálogos”, “Exemplos”, “Pontos-chave”, “Você sabia”, “Para pesquisar” e “Glossário”. Com exceção dos dois primeiros, os demais recursos são caixas dispostas no meio do conteúdo, em locais estratégicos, onde o conteúdo precisa ser mais detalhado e aprimorado.

Posteriormente, o questionário que se aplicará aos alunos avaliará se esta sequência de leitura proposta é positiva para os alunos.

2.3.1.2 Linguagem

As orientações que o *designer* instrucional passa aos professores conteudistas referentes à linguagem podem ser resumidas em algumas proposições, a saber:

- adote um estilo de linguagem claro, preciso, fluente e facilmente compreensível;
- deixe claro o objetivo do texto;
- dê preferência às frases curtas. Intercale-as com frases maiores, mas não muito longas. Na dúvida, leia em voz alta, sinta o ritmo e mude o que não compreender;
- use, no máximo, duas idéias em cada parágrafo;
- sempre que possível, prefira verbos ativos e diretos, evite a voz passiva. Ex.: use fez (ativo) no lugar de fez-se ou foi feito (passivo);
- não use negações em excesso;
- explique todos os termos técnicos;
- envolva os alunos num diálogo com você, usando “você” e “eu”;
- em alguns momentos do texto, privilegie linguagem menos formal e relação mais pessoal;
- ative o conhecimento prévio do aluno;
- utilize exemplos e comparações;
- empregue estruturas retóricas para explicar os temas: enumeração, descrição, seqüência temporal, seqüência causal, problema/solução, etc;
- destaque frase e/ou palavras-chave do texto (negrito);
- faça ligações entre uma unidade e outra. Ex.: “Na unidade passada você descobriu que..., por isso nesta unidade irá considerar...”;
- recapitule sempre que necessário, levantando questionamentos. Ex.: “Você lembra o que foi discutido na unidade anterior?”; “Observou a importância do parágrafo ... na página ...?”.

A partir destes dados, pode-se visualizar o texto do material didático como um plano de aula. A questão é: será que estes recursos dialogam de fato com os alunos a distância?

2.3.2 Leitura em suporte eletrônico: materiais didáticos on-line disponíveis no EVA

A leitura em suporte eletrônico envolve algumas peculiaridades. Há a necessidade de o aluno dispor de Internet para o acesso ao Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem e com isso à disciplina virtual em questão.

Para comparar a leitura de textos em diferentes suportes textuais é preciso conhecer seu contexto (onde está inserido, em que suporte?), seus usuários (os alunos e os professores), que são as pessoas que interagem com o produto, e suas características intrínsecas (o conteúdo, as idéias, a organização, a forma e as convenções da escrita). Na seção anterior, destacou-se que o conteúdo virtual é derivado do livro didático impresso. Então, para complementar a descrição da leitura em suporte eletrônico, é necessário, ainda, conhecer o contexto em que está inserido o texto eletrônico a ser pesquisado e como esse contexto pode influenciar no tipo de leitura a ser feita – para maior ou menor proveito.

Para chegar ao texto eletrônico, inserido em um ambiente virtual de aprendizagem, o aluno deve saber “ler” as margens, ou seja, ler o suporte em que esse texto está inserido, ter destreza na navegação de um ambiente essencialmente verbal e visual, a fim de encontrar as informações de que necessita.

Devido a essas características, o ambiente virtual se constitui no suporte de textos didáticos e não deve concorrer com esses, ao contrário, deve ser de fácil manuseio (navegabilidade), a fim de que o aluno encontre de forma rápida o conteúdo que procura e, ao mesmo tempo, no momento em que o conteúdo for encontrado (com mais ou menos *cliques*), essa informação verbal que ladeia o conteúdo deve “desaparecer”, para que no “cenário” figure apenas o conteúdo do material didático.

Neste ponto, acredita-se, a maioria dos alunos deve realizar um esforço extra, a fim de se habituar ao suporte de leitura, pois informações que são localizadas com o auxílio do sumário, em um livro, no Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem não encontra a mesma facilidade de acesso. É preciso ser mais que leitor, ser um navegador.

O termo “usabilidade” foi cunhado com o objetivo de garantir a aceitação dos usuários da grande rede às páginas da Internet. Segundo Matuzawa (2006), há algumas características que satisfazem o usuário na navegação do ambiente virtual. É relevante dizer que essas características não são subjetivas, e não dependem, portanto, de gostos pessoais, mas são atributos desejáveis em ambientes virtuais de aprendizagem, pela facilidade que promovem no uso pelos alunos. Nielsen (2000) levanta algumas dessas características:

- a facilidade de aprendizagem do sistema;
- a eficiência em seu uso;

- a capacidade do sistema de promover a facilidade de memorização das ações necessárias para que o usuário atinja seus objetivos;
- o controle de gestão de erros, a fim de minimizar essas ocorrências;
- o nível de satisfação que o sistema promove ao usuário.

Estes atributos constituem a forma ideal de ambiente virtual de aprendizagem e devem levar em consideração o perfil do aluno e do professor, seus usuários diretos, a fim de definir estratégias para a melhor visualização e utilização do EVA. Schumacher (2006, p. 20) traça alguns questionamentos para definir o que o usuário pensa quando acessa uma página de Internet. São eles:

- o sistema tem a informação ou serviço de que preciso?
- quais informações devo fornecer?
- qual foi o resultado? Era o que eu queria?
- para que serve este elemento?
- o que significa esta figura?
- para onde leva este link?

Esses questionamentos são freqüentes entre usuários comuns da Internet, contudo, não são esperados do aluno a distância, pois, o ambiente virtual é o mesmo para todas as disciplinas, mudando apenas o conteúdo das disciplinas e não a forma como estão dispostos no ambiente. A interface, segundo explica Andrade (apud MATUZAWA, 2006, p.79), não deve ser um fator que interfira no processo de aprendizagem: “seu tempo, dedicação e atenção (do aluno) devem estar voltados para o aprendizado.” Logo, organização dos conteúdos, *design* gráfico da página, cores e metodologia devem ser fatores a se pesar na avaliação da usabilidade do ambiente virtual.

Belmiro (2006, p. 17) corrobora a opinião de Andrade: “sob a alta superfície informacional, a antiga página do livro se oculta, como se a digitalização estabelecesse um enorme plano semântico, acessível em todo lugar, para o qual cada um poderia contribuir a fim de produzir, retomar, modificar, indefinidamente.”

Portanto, o oferecimento de imagens dinâmicas, som, vídeo etc., podem ajudar um conteúdo a ser mais compreensível, pode motivar a interação entre os alunos. Taroucco (2004) diz que o ideal é que o aluno não perca tempo tentando saber o que são os botões, ou

para onde será encaminhado o *link*, para isso reduzir a quantidade de processamento necessário à interação com o sistema é o objetivo de um ambiente virtual. A seção sobre hipertexto vai explorar este tema de forma mais aprofundada.

Nielsen (2000) aponta vários critérios a serem identificados na interface de um ambiente virtual de aprendizagem, tais como o *design* da página, que deve ser simples, para que o aluno tenha acesso em poucos cliques ao conteúdo de que precisa; o tempo de carregamento, que deve ser considerado a partir da forma de acesso que os alunos têm à Internet (discado ou banda larga), o que acarreta diferença de velocidade e de tempo no carregamento de uma página; as cores que devem ser, senão padronizadas, pelo menos discretas, a fim de não causar fadiga visual; os espaços em branco que também são um importante recurso de separação do texto e orientação do olhar, entre outros.

Graficamente, o EVA é composto por duas partes: Barra de Ferramentas e Área de Conteúdo. Ao clicar em uma das ferramentas disponíveis, o usuário terá acesso ao seu conteúdo na área abaixo. Há 11 menus de acesso, além das unidades da disciplina. São eles: “Secretaria”, “Agenda”, “Turma”, “Chat”, “Fórum”, “Exposição”, “Mural”, “Midiateca”, “Tutor”, “Monitor” e “Desempenho”, conforme a figura a seguir.

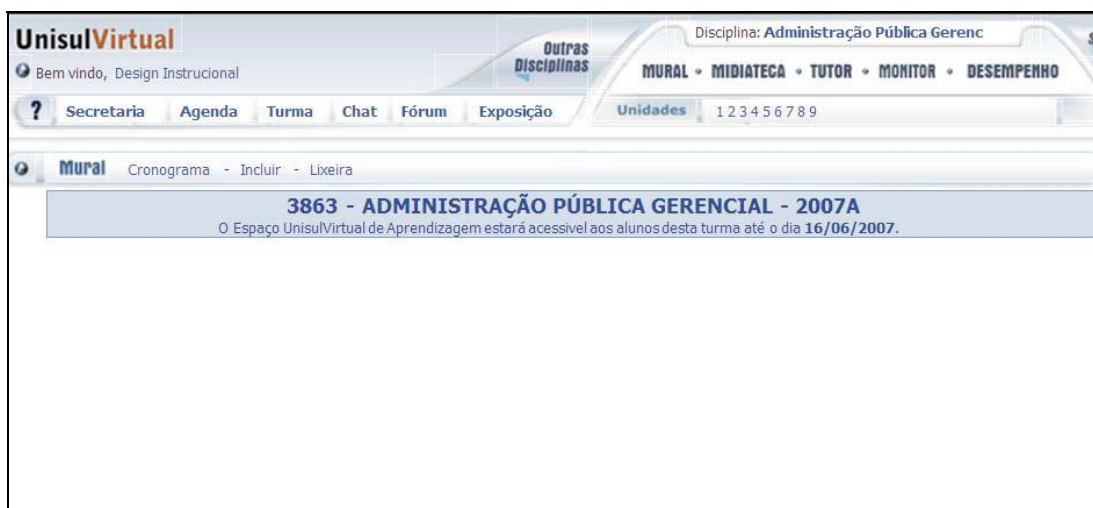


Figura 1: Imagem do EVA UnisulVirtual.

Fonte: www.virtual.unisul.br

As ferramentas “Secretaria” e “Agenda” foram desativadas, devido ao uso do sistema acadêmico MinhaUnisul, que assumiu as funções destas ferramentas (informações acadêmicas e administrativas). Na ferramenta “Turma” os alunos e o tutor podem conhecer o perfil dos participantes da disciplina, o e-mail de contato e outros dados que previamente foram publicados por cada participante (*hobbies*, formação profissional, cidade em que reside, etc.).

A opção “*Chat*” é a sala de bate-papo, que pode ser usada a qualquer momento, desde que haja acordo referente ao tema e ao horário entre tutor e alunos.

Em ferramentas como “Tutor” e “Monitor”, o aluno tem à sua disposição formulários para enviar automaticamente aos setores responsáveis suas dúvidas, sugestões e críticas. Ferramentas como “Fórum” e “Exposição” são vias de comunicação entre o tutor e os alunos e entre aluno/aluno. Na primeira, o tutor lança um assunto para ser debatido entre os alunos. Caso o aluno deseje postar sua mensagem, terá a sua disposição um formulário a ser preenchido. Caso sua intenção seja comentar a mensagem de um colega, o mesmo formulário aparece, porém, a disposição das mensagens no “Fórum” se apresentará em forma recuada do parágrafo anterior. Já a ferramenta “Exposição” é o espaço destinado à publicação de trabalhos. Há, nesta ferramenta, a possibilidade de inserir um comentário sobre a publicação de um aluno.

A disciplina ainda reserva espaços de informações gerais, que já estão prontos no início da tutoria, ou seja, não é o tutor quem vai se preocupar em dar vida a esses espaços. São eles o “cronograma” e o “conteúdo das unidades”, previamente elaborados pelo *designer* instrucional da disciplina que imprimem a orientação necessária ao desenvolvimento do estudo.

A ferramenta “Mural” acessa a página inicial da disciplina. Sua função é a de portar recados, avisos de interesse geral e informações sobre a disciplina e a publicação pode ser feita pelo professor-tutor e pelo monitor. “Midioteca” é a ferramenta em que o tutor dispõe textos de interesse dos alunos e em conformidade com a disciplina. Além disso, o arquivo em PDF do material impresso também está disponível. Nesta ferramenta só o tutor pode expor material para *download*. E, finalmente, a ferramenta “Desempenho” é o lugar de publicação de notas dos alunos. Cada aluno tem acesso a sua situação na disciplina, referente a todas as atividades obrigatórias propostas (avaliações a distância e avaliação presencial). Assim como na ferramenta anterior, apenas o tutor tem livre acesso para alterar os dados nesta ferramenta.

A navegabilidade do EVA é relativamente fácil, pois em poucos *cliques* chega-se ao conteúdo da disciplina e às informações pedagógicas necessárias ao andamento desta, mas mesmo assim esta consideração será avaliada pelo questionário a ser aplicado nesta pesquisa.

Além disso, outro fator a ser consultado sobre a leitura em suporte eletrônico é a relevância em se manter no ambiente virtual o mesmo conteúdo do livro impresso, ainda que o EVA seja, conceitualmente, apoio pedagógico e não o recurso didático principal dos cursos a distância.

A respeito de suporte textual, Sabadini (2006) explica:

[...] cada suporte, seja ele qual for, participa ativamente da construção do significado do(s) texto(s) que transporta. Um ‘mesmo’ texto apresentado de forma impressa não é o ‘mesmo’ caso seja transposto para as telas do cinema. É por isso que, de forma muito acertada, costuma-se chamar esse tipo de processo de adaptação. Isso, então, ocorre também entre textos impressos e on-line.

O conteúdo das unidades *on-line* contempla a mesma sequência do livro didático impresso. Assim, as estruturas comuns a todas as unidades *on-line* são: objetivos de aprendizagem, dicas, atividades de auto-avaliação, síntese e saiba mais.

Outra contribuição para o tema é fornecida pelas autoras Alves e Nova (2003), que ressaltam a importância dos audiovisuais, independentemente da sua forma de produção, como

técnicas cognitivas que se caracterizam por possibilitar associações e uma concepção de tempo linear e não-linear, através das suas múltiplas representações do inconsciente de quem produz e de quem aprecia, permitindo a emergência de mecanismos de defesa como a projeção, a identificação, os deslocamentos e a condensação, possibilitando a construção de conceitos a partir da afetividade e do desejo e constituindo-se em uma linguagem do pensamento que pode ser polifônica (Bakhtin) e metafórica. (ALVES; NOVA, 2003, p. 113).

Diante dessa situação, Alves e Nova (2003, p. 125), concluem que a transposição da educação presencial tradicional para o ensino virtual empobrece e limita a formação oferecida, “desprezando o potencial criativo que as tecnologias digitais, entre elas as que trabalham com as imagens, trazem para a construção do conhecimento.”

Percebe-se que o fluxo de produção de materiais didáticos é muito semelhante ao de uma editora de livros didáticos, pois volta a totalidade de sua atenção para o material impresso, não destinando recursos – humanos e tecnológicos, à pesquisa de linguagens virtuais e uso de multimeios, a fim de “chamar” o aluno para o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem.

Expostos o contexto de leitura em suporte eletrônico e as características intrínsecas do texto no referido suporte, resta, ainda, descrever as características do usuário (leitor/aluno) deste texto, a serem traçadas com o questionário proposto nesta pesquisa. No próximo item delineiam-se algumas definições e características de leitura, que servirão de suporte para esta investigação.

2.4 Definições de Leitura

Para Marcuschi (1999), ler, escrever, falar e ouvir são formas de manifestação do uso produtivo e criativo da língua, sendo atividades igualmente ativas, produtivas e criativas. Assim, neste item da pesquisa serão expostas algumas definições de leitura, bem como se tratará dos suportes de leitura e, também, do leitor, a fim de apresentar a opinião de alguns autores que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Neste tópico, apresentam-se definições de leitura de vários autores e algumas questões que são direcionamento obrigatório para qualquer pesquisador que queira tratar do assunto. Temas como escrita, texto, leitor, hipertexto e hiperleitura são algumas delas.

Partindo de uma questão mais ampla, que é a social, pode-se afirmar que a língua escrita é um instrumento de dominação, usada, algumas vezes, para excluir determinada parcela da população. A exclusão pode ocorrer:

- pelo não acesso ao código – analfabetismo (MARCUSCHI, 1999);
- pela incapacidade de compreensão e interpretação de texto, o também chamado analfabetismo funcional (aqueles que lêem, mas não sabem extrair a informação do que foi lido) (PERINI, 1999);
- pelo vocabulário técnico utilizado (grande parte das leis é escrita com um vocabulário de difícil compreensão);
- pelo não conhecimento do assunto (para haver leitura é preciso contextualizar o leitor, ou seja, é preciso que este leitor tenha conhecimentos prévios para extrair informação de determinado texto. (PERINI, 1999).

Ezequiel Teodoro da Silva (2003) propõe que as reflexões e as discussões a respeito da educação devem mirar o domínio, pelos cidadãos, de competências capazes de possibilitar práticas de leitura e de letramento contínuo, já que desta forma, diminui-se a exclusão social e aumentam-se as chances de ingresso no mundo que, atualmente, é textual.

Ao escrever um texto, tem-se a intenção da leitura, que se dá, geralmente, sem a presença do autor do texto. Desta forma, o resultado – o texto – deve ser compreensível a qualquer leitor ou, pelo menos, ao leitor-alvo.

No caso da EAD, isso é ainda mais evidente porque além de o texto estar longe/distante de seu autor, o professor-tutor não tem como saber de que forma este material didático foi recebido por sua turma virtual, visto a distância geográfica que os separa. Os textos, segundo esclarece Koch (2002), permitem ao homem organizar o mundo, produzir, preservar e transmitir o saber. Pode-se inferir que o livro didático pode ser um exemplo que segue o mesmo preceito. Também precisa manter um diálogo com seu leitor – no caso, os alunos do curso ou da disciplina – para que haja a compreensão do conteúdo.

