

O USO DE MATERIAL HIPERTEXTUAL EM UM CURSO DE LEITURA ONLINE: FOCO NA PERSPECTIVA DO USUÁRIO¹

Débora Camacho A. SIQUEIRA

RESUMO: Esse estudo investigou a experiência prática de 44 alunos com um material hipertextual do curso de leitura em língua inglesa Read in Web, projetado para o estudo automonitorado