

ESTUDO-PILOTO: UMA AULA DO CURSO READ IN WEB PARA ALUNOS DE UM CURSO DE LETRAS

*Romilda Del Antonio Taveira**

RESUMO

O foco deste estudo é discutir se materiais construídos para serem funcionais, isto é, para estudo independente via rede, necessitam de público-alvo com características específicas e se um curso construído para estudo auto-monitorado pode ser oferecido como forma de estudo colaborativo para sujeitos não-previstos.

Palavras-chave: hipertexto, aprendizagem colaborativa, leitura na tela.

ABSTRACT

The present study discusses if materials designed to be used independently and on-line need to be applied to specific students in order to be effective. It also discusses if a course designed for self-study can be offered, in a collaborative setting, to students whose profiles have not been predicted.

Key-words: hypertext, collaborative learning, reading on line.

1. INTRODUÇÃO

O foco central deste estudo foi verificar como uma aula de um curso de leitura instrumental em rede, projetado para estudo independente, se desenvolve com alunos realizando as tarefas em duplas, assistidos por um professor.

A experiência foi conduzida por professor de um Curso de Letras de uma faculdade particular e alunos do terceiro ano do mesmo curso, divididos em duas turmas pelo nível de proficiência em Língua Inglesa. Investigaram-se: a interação entre os pares, a interatividade do material na tela como fator fundamental na construção do conhecimento, as impressões dos alunos em relação à leitura em rede, as escolhas de leitura, os questionamentos dos alunos ao pesquisador. O estudo parte de algumas considerações teóricas sobre as formas de aprendizagem colaborativa e auto-monitorada, o hipertexto como instrumento de aprendizagem e a interatividade propiciada pelo meio digital.

* Mestre em Lingüística pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Supervisora de Estágios de Língua Inglesa da Faculdade de Letras Padre Anchieta.

A aula de leitura, foco do presente estudo, é a aula inaugural do curso *Read in Web*¹, construído para atender pós-graduandos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que precisam melhorar sua proficiência em língua inglesa. O público-alvo previsto para este material digital são aprendizes maduros familiarizados com leitura acadêmica e envolvidos em pesquisa, o que exige uma postura independente frente ao conhecimento. Além disso, apresentam conhecimentos de língua inglesa e letramento digital. Os aprendizes escolhidos para participar deste estudo apresentam características diferentes quando comparados ao público-alvo previsto, porque são alunos de graduação com pouca experiência em pesquisa e leitura acadêmica; possuem letramento digital, mas nem todos têm uma postura independente frente ao conhecimento.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 DIFERENTES ORIENTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: COLABORATIVA E AUTO-MONITORADA

A aprendizagem interacionista e construtivista pode ser sintetizada da seguinte forma: há a contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e com o meio e há também papel destes sujeitos na estruturação do conhecimento e das condutas do sujeito (Cf. Leite, 1991). Nessa situação o papel das interações é central – é através das interações com o meio, com o objeto e com outros que o sujeito constrói suas estruturas mentais e seu conhecimento.

Resumindo, o conhecimento se dá quando o sujeito age sobre o meio e é influenciado por ele. O sujeito aprende não somente quando é capaz de perceber o que está fora dele, mas quando interfere, modifica o que está à sua volta e é modificado. A aprendizagem ocorre na interação e não na recepção passiva do conhecimento. Isso confirma a prioridade da construção do conhecimento sobre a transmissão passiva de informação. Na visão sócio-interacionista, o conhecimento emerge de negociações em ambientes sociais.

Uma estratégia valiosa para promover a interação é o trabalho em pequenos grupos interativos, a qual promove a aprendizagem colaborativa. Na sala de aula, o professor não ocupa mais o papel central, a prioridade é concedida à expressão dos alunos e ao desenrolar de suas atividades, conduzidas por eles mesmos. O papel do professor passa a ser oferecer situações de aprendizagem que suscitem a interação entre os alunos, numa estrutura pedagógica de conjunto, caracterizada pela flexibilidade e abertura. Nesse contexto de aprendizagem, o professor precisa aprender a observar e interpretar a conduta dos alunos e regular as trocas, isto é,

¹ O acesso à aula inaugural do curso *Read in Web* foi autorizado pela Profa. Dra. Denise Bértoli Braga do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

responder ou propor questões, parar uma discussão, trazer um conhecimento novo a partir das suas dúvidas e lidar com bloqueios que eventualmente possam existir. Na visão interacionista e construtivista, a construção do conhecimento pode ser promovida a partir de três elementos essenciais para abordagens instrucionais de efeito: o aprendizado, a colaboração e a auto-regulação. Os avanços tecnológicos presentes no processo de ensino-aprendizagem favorecem esses elementos. Por exemplo, a simultaneidade nas trocas interativas na comunicação via rede e a proximidade social dos usuários possibilitam a prática dos princípios da aprendizagem colaborativa.