Para Leffa (1996), é importante que se considere o contexto de uso da fala e da escrita, já que se trata de coisas distintas. Segundo Marcuschi (1999),

falar e escrever são duas formas de manifestação do uso primitivo e criativo da língua (gerando e transmitindo saber), por outro, ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da língua. [...] considerar os processos de produção e recepção de texto como essencialmente independentes é mal compreender o funcionamento comunicativo da língua. (p. 40)

Nesta perspectiva, pode-se concluir que o ato de ler não se restringe à união das letrinhas. O leitor precisa, além de decodificar a mensagem, pertencer ao universo de leitores daquele texto, ou seja, pertencer ao grupo que poderá interagir com aquela mensagem e extrair dela significado e até mesmo responder à mensagem.

Como já foi dito, há diversos fatores que podem restringir o acesso do leitor ao texto. Desta forma, o texto filtra seus leitores. No momento em que o autor utiliza certo vocabulário, ele restringe os leitores do texto.

Então, questiona-se se o texto didático está preparado para ser lido por alunos das mais diversas regiões do país, de culturas e formações diferentes. Ler torna-se, então, um processo que demanda algumas competências do leitor. A primeira delas – e mais óbvia –, é o conhecimento do código utilizado, ou seja, do alfabeto em questão. Sabe-se que o ato da leitura não se resume ao código. Há, também, os conhecimentos interativos (ortografia, sintaxe, semântica, léxico), a atribuição de sentidos e a extração de informações.

Apesar de parecer contraditório, o texto atribui e extrai significado pelo ato de leitura. Este requer, também, a intenção do leitor, ou seja, além das competências fundamentais, o leitor precisa ter a intenção de ler.

O leitor, ao se propor a ler algo, tem em sua mente um propósito que é perseguido durante a leitura. Os propósitos do leitor podem ser muito variados e são eles que definem o tipo de leitura a ser realizada e as

estratégias que serão executadas para a apreensão do sentido do texto. (PINHEIRO, 2005, p. 140).

Logo, conclui-se que o funcionamento da leitura é complexo, pois independe da vontade do autor do texto a forma como os leitores vão interagir com ele. Para Britto (2003), ler é trabalhar competências, que são desenvolvidas com a prática. O autor chama essas competências de “tarefas cognitivas”.

A leitura de estudo, por exemplo, é um modo de ler que implica procedimentos metacognitivos e lingüísticos distintos daqueles que se constituem em torno das atividades da vida diária. Ela demanda diversos tipos de tarefas cognitivas, nas quais regras e princípios de classificação, análise e síntese, inferências, são mais relevantes que critérios contextualizados mais diretamente relacionados à experiência vivida. (BRITTO, 2003).

Pode-se dizer que, para haver leitura, há a necessidade de haver conhecimento prévio do assunto. Na definição de Leffa (1996, p. 9): “leitura é atribuição de significados”. Esta definição nos indica que o texto precisa interagir com o leitor para que este atribua significado.

Neste sentido, acredita-se que por atender a um público adulto de alunos, que traz sua experiência de vida e almeja pôr em prática o saber adquirido em seu curso superior, a UnisulVirtual tem a vantagem de possuir alunos experientes, já com uma bagagem de leitura que lhes dá o conhecimento prévio necessário para extrair o máximo de compreensão⁶ do livro didático.

O leitor, ao seguir as páginas do livro, constrói uma representação para o texto que não é linear.

Na leitura, o leitor deve separar o que é informação relevante para os seus propósitos, construindo uma hierarquia dos significados, separando o que é informação principal de secundária. Fazendo isso, ele será capaz de perceber qual a idéia central, ou seja, aquela que permeia todas ou a maioria das proposições que construiu para o texto. (COSCARELLI, 2006a, p. 76).

Entretanto, o que é relevante para um leitor pode não ser para outro e por isso diz-se que a leitura é um ato individual. A leitura pode apresentar vários escopos.

⁶ Compreender é encontrar o significado, o sentido da mensagem, mas interagir é ultrapassar esse estágio. Interagir é compreender e dialogar com o conteúdo da mensagem. (ORLANDI, 1994, p. 9).

Então, a visão que se tinha de que o leitor era um ente passivo perante o texto já não corresponde mais à realidade. Komesu (2005, p.91) define leitor “como aquele que responde de maneira ‘ativa’ ao texto, o qual passa a existir a cada momento do ato de leitura.”

Para Santaella (1998), assim como há diferentes tipos de texto e de leitura, há também diferentes leitores.

A relevância desta classificação e do conhecimento sobre o funcionamento da leitura para a EAD é inquestionável, pois para os professores e colaboradores da educação a distância, é imprescindível conhecer o público-alvo desta modalidade; é preciso saber para que aluno se está escrevendo. Outro fator que contribui para a importância do tema é o fato de que na EAD a comunicação é feita, essencialmente, pela escrita, por isso ela deve ser clara e atrativa.

Segundo Santaella, a era digital forma um novo tipo de leitor:

[...] um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes, mas eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. [...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-sensorial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. (SANTAELLA, 1998).

Acredita-se que a questão da leitura, que envolve tanto o ensino de redação quanto o ensino da leitura deve ser perpassada pelo gênero textual. Os leitores, primeiramente, identificam o gênero que estão lendo, como o jornalístico, publicitário, didático, científico etc., de onde deduzem o tipo de informação e o tipo de leitor que este texto prevê.

Esta opinião se baseia, entre outros fatores, no relato da experiência da professora Rosa Maria (NERY, 2003). Ela solicitava uma atividade à sua turma, quando entregou aos alunos um texto diagramado, similar a um informativo. Este texto surpreendeu a todos, que não sabiam por onde extrair a informação, já que a professora solicitava uma síntese. Algumas das dúvidas que surgiram foram: como sintetizar um texto não-científico, não-linear? Por onde iniciar a leitura? A professora, então, explicou-lhes que se tratava de um texto informativo, entregue pela companhia telefônica para a população de determinada região do país. Depois desta contextualização, todos desenvolveram a atividade rapidamente e sem dificuldades.

Segundo este relato, a leitura depende muito mais da experiência do leitor do que de outros fatores, já que todos os alunos já haviam tido contato com informativos e com aquele tipo de diagramação antes.

Pinheiro também corrobora esta opinião ao afirmar que:

Com relação à fluência em leitura, [...], em alguns casos, é possível um leitor iniciante ler algo com facilidade e também é possível encontrar algo que um leitor proficiente tenha dificuldade em ler, existindo a possibilidade de leitura fluente e difícil para ambos. O que os diferencia é a familiaridade com diferentes espécies de texto. (PINHEIRO, 2005, p. 133).

Nesta perspectiva, vê-se que a leitura é um processo complexo que envolve muitas variáveis, desde a elaboração do texto pelo autor até a sua chegada às mãos do leitor.

Na próxima seção, apresentam-se algumas considerações sobre a leitura em suporte eletrônico, que se convencionou chamar “hiperleitura”. A questão é saber se as novas tecnologias, como suporte de texto, afetaram a forma de interação com o leitor. Para Komesu (2005), a introdução de novos suportes de leitura diferentes do tradicional impresso, não afetou a complexidade do processo de leitura.

2.5 Definições de hiperleitura

Steven Johnson (2001) relata que, no início da era dos computadores pessoais, o computador não era usado para criação de textos, era visto apenas como uma máquina de transcrição de manuscritos. De uns tempos para cá, este comportamento mudou radicalmente. Johnson atribui a mudança ao fato de a interface gráfica dos computadores ter melhorado e ficado mais amigável, dando mais conforto visual para o usuário.

Contudo, esta mudança de comportamento acarretou outras transformações, principalmente no que se refere à composição textual. Quando não se tinha o computador, a produção de textos se dava em folhas, cadernos; páginas e páginas eram amassadas e jogadas ao lixo. Pedacos de texto eram riscados e, às vezes, recortados e colados sobre outra folha, a fim de não se perder o fio do pensamento e não ter que “passar a limpo”. Hoje em dia vê-se que esta forma de trabalho é bem diferente. Os recursos introduzidos pelos processadores de texto dinamizaram a relação do autor com seu texto. Não é mais necessário refazer a página

inteira ou usar corretivo, pois o computador permite “deletar”, “inserir”, “colar”, “copiar”, entre outras ações acopladas à nossa nova realidade.

Certamente, a linguagem jamais ficaria de fora de tantas mudanças. Logo, é pertinente perguntar-se o que muda na representação da linguagem com tantos avanços tecnológicos. (COSCARELLI, 2006a).

O hipertexto pode ser a resposta à questão proposta por Coscarelli. Para alguns autores, hipertexto é uma nova forma enunciativa, em um novo suporte – o computador. Contudo, para o ambiente virtual da instituição em análise, em que esta nova forma de texto não é, ainda, usual, considera-se este conteúdo referente a hipertexto fundamental para iniciar uma pesquisa sobre inovação em ambientes virtuais.

Para Sabadini (2006), “ao utilizar um hipertexto, nem nos damos conta da quantidade de elementos que são necessários para formá-lo, da quantidade de novidades que ele nos trouxe. Porém, elas existem e possibilitaram uma infinidade de relações que antes não tinham vida.”

Já que os textos não existem fora de seus suportes materiais, é na tela do computador que o texto eletrônico existe e por mais que pareça igual ao texto impresso, Chartier acredita que mesmo que uma única linha do texto não tenha sido mudada, eles não serão iguais, visto que os meios em que se processa a comunicação são distintos. Para ele, “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado.” (CHARTIER, 1998, p. 71).

Para Sabadini (2006), as múltiplas possibilidades da rede (Internet) é que fazem com que a leitura seja diferente: “o leitor digital pode conferir trechos de músicas apresentadas nas seções culturais, ver pinturas feitas por artistas famosos, conferir últimos trechos de lançamentos em filmes, DVDs musicais, etc.”

Silva (2003) apresenta alguns problemas que podem surgir com a leitura no mundo virtual. A produção e a circulação de textos virtuais trariam grandes desafios para a educação formal das novas gerações. Ainda que esses textos sejam produzidos por meio da escrita eles se apresentam dentro de um suporte específico (a tela do computador) e por este motivo devem ser configurados de forma diferente do texto em suporte impresso. A questão não é apenas estética. Segundo o autor, as atitudes e os comportamentos de leitura do texto virtual são diferentes daqueles resultantes das interações com textos impressos. Silva (2003, p. 14) nos fornece algumas indicações:

- físicas (lê-se com o corpo na horizontal o texto na tela do computador e verticalmente na página do livro, por exemplo);
- atitudinais (caso o leitor da linguagem virtual não seja seletivo frente ao imenso leque de ofertas da Internet, é provável que ele se perca nos labirintos da informação).

Outra diferença fundamental que deve ser considerada é o fato de já não serem mais possíveis “as intervenções dos leitores com anotação nas margens das páginas do livro como ‘um lugar periférico’ em relação à autoridade do texto, marcando uma clara divisão entre a palavra legitimada do autor e a palavra do leitor.” (COSCARELLI, 2006a, p. 15).

É determinante, também, considerar a influência do estímulo – texto, texto com imagem estática e texto em multimídia, isto é, acompanhado de som e imagem animada – na leitura de textos informativos. (COSCARELLI, 2006a).

Esta influência não poderá ser verificada na instituição sob análise, visto que não é usual o uso de recursos visuais no ambiente virtual. Acredita-se ser difícil motivar os alunos a acessar um novo suporte de texto, sendo este constituído apenas por linguagem verbal, mas vai-se averiguar a opinião dos alunos quanto a esta questão.

Komesu (2005, p. 91) afirma com certo entusiasmo que se deve celebrar “a novidade desse espaço cujo traço principal seria a liberdade de expressão (do autor) e de escolha (do leitor), com a manifestação de práticas que estariam desvencilhadas das restrições do mundo impresso, e que seriam impulsionadas pela hipermídia e pela circulação das informações em rede mundial.”

Contudo, essa suposta liberdade em relação às restrições do mundo é colocada em contraposição com o fato de que a leitura em suporte eletrônico tem um ar de descrédito, visto que a autoria e a qualidade das fontes de informação são duvidosas. Mesmo nas instituições de ensino, é comum ver professores desmerecendo uma pesquisa ou trabalho cuja fonte é um texto em suporte eletrônico.

[...] o desaparecimento das relações, das hierarquias na rede, em suma, a liberdade de informação sem uma instância superior que legitime o que é bom ou verdadeiro, seja essa instância de caráter político, religioso ou científico, tudo isso nos remete a uma discussão sobre a confiabilidade dos dados na rede. (COSCARELLI, 2006a, p. 17).

Não se pode desmerecer a preocupação da academia em relação às fontes e conteúdos advindos da Internet, pois com o surgimento desta ficou difícil averiguar a procedência dos artigos, a autoria destes e, mesmo, a qualidade. Antes disso, um artigo era avaliado por seu autor, pela editora que o publicou ou mesmo por seu caráter científico. Hoje como realizar esta avaliação? De que forma o professor tutor, no caso do ensino a distância, pode orientar seus alunos a pesquisar e aprofundar seus conhecimentos neste meio?

2.5.1 O hipertexto e as possibilidades de leitura midiática

É possível afirmar que muito provavelmente, lê-se construindo e relacionando tópicos e subtópicos, lê-se ativando, articulando e integrando espaços mentais (FAUCONNIER e TURNER, 2002). Isso parece revelar o caráter hipertextual do nosso pensamento: um mesmo estímulo é capaz de ativar inúmeros sentidos no leitor e outros diferentes sentidos em cada novo leitor.

Para Coscarelli (2006b), “a forma de apresentação do documento pode influenciar a representação desse texto construída pelo leitor e depende dos seus objetivos de leitura e das estratégias usadas por ele.”

O hipertexto é o texto em suporte eletrônico, com algumas peculiaridades. Contudo, o hipertexto não nasceu neste suporte e alguns autores, como Lévy, consideram hipertexto toda forma de remeter a leitura para outro local. Para Lévy (1993, p. 34), rodapé, índice, enciclopédia, dicionário, *design* gráfico da página, capítulos, parágrafos, pontuação, vocábulos são “dispositivos auxiliares”, tecnologias, “contribuindo para dobrar os textos, estruturá-los, articulá-los para além de sua linearidade, estas tecnologias auxiliares compõem o que nós poderíamos chamar de aparelhos de leitura artificial.”

Até mesmo a leitura em suporte digital, segundo Pan (2005), no início da informática, era similar à do livro impresso. Contudo, alguns autores, dentre eles Pinheiro (2005, p. 138), consideram que o “hipertexto se diferencia do texto impresso e que suas características suscitam implicações no processamento da leitura.”

Coscarelli (2003), por outro lado, defende que o texto linear (impresso ou não) pode ser lido hipertextualmente, pois o leitor pode começar a leitura por onde lhe convier. Além disso, outros fatores podem interromper sua leitura, tornando-a não-linear. Como o autor vai garantir que o texto será lido na ordem que ele previamente definiu?

É fundamental, então, definir e caracterizar hipertexto, a fim de compreender melhor o que o diferencia de um texto em suporte impresso. Para Xavier (apud KOMESU, 2005, p. 91), “hipertexto é um espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e construir sentido.”

Lévy associa hipertexto à interatividade. Hipertexto é como um

conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que eles mesmos podem ser hipertextos. 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).

O hipertexto obedece a alguns princípios, entre eles está o de metamorfose e topologia. O princípio da metamorfose refere-se à possibilidade do hipertexto estar em constante construção e renegociação, já que a composição, o desenho e os atores estão em constante mudança. Já o princípio da topologia nos diz que tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. Não há espaço universal homogêneo onde haja forças de ligação e separação, onde as mensagens possam circular livremente. Tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra, ou então será obrigado a modificá-la. A rede não está no espaço, ela é o espaço. (LÉVY, 1993).

Visto sob essa perspectiva, o hipertexto apresenta múltiplas possibilidades de leitura. Essa característica, segundo Lévy (1996) acarreta tanto vantagens como desvantagens para o aluno virtual. As principais vantagens são:

- representação figurada, diagramática, ou icônica das estruturas de informação e dos comandos (por oposição a representações codificadas ou abstratas);
- o uso do "mouse" que permite ao usuário agir sobre o que ocorre na tela de forma intuitiva, sensório-motora e não através do envio de uma seqüência de caracteres alfanuméricos;
- os “menus” que mostram constantemente ao usuário as operações que ele pode realizar;
- a tela gráfica de alta resolução;

- a quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio de navegação.

Por outro lado, a desvantagem do hipertexto pode ser, para Lévy (1996), a pouca superfície diretamente acessível em um mesmo instante. O conteúdo fica tão permeável devido aos inúmeros nós e remissões, que fica difícil assimilá-lo em uma mesma tela.

Coscarelli (1998) levanta algumas questões a respeito da hiperleitura. A primeira delas é que se deve “diminuir a carga cognitiva exigida pela tela para permitir o enfoque em conteúdos de eventos de aprendizagem”. Ou seja, é possível que o excesso de estímulos possa desviar a atenção do sujeito para aspectos de importância secundária. Outra questão importante é sobre as cores. Apesar do apelo intuitivo delas, a autora cita algumas pesquisas que não apóiam a cor como sendo uma variável importante. Parece que ela é um distrativo, mas pode ter efeitos secundários na atração da atenção.

Por um lado, alguns autores acreditam que a maior quantidade de estímulos é positiva; mas outros autores têm dúvidas sobre isso, acreditando que alguns elementos podem funcionar como distratores.

Certamente, todas essas questões sobre a leitura em suporte eletrônico devem influenciar o *design* de uma disciplina ou de um curso a distância.

Percebe-se uma lacuna no planejamento do material didático em suporte eletrônico da instituição em análise, mas ainda é cedo para afirmar isso, sendo esta mais uma questão a ser verificada junto aos alunos.

3 ENCONTRANDO RAZÕES: O CAMINHO DA PESQUISA

A epígrafe que abre este trabalho descreve bem a tarefa do pesquisador, que busca incessantemente por teorias e experiências, mas que, às vezes, esquece-se do trivial. O conhecimento é perseguido e é um objetivo constante.

A motivação para esta pesquisa surgiu há algum tempo, durante a graduação em Letras. Em 1999, participou-se de uma disciplina experimental *on-line*, em que se usou a ferramenta fórum de discussão, por e-mail, para trocar idéias e debater sobre os temas lançados pela professora. Esta experiência foi algo que refletiu de diversas formas nos participantes: uns (a maioria) não querem nem lembrar que esta disciplina existiu, outros acharam que foi algo único e guardaram toda sorte de e-mails trocados na ocasião. Esta foi a primeira experiência da pesquisadora com educação a distância e, neste momento, vislumbrou-se algo que poderia ser conhecido cientificamente.

O estudo de caso que se pretende realizar não é mais aquele de 1999, mas não perdeu o foco da educação a distância. Assim, logo surgiram as dúvidas: como realizar esta pesquisa? Que técnicas? Que métodos? Que caminhos? Havia apenas “o problema”, mas sabia-se que não bastava... O projeto precisava ser feito e delineado, precisava ser científico e atender às expectativas, ser relevante, ser necessário. Desse modo, ao ler Minayo, percebeu-se que o caminho estava certo, pois o objeto de análise estava colocado como “um problema da vida prática”... e nele poderiam ser encontrados “razões e objetivos”...

Segundo Minayo (1994, p.17), a pesquisa é “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.”

Os trabalhos científicos devem ser sistematizados a fim de organizar determinado conhecimento. Deste modo, a metodologia é a fase do trabalho científico em que se sistematizam e se definem as estratégias metodológicas que viabilizarão o processo de coleta e de análise do material coletado. (LIMA, 2004).

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada na realização deste estudo e como esta contribuiu para o alcance dos objetivos estabelecidos a partir do fenômeno selecionado.

A concepção teórica focaliza uma tendência fenomenológica de caráter dialético. Cabe ressaltar que, nesta perspectiva, os métodos utilizados e sua definição dependem do objeto e

do tipo da pesquisa e a experiência do sujeito torna-se, neste contexto, uma característica importante a ser considerada na análise desta pesquisa.

Rudio (1980) lembra que, como a pesquisa tem como objetivo a resolução de um problema, o método serve de guia para o estudo do referido problema, constituindo-se no caminho a ser percorrido e na elaboração organizada de procedimentos de orientação ao pesquisador.

3.1 Delimitando o universo da pesquisa: opções e critérios de escolha

A natureza desta pesquisa é qualitativa e, por assumir tal característica, assume, também, diferentes significados no campo das Ciências Sociais e Humanas. Por assim constituir-se, compreende um conjunto diverso de técnicas e procedimentos de interpretação e análise para poder descrever e decodificar os sentidos que advém dos dados e seus resultados da complexidade do processo.

Segundo Lima, os

qualitativistas rejeitam o pressuposto que reconhece a existência de um único método de investigação, válido para todas as ciências. [...] para tanto, argumentam que a especificidade do objeto de investigação [...] pressupõe a concepção e adoção de um método que seja capaz de respeitar tais singularidades. (LIMA, 2004, p. 29).

Rauen (2002) ressalta alguns critérios que devem ser preocupações da pesquisa qualitativa: validade, confiabilidade e ética, a princípio. A validade é a indicação de que os dados da pesquisa correspondem à realidade estudada. Este fator pode ser potencializado através de seis estratégias, sugeridas por Merriam. São elas:

- a) triangulação – usando múltiplos pesquisadores, fontes de dados ou métodos para confirmar os dados;
- b) inspeção junto aos indivíduos pesquisados – retornando, continuamente, às pessoas que forneceram os dados, para consultá-las sobre a plausibilidade dos dados e das interpretações;
- c) observação a longo prazo no local de pesquisa ou observações repetidas do mesmo fenômeno;
- d) exame pelos pares – solicitando comentários de colegas sobre os dados que emergiram;

- e) consideração de modos participativos ou colaborativos de pesquisa – envolvendo os participantes em todas as fases da pesquisa;
- f) exame dos preconceitos do pesquisador – classificando suposições, visão de mundo e orientação teórica, no início do estudo. (MERRIAM apud RAUEN, 2002, p. 191).

A confiabilidade do estudo pode ser conferida pela consistência dos dados. “A confiabilidade pode ser aumentada pelo investigador, que explicita suposições e teoria que embasam o estudo; pela triangulação dos dados; e pela descrição da administração do estudo e da forma de derivação dos dados.” (RAUEN, 2002, p. 191).

E, por último, a ética é a questão que perpassa todas as fases do estudo.

- a) da coleta de dados – ‘O pesquisador deve revelar seus propósitos?’ ‘Como obter o consentimento dos participantes?’, ‘Como proteger a identificação dos participantes?’ etc.,
- b) da análise dos dados – ‘Até que ponto os dados foram devidamente filtrados?’ ‘Que preconceitos transparecem por trás da posição teórica particular considerada?’, etc.,
- c) da disseminação dos dados – ‘Em pesquisas patrocinadas, em que medida se perde o controle em função de influências do patrocinador?’, ‘Até que ponto as questões de anonimato devem ser preservadas?’, etc. (RAUEN, 2002, p. 192).

Reconhecendo esses critérios e tendo-os como base desta investigação, definiu-se como método de pesquisa o estudo de caso. Segundo Vergara (1997), o estudo de caso é um tipo de pesquisa circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoas, famílias, produtos, empresas, órgãos públicos, comunidades ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. As principais características desse tipo de estudo, de acordo com Gil (1991), são o profundo e exaustivo estudo de um ou de poucos objetos, de maneira que se permite o seu amplo e detalhado conhecimento.

Mello também corrobora esta definição, dizendo que estudo de caso

É a técnica de pesquisa utilizada quando o objeto a ser pesquisado é único. Diferente das comparativas, a pesquisa que se desenvolve pela técnica do estudo de caso busca o aprofundamento de um único fenômeno. Podemos dizer que com o estudo de caso a pesquisa adquire uma complexidade vertical em torno de um só objeto.

Essa técnica pode destinar-se à pesquisa de um fato social, de uma pessoa, de uma família, de uma empresa ou de uma comunidade. (MELLO et al., 2006, p.63).

Em sua maioria, os estudos de caso qualitativos são realizados no próprio local de origem da coleta de dados e partem da premissa da possibilidade da aplicação da perspectiva

fenomenológica, principalmente quando se entende que os fenômenos podem assumir uma categorização de significados diversos ou certo grau de ambigüidade. O desenvolvimento de um estudo dessa natureza supõe um recorte metodológico e espaço-temporal do fenômeno em questão.

3.2 Da inquietação aos objetivos: define-se o território

O estudo de caso será aplicado à instituição de ensino Unisul, mais especificamente ao seu campus UnisulVirtual. Esta pesquisa será feita em uma das disciplinas oferecidas na modalidade a distância do Curso de Tecnologia em Administração Pública. Esse “recorte” define, então, o campo e a dimensão em que o estudo se desenvolverá, ou seja, o “território” ou o mapeamento desta pesquisa.

Este tipo de pesquisa possui como vantagem a flexibilidade na sua execução, pois permite ao pesquisador ampliar ou redirecionar seus objetivos em função da melhor utilização dos dados coletados, estimular novas descobertas, além de caracterizar-se pela simplicidade de procedimentos quando comparada com outros métodos de pesquisa. Lima também acrescenta que “não é exagero afirmar que a adoção deste método, em oposição aos métodos de vertente quantitativa que privilegiam análises estatísticas, viabiliza uma imersão integral, profunda, e minuciosa do pesquisador sobre a realidade social investigada.” (LIMA, 2004, p. 31).

Cabe ressaltar que este estudo foi iniciado a partir de uma pesquisa bibliográfica motivada pelo desejo de conhecer mais sobre os processos de aprendizagem e a influência da linguagem na EAD.

A inquietação surgiu no momento em que se percebeu a necessidade de averiguar em que medida os suportes de leitura influenciavam no estudo do aluno a distância. Que influências e que manifestações ocorriam e como descrevê-las? A dificuldade inicial seria mensurar, ou seja, instrumentalizar esta pesquisa de forma a obter dados sobre o tema, pois a leitura é um ato individual, solitário, então, que instrumentos seriam esses? Consideramos então conveniente apresentar um breve relato de todas as etapas do estudo.

Conforme dito anteriormente, este estudo iniciou-se com a pesquisa bibliográfica e o fichamento dos principais livros e artigos lidos sobre EAD e sobre leitura. Para realizar esta

ação buscamos legitimidade em Vergara (1997), que diz que a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado, como: livros, revistas, jornais, redes eletrônicas; isto é, todo material acessível ao público em geral.

Com o intuito de realizar uma pesquisa bibliográfica eficaz, os processos de localização e coleta foram os seguintes:

- visitas a bancos de dados informatizados de bibliotecas e livrarias, a fim de selecionar fontes e sites com artigos recentes e confiáveis sobre o tema;
- consulta a professores, pesquisadores e especialistas no tema, periódicos técnico-científicos da área envolvida, além de trabalhos acadêmicos como dissertações e teses.

O registro dos materiais bibliográficos coletados foi feito por meio de fichas de leitura, organizadas por tema e indexadas por autor e data de publicação.

A prioridade dada a certos materiais em detrimento de outros seguiu os seguintes critérios:

- autores renomados no assunto;
- artigos publicados em periódicos técnico-científicos ou em anais de congressos e conferências sobre o tema;
- artigos em sites de conteúdo confiáveis.

A exploração desses recursos bibliográficos não se restringiu a um único autor, mas a uma soma de autores, a fim de articular as idéias e atingir o nível analítico da questão, segundo propõe Lima (2004).

Desta forma, a pesquisa bibliográfica resulta em três grupos de autores:

- autores com perspectivas diferentes sobre EAD: Lévy (1999), Santaella (2003; 2004), Alves e Nova (2003), Alava (2002); Wickert (1999), Nunes (1994), Leão (2001), Preti (1996), Wolton (2003), Gomez (2004), entre outros;

- especialistas no tema Leitura: Manguel (1997), Chartier (1998, 2002), Olson (1995), Villaça (2002), Koch (2002), Possenti (1983), Meurer (2000), Marcuschi (1999, 2002, 2005), Faraco e Tezza (2003), Leffa (1996), entre outros, e
- especialistas em hiperleitura e hipertexto: Coscarelli (1996, 1998, 2002, 2003, 2006), Araújo e Biasi-Rodrigues (2005), Johnson (2001), Pinheiro (2005) e Pan (2005), entre outros.

De posse desta bagagem de leitura, foi possível vislumbrar algumas correntes teóricas sobre estes assuntos e conjugar as idéias destes autores a fim de constituir uma fundamentação teórica que atendesse aos objetivos abaixo relacionados, também elencados no primeiro capítulo desta investigação:

- contextualizar a educação a distância e seus recursos no Brasil, a fim de caracterizar os suportes de leitura (impresso e eletrônico); e o material didático desta modalidade de ensino e
- descrever o modelo de educação a distância da UnisulVirtual: materiais didáticos e Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem, mapeando o fluxo de desenvolvimento.

Feito este trabalho inicial, a reflexão recaiu sobre o instrumento de coleta de dados da pesquisa, sobre os sujeitos nela envolvidos e sobre como seria a abordagem inicial desses sujeitos.

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Segundo Godoy (1995), a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos pode ser enumerada no conjunto de características essenciais capazes de ser identificadas em pesquisas deste tipo:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) o caráter descritivo;
- c) o caráter que as pessoas dão às coisas e à vida como preocupação do investigador.

A partir dos objetivos e limites definidos, decidiu-se pela aplicação do questionário, com alunos do Curso de Administração Pública da UnisulVirtual. Esta delimitação ocorreu porque os cursos seguem o mesmo modelo didático-pedagógico e, para esta pesquisa, era preciso a opinião dos alunos sobre os mesmos materiais didáticos (impressos e eletrônicos). Definidos o instrumento e o público-alvo, passou-se para a elaboração do questionário.

3.3 Elaboração do instrumento de pesquisa

Para iniciar a elaboração do questionário, buscou-se em alguns autores a metodologia para elaboração deste instrumento de pesquisa.

Rauen (2002, p. 129) ensina que “é indispensável levar em conta que o informante não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador.” Apesar deste risco, acredita-se que com a aplicação do questionário (Apêndice A) será possível coletar dados que reflitam a forma de interação dos alunos com o texto do material didático em suporte impresso e no suporte eletrônico.

Com este instrumento, pretende-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- identificar se o suporte/tecnologia/mídia influencia a leitura de determinado texto;
- descrever e comparar o funcionamento da leitura dos materiais didáticos em suporte impresso e eletrônico com base no desenvolvimento de uma disciplina ofertada.

A escolha do questionário foi motivada por fatores como a possibilidade de obter dados atuais sobre o tema proposto, a rapidez na obtenção desses dados e o resultado que pode ser qualitativo, dependendo da forma como se estruturam as questões.

Desta forma, a elaboração do questionário levou em consideração alguns cuidados como a pertinência das perguntas em relação aos objetivos traçados na investigação, questões elaboradas com base na fundamentação teórica da pesquisa e, principalmente, a preocupação com a relevância das perguntas frente aos resultados e sua utilização na descrição e análise proposta.

As perguntas podem ser classificadas em fechadas, de múltipla escolha e semi-abertas. Segundo Lima, as perguntas fechadas resultam em dados eminentemente quantitativos e apresentam apenas duas alternativas como resposta. São de fácil tabulação de dados e objetivos, contudo, podem ser superficiais, na medida em que não aprofundam as respostas e induzem a respostas assinaladas previamente, ou seja, “reproduz, em graus variados, um processo de indução sobre as respostas assinaladas pelo contato.” (LIMA, 2004, p. 59).

As perguntas de múltipla escolha são aquelas que apresentam várias opções de resposta, como um leque ou mostruário. Suas características são semelhantes às questões fechadas, quanto à superficialidade, indução de respostas, facilidade de tabulação das respostas, contudo, Lima afirma que apesar disso, a pergunta de múltipla escolha “é mais ampla do que as questões dicotômicas” ou fechadas. (LIMA, 2004, p. 60).

Abertas são as perguntas que oportunizam ao respondente uma opção de resposta além das pré-existentes. “Assim, o pesquisador dará oportunidade de o respondente elaborar uma alternativa de resposta capaz de traduzir com maior fidedignidade aquilo que sabe/pensa sobre o tema-problema investigado.” (LIMA, 2004, p. 62).

As questões ou perguntas também podem ser classificadas como questões de ação, pois identificam “atitudes, opções, decisões, ações assumidas pelo respondente.” (LIMA, 2004, p. 64).

Vinte perguntas foram elaboradas para compor o instrumento – questionário. Uma mescla de perguntas com formato de resposta aberta, de múltipla escolha e fechada ou dicotômica. As questões 4, 9, 10 e 12 foram elaboradas para o formato de resposta aberta. As questões de múltipla escolha são: 2, 5, 6, 8, 14, 15, 16, 18, 19 e 20. As demais questões são de resposta fechada ou dicotômica. No apêndice A constam o instrumento e as opções de resposta dadas aos alunos.

Finalizado o instrumento de coleta de dados, o próximo passo deve ser a sua aplicação. Para isso, solicitou-se a autorização da Direção do Campus UnisulVirtual e do Coordenador do Curso de Administração Pública para a aplicação do questionário. Além disso, o instrumento foi redigido no próprio sistema da instituição, o que possibilitou um formulário on-line cujas submissões (respostas) seriam tabuladas em uma planilha do Excel, no formato de relatório quantitativo. Os dados dos alunos não ficam disponíveis, pois o próprio sistema se encarrega de manter o anonimato dos respondentes. O link deste formulário on-line, com as perguntas do questionário, foi enviado aos alunos por e-mail, anexo com a mensagem que consta no Apêndice B.

Outro cuidado foi inserir no campo cco (cópia oculta) os endereços eletrônicos da turma pesquisada, para que estes não sejam reutilizados por alguém para encaminhar spams ou vírus.

O e-mail com o convite para a participação na pesquisa foi enviado a quatro turmas de 100 alunos e permaneceu *on-line* por 10 dias. Foram 22 os questionários respondidos, organizados segundo instruções de Rauen:

Obtidos os dados da realidade empírica, o pesquisador deve estabelecer uma organização para que os mesmos possam ser interpretados e as conclusões possam ser obtidas. Essa organização pressupõe a classificação, a codificação, a tabulação e a apresentação dos dados. (RAUEN, 2002, p. 133).

No tópico seguinte, apresenta-se como serão realizadas estas etapas da pesquisa.

3.4 Método de tratamento e análise dos dados

A classificação corresponde à divisão do todo em partes “de forma que se obtenha uma ordem e cada elemento fique em seu devido lugar.” (RAUEN, 2002, p. 133). Nesta etapa da pesquisa, estabelecem-se critérios para discriminar e selecionar os dados obtidos, a fim de agrupá-los em categorias ou classes. Assim, agruparemos as respostas nas seguintes categorias:

- hábitos de leitura dos alunos;
- compreensão da leitura pelos alunos;
- como os alunos estudam a disciplina a distância.

A codificação, etapa que sintetiza os dados obtidos e a tabulação, em que se processa a “contagem, manual ou eletrônica, dos elementos que se conformam com cada categoria ou classe estabelecida na etapa de classificação” (RAUEN, 2002, p. 134) será apresentada no quarto capítulo, juntamente com sua análise e interpretação.