Os novos recursos tecnológicos presentes no ensino mediado pelo computador nos colocam frente a uma realidade didática diferenciada – novos espaços para a interação e a colaboração entre os participantes do processo ensino-aprendizagem e inúmeras maneiras de acesso à informação. Essas possibilidades podem ser exploradas favorecendo tanto a construção coletiva do conhecimento, já amplamente considerada uma alternativa válida para o ensino presencial, quanto a aprendizagem auto-monitorada.

Discutiremos brevemente essas duas formas de aprendizagem, tendo como pano de fundo a aula inaugural do curso *Read in Web*.

A aprendizagem auto-monitorada caracteriza-se pela ausência de intermediação do professor ou colaboração entre os alunos, portanto a comunicação com o material deve ser facilitada. Cabe ao *designer* de materiais integrar diferentes linguagens, simplificando ou motivando a interação do aluno com o material de forma que, ao utilizar os recursos técnicos disponíveis, possa acessar informações, obter orientações e ser capaz de monitorar seu próprio desempenho com eficiência. Para que a aprendizagem auto-monitorada aconteça de forma eficaz, devemos considerar o tipo de material construído para esse fim e o tipo de aluno que vai usá-lo. Os materiais devem contemplar atividades que, mesmo sem a intervenção direta do professor, instiguem o aluno a dialogar com seu conhecimento prévio na área e levem-no a interagir com esse “professor” que, em algum lugar distante, organizou um conjunto de idéias ou informações visando a um “diálogo virtual” com esse aluno desconhecido (Moore, 1993).

Os alunos previstos para esse último tipo de aprendizagem são aqueles que possuem letramento digital, que são capazes de assumir o controle de seu processo de construção de sentido e conhecimento e que estão preparados para aceitar um certo grau de incerteza. Precisam ser suficientemente autônomos para fazer escolhas a partir do material disponibilizado e também superar sozinho qualquer distância transacional (separação psicológica ou comunicativa entre professor e aluno) que possa existir entre o material e suas necessidades reais. Potencialmente, esses materiais podem atender a um público-alvo amplo, mas, ao pressupor a autonomia do aprendiz, restringem o público ao qual seriam adequados. Outro fator a considerar é a motivação que leva os alunos a optar por esse tipo de estudo independente. Eles precisam estar altamente motivados para lidar com a pressão

cognitiva resultante do fato de terem que lidar sozinhos com as dificuldades. Ainda outro fator é o conhecimento prévio do aprendiz na área de conhecimento a ser explorada pelo material, uma vez que a construção do conhecimento se ancora em conhecimentos já adquiridos. Então, mesmo alunos com o perfil para estudo independente, isto é, aqueles que têm o tipo de atitude e motivação desejáveis, terão dificuldade para estudar de forma autônoma algo que lhes seja muito novo.

2.2 INTERATIVIDADE NO MEIO DIGITAL

Podemos definir interatividade como uma nova modalidade comunicacional, num contexto complexo de múltiplas inferências, de múltiplas causalidades (Silva, 2000). É uma forma singular de interação não exclusiva da informática, mas um processo em curso nas comunicações humanas: rádio, cinema, imprensa e televisão (comunicação massiva). Nessas modalidades de comunicação a mensagem é fechada para a recepção; está desvinculada da produção, e o papel do receptor é a assimilação da mensagem separada do contexto da emissão. Nas novas tecnologias interativas há uma mudança significativa na natureza da mensagem e nos papéis do emissor e receptor. O receptor pode modificar a mensagem conforme suas necessidades e o papel do emissor (*designer de software interativo*) é construir uma rede aberta a navegações que permite inferências, modificações vindas do receptor, o qual passa a funcionar como co-autor do produto. Resumindo, a mudança que ocorre no receptor é que ele deixa de ser passivo e, ao utilizar a tecnologia, age sobre a mensagem. Essa nova forma de recepção contempla a participação, intervenção, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, rompendo com a linearidade.

O termo interatividade expandiu-se a partir da noção de interação, impondo-se no campo das telecomunicações, especificamente no diálogo homem-máquina, à medida em que os processos de funcionamento dos computadores exigiram manipulações mais complexas. A formulação do termo ganhou força quando os velhos e complicados computadores foram substituídos pelos atuais, nos quais a tela é vista como um espaço de co-criação, com janelas móveis e abertas a inúmeras conexões. O receptor pode ver, ouvir, voltar atrás, ir adiante, intervir e modificar esse espaço inacabado. O desenvolvimento tecnológico que garante essa mudança é o hipertexto, grande divisor entre a comunicação massiva e a interativa. O receptor, em contato com o hipertexto, aprende a nova gramática dos meios audiovisuais: a multimídia que contempla novos parâmetros de leitura e conhecimento. Mudanças cognitivas também ocorrem nesse novo receptor. Ele passa do modelo reducionista e simplificador, herdado da ciência clássica, que separa emissão e recepção, para o pensamento complexo, que trabalha com múltiplas interações e inferências e também com ambigüidades e incertezas. A escola não se encontra em sintonia com a interatividade no meio digital. Os alunos tendem a uma postura

passiva diante da informação, enquanto que os professores lidam com a transmissão da informação de forma linear, separando a emissão da recepção. Além disso, não estão preparados para enfrentar essa nova realidade comunicacional, na qual o digital e o hipertexto, essencialmente interativo, são os novos paradigmas. Precisam aprender que a comunicação não se resume em transmitir, mas em disponibilizar inúmeras disposições com a participação do receptor (bidirecionalidade).