A apresentação dos dados se dará de duas formas: representação discursiva, em que se informam os dados e resultados de forma textual e representação gráfica, em que se visualizam os resultados em relação ao todo.

A análise dos dados e a apresentação dos resultados serão realizadas no capítulo 4 desta pesquisa. Inicialmente, as questões 3, 4, 5, 6, 13 e 15 serão apresentadas porque mostram os hábitos de leitura da população sob análise. As questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17 e 18 serão apresentadas na sequência, apresentando de que forma se processa a compreensão da leitura pelos alunos. E, por último, as questões 1, 2, 16, 19 e 20 darão uma noção geral de como estes alunos estudam a disciplina a distância.

O quarto capítulo será, de acordo com Rauen (1999, p. 141), de análise e apresentação dos dados, isto é, a parte que apresenta os resultados obtidos na pesquisa e analisa-os sob o crivo dos objetivos e/ou das hipóteses. Assim, a apresentação dos dados é a evidência das conclusões e a interpretação consiste no contrabalanço dos dados com a teoria.

Para Triviños (1996, p. 161), o processo de análise de conteúdo pode ser feito da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação referencial (tratamento e reflexão).

Nesta etapa, é demonstrado como os dados foram avaliados e o tipo de tratamento que receberam.

A análise consiste em:

- agrupar características comuns nas classes estabelecidas,
- indicar até que ponto variam os indivíduos do grupo;
- mostrar outros aspectos da maneira pela qual os indivíduos se distribuem, com relação à variável que está sendo medida;
- mostrar a relação entre si das diferentes variáveis;
- descrever as diferenças entre os grupos de indivíduos.

A interpretação “consiste em explicitar que conclusões se obtêm, a partir dos dados coletados, tendo como critérios os objetivos norteadores da pesquisa.” (RAUEN, 2002, p. 142).

Pode-se, nesta etapa, fazer analogias com trabalhos já realizados, que tenham temática semelhante, deduções compatíveis, generalizações, apresentar problemas que surgiram com a apuração dos resultados da pesquisa. “Interpretar implica uma busca de um sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa. Significa ler através de índices, dos percentuais obtidos, a partir da medição e da tabulação dos dados.” (RAUEN, 2002, p. 143).

4 O FUNCIONAMENTO DA LEITURA EM DISCIPLINA A DISTÂNCIA

A aplicação do questionário, de forma *on-line*, provocou nas turmas de alunos grande alvoroço. Recebemos inúmeros e-mails elogiando e comentando as questões. Acredita-se que esta reação não seria a mesma em um curso presencial, em que os alunos podem resolver seus problemas pessoalmente na secretaria ou coordenação do curso. Este questionário aplicado a turmas de EAD significou muito para os alunos, que o viram como um canal de comunicação.

Neste capítulo, então, dar-se-á voz aos alunos: apresentam-se as respostas ao questionário e os resultados da pesquisa. A proposta inicial era mostrar o funcionamento da leitura em disciplinas a distância. A partir de um universo de 5.000 estudantes da UnisulVirtual, foram enviados 400 questionários aos alunos do Curso de Administração Pública. Destes questionários, 22 foram respondidos, constituindo o corpus desta pesquisa.

Mesmo que o objetivo do estudo não seja um produto final, muitas conclusões podem surgir a partir das respostas ao questionário. Conhecer a forma de interação dos alunos com o material didático, sua opinião a respeito da linguagem e outros recursos e, ainda, descrever sua forma de estudar são algumas respostas que se pode obter neste estudo.

Antes de apresentar os dados coletados pela pesquisa, via questionário, é fundamental ressaltar que a abordagem desta investigação é qualitativa e, por isso, algumas análises quantitativas terão o respaldo subjetivo que couber fazer, ou seja, interpretações serão realizadas a partir da realidade filtrada pelo questionário.

Como já foi informado, o questionário permaneceu *on-line* durante 10 dias. Os alunos o acessaram através de um link, enviado por correio eletrônico, acompanhado da justificativa da pesquisa e das orientações sobre como participar. Durante a oferta do questionário *on-line*, foram recebidas algumas mensagens de alunos que elogiaram a elaboração das perguntas e, principalmente, com comentários a respeito da pesquisa, a fim de contribuir com esta. Alguns trechos dessas mensagens serão destacados neste capítulo, a fim de respaldar as conclusões obtidas.

Vale lembrar ainda que, por questões éticas, nomes e dados pessoais não serão revelados, mesmo porque o que interessa a esta pesquisa é compreender as práticas de leitura e descrever as funcionalidades do programa EAD em relação às estratégias de linguagem dos materiais didáticos sob análise.

Desta forma, apresentam-se, a seguir, os resultados do questionário. A apresentação dos resultados não seguirá a sequência (ordem) das questões. Antecipamos que as questões 3,

4, 5, 6, 13 e 15 serão apresentadas primeiro porque mostram os hábitos de leitura da população sob análise. As questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17 e 18 serão apresentadas na sequência, mostrando de que forma há a compreensão da leitura pelos alunos. E, por último, as questões 1, 2, 16, 19 e 20 darão uma noção geral de como estes alunos estudam a disciplina a distância.

As demais questões serão comentadas e seus resultados apresentados. Procurou-se fazer, também, neste capítulo, comparações com três pesquisas de temáticas semelhantes, a fim de esclarecer os resultados da investigação. São elas: Coscarelli (2006b), Pan (2005) e Carvalho e Botelho (2007).

4.1 Resultados do Questionário

4.1.1 Hábitos de leitura

A questão 3 averigua, inicialmente, a versão do livro didático escolhida pelo aluno: “Você lê o livro didático da disciplina em que versão?” 77% dos alunos lêem o livro didático na versão impressa, enquanto 23% lêem as duas versões (impressa e eletrônica). Não houve alunos que marcassem a opção “eletrônica”, conforme demonstra o gráfico 1, na sequência.

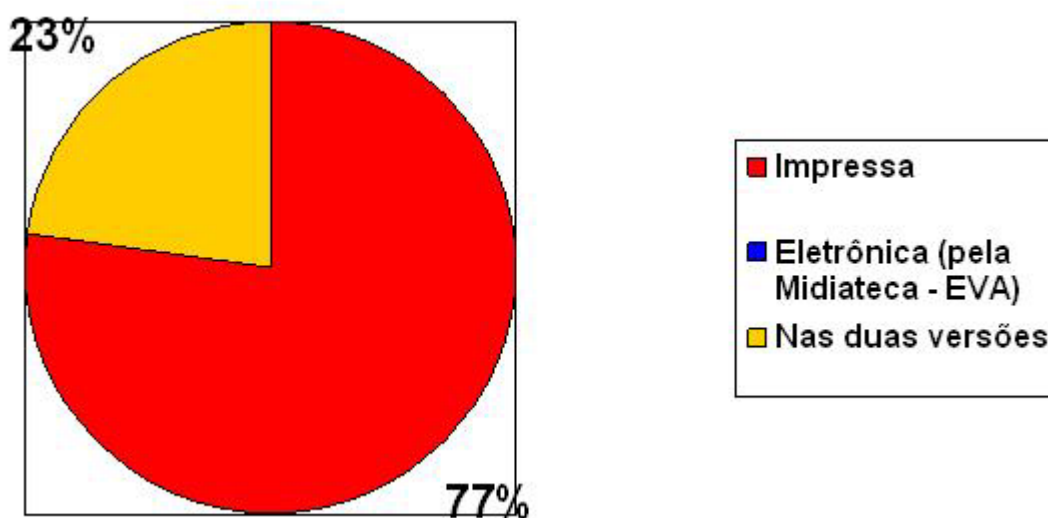


Gráfico 1: Versão lida do livro didático.

A questão 4 permitiu conhecer as impressões pessoais dos alunos a respeito da leitura do material didático na versão escolhida. Trata-se de uma pergunta cujo formato da resposta classificou-se como “aberta”. Assim, a questão pedia ao aluno para justificar sua opção feita na questão 3: “Prefiro esta(s) versão(ões) porque:”

As justificativas pela preferência de leitura na versão impressa foram: “maior comodidade e conforto de leitura”, “mais possibilidade de estudo (fazer apontamentos, anotações)” e “leva-se o livro impresso para qualquer lugar, é mais fácil de ler e melhor de consultar”.

Por sua vez, a leitura nas duas versões (*on-line* e impressa) foi justificada nos seguintes termos:

- É mais contagiante ler diretamente no livro didático, mas, leio também direto na tela do PC.
- Dependendo do tempo e da oportunidade que tenho.
- As duas permitem acessos em lugares que pedem descrição (trabalho) ou não (casa). É mais fácil
- Quando estou em locais que não estou com o livro, então acesso a Midiateca, para continuar as atividades...

Logo, conclui-se que a razão para os alunos lerem nas duas versões é a facilidade de acesso, ou seja, por terem à disposição duas formas de executar a mesma tarefa, na ausência de uma, a outra supre a falta.

Os alunos da Universidade Católica de Brasília, ao serem questionados por Carvalho e Botelho (2007) sobre a migração do material didático impresso para o *on-line*, indicaram 56% de preferência para o material impresso. Nessa instituição também existe o trabalho do *designer* instrucional. Esta é uma das razões apontadas pelos pesquisadores para a preferência do material impresso:

A reação do aluno diante da hipótese de migração do material impresso para o meio eletrônico indica algumas tendências importantes. Os alunos demonstram satisfação com o curso veiculado através de material impresso. A boa avaliação do material impresso fortalece a opinião pela manutenção do meio [...]. (CARVALHO; BOTELHO, 2007).

Ainda assim, 44% indicaram que realizariam o curso de forma totalmente *on-line*. Para os pesquisadores este fato é bastante significativo.

Contudo, acredita-se que no caso da UnisulVirtual a migração do material didático impresso para o eletrônico não seria uma opção aceita pelos alunos, visto que eles dão preferência à leitura em suporte impresso.

Como o assunto adentrou o uso do EVA, vamos relatar o resultado da questão 15. Esta questão fornece informações sobre a habilidade dos alunos no manejo do EVA: a pergunta era: “quanto ao Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem, você:” e as opções de resposta múltipla eram: “A – Sabe acessar o EVA; B – Sabe usar grande parte das ferramentas do EVA; C – Sabe postar as atividades; D – Sabe interagir com colegas e com tutor.”

A porcentagem de alunos que sabem usar todas as ferramentas do ambiente virtual foi de 72,7%. Os 27,3% restantes têm domínio das ferramentas (de comunicação e interação com colegas e tutor e postam atividades), contudo não se sentem *experts* no uso do ambiente.

Após este resultado, cabe destacar um e-mail recebido ao longo da aplicação do questionário, de um dos alunos, em que parte da mensagem dizia:

Fiquei impressionado com a BAIXA participação dos colegas no Espaço Virtual de Aprendizagem (fornecerei dados estatísticos comprovando isso). Concluí que nós devemos ser classificados em duas categorias: alunos a distância e alunos distantes. Essa última com a forte possibilidade de tornar-se hegemônica, e provocar uma desconfortável e decepcionante evasão em massa dos estudantes virtuais — se uma tomada de consciência e um posicionamento pro ativo não acontecer a tempo dentro da UnisulVirtual.

Este relato contraria o resultado obtido na questão 15, pois se os alunos têm conhecimento suficiente para acessar as ferramentas, qual a razão da baixa participação no Espaço Virtual? Um dos motivos possíveis seria a falta de motivação dos alunos, visto que o material didático e as unidades *on-line* disponíveis no Ambiente são exatamente as mesmas unidades do material impresso. Então, qual seria o diferencial que atrairia os alunos para este novo espaço de leitura?

Comparando as respostas das questões 3 (que versão do livro o aluno lê), 4 (prefiro esta versão por que:) e 15 (Uso do EVA), conclui-se que os alunos têm habilidade no uso da ferramenta *on-line*, contudo, não têm interesse nesta opção de estudo.

A questão 6 pode esclarecer esse resultado. Solicitou-se nesta questão: “Marque as opções que você considera vantagens da leitura do material didático eletrônico”. A porcentagem de 9,76% não respondeu sobre as vantagens da leitura em suporte eletrônico. Presume-se que a razão para isso seja o fato destes alunos não considerarem a leitura eletrônica vantajosa.

As opções de resposta desta questão de múltipla escolha foram: “A - Posso recortar/colar trechos no editor de textos; B - Posso procurar palavras-chave com o auxílio do computador – (Ctrl + L = procurar) e assim estudar o que não ficou compreendido; C - A versão apresenta-se com figuras e fotos coloridas; D - A versão somada à leitura do fórum e às atividades de auto-avaliação no EVA torna-se mais clara; E - Posso iniciar a leitura pela Unidade que quiser; e a última opção era: F - Posso navegar na Internet em busca de mais fontes de informação.”

Devido à possibilidade dada ao aluno de marcar quantas alternativas quisesse, cada opção foi analisada separadamente, a fim de obter como resultado a porcentagem de alunos que escolheu cada uma das opções.

Das 18 respostas à 6ª questão, 31,71% indicou a pesquisa na Internet como vantagem do estudo *on-line* (opção F). 17,07% dos alunos indicaram os recursos técnicos de “recortar”, “colar” (opção A) e a mesma porcentagem de alunos indicou o recurso “procurar” como vantagens do estudo *on-line* (opção B).

O fato de poder iniciar a leitura em qualquer unidade (opção E) não foi apontado como vantagem pelos alunos. Apenas 7,32% dos alunos marcaram esta opção. Este fato pode ser explicado pela simples razão de a leitura não-linear não se resumir ao virtual, podendo ser realizada com o impresso, com o simples gesto de abrir o livro em qualquer página ou na unidade que lhe convier.

Contudo, este dado deve ser melhor avaliado, pois se o aluno não dispõe de hipertextos, que direcionem a leitura não-linear, em que ele próprio faz a sequência de leitura não há como saber se este aluno prefere a leitura linear, pois ele tem à disposição apenas esta opção de leitura. Uma forma de averiguar isso seria publicar em uma sala virtual um hipertexto referente à disciplina, para verificar o uso e a utilidade deste para os alunos.

O item D foi apontado por 14,63% dos alunos (D - A versão somada à leitura do fórum e às atividades de auto-avaliação no EVA torna-se mais clara) como vantagem da leitura *on-line*. Neste item começa a aparecer a presença do professor-tutor sob o olhar do aluno, pois os fóruns são abertos pelo professor e podem contar com a participação da turma inteira. As questões 14, 16, 17 e 18 vão abordar mais especificamente esta relação.

O item “C - A versão (eletrônica) apresenta-se com figuras e fotos coloridas” indicado por 2,44% dos alunos não foi considerado relevante. A especificidade do Curso em questão – Administração Pública, em que predomina o estudo de disciplinas com o foco para leis, história, administração, além de contabilidade e gestão, seguramente, não despertou o interesse dos alunos por aspectos gráficos como figuras coloridas. Talvez em Cursos como

Web Design e Programação ou Multimídia Digital, em que o foco é a questão gráfica, figuras e cores sejam aspectos importantes para os alunos.

Na questão 13, pôde-se certificar o dado apontado pela questão 6 – item E. Perguntou-se aos alunos: “A sua leitura segue a seqüência proposta pelo livro didático?”. Confirmou-se, então, que os alunos preferem seguir a ordem estipulada pelo material impresso (livro didático), o que pode ser visualizado no gráfico a seguir.

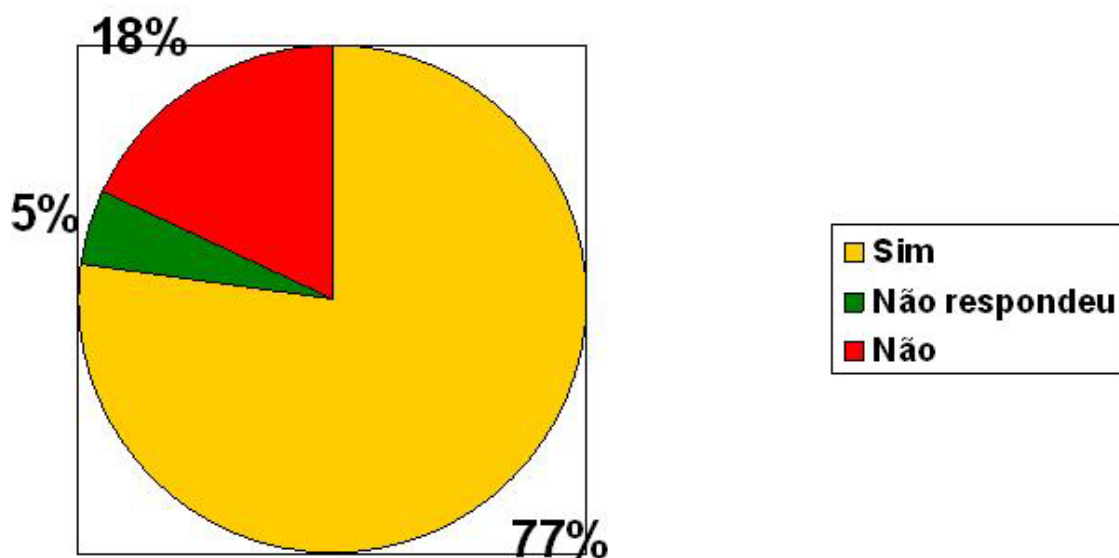


Gráfico 2: Preferência pela seqüência de leitura do livro didático.

Em uma de suas pesquisas, Coscarelli (2006b) realizou um experimento com turmas de alunos em que usou o mesmo texto em formato impresso e em formato hipertextual, a fim de saber em qual formato haveria melhor compreensão do texto. Segundo a autora, “as análises quantitativas nos levam a acreditar que o hipertexto deve ser um formato que favorece a leitura em ambientes de ensino-aprendizagem.”

Contudo, chegou-se à conclusão que a vantagem do hipertexto sobre o impresso é a localização da informação. A compreensão global do texto não sofreu influência do suporte de texto.

[...] Em ambos os formatos de apresentação do texto – hipertextual e contínuo – os leitores foram capazes de compreender os textos, construindo para ele uma rica rede de relações que envolvia não apenas os elementos do texto, mas também, como era esperado, conhecimentos prévios, experiências, bem como deduções, analogias e disanalogias, entre muitas outras operações cognitivas [...]. (COSCARELLI, 2006b).

A questão 5 é o contrapeso da questão 6. Neste item avaliou-se as vantagens percebidas pelos alunos da leitura do material impresso. Assim, solicitou-se ao aluno: “Marque as opções que você considera vantagens da leitura do livro didático impresso:”. De forma múltipla poderiam ser marcadas várias opções de resposta, que eram: “A - Posso escrever/desenhar/rascunhar ao lado do texto; B - Posso folhear o livro didático e comparar a leitura deste com trechos de outros livros, abrindo-os lado a lado na mesa; C - Posso sublinhar destacar trechos mais importantes para estudar; D - O livro impresso tem mais credibilidade, pois foi impresso pela instituição; E - O livro eletrônico é uma versão que pode ser resumida do livro impresso – não se sabe se é uma versão confiável; F - Posso consultar o livro e minhas anotações na hora da avaliação presencial e G - Posso ler em qualquer lugar.”

Conforme já indicado na questão 4, as vantagens mais marcadas foram as ilustradas no gráfico que segue:

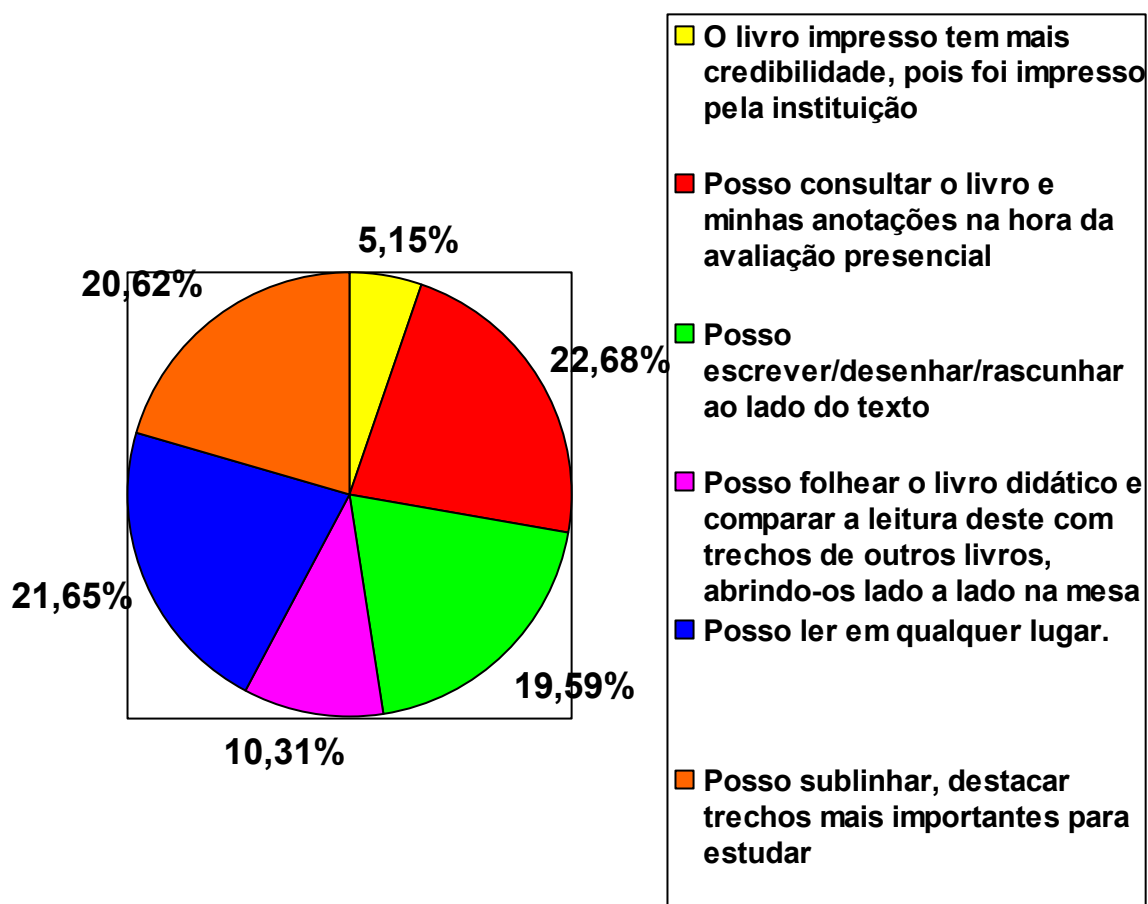


Gráfico 3: Vantagens, indicadas pelos alunos, da leitura do livro didático impresso.

As vantagens mais citadas pelos alunos foram os itens A, C, F e G, confirmando o que foi respondido na questão 4: os alunos preferem a versão impressa porque é mais cômoda de ler e porque podem interagir com ela: escrever, sublinhar, folhear, etc.

Na UnisulVirtual, antes de iniciar o curso a distância, o aluno tem acesso a um treinamento *on-line* chamado “Interagindo na UnisulVirtual”, com duração de uma semana. Acredita-se que este fato contribui, também, para os resultados relativos ao uso do ambiente virtual.

Pan (2005) realizou uma pesquisa com estudantes do Curso de Pedagogia semipresencial e professores-alunos de EAD em curso de extensão, a fim de verificar a eficácia da leitura em suporte digital. Como resultado, registrou: “os resultados indicam que o grupo, como um todo, ainda tem muita dificuldade de transitar de forma não-linear pelos textos virtuais.” A investigadora detectou o receio dos alunos em navegar pelos botões do ambiente virtual e pelos *links* dos hipertextos.

Este receio não é visível nas turmas EAD da UnisulVirtual, visto que a metodologia garante aos alunos o treinamento no ambiente virtual antes das disciplinas do Curso iniciarem.

4.1.2 Compreensão da leitura

As questões 7, 8, 9 e 10 tratam especificamente da compreensão do conteúdo facilitada pela linguagem, que em EAD é preocupação de vários profissionais, desde o professor conteudista até o *design* instrucional.

Na questão 7 perguntou-se aos alunos: “A linguagem utilizada no livro didático é sempre compreensível?”. Acompanhando os resultados da questão 7, vê-se que dos 22 respondentes, 50% responderam que não e 50% responderam que sim. Apesar do trabalho conjunto entre *designers* instrucionais e professores conteudistas, este resultado aponta, pela expressiva porcentagem, que o livro didático apresenta problemas em relação à compreensão da linguagem utilizada.

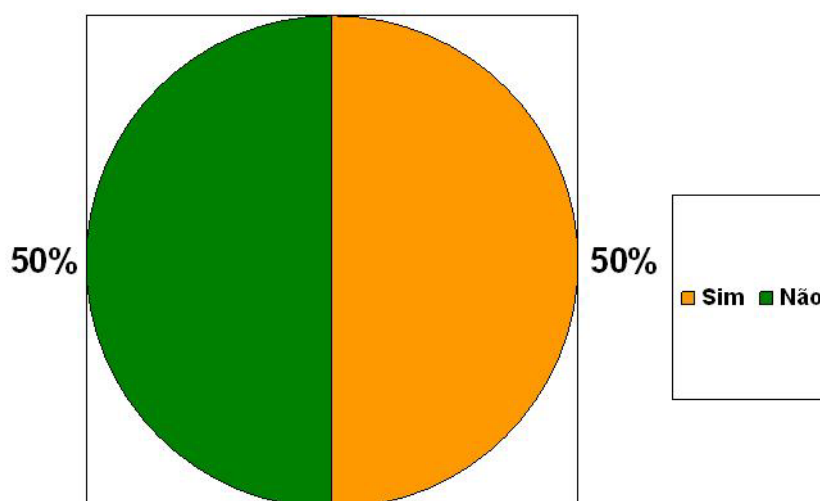


Gráfico 4: Compreensão da linguagem utilizada no livro didático.

Os resultados apresentados no gráfico 4, sobre a compreensão da linguagem, demonstram que apesar de o conteúdo do livro didático ser trabalhado por uma equipe multiprofissional e de toda a preocupação com a linguagem e com a estrutura de leitura, falta um apoio pedagógico. Este apoio, segundo a metodologia da instituição, seria o próprio Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem, que em sua estrutura comporta a interação entre alunos, professor e conteúdo da disciplina. Logo, conclui-se que não é o livro didático impresso que falta com a compreensão, visto que este material é o preferido dos alunos, mas sim o material didático eletrônico, que apresenta falhas por não dar o suporte necessário.

A questão 8 versa também sobre linguagem e procura averiguar, com aqueles alunos que sentem dificuldades quanto à linguagem, quais entraves de compreensão eles detectaram no conteúdo do livro didático. A questão era: “Quando não é compreensível onde residem os maiores entraves:”, podendo os alunos marcarem múltiplas respostas. As opções eram: A - No conteúdo; B - Na linguagem utilizada; C - Na falta de exemplos; D - No excesso de exemplos e E - Na formatação do texto. A maior porcentagem recaiu sobre o item C, conforme se pode perceber no gráfico 5.

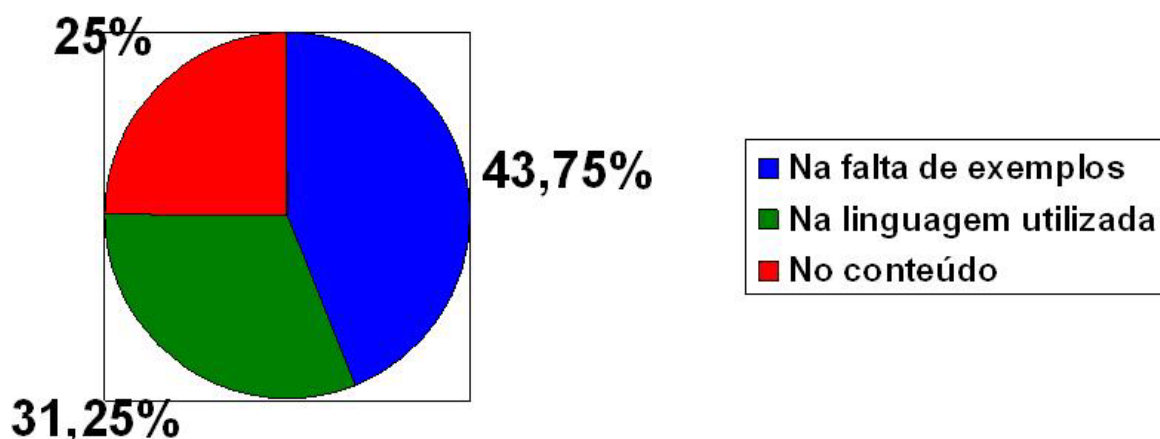


Gráfico 5: Maiores entraves na compreensão do conteúdo.

Acredita-se, unindo este resultado com o obtido na questão anterior, que o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem seria o local mais apropriado para compensar estes entraves de compreensão dos alunos, visto que é somente durante a oferta da disciplina que as dúvidas e dificuldades realmente aparecem. Ao final de cada disciplina ofertada, então, os designers instrucionais poderiam resgatar das salas virtuais toda sorte de mensagens e estratégias de linguagem utilizadas pelos professores tutores, a fim de implementar uma revisão dos materiais didáticos eletrônicos, a partir desta coleta de dados.

As questões 9 e 10 apuram, de forma mais detalhada, quantas vezes ocorreu o fato (incompreensão do conteúdo) e que providências foram tomadas pelos alunos, ao se depararem com dificuldades de compreensão. Estas questões são de respostas abertas e obtivemos os seguintes resultados:

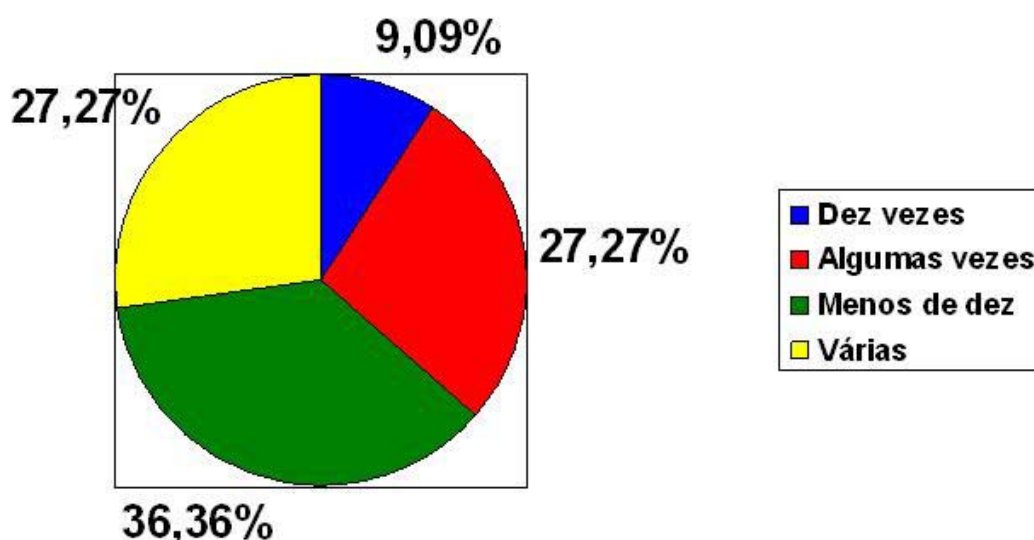


Gráfico 6: Número de vezes em que ocorreu incompreensão do conteúdo.

Quanto à questão 10: “que providências tomou?”, quando da ocorrência do problema de incompreensão, as duas respostas mais citadas foram a consulta a outras fontes e a consulta ao professor-tutor, na seguinte porcentagem:

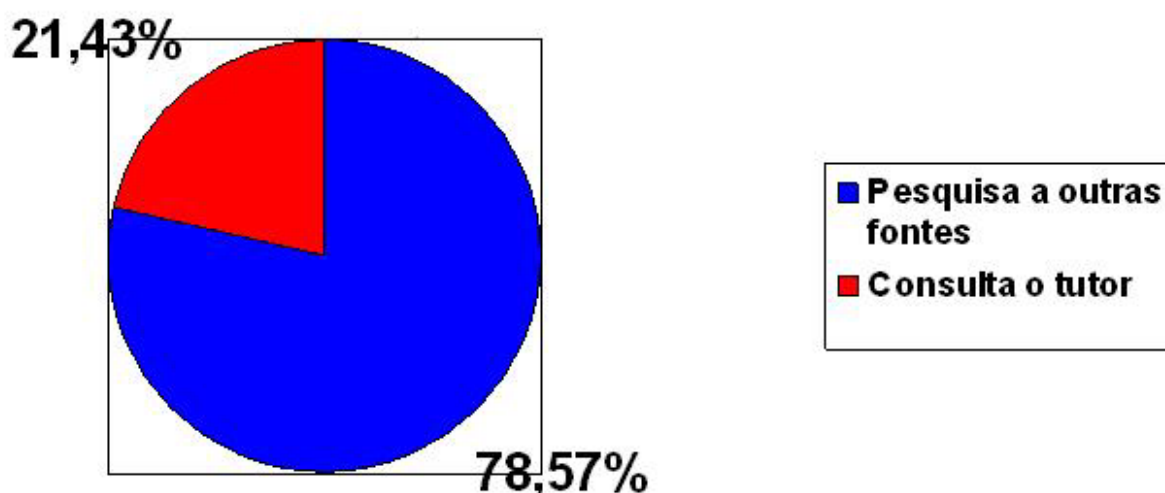


Gráfico 7: Providências dos alunos quando não compreendem o conteúdo.

Se a instituição dispõe de professores especialistas no tema, porque a maioria dos alunos prefere pesquisar em outras fontes em vez de questionar o professor? Acredita-se que no ensino presencial essa razão seja inversa, mas há a necessidade de confirmação desta informação.

Mais adiante, os alunos expõem como é sua relação com o professor tutor (questões 17 e 18) e, a partir desta resposta, pode-se chegar a conclusões mais precisas a respeito destas porcentagens apresentadas na questão 10.

Um dos alunos, em mensagem enviada por e-mail, relata:

Os professores tutores me parecem esforçados e dedicados, e acima de tudo simpáticos. No entanto, o processo de aprendizagem é prejudicado por não haver, de fato, uma interação on-line entre professor/aluno, já que a ferramenta TUTOR funciona como um correio eletrônico, com as respostas tendo um hiato temporal variável e não permitindo réplica imediata.

Percebe-se que o fato de haver na estrutura equipes que desempenham funções pedagógicas, que no ensino presencial eram estritamente do professor, faz com que os professores exerçam suas funções no Ambiente Virtual de forma satisfatória, sem utilizar estratégias de motivação e captação de alunos, como trabalhos de pesquisa, em que o

professor orienta as várias etapas do trabalho, conversas via *Chat*, publicação de textos de referência que auxiliem os alunos na compreensão do conteúdo, etc. O professor, no ambiente virtual, recebe tudo pronto: sala aberta aos alunos, material didático elaborado disponível para *download*, cronograma de atividades publicado, atividades obrigatórias prontas, restando a ele, apenas, dar respostas às inúmeras perguntas na ferramenta Tutor. Muitas vezes o professor-tutor não chega a publicar sequer um fórum.