Nesta perspectiva, a comunicação interativa é o grande desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão passiva. Esse desafio desdobra-se em três premissas: o professor precisa se dar conta do hipertexto, conscientizar-se de que não vai ser substituído pelas tecnologias e saber que há uma nova forma de leitura não-linear e não-seqüencial que de forma alguma invalida os processos tradicionais de leitura unidirecional. Ao se dar conta disso, o professor modifica a base comunicacional de sua aula, que passa a ser uma rede de territórios a serem explorados, em cuja exploração ocorre a aprendizagem (Martín-Barbaro *apud* Silva, 2000).

Por outro lado, podemos dizer que a presença da tecnologia em sala de aula não garante a interatividade. A sala de aula pode ter computadores ligados à Internet, por exemplo, mas não será interativa se prevalecer o falar do professor ou se os *softwares* educacionais utilizados para potencializar a aprendizagem possuírem metodologias fechadas, impedindo a participação direta do professor e dos alunos. A sala de aula é interativa quando ocorrem participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões (Silva, 2000), e a multimídia interativa (hipertextos) pode potencializar consideravelmente essas operações. O que está em evidência não é só a presença da tecnologia na sala de aula, mas uma nova modalidade de comunicação e uma modalidade de aprendizagem diante dessa tecnologia presente em sala de aula.

2.3 O HIPERTEXTO

O hipertexto descreve um ambiente de informação no qual o material textual e as idéias são conectados uns aos outros de múltiplas maneiras. Além de ser uma nova maneira de organizar a informação já existente, ele influencia os tipos de informação que organiza. Trata-se de um processo de associar as idéias apresentadas e também modificar esses elementos, identificando e criando relações entre eles. Incorpora a capacidade de impor modelos de organização na informação já existente, facilitando a habilidade do usuário em imaginar e criar novos modelos de organização. Em hipertextos ocorre uma relação interativa entre a estrutura e as estratégias de leitura que eles proporcionam. Contudo, a forma de leitura pode variar de acordo com o tipo de usuário que está diante do hipertexto.

O hipertexto facilita leituras alternativas do mesmo texto e o leitor torna-se um contribuinte ativo, modificando e adaptando o texto a suas necessidades de leitura.

A prática da leitura é freqüentemente não linear e descontínua. Pulamos seções, paramos, lemos o material fora da seqüência, voltamos e relemos partes antes de prosseguir (Burbules e Callister, 2000). A estrutura do hipertexto pode ser analogicamente comparada a um rizoma, isto é, uma planta com raízes que se espalham em todas as direções e se conectam entre si. Navegando pela estrutura rizomática do hipertexto, o usuário tem liberdade de ler o material de acordo com seus interesses, curiosidade ou experiência sem se preocupar em seguir um percurso determinado pelo autor do material. A estrutura de hipertexto concretiza a idéia da leitura interativa, o que favorece a teoria construtivista, na qual a aprendizagem ocorre por associações. O indivíduo não recebe o conhecimento de forma passiva, mas relaciona o conhecimento novo a outros conhecimentos já adquiridos através de associações múltiplas e complexas. Na estrutura do hipertexto, os *links* devem ser entendidos como pontos de partida para múltiplas associações, levando a contextos e a resultados inesperados. A leitura do hipertexto é ativa e reconstrutiva e pressupõe várias maneiras de ler e vários tipos de leitores: *browsers*, leitores curiosos que navegam pelo texto sem objetivo definido; *users*, leitores que vão ao texto com uma idéia pré-definida do que estão procurando; e os *hyperreaders*: leitores que mantêm uma relação dialógica com o texto, alteram e adicionam, ou seja, interferem no texto (Burbules e Callister, 2000). O leitor escolhe o caminho que deseja percorrer para a aprendizagem de um determinado conteúdo e, dependendo de seus interesses, pode adotar qualquer uma dessas características frente ao hipertexto, mudando de uma categoria para outra em diferentes pontos da mesma leitura.

Os hipertextos podem ser estáticos ou passivos (fechados), com *links* pré-estabelecidos, sendo que o leitor não pode alterar ou construir outros *links*. Podem ser dialógicos ou interativos (abertos), agilizando conexões entre os diferentes trechos, ou outras fontes de informação, e permitindo ao leitor novos modos de leitura. Portanto, os hipertextos podem diferir no tipo de navegação que oferecem ao usuário (abertos ou fechados) e no tipo de interação que promovem (só leitura ou leitura e produção). O fato de os hipertextos serem muito abertos e dialógicos pode trazer problemas para o usuário menos experiente, que poderá se perder nessa rede inacabada de informações e não conseguir assumir o papel de leitor autônomo e independente, capaz de alterar ou acrescentar informações ao hipertexto. Um hipertexto, com certo grau de estrutura, pode servir de andaime e facilitar a construção de conhecimento personalizado, a partir do material disponível. As diferenças acima citadas e os diferentes graus de sensibilidade, necessidades e interesses do público-alvo devem ser levados em conta pelo *designer* na construção dos hipertextos.