A fim de minimizar este problema, há, na instituição, uma equipe responsável pela capacitação e formação continuada dos professores-tutores da UnisulVirtual. Os professores-tutores exercem atividade de docência também no ensino presencial e, para se manterem atualizados no trabalho de tutoria virtual, devem passar, obrigatoriamente, por um curso de capacitação inicial de 45h/a. Neste curso eles aprendem a navegar no EVA e a metodologia da UnisulVirtual, enfim, aspectos técnicos sobre o ambiente. Percebe-se que falta obter conhecimento sobre como mediar uma comunidade de aprendizagem. Esta dificuldade já foi detectada e uma das soluções apresentadas pela Equipe de Capacitação e Apoio ao Tutor foi criar oficinas de capacitação, sobre variadas temáticas, que auxiliem o tutor em sua empreitada. Desde o semestre de 2006-2 as oficinas estão em funcionamento, mas ainda é cedo para se obter dados sobre a melhora qualitativa da função tutoria.

O questionário também avaliou a atuação do tutor. A questão 17 solicitava a opinião do aluno: “Para você, a mediação do tutor contribui na compreensão do texto?” Os resultados são os demonstrados pelo gráfico, a seguir:

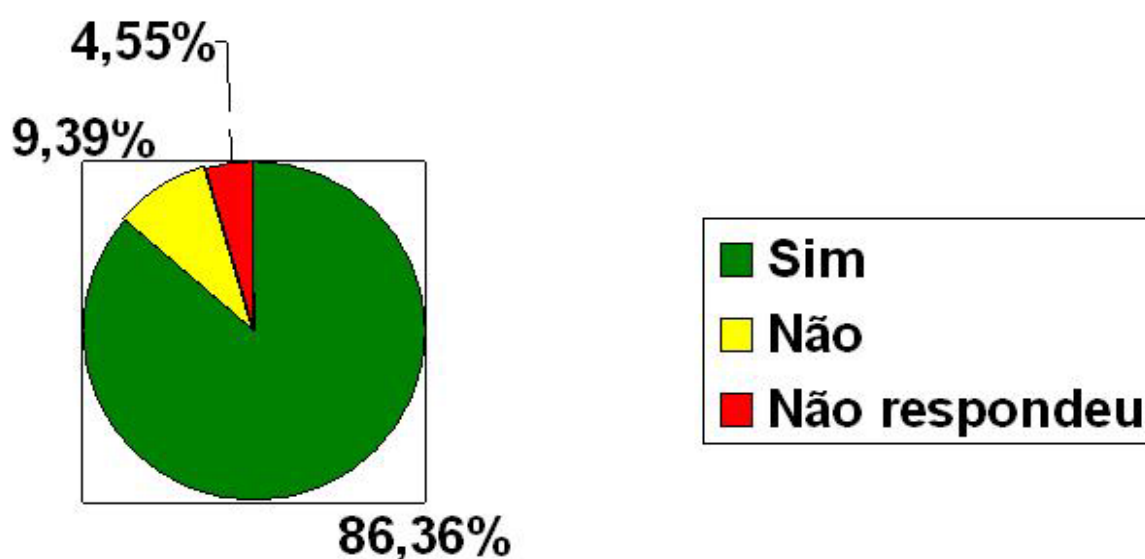


Gráfico 8: Contribuição do tutor na compreensão do texto.

A questão 18 detalha o resultado obtido na questão anterior, ao perguntar: “quando não contribui (o tutor) é porque?”. A resposta foi unânime: 100% dos respondentes responderam que é porque o tutor não consegue ser claro.

Acredita-se que o fato de o tutor não conseguir ser claro em suas respostas aos alunos pode ser um problema cuja origem é a expressão escrita. Além disso, outro fator agravante é o fato de no EVA alunos e professores usarem, essencialmente, a escrita como forma de comunicação, deixando de lado recursos como imagens e sons, por exemplo, ou mesmo, remeter o aluno, através de *hiperlinks*, a outras páginas (sites), oferecendo outras fontes de conteúdo para auxiliar na compreensão do conteúdo.

As questões 11 e 12 abordam este tema, perguntando aos alunos: “Você acha que o uso de recursos como IMAGEM, SOM, VÍDEOS, aliados ao livro didático em formato eletrônico seria positivo para sua aprendizagem?”

Um total de 77,27% dos alunos respondeu que sim, conforme o gráfico 9, a seguir.

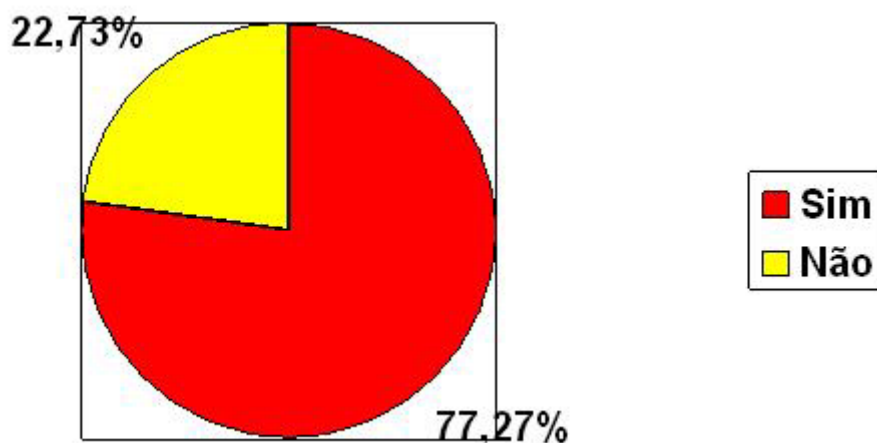


Gráfico 9: Uso de recursos midiáticos na aprendizagem.

Na 12ª questão, os alunos foram questionados sobre como eles entendem a relação, apresentada na questão anterior. As respostas de formato aberto apuraram o seguinte: 25% dos alunos não responderam, entretanto, os demais se mostraram bastante otimistas em suas respostas.

As respostas foram:

- Algo que sai da rotina, normalmente, ajuda a fixar a matéria.
- Com os três recursos vai existir uma maior assimilação de todo o conteúdo. Estudos comprovam que quando associamos estes três recursos à capacidade de aprender e entender é mais eficiente do que somente uma leitura.

- Complementaria a leitura e usaria os outros sentidos para o aprendizado, como visão e audição.
- Cria um interesse maior.
- Imagem e som ajudam na compreensão e fixação da matéria, os vídeos, além disso, devem ter mais conteúdo.
- Imagem e som facilitam a compreensão e fixação do conteúdo.
- Para matérias mais difíceis, talvez um CD ou DVD pudesse ajudar.
- Poderíamos ter exemplos mais do dia-a-dia, o que facilitaria a compreensão e fixação do assunto.
- Quanto mais palpável for a forma de ensinar, com certeza o aluno vai aprender mais.
- Se tivesse a versão gravada em áudio ou áudio e vídeo, seria interessante. Assim, o aluno teria o prazer de ver o professor. Acho que seria melhor o rendimento.
- Torna-se mais atrativo e interessante, menos chato.
- Seria uma forma mais completa de facilitar o entendimento.
- Sim, desde que seja do tipo aula-conferência.

Talvez estes dados colhidos nas questões 11 e 12 mereçam mais atenção por parte da instituição e de pesquisadores, a fim de encontrar uma melhor alternativa de utilização e transmissão do conteúdo em formato eletrônico. Acredita-se que cabe ao professor que ministra a disciplina receber dos alunos as sugestões e, também, criar estratégias de linguagem para sanar as constantes dúvidas de conteúdo. Desenvolver desenhos, pinturas, apresentações, vídeos, áudios que envolvam as linguagens virtuais é uma boa alternativa para despertar nos alunos o interesse em navegar pelo Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem, pois lá encontrariam um diferencial para o estudo da disciplina.

A interação do aluno com o texto em linguagem verbal já é feita pelo livro didático impresso, resta implementar novas formas de comunicação com o aluno no ambiente virtual, para desenvolver a interação necessária com o conteúdo a fim de melhorar a aprendizagem.

Ainda que não tenha sido apurado pelo questionário, o fato de usar hipertextos na educação *on-line* é eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Além de ser vantajoso na localização da informação, conforme apurou Coscarelli (2006b) em sua pesquisa,

O hipertexto ou multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.” (LÉVY, 1993, p. 40).

A 14ª questão, de múltipla escolha, averiguou que atitudes o aluno assumia na seguinte situação: “Quando você não entendeu algum conteúdo do livro, você:” As opções de resposta foram: “A - Procura uma leitura complementar para entender; B - Pergunta ao professor-tutor e C - Não se importa em passar adiante sem entender.”

O gráfico, a seguir, demonstra que as duas opções de resposta mais marcadas pelos alunos foram A e B. Pode-se concluir que o professor-tutor e a consulta a outras fontes de conhecimento são essenciais para os alunos a distância no caminho para a compreensão do conteúdo.

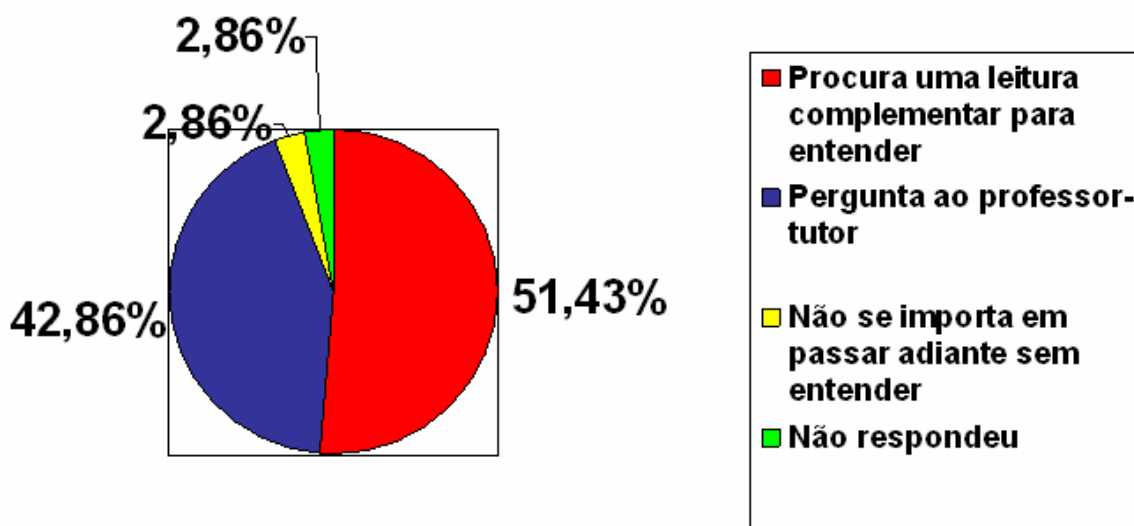


Gráfico 10: Atitudes tomadas, no momento da não compreensão do conteúdo.

O fato de os alunos indicarem o tutor como segunda via para alcançar a compreensão do conteúdo dá a impressão de que a presença do professor durante a oferta da disciplina é, para os alunos, um resquício do processo de ensino-aprendizagem tradicional (presencial), como se fosse uma forma de “segurança” para eles ter a presença de uma autoridade especialista no conteúdo. Ainda que as dúvidas se dissolvam com a pesquisa a outras fontes

de conhecimento, os alunos querem ter a segurança do professor presente em sala de aula virtual.

Não se desqualifica o professor tutor, com este dado, contudo há a necessidade de capacitação docente para preparar melhor este profissional, a fim de que ele saiba qual o seu papel em uma sala de aula virtual. Desta maneira, os professores tutores passarão a desenvolver, junto com a equipe pedagógica novas formas de comunicação e interação com os alunos e com o conteúdo didático, e não serão apenas simples visitantes em uma sala de aula virtual, com a função de responder as dúvidas.

4.1.3 Estudo da disciplina

Na primeira questão, perguntou-se aos alunos: “ao iniciar o estudo da disciplina, você tinha conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser desenvolvido?” Sabe-se que a bagagem mental do leitor (tudo o que ele já leu ou sobre o que tem conhecimento) produz uma série de conexões entre o que está sendo lido e o que já existe na memória do leitor. Quanto maior for o número de conexões, maior é a compreensão do texto pelo leitor. Assim, acredita-se que este primeiro fator avaliado no questionário é de grande relevância, visto que um maior ou menor nível de conhecimento prévio pode resultar em mais pesquisas ou consultas a outras fontes de conhecimento ou a uma maior exigência de conteúdo do livro didático da disciplina.

Assim, a pesquisa deste item resultou em 59% dos respondentes tinham conhecimento prévio sobre o assunto e 41% não tinham lido nada a respeito ou não conheciam o tema, de acordo com o representado no gráfico 11.

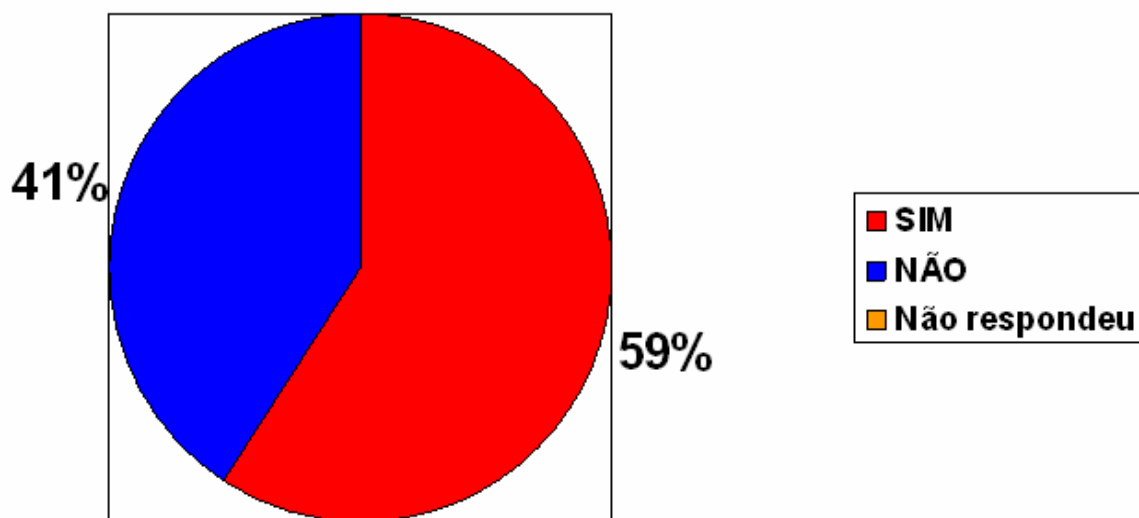


Gráfico 11: Conhecimento prévio do conteúdo.

Na questão 2: “marque as opções que descrevem sua forma de estudar a distância”, foi dada ao aluno a opção de marcar múltiplas respostas. As opções eram: “A – Leio o livro didático; B – Respondo as atividades; C – Esquematizo a matéria, anotando os pontos centrais; D – Faço resumos e apontamentos no livro ou caderno; E – Consulto outras fontes para complementar o conteúdo, quando o assunto não está claro; F – Consulto outras fontes para complementar o conteúdo mesmo que o conteúdo esteja claro e G – Uso o EVA – estudo as unidades *on-line*.”

A porcentagem de marcações por opção, segue o indicado no gráfico 12, a seguir. Separadamente, cada item recebeu a porcentagem indicada, sendo o item A o que recebeu mais indicações por parte dos alunos.

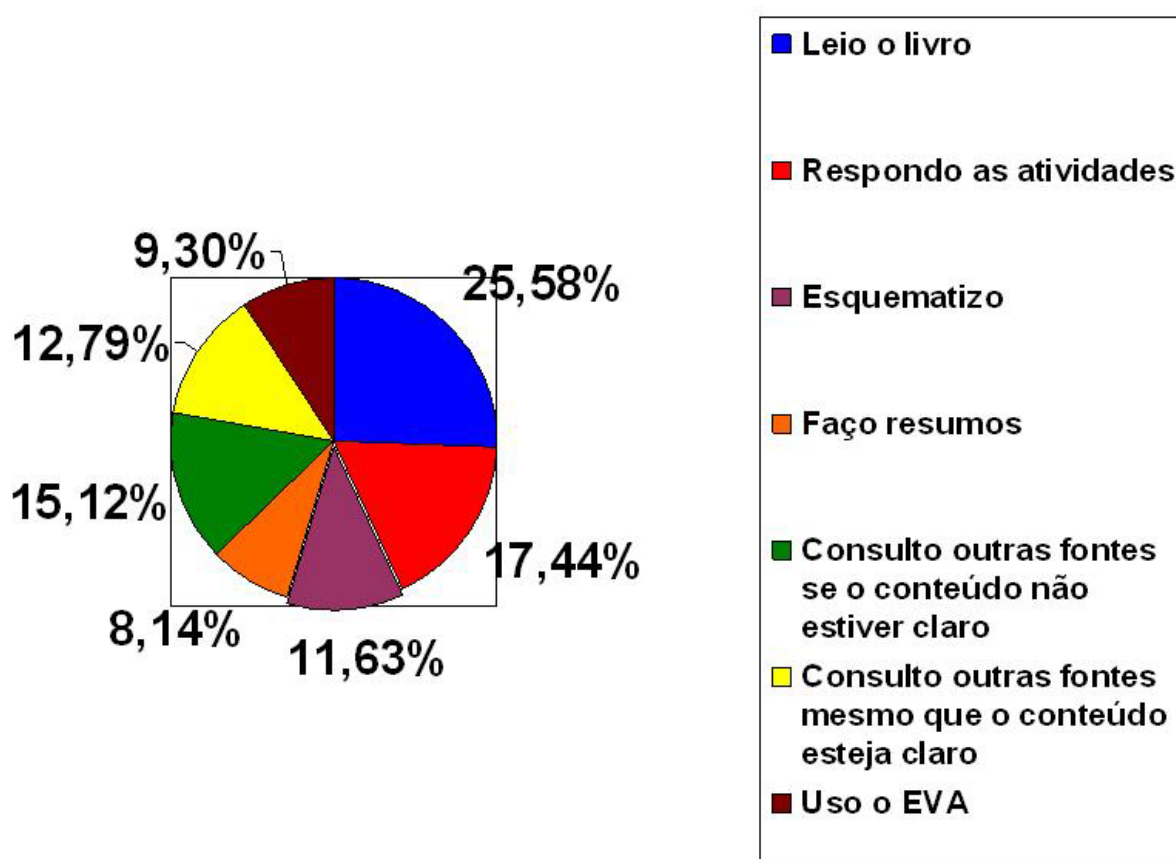


Gráfico 12: Forma de o aluno estudar a disciplina.

Contudo, as respostas a esta questão podem ser ‘lidas’ de forma diferente. Analisar a combinação de opções que cada aluno fez é o ideal para que o resultado desta questão seja mais preciso. Assim, conforme o esperado, 100% dos respondentes marcaram o item A, ou seja, que lêem o livro didático da disciplina. Contudo, um fato que desperta a atenção é que 95,5% dos respondentes marcaram também, além da alternativa A, uma das opções E, F ou G, consideradas leituras de apoio, isto é, buscaram outras fontes de consulta para agregar conteúdo a seu estudo da disciplina. Logo, pode-se concluir que não apenas os alunos sem conhecimento prévio da disciplina buscam outras fontes, mas a totalidade da turma as procura. Não temos como saber a razão para esta procura, mas cogita-se que pode ser pela facilidade que a Internet proporciona na pesquisa e indexação de assuntos gerais, através de ferramentas de busca, ou devido ao descontentamento dos alunos em relação ao conteúdo do livro didático ou, ainda, para aprofundar os conhecimentos sobre o tema.

Ainda, no que se refere à segunda questão, 90,9% dos alunos marcaram, além do item A, também os itens B, C ou D, considerados ações de interação com o livro didático, seja

realizando anotações marginais no próprio livro, seja buscando respostas para as atividades ou esquematizando (hierarquizando) os conteúdos estudados.

Constata-se que além da leitura do livro didático, a maioria dos alunos (90,9%) interage (resume, esquematiza, realiza as atividades) e consulta outras fontes de conhecimento. Tomar a frente de seus estudos, gerenciar seu tempo e ser responsável pela continuidade da leitura, conforme está previsto e explicado no Manual do Aluno, é atribuição e responsabilidade do aluno a distância, faz parte da autonomia de estudo estabelecida em EAD. Talvez o fato de o livro didático apresentar “direcionamentos” como os objetivos de aprendizagem em cada unidade, além de ser dividido em seções menores de estudo, facilite a ação de pesquisa do conteúdo e oriente o estudo do aluno. Resta saber se esta hierarquização das informações, na forma de organização do conteúdo, é seguida pelos alunos. A questão 13 apresentou resposta afirmativa a esta pergunta. Outra dedução que se pode fazer é que os alunos evidenciam desenvoltura com a metodologia de ensino da instituição, visto que gerenciam seus estudos e somam à leitura obrigatória do livro didático outras leituras extras.

Na questão 2 também apurou-se que 36,4% dos alunos usam o EVA como opção de estudo. Esse número revela que a versão impressa é a preferência dos alunos. É provável que este fato ocorra pela qualidade do material impresso, ou porque as unidades *on-line* publicadas no EVA sejam exatamente as mesmas do impresso. O fato de a versão eletrônica não apresentar formato hipertextual também pode ser uma razão forte para o alheamento dos alunos frente à versão eletrônica do livro didático.

“Qual foi sua maior dificuldade no estudo da disciplina?” foi a pergunta lançada na 16ª questão. As opções de múltipla resposta foram: “A - Dificuldades técnicas e administrativas; B - Dificuldades de conteúdo e C - Dificuldades de acesso ao EVA.”

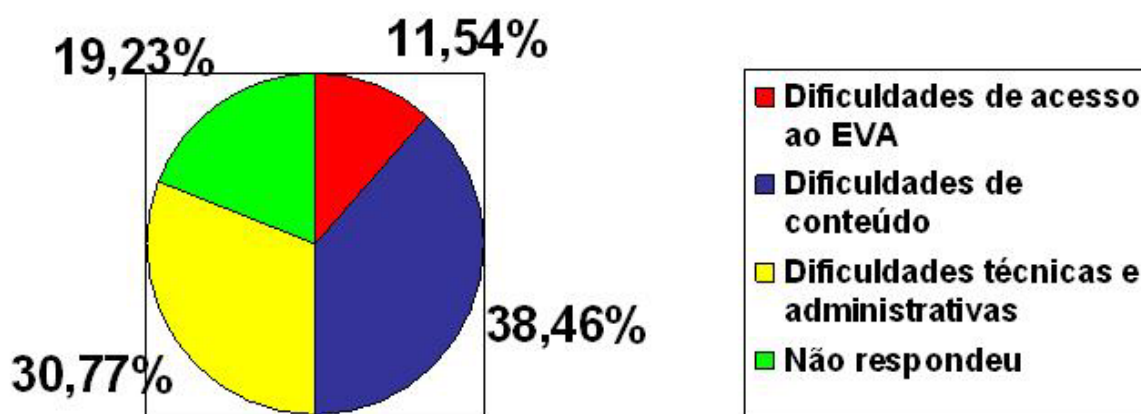


Gráfico 13: Dificuldades dos alunos no estudo da disciplina.

Este resultado mostra um expressivo número de problemas técnicos e administrativos (30,77%), ainda não apontados pelos alunos. O fato de o estudo ser a distância impede que eles possam resolver seus problemas presencialmente, o que causa certo desconforto. Não sabemos até que ponto estes tipos de problemas afetam o rendimento escolar e a compreensão do conteúdo da disciplina.

A maior porcentagem recaiu sobre os problemas de conteúdo, já discutidos e apresentados na seção 4.2 desta pesquisa.

A questão 20 levanta um dado que ainda não foi discutido, que é a relação da aprendizagem do conteúdo com a avaliação (prova). Esta avaliação é realizada pelos alunos no final da disciplina, presencialmente, a cada bimestre de estudo. Assim, perguntamos: “sobre a avaliação”, as opções de múltipla resposta eram: “A - É coerente com o ensino; B - É coerente com o material didático utilizado; C - Reforça a distância do aluno com a aprendizagem; D - Possibilita rever o que não se aprendeu e E - Não possibilita fazer uma revisão do que se aprendeu.”

Os resultados apresentados no gráfico 14 revelam que este instrumento de aprendizagem foi bem avaliado pelos alunos.

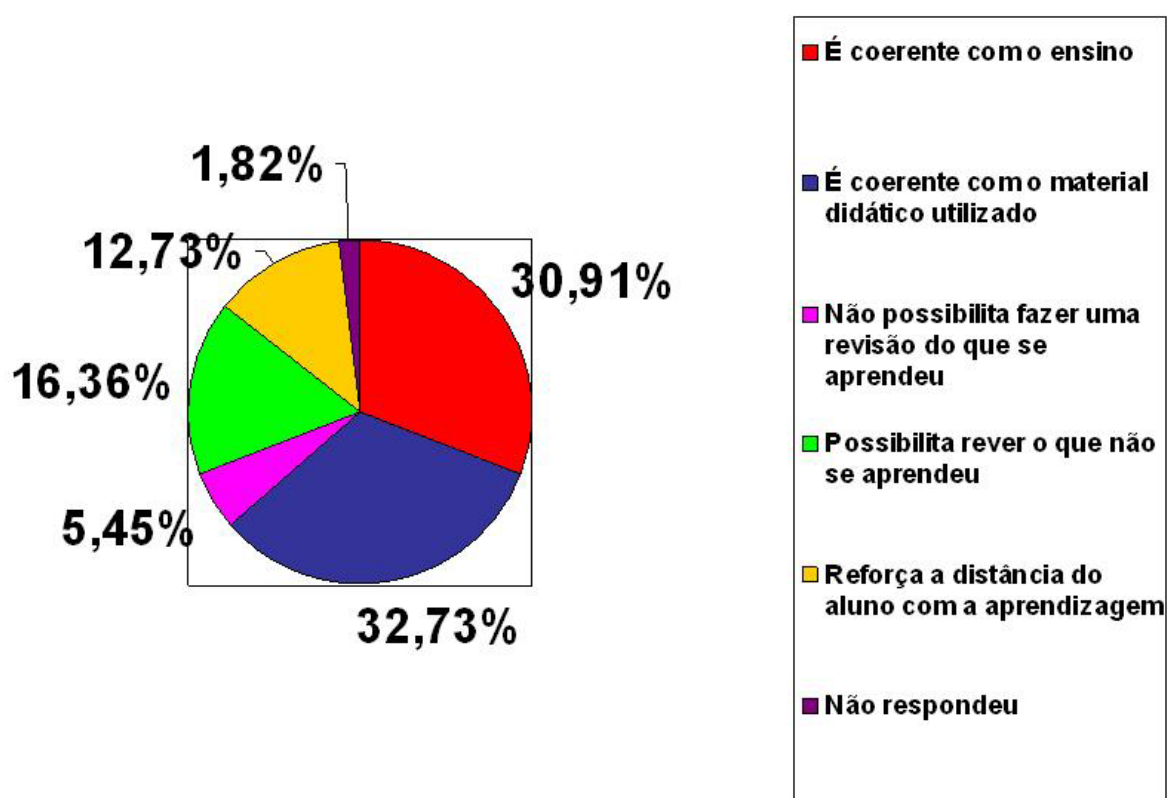


Gráfico 14: Opinião dos alunos sobre a avaliação.

A pergunta 19, finalmente, questionou os alunos sobre a relevância do ensino a distância. As opções de múltipla resposta eram: “A - Lhe facilita a vida; B - Há maiores possibilidades de interação com o conteúdo; C - Há uma autonomia no desenvolvimento dos estudos; D - Há uma relação menos hierárquica com o professor e uma diluição no poder da escola e E - A avaliação é mais coerente.”

Os resultados apurados são os demonstrados no gráfico, a seguir:

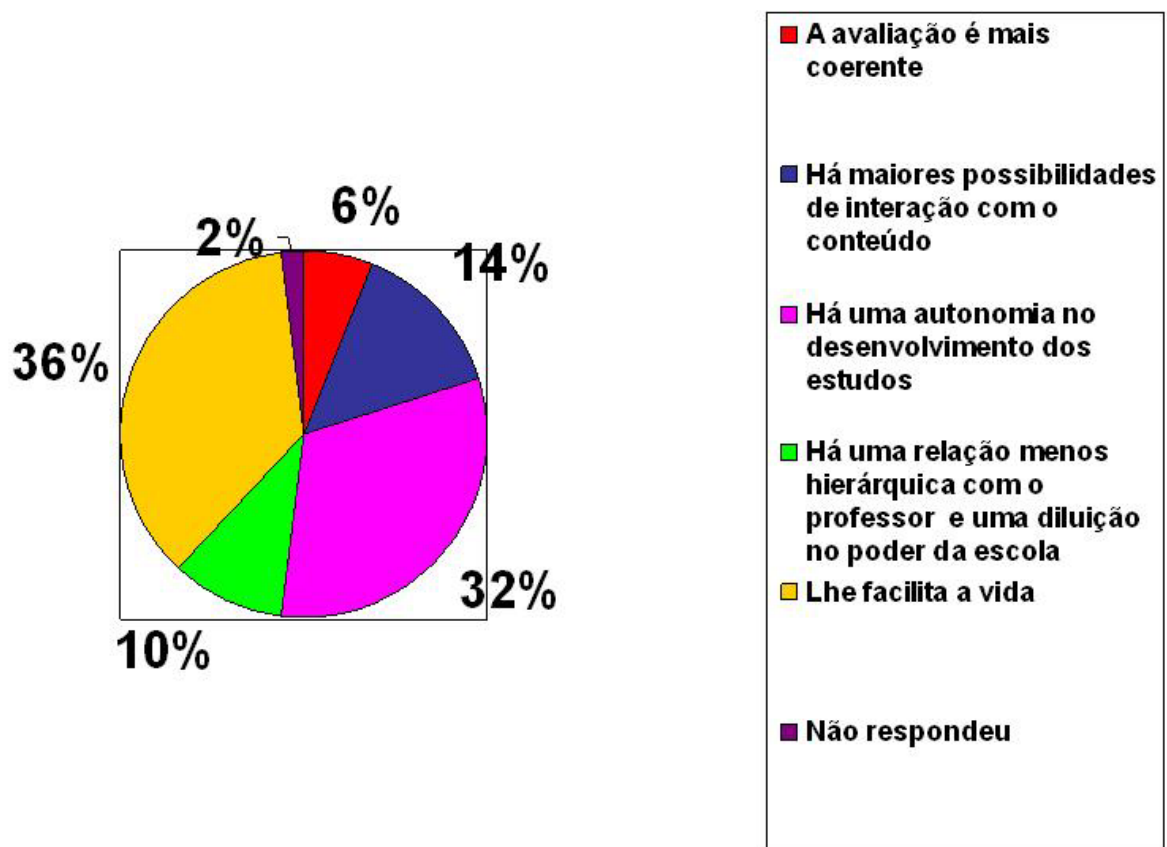


Gráfico 15: Importância da EAD para os alunos.

5 PALAVRAS FINAIS

Bertold Brecht escreveu: “do rio que tudo arrasta se diz violento, mas ninguém chama de violentas as margens que o aprisionam”. Esta frase resume a sensação de incompletude que tenho ao finalizar o trabalho. O tema é amplo, mas a pesquisa deveria tratar apenas um aspecto: ser monográfica, una, presa às margens. Agora, gostaria de compartilhar, neste último capítulo, algumas impressões pessoais a respeito desta pesquisa.

Inicialmente, o objetivo da investigação era realizar uma análise comparativa entre as leituras em suporte impresso e eletrônico. Como disse, o tema é amplo e acabou expandindo-se: o objetivo passou a ser: analisar e comparar a utilização dos materiais didáticos em EAD, nas versões impressa e na eletrônica, para compreender as práticas de leitura e descrever funcionalidades do programa.

Confesso que acreditava ser uma tarefa simples para alguém com facilidade de escrita e alguma bagagem de leitura. Ledo engano. O desenvolvimento de todos os capítulos, sem exceção, foi exaustivo e intenso.

A metodologia, tratada no capítulo três, foi a parte da pesquisa mais demorada. Era preciso encontrar uma proposta de ações para esta investigação, que atendesse os objetivos definidos. A solução foi incluir uma combinação de estratégias. Com a abordagem da pesquisa qualitativa, escolheu-se a aplicação do questionário para obter informações, impressões pessoais e dados quantitativos a respeito do funcionamento da leitura em disciplina a distância.

Com a revisão teórica realizada nos capítulos 1 e 2, pôde-se contextualizar a educação a distância e seus recursos no Brasil, caracterizar os suportes de leitura (impresso e eletrônico) através do material didático desta modalidade de ensino e descrever o modelo de educação a distância da UnisulVirtual, o que abrange os materiais didáticos e o Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem. Assim, dois dos objetivos específicos desta pesquisa foram cumpridos.

Após a análise dos dados obtidos com o questionário, pôde-se identificar se o suporte/tecnologia/mídia influencia a leitura dos textos e descrever e comparar o funcionamento da leitura dos materiais didáticos em suporte impresso e eletrônico, além de analisar como os processos comunicacionais interagem entre o sistema de tutoria, material didático e aluno-leitor.

Com isso, os objetivos específicos desta pesquisa foram atingidos e, acredita-se, atingiu-se também o objetivo geral de analisar e comparar as práticas de leitura em material

impresso e eletrônico e avaliar as funcionalidades e estratégias de linguagem do programa EAD escolhido para esta pesquisa.

Os resultados da aplicação do questionário na instituição escolhida foram satisfatórios. Conseguimos traçar um perfil dos alunos-leitores e do funcionamento da leitura de estudo em disciplina a distância.

Independentemente do uso das novas tecnologias em sala de aula, o aluno já vive essa experiência. A pedagogia de transmissão está com os dias contados (COSCARELLI, 2002), pois os alunos não querem e mesmo não podem mais assumir uma postura passiva diante de seus estudos: o perfil do aluno mudou e como consequência é necessário criar novas práticas pedagógicas, novas estratégias de ensino, que possam cumprir os objetivos de aprendizagem estabelecidos nas diversas disciplinas escolares.

A análise dos resultados do questionário aplicado mostrou alguns dados relevantes: 59% dos alunos já tinham conhecimento prévio do conteúdo a ser ministrado antes de iniciar a leitura do material didático da disciplina, mesmo assim, apurou-se que 95% dos alunos realizam leitura de apoio, independente de o conteúdo do material didático ser claro ou não.

Estes dados confirmam que o aluno a distância da instituição está fazendo a sua parte: desenvolveu autonomia de estudo e busca outras fontes de conhecimento para aprofundar seus estudos.

A porcentagem de 77% dos alunos lêem a versão impressa do livro didático porque é mais cômoda, pode-se ler em qualquer lugar, pode-se escrever, desenhar, rascunhar ao lado do texto e porque pode-se utilizar o livro didático na avaliação presencial, como material de consulta. Além disso, a sequência de leitura segue aquela proposta pelo livro didático.

Conforme indicamos no capítulo anterior, podemos ler estes dados como positivos ou como negativos. Se considerarmos que a instituição possui um setor de produção do material didático, em que há especialistas em educação a distância trabalhando conjuntamente com os autores do material, podemos dizer que o material impresso é o preferido por sua qualidade.