Outro ponto a considerar em relação ao hipertexto é que apresenta um sistema semelhante ao da função natural da mente, que permite associar idéias e informações (Landow *apud* Silva, 2000). A disposição rizomática hipertextual estaria próxima do pensamento humano, garantindo um diálogo entre as estruturas operacionais

do sistema de comunicação e o sistema mental do usuário. Essa proximidade entre os dois parceiros os torna interativos, e a tela, que fornece a imagem digital, apenas separa os dois sistemas que estão entrelaçados – interno (do usuário) e externo (hipertexto). Dessa forma, a interatividade estaria garantida pela proximidade entre o hipertexto essencialmente interativo e o sistema mental rizomático do usuário. Esse conjunto de características, que definem o hipertexto, faz com que seja um instrumento valioso para o ensino e aprendizagem, mas é preciso que o professor transfira aos alunos a maior parte da responsabilidade de acessar e definir seqüências adequadas na construção do conhecimento.

3. O CURSO READ IN WEB

O objetivo do curso *Read in Web* é promover um melhor desempenho na leitura de textos em Língua Inglesa, através do conhecimento e aplicação de estratégias de leitura e de aquisição de língua pela leitura. O curso é dividido em 5 módulos, construídos para estudo auto-monitorado em rede. As atividades construídas para os diferentes módulos são elaboradas a partir de um texto. A tarefa de leitura do texto é central e, a partir dela, o aluno deve escolher entre as questões de compreensão do texto e as questões de estratégias de leitura. Como recursos facilitadores opcionais, o aluno pode recorrer a dicionário e explicações gramaticais. Esse programa visa ao ensino-aprendizagem de leitura independente, mediada pelo computador. Foi construído pressupondo um aluno autônomo, independente, capaz de escolher os caminhos de leitura conforme suas necessidades e lacunas e que tenha conhecimentos básicos de Língua Inglesa. Resumindo, o *Read in Web* é um curso altamente estruturado, uma forma de hipertexto fechado, que pressupõe autonomia e incentiva o diálogo pedagógico, viabilizado pelo *design* do material e tipo de atividades propostas. Nesta pesquisa, a possibilidade de mediação do professor, presente durante as gravações da aula inaugural do curso, e a colaboração entre os pares na construção do conhecimento, já que os alunos foram dispostos em duplas, foram incluídas. Portanto, foram utilizadas estratégias para promover a aprendizagem colaborativa com material construído para estudo independente.

4. O ESTUDO

4.1 OS SUJEITOS

Os alunos convidados a participar deste estudo foram alunos do terceiro ano de um Curso de Letras, os quais, portanto, apresentam conhecimentos básicos de Língua Inglesa. A classe tem 48 alunos com diferentes níveis de proficiência em leitura em Língua Inglesa, variando de fracos a intermediários. Os alunos conside-

rados fracos apresentam vocabulário limitado e dificuldade para ler e comunicar-se em Língua Inglesa; os alunos considerados intermediários têm nível de vocabulário melhor, conseguem comunicar-se, utilizando estruturas lingüísticas simples; e são capazes de ler textos não muito complexos através de estratégias de leitura. O curso de Letras oferece carga horária semanal de quatro aulas de Língua Inglesa, sendo que duas são para Prática Oral, com a classe dividida em duas turmas pelo nível de desempenho oral, e outras duas aulas para Leitura e Escrita, quando a classe permanece junta. O critério de divisão das turmas para a gravação das aulas foi o mesmo adotado para as aulas de oralidade: alunos com desempenho oral fraco e vocabulário precário foram categorizados como intermediário-fracos e alunos com melhor desempenho foram categorizados como intermediários. Durante o curso, nas aulas de Leitura e Escrita, os alunos são expostos a textos e aprendem a utilizar estratégias de leitura para lê-los.

Em relação à utilização dos computadores, os alunos possuem conhecimentos básicos, mas essa foi sua primeira experiência com leitura em tela. Não são os sujeitos previstos pela equipe que projetou o material, já que o curso *Read in Web* foi elaborado para ampliar o acesso aos cursos de leitura dos alunos pós-graduandos da UNICAMP. Esses alunos, com perfil muito diferente dos alunos do curso de Letras em questão, são aprendizes mais maduros, com certa familiaridade com a leitura acadêmica, além de estarem envolvidos com pesquisa, atividade que demanda uma postura independente frente ao conhecimento. Supõe-se, portanto, que sejam capazes de controlar sua aprendizagem em situações de estudo independente.