Por outro lado, há a questão do material didático *on-line* ser similar ao material impresso, sem a preocupação de agregar ao conteúdo *hiperlinks*, imagens, som e vídeo. Para alguns autores, como Harasim (2005), o suporte digital foi talhado para a construção de idéias e o compartilhamento de informações e habilidades dos participantes, bem como para a integração da turma, então, o fato de 72,7% dos alunos saberem utilizar todas as ferramentas do EVA e mesmo assim não estarem “presentes” neste ambiente pode ser um dado que mereça mais pesquisas e estudo.

Coscarelli (1998), em uma de suas pesquisas, verificou que a leitura, quando uma maior quantidade de estímulos é processada, pode facilitar a compreensão e ajudar na assimilação das idéias apresentadas no texto. Os resultados da pesquisa indicaram que os alunos também concordam com essa premissa: para 77,27% a inclusão de imagem, som e vídeo contribuiriam para a compreensão do conteúdo, pois daria novas possibilidades de compreensão, quebraria a rotina.

Quanto à compreensão da leitura, 50% dos alunos não acham a linguagem do livro didático clara porque, segundo 43,75%, faltam exemplos e, para 31,25%, a linguagem utilizada não é clara, é muito técnica. Estas questões estão sendo resolvidas pelos alunos através de pesquisas a outras fontes de consulta. O tutor, para 86,36% dos alunos, contribui para a compreensão do conteúdo, contudo, ao sentirem dificuldades, a fonte de pesquisa é a consulta aos livros e à Internet (78,57%).

O estudo a distância é importante para os alunos porque lhes facilita a vida e lhes dá maior autonomia de estudo, segundo a pesquisa. As maiores dificuldades encontradas pelos alunos em EAD são o conteúdo e os problemas técnicos e administrativos.

Quanto à avaliação, 32,73% disseram que este instrumento é coerente com o estudo do material didático e 30,91% concluíram que a avaliação é coerente com o estudo da disciplina. Ainda que o maior problema dos alunos EAD seja o conteúdo e que a maior dificuldade no estudo da disciplina a distância seja a linguagem, a maioria dos alunos elogiou as avaliações aplicadas. A instituição possui um Núcleo de Avaliação da Aprendizagem cujo foco é justamente trabalhar com os professores a elaboração do instrumento avaliativo. Talvez este diferencial tenha sido o responsável pelo bom índice alcançado pelas avaliações no questionário.

Ainda que a pesquisa não tenha alcançado a profundidade de avaliar a compreensão dos textos em suporte impresso e digital, acreditamos que foi válida, pois possibilitou reconhecer, através de um pequeno corpus, o funcionamento do estudo a distância e qual o papel da leitura em cursos virtuais. Reconhecemos a importância dada pelos alunos ao material didático impresso e sua estrutura de leitura autodirigida. Percebemos, também, que o Espaço Virtual tem um grande potencial a ser explorado, com a utilização das linguagens virtuais.

Enfim, sabemos que a atividade da leitura é complexa e é uma das preocupações da humanidade desde que a escrita foi inventada e o texto foi separado do seu autor. Entendemos, também, que o texto, o leitor e o suporte de texto influem na compreensão da

mensagem, assim, com a criação de novos suportes de texto, o estudo das novas formas de texto e de leitura deve prosseguir.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, João Roberto Moreira. **A Educação Superior a Distância**: uma análise de sua evolução no cenário brasileiro. Disponível em:
http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=20. Acesso em: 8 dez. 2005.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Estação on-line: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 105 - 134.

ANDRADE, Antonio Luis Lordelo. Interfaces gráficas e educação a distância. In: MATUZAWA, Flavia Lumi. **Usabilidade em ambientes virtuais de aprendizagem**. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARRUDA, Luciana. **Linguagem**: até que ponto existimos a partir do momento em que falamos? Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=199&rv=literatura>>. Acesso em: 11 dez. 2004.

BELMIRO, Ângela. Falar, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13 - 22.

BRAGA, Eduardo Cardoso. A interatividade e a construção do sentido no ciberespaço. In: LEÃO, Lucia (Org.). **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: SENAC, 2005. p.125-131.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamentação da EAD no Brasil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>. Acesso em: 10 jul. 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CAMPUS UVB. **Histórico UVB**. Disponível em:
<http://www.uvb.com.br/main/quem_somos_historico.html>. Acesso em: 5 maio 2007.

CARVALHO, Glaucia Melasso Garcia de; BOTELHO, Francisco Villa Ulhôa. **Educação a Distância**: um estudo sobre expectativas dos alunos em relação ao uso do meio impresso ou eletrônico. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead/glaucia1.htm>. Acesso em: 10 jul. 2007.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **A Inferenciação como processo de compreensão no gênero publicitário**. Campinas: PUCCAMP, p. 127-140. v. 22, n. 1/2, (dez. 2003).

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. **CGI.br divulga indicadores inéditos sobre a internet no país**. Disponível em: <<http://www.nic.br/imprensa/releases/2005/rl-2005-07.htm>>. Acesso em: 10 out. 2006.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/ UFMG, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/SBIE.pdf>>. Acesso em: 10 out. 1996.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar/abr 1998, p. 36-45. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/PrespedMM.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 1998.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Educação a distância: mitos e verdades. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, jan/fev 2002, p. 54-59. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/EADmitosverdades.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2002.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertexto e subversão**: um diálogo com Andrea Ramal. FALE/UFMG. Belo Horizonte. Disponível em:
<http://bbs.metalink.com.br/lcoscarelli/GEhptxramal.htm>.. Acesso em: 10 mar. 2003.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

COSCARELLI, Carla Viana. **A leitura de hipertextos**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: cristinaklipp@gmail.com. Em: 24 abr. 2006b.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto**: língua portuguesa para estudantes universitários. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. The way we think. 2002. In: COSCARELLI, Carla Viana. **A leitura de hipertextos**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: cristinaklipp@gmail.com. Em: 24 abr. 2006b.

FELDMAN, Carol Fleisher. Metalinguagem oral. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997. p. 55 - 74.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI**. Nova Fronteira e Lexikon Informática Ltda., 1999. v.3. CD-ROM.

FRANTZ, Walter. Education and cooperation: related practices. **Sociologias**., Porto Alegre, n. 6, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2007.

FRENCH et al. (1999). In: ROMISZOWSKI, Hermelina. Avaliação no Design Instrucional e Qualidade da Educação a Distância: qual a relação? **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=919&sid=72>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41 - 48.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de empresa**, v.35. n.2 março, 1995.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRIETO, Daniel. (1996). **Mediación Pedagógica**. Apuntes para una Educación a Distancia Alternativa. Guatemala: EDUSAC.

HARASIM, Linda et. al. **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. Trad. Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Senac SP, 2005.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KENSKI, V. M. Ação docente e o livro didático no ambiente digital. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL /COLE, 13, 2001, Campinas. **Anais...**Campinas: Unicamp, 2001. p. 225-235.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...**Recife: UFPE, 2006. p. 71 a 82. Disponível em: <http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1533-1.doc>. Acesso em: 10 fev. 2007.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 87-108.

LEÃO, Lucia (Org.). **O chip e o caleidoscópio**: reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Senac, 2005.

LEÃO, Lucia. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura** - uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias Intelectuais e os modos de conhecer:** nós somos texto.

Disponível em: <

<http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/pierrelevy/levy44.html> >. Acesso em: 10 dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, C. Abreu MACEDO, Elizabeth (orgs). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO et. al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 38 - 57.

MARQUES, Camila. **Ensino a distância começou com cartas a agricultores**. 29/9/2004. Folha Online. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

MATUZAWA, Flavia Lumi. **Usabilidade em ambientes virtuais de aprendizagem**. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.

MELLO, Ana Cláudia Collaço; JULIANO, Dilma Beatriz Rocha; COLLAÇO, Gabriel Henrique; CASAGRANDE, Jacir Leonir. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Palhoça-SC: UnisulVirtual, 2006.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education**. Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NERY, Rosa Maria. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas: Alínea, 2003.

NIELSEN, Jakob. **Homepage: usabilidade: 50 websites desconstruídos**. São Paulo: Campus, 2002.

NIELSEN, Jakob. **Projetando Websites**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NOVELLI, Ana Lúcia C. R. **A questão humana: reflexões sobre a fala e o trabalho**. Disponível em: <www.intercom.org.br/gtco/novelli.htm>. Acesso em: 05 jan. 2005.

NUNES, Ivônio de Barros. Noções de Educação a Distância. **Revista de Educação a Distância**, n. 4/5, dez. 1993 - abr. 1994, Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, p. 7-25. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 10 fev. 2004.

OLSON, D. R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Orgs.) **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997. p. 267 - 286.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**. Campinas: Princípios e Procedimentos, 1999.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PAN, Cláudia de Oliveira. Leitura em suporte digital: desafio para a EaD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., Florianópolis.

Anais... Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em:

<www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2006.

PEREIRA, Magda Chagas. **A compreensão da leitura em diferentes suportes textuais**.

2001. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PEREIRA, Vera W. Tipologia textual e programa de ensino. In: **Língua e Literatura** - teoria e prática, 1, Porto Alegre: Kuarup/ FAPA, 1988. p. 44-47.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 78 - 86.

PERREUNOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Claudia Regina. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C. e BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131 - 145.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: **Novos estudos**, n.3, dez. 1983.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Nead/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RAUEN, F. J. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry; WAINWRIGHT, David. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>. Acesso em: 10 jun. 2007.

ROMISZOWSKI, Alex; ROMISZOWSKI, Lina P. Retrospectiva e Perspectivas do Design Instrucional e Educação a Distância: Análise da Literatura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11, 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/rbaad/Retrospectiva%20e%20Perspectivas%20do%20Design%20Instrucional%20e%20Educação%20a%20Distância.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SABADINI, Daniela Cristina. O universo on-line e a construção do ciberleitor. **Revista virtual de estudos da linguagem – ReVel**, ano 4, n. 6, março de 2006. Disponível em: www.revelhp.cjb.net. Acesso em: 10 jun. 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **A leitura fora do livro**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Disponível em: < www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>. Acesso em: 20 jun. 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Unisul, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. **Interface humano-computador**. 3. ed. rev. e atual. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. . **Tipologia textual e estratégias de leitura**. Educação, Maceió - AL, v. 3, p. 41-49, 1995.

STEFANELLI, Eduardo J. **As linguagens de interação pedagógica**: reflexões sobre “Design” – gráfico e instrucional – como agentes do “diálogo” mediado pelas interfaces computacionais. 2004. Disponível em: <www.stefanelli.eng.br/webpage/arq_pdf/portugal.pdf> Acesso em: 07 set. 2006.

TAROUCCO, Liane M. R.; FABRE, Marie-Christine M.; TAMUSIUNAS, Fabrício R. Reusabilidade de objetos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v.1, n1, fev. 2004.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Unisul, 2004.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. UnisulVirtual. **Guia do Professor Conteudista**. Universidade do Sul de Santa Catarina. UnisulVirtual. Palhoça-SC: UnisulVirtual, 2007a.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. UnisulVirtual. **Manual do aluno**: aprendendo a distância: como estudar na UnisulVirtual. Universidade do Sul de Santa Catarina. UnisulVirtual. 7. ed. Palhoça-SC: UnisulVirtual, 2007b.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. UnisulVirtual. A UnisulVirtual. Disponível em: www.unisul.br/content/site/auniversidade/campusdaunisulvirtual/. Acesso em: 10 mar. 2007c.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. 5. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VILLAÇA, Nízia. **Impresso ou eletrônico?** Um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WICKERT, Maria Lucia Scarpini. **O Futuro da Educação a Distância no Brasil**. Universidade Católica de Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/lucia1.htm>. Acesso em: 10 fev. 2006.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ON-LINE

Prezado(a) aluno(a):

Conto com sua colaboração para responder o questionário anexo, que busca coletar dados para a pesquisa Leitura e Hiperleitura em disciplina na modalidade a distância. Este tema é o foco do estudo de minha dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

O questionário apresenta perguntas abertas, de múltipla escolha e fechadas e tem o intuito de apurar como é o seu estudo a distância e a forma como você interage com os materiais didáticos desenvolvidos para esta modalidade de ensino.

Sua contribuição é muito importante!
Conto com seu auxílio.

Muito obrigada!
Cristina Klipp de Oliveira

1. Ao iniciar o estudo da disciplina, você tinha conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser desenvolvido?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Marque as opções que descrevem sua forma de estudar a disciplina:

- ☐ Leio o livro didático.
- ☐ Respondo às atividades.
- ☐ Esquematizo a matéria, anotando os pontos centrais.
- ☐ Faço resumos e apontamentos no livro ou no caderno.
- ☐ Consulto outras fontes para complementar o conteúdo, quando o assunto não está claro.
- ☐ Consulto outras fontes para complementar o conteúdo mesmo que o conteúdo esteja claro.
- ☐ Uso o EVA – estudo as unidades *on-line*.

3. Você lê o livro didático da disciplina em que versão? (Marque apenas uma opção)

- ☐ Impressa
- ☐ Eletrônica (pela Midiateca – EVA)
- ☐ Nas duas versões

4. Prefiro esta(s) versão(ões) porque:

5. Marque as opções que você considera vantagens da leitura do livro didático impresso:

- ☐ Posso escrever/desenhar/rascunhar ao lado do texto.
- ☐ Posso folhear o livro didático e comparar a leitura deste com trechos de outros livros, abrindo-os lado a lado na mesa.
- ☐ Posso sublinhar, destacar trechos mais importantes para estudar.
- ☐ O livro impresso tem mais credibilidade, pois foi impresso pela instituição.
- ☐ O livro eletrônico é uma versão que pode ser resumida do livro impresso – não se sabe se é uma versão confiável.
- ☐ Posso consultar o livro e minhas anotações na hora da avaliação presencial.
- ☐ Posso ler em qualquer lugar.

6. Marque as opções que você considera vantagens da leitura do material didático eletrônico:

- ☐ Posso recortar/colar trechos no editor de textos.
- ☐ Posso procurar palavras-chave com o auxílio do computador – (ctrl + L = procurar) e assim estudar o que não ficou compreendido.
- ☐ A versão apresenta-se com figuras e fotos coloridas.
- ☐ A versão somada à leitura do fórum e às atividades de auto-avaliação no EVA torna-se mais clara.
- ☐ Posso iniciar a leitura pela Unidade que quiser.
- ☐ Posso navegar na Internet em busca de mais fontes de informação.

7. A linguagem utilizada no livro didático é sempre compreensível?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Quando não é compreensível onde residem os maiores entraves:

- ☐ No conteúdo.
- ☐ Na linguagem utilizada.
- ☐ Na falta de exemplos.
- ☐ No excesso de exemplos.
- ☐ Na formatação do texto.

9. Quantas vezes aconteceu com você:

10. Que providências tomou?

11. Você acha que o uso de recursos como IMAGEM, SOM, VÍDEOS, aliados ao livro didático em formato eletrônico seria positivo para sua aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Se for sim, diga como você compreende esta relação:

13. A sua leitura segue a sequência proposta pelo livro didático?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Quando você não entendeu algum conteúdo do livro, você:

- ☐ Procura uma leitura complementar para entender.
- ☐ Pergunta ao professor-tutor.
- ☐ Não se importa em passar adiante sem entender.

15. Quanto ao uso do Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem, você:

- ☐ Sabe acessar o EVA.
- ☐ Sabe usar grande parte das ferramentas do EVA.
- ☐ Sabe postar as atividades.
- ☐ Sabe interagir com colegas e com tutor.

16. Qual foi sua maior dificuldade no estudo da disciplina?

- ☐ Dificuldades técnicas e administrativas.
- ☐ Dificuldades de conteúdo.
- ☐ Dificuldades de acesso ao EVA.

17. Para você a mediação do tutor contribui na compreensão do texto:

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Quando não contribui é porque:

- ☐ Não lhe dá retorno.
- ☐ Não consegue ser claro.
- ☐ Repete o que está no livro.

19. O ensino a distância é importante para você porque:

- ☐ () Lhe facilita a vida.
- ☐ () Há maiores possibilidades de interação com o conteúdo.
- ☐ () Há uma autonomia no desenvolvimento dos estudos.
- ☐ () Há uma relação menos hierárquica com o professor e uma diluição no poder da escola.
- ☐ () A avaliação é mais coerente.

20. Sobre a avaliação:

- ☐ () É coerente com o ensino.
- ☐ () É coerente com o material didático utilizado
- ☐ () Reforça a distância do aluno com a aprendizagem.
- ☐ () Possibilita rever o que não se aprendeu.
- ☐ () Não possibilita fazer uma revisão do que se aprendeu.

APÊNDICE B – MENSAGEM DE E-MAIL AOS ALUNOS

Olá, prezado(a) aluno(a):

Como sabe, a EAD é uma área em desenvolvimento, mas precisa ser aprimorada a cada dia para poder oferecer aos alunos sempre a melhor formação.

Faço parte da Equipe da UnisulVirtual e estou desenvolvendo uma pesquisa como aluna de mestrado em Ciências da Linguagem da Unisul. Optei pelo curso de Administração Pública por ser um Curso que já formou turma, temos alguns dados internos, mas precisamos ouvir também os alunos. Então, elaborei um questionário e, por esta mensagem, peço sua gentil colaboração, pois sem suas respostas não concluirei meu trabalho.

Abrindo o link abaixo, você pode conhecer um pouco mais sobre minha pesquisa e aproveitar para registrar suas respostas no questionário. É só preencher as questões e, ao final da página, clicar no botão "Enviar". Serei muito grata.

http://www.uaberta.unisul.br/questionario/questionario.processa?questionary_id=145

Quero colocar-me como humilde diante do que sei, do que fazemos e considero sua opinião muito importante... será certamente valiosa. Caso tenha alguma dúvida/comentário referente à pesquisa, por favor, entre em contato, pois isso me ajudará a reorganizar alguma questão.

Desejo-lhes bons estudos no decorrer de seu Curso.

Obrigada!!!

Cristina Klipp