4.2 METODOLOGIA DE COLETA DOS DADOS

Os dados coletados para este estudo foram de dois tipos: as ações dos participantes registradas em fita de vídeo e em notas de campo e as falas dos participantes igualmente registradas. Foram gravadas duas aulas de leitura em rede de aproximadamente 80 minutos cada uma, no laboratório de computação da Faculdade, que conta com 20 micros, seguida de uma entrevista de 10 minutos com todos os alunos em grupo. A primeira turma foi composta de 8 duplas de alunos de nível intermediário e a segunda, de 10 duplas de alunos de nível intermediário-fraco. Nas duas aulas, quatro duplas foram escolhidas pelo nível de proficiência em Língua Inglesa, isto é, duas duplas de nível intermediário na primeira aula gravada e duas duplas de nível fraco na segunda aula. As quatro duplas foram monitoradas em suas escolhas de leitura por alunas do quarto ano do mesmo curso, referidas como monitores a partir de agora. Como já foi dito, foi utilizada no experimento a aula inaugural do curso de Leitura Instrumental *Read in Web*. Para análise dos dados foi utilizado registro das ações dos alunos posicionados em duplas frente a cada micro e da fala dos alunos resultante da entrevista, na qual o pesquisador

pediu a eles que falassem sobre suas impressões a respeito da aula de leitura na tela, daquilo de que gostaram e de quais foram as dificuldades. A gravação contou com a presença do pesquisador, dos monitores, de um aluno convidado para fazer as gravações em vídeo e de um técnico de laboratório de computação.

Conforme já explicitado, os dados obtidos durante a gravação das aulas e as notas de campo registradas pelos monitores auxiliares da pesquisa foram transcritos pelo pesquisador para registrar as opções de leitura das duplas monitoradas, os questionamentos dos alunos ao pesquisador durante as aulas e as impressões dos alunos. Ao observarem as ações dos alunos durante as gravações, os monitores registraram espontaneamente suas impressões. Esses dados não foram previstos no início da pesquisa, mas foram incluídos por serem pertinentes a este estudo.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Através do monitoramento das escolhas de leitura das duplas de nível intermediário e nível intermediário-fraco, percebe-se que os alunos exploraram a interatividade do material de forma personalizada e não-linear e acessaram os recursos pedagógicos do material de acordo com suas necessidades, como mostram os excertos abaixo:

NÍVEL INTERMEDIÁRIO-FRACO

Clicam no módulo 1, em atividades e, abrem a tela: *How Green is my Planet?* Observam a figura, clicam em *blooms*, não acessam nada, clicam em *warming*, não acessam nada. Em seguida clicam em gramática e lêem as informações. Param e prestam atenção ao gráfico de verbos. Voltam para o texto. Clicam em questão 1, lêem a questão e saem, clicam em questão 2, discutem a resposta oralmente e saem, clicam questão 3, discutem oralmente a resposta e saem. Clicam em questão 4, lêem a questão, discutem oralmente a resposta e fecham a tela...

Clicam as questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, apenas para leitura rápida. Tentam entrar no módulo 2, que não estava disponível para acesso. Voltam a tentar o áudio.

Voltam ao texto, fazem a leitura e discutem a tradução do texto, com auxílio das palavras em destaque. Vão para a questão 1 e respondem conjuntamente à questão em português, clicam a resposta sugerida, conferem a resposta no gabarito, vão para questão 2...

NÍVEL INTERMEDIÁRIO

Entram na atividade 1, "*How Green is My Planet*", lêem o texto, tentando descobrir o significado das palavras, clicando nas palavras em azul. Clicam em dicionário

e observam as palavras do glossário. Discutem o significado do texto e clicam em dicionário novamente. Voltam ao dicionário e procuram de novo o significado de algumas palavras em azul. Clicam na pergunta 1 e na resposta sugerida e fazem o mesmo com todas as questões (de 1 a 6).

...conferem a resposta no gabarito, concordam e vão para a questão 2, voltam ao texto, relêem a questão 2, respondem e param, voltam ao texto, voltam à questão 2, respondem e voltam ao texto, voltam à questão 2, conferem a resposta no gabarito, clicam em questão 3 e discutem a possível resposta, voltam ao texto, clicam em questão 3 e respondem ...

As escolhas de leitura demonstram que os alunos de nível intermediário têm maior preocupação com o controle sobre a atividade e maior interesse na interação com o texto. A cada dificuldade em relação à questão de compreensão proposta pelo material, voltam ao texto e consultam o dicionário ou glossário, conforme os excertos abaixo:

Vão para questão 6, lêem a questão e vão para o texto, clicam em dicionário, voltam ao texto, relêem, discutem a questão 6, respondem e discutem a resposta, clicam em texto, clicam em questão 6 e continuam a responder, conferem a resposta, voltam ao texto.

Esses dados também são comprovados pelas notas de campo do monitor e pelo depoimento de alguns alunos.

Aluno: A
Monitor: M

A: O assunto é interessante, o vocabulário ajuda a compreensão, dá o gabarito para analisar as respostas, é possível saber por que errou.

M: Alunos consultaram o glossário em momentos críticos.

Alguns alunos empenharam-se em ler o texto sem fazer a tradução literal, buscaram o significado global.

As dúvidas de vocabulário foram resolvidas com a consulta ao dicionário.

A: A exposição do material, você se envolve, tem como procurar as palavras que você não conhece, se errar pode voltar, você sabe que errou.

Os alunos de nível intermediário-fraco, ao contrário, não demonstraram interesse na interação com o texto e, ao invés de voltarem ao texto ou recorrerem aos recursos que o material oferece para solucionar a dificuldade, desistiram e foram para outro *link*. Numa situação de estudo independente, os alunos devem estar preparados para enfrentar barreiras. Os dados evidenciaram que não estão prepara-

dos para a situação de estudo independente.

Clicam em tutorial, estratégias de leitura e lêem, clicam em exercício 1, clicam em assistente de navegação e fecham a tela. Clicam em exercício 2 e saem. Voltam em atividade 1, clicam em questão 4 e saem, em questão 5 e saem, em questão 6 e saem.

Como já foi explicitado, o hipertexto pressupõe várias maneiras de ler e vários tipos de leitores. Os alunos de nível intermediário enquadram-se na categoria *users*, porque vão ao texto com um propósito definido e mantêm uma relação dialógica com o material criando conexões significativas entre os *links*, como na seqüência abaixo:

...clicam em questão 3 e discutem a possível resposta, voltam ao texto, clicam em questão 3 e respondem, conferem a resposta no gabarito e têm dúvidas, voltam ao texto para tentar entender a resposta. Vão para questão 4, respondem, conferem a resposta no gabarito e acertam. Vão para questão 5, lêem a questão e voltam ao texto, respondem e refletem. Voltam ao texto para releitura do parágrafo, clicam em questão 5 novamente, respondem de novo e conferem resposta no gabarito.

Diferentemente, os alunos de nível intermediário-fraco enquadram-se na categoria *browsers*, ou seja, as escolhas de leitura demonstram que são leitores curiosos que navegam pelo texto sem objetivo definido. O número de *links* (aproximadamente 100) e a maneira como fizeram suas escolhas demonstraram que pularam de um *link* a outro sem objetivo definido e sem criar conexões significativas entre eles, conforme mostra a seqüência abaixo:

Clicam na pergunta 1 e na resposta sugerida e fazem o mesmo com todas as questões (de 1 a 6). Clicam em tutorial, atividade 1, clicam em texto e em seguida em estratégias. Clicam em exercício 1 e verificam a resposta sugerida. Clicam em exercício 2 e verificam a resposta sugerida. Clicam em gramática e verificam todos os itens apresentados. Clicam em funções de tempos verbais e fecham a tela. Voltam ao texto e abrem a gramática novamente.

É importante considerar que há diferentes tipos de leitores e que eles respondem diferentemente à informação durante o processo de leitura. Esses leitores experienciam frustrações e barreiras, mas envolvem-se também em interações que beneficiam a aprendizagem. Não se pode esperar que um determinado modelo de hipertexto seja adequado a todos os tipos de leitores ou que o ambiente de aprendizagem em rede seja familiar a todos. Embora os sujeitos da pesquisa não tenham sido os previstos pelo programa *Read in Web*, os alunos de nível intermediário-

rio executaram as tarefas de leitura de forma satisfatória. O mesmo não aconteceu com os alunos fracos e, conforme sugere Braga apud Buzato, 2000:

‘Às vezes, os resultados fracos na aprendizagem podem ser atribuídos não à qualidade do material, mas ao fato de o aprendiz não estar suficientemente preparado para o tipo de trabalho independente que um pacote de auto-instrução requer’.

Este fato é comprovado pelas notas de campo do monitor:

Alguns alunos consideraram algumas explicações pouco claras.
Algumas palavras são difíceis (referindo-se ao vocabulário do texto).

As escolhas de leitura das duplas de nível intermediário foram diferentes porque uma dupla iniciou pelo texto e a outra pela gramática. Ambas apresentaram um número de *links* menor em relação às duplas de nível fraco, e seguiram um padrão previsível em relação às questões de compreensão, ou seja, *links* no texto, pergunta, digitação da resposta e conferência no gabarito, texto novamente para solucionar dúvidas e dicionário ou glossário se necessário. Isso nos remete a algumas questões de *design* e organização do hipertexto: como criar *links* que possibilitem escolhas de leitura por caminhos adequados e previsíveis, mas com certa flexibilidade.

Durante as escolhas de leitura, os alunos de nível intermediário discutiram as dúvidas em relação às tarefas de leitura e refletiram, comprovando que, ao interagir com o material na tela, construíram o significado colaborativamente, como mostram os excertos abaixo:

Vão para a questão 1, pensam, discutem a questão, respondem, conferem a resposta no gabarito, concordam e vão para questão 2, voltam ao texto, relêem a questão 2, respondem e param, voltam ao texto, voltam à questão 2, respondem e voltam ao texto, voltam à questão 2, conferem a resposta no gabarito, clicam em questão 3 e discutem a possível resposta...

Esse fato também é comprovado pelas notas de campo do monitor:

Alunos negociaram o sentido do texto e responderam as questões de compreensão em parceria. Alunos discutiram as palavras desconhecidas para entender o sentido do texto.

A interação entre as duplas se deu para discutir vocabulário, responder à questão sobre expectativas a partir da ilustração e construir o sentido do texto.

Alunos discutiram o sentido do texto e das respostas e retornaram ao texto para compreensão mais profunda. Alunos discutiram o sentido do texto e constru-

íram coletivamente as respostas.

Alguns dados indicaram que nem sempre os alunos lançam mão de todos os recursos que o material oferece. Nesse caso, talvez pela falta de vivência na experiência de leitura na tela, alguns alunos não consultaram o *link* glossário oferecido pelo material, outros não perceberam que as palavras em azul eram *links*:

Aluno: A

Professor: P

A: O que é *main goal*?

P: Vocês sabem que tem um glossário?

A: Eu vi o glossário, mas não entrei lá. Então quando tenho dúvida posso entrar lá?

P: Claro.

P: Vocês não perceberam os *links* nas palavras azuis no começo?

A: Não. A gente não passou o *mouse* para ler (alunos leram passando o dedo na tela). Até perguntamos uma palavra que tinha lá. Quem passou o *mouse* no texto, percebeu. Nós não.

A: A gente não percebeu na hora da leitura que tinha uma gramática, dicionário. Só depois que terminamos o exercício, terminamos todo o exercício, é que nós vimos que tinha dicionário e aí fomos conferir o que tínhamos feito.

A análise dos dados da entrevista indicou que todos os alunos se sentiram muito confortáveis diante do estudo de leitura na tela. Os depoimentos também indicaram que os alunos admitem que esse tipo de estudo independente não é para qualquer público-alvo.

P: Tiveram dificuldade?

Alunos em coro: Não.

A: Mas precisa ter base de gramática, compreensão, vocabulário.

P: Só?

A: E informática, né?

P: Sentiram dificuldade na leitura com o *mouse*? Acharam tudo? Clicando?

A: Sim. Foi porque todos já tinham um conhecimento. Se é uma pessoa que dificilmente mexe com o *mouse*, acredito que ia encontrar dificuldade.

A segmentação, a disposição e os recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo material utilizado para este estudo facilitaram a navegação e a interação dos alunos. Os alunos se envolveram com o material, e o pesquisador, presente duran-

te a gravação das aulas, foi muito pouco questionado como era de se esperar. O número de questionamentos dos alunos de nível intermediário (7) foi maior que o número de questionamentos dos alunos de nível intermediário-fraco (5), e a maioria sobre dúvidas de vocabulário e algumas solicitações sobre procedimentos, os quais poderiam ser solucionadas sem a contribuição do pesquisador. A hipótese explicativa para esse fato foi que isso ocorreu por ser a primeira experiência com esse tipo de estudo.

A: O que quer dizer *goal*?

P: Objetivo. (pesquisador aponta para dicionário na tela)

A: Já fui aí e não encontrei essa palavra.

A: O que é para fazer?

P: Entra no módulo um e vai clicando. Tente descobrir o que tem aí.

A: É para responder um português?

P: É.

A: Quando chega na última, acabou? (aluno aponta para a questão 6 na tela)

Ou ele vai para uma outra tela quando estiver correto? Não é que ele vai automaticamente?

P: Não. Você vai fazer o caminho que quiser. Você não pode entrar na aula 2. Você só pode fazer a aula 1 e aí você tem várias opções.

A: Gramática?

P: É.

Quanto às atividades de leitura e compreensão de texto que são reflexivas, os dados evidenciaram que os alunos de nível intermediário se envolveram no processo de aprendizagem e controlaram de forma consciente os problemas de leitura e língua que tiveram. Isso ficou evidente quando utilizaram o gabarito para verificação da resposta e auto-avaliação. Diferentemente, as escolhas de leitura dos alunos de nível intermediário-fraco demonstraram que consultaram a resposta sugerida no gabarito antes mesmo de tentarem responder à questão de compreensão, conforme mostram os excertos abaixo:

Escolhas de leitura dos alunos de nível intermediário:

A: O assunto como é exposto aqui é diferente, então você...

P: O que é diferente?

A: A exposição do material, você se envolve, tem como procurar as palavras que você não conhece, se errar pode voltar, você sabe que errou. Pode conferir no gabarito.

A: Ela criou várias expectativas (aluno aponta para a tela com a gravura referente ao texto *How Green is My Planet?*), até diferente do que realmente o texto trazia, nós achamos. A partir do momento que vi os continentes com as cores diferentes, a primeira impressão que tivemos era que o texto falava sobre desmatamento e aí a gente viu que era outro assunto. Então quer dizer que a figura, o desenho, traz expectativas pra gente, às vezes a gente confirma, outras vezes não.

A: Achei legal as respostas escondidas. Depois confere as respostas no gabarito.

Escolhas de leitura dos alunos de nível intermediário-fraco:

Clicam em questão 5, lêem a pergunta e a resposta sugerida. Clicam em questão 6 e na resposta sugerida...

6. CONCLUSÃO

Os dados obtidos através do registro das falas e das ações dos alunos posicionados em duplas foram analisados para determinar as escolhas de leitura e a forma como construíram o conhecimento a partir do material na tela. Essa análise partiu dos pressupostos de que o hipertexto permite várias opções de leitura e de que, com materiais construídos para estudo independente, o conhecimento se constrói a partir de interações com o material na tela (interatividade). Os dados da entrevista e a percepção dos monitores foram analisados em conjunto com as ações dos alunos para confirmar que o curso *Read in Web* pressupõe público-alvo com algumas características específicas e que um material construído para estudo independente pode ser oferecido como estudo colaborativo a um público diferenciado e não previsto, desde que os alunos apresentem conhecimentos de língua inglesa e das estratégias de leitura. Foram analisados os questionamentos feitos ao pesquisador presente durante as gravações, partindo do pressuposto de que na aprendizagem auto-monitorada não há a interlocução com o professor. Os recursos tecnológicos e o tipo de atividades oferecidos pelos materiais elaborados para estudo independente devem suprir a exclusão do professor.

A primeira hipótese confirmada foi a de que o material *Read in Web* não é adequado a qualquer público-alvo. O monitoramento das ações dos alunos em seu percurso de leitura evidenciou que apenas alunos com letramento digital, com base sólida em Língua Inglesa e conhecimento das estratégias de leitura podem explorar a interatividade do material para construir os conhecimentos na construção das respostas de compreensão e exercer o controle das atividades propostas. Como foi teoricamente previsto, a interação com o professor virtualmente presente prevaleceu sobre a interação com o pesquisador, presente durante as aulas, devido ao

baixo número de questionamentos. Os dados também evidenciaram que os alunos de nível intermediário construíram o conhecimento colaborativamente, diferentemente dos alunos de nível intermediário-fraco, que não interagiram para executar as tarefas propostas de forma satisfatória e nem exploraram a interatividade proposta pelo material digital utilizado no estudo.

Como já foi explicitado, a construção de materiais pedagógicos que exploram a possibilidade do hipertexto permite vários tipos de leitores e várias opções de leitura. Neste estudo, os dados evidenciaram que as escolhas de leitura dos dois grupos de alunos monitorados foram individualizadas, mas os alunos de nível intermediário enquadraram-se na categoria *users*, isto é, fizeram as escolhas de leitura com propósitos definidos, e os de nível intermediário-fraco, na categoria *browsers*, ou seja, as escolhas de leitura foram motivadas pela curiosidade. Quanto ao controle da aprendizagem na execução das tarefas de leitura e busca dos recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo material, os dados demonstraram que os alunos de nível intermediário foram bem sucedidos. Numa situação de estudo independente os alunos devem estar preparados para enfrentar barreiras. Os dados evidenciaram que os alunos fracos não estão suficientemente maduros para esse tipo de estudo e não foram capazes de responder às questões propostas, mesmo com as estratégias de aprendizagem colaborativa oferecidas.

Concluindo, os dados demonstraram que o curso *Read in Web* pode ser utilizado por leitores menos proficientes e menos autônomos se houver monitoramento e/ou estratégias colaborativas. O público-alvo pode ser diferenciado, mas é imprescindível que apresente conhecimentos de língua inglesa e conhecimentos das estratégias de leitura. Foram incluídos também os depoimentos subjetivos dos alunos e dos monitores porque pareceram ser importantes para confirmar as hipóteses desse estudo-piloto que contou com 36 alunos voluntários, realizando as atividades de leitura da aula inaugural do curso *Read in Web*.

BIBLIOGRAFIA

BRAGA, D. (1997) *Ensino de Língua Inglesa via Leitura: Uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-Instrução*. Campinas: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (30): 5-16, Jul./Dez.

_____. (2002) *Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na Web*, mimeo. Campinas.

BUZATO, M. (2000) *O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudo da Linguagem. Campinas: UNICAMP.

- BURBULES, N. e CALLISTER, T. (2000) Hypertext: Knowledge at the Crossroads. In: *Watch It: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Oxford: Westview Press.
- COLLINS, H. e BRAGA, D. (2001) *Interação e Interatividade no Ensino de Língua Estrangeira via Rede de Comunicação: experiência de dois projetos brasileiros*. In print: *Perspectivas Comparadas*, em Cuadernos de Iberoamérica, serie Nuevas Tecnologías em la Educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- GARRISON, D. (1993) Quality and Access in Distance Education: theoretical considerations. In KEGAN, D. *Theoretical Principles in Distance Education*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- LEITE, L. B. (1991) *As Dimensões Interacionais e Construtivistas em Vygotsky e Piaget*. In Cadernos CEDES, nº 24, Campinas: Papyrus.
- LAW, L. (1995) *Construtivist Instructional Theories and Acquisition of Expertise*. Relatórios de Pesquisa nº 48. Munique: Universidade Ludwig-Maximilians.
- LÉVY, P. (1999) *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.
- MOORE, M. (1993) Theory of Transactional Distance. In KEGAN, D. *Theoretical Principles in Distance Education*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- SILVA, M. (2000) *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- SNYDER, I. (1997) *Hypertext – The Electronic Labyrinth*. Nova Iorque: New York University Press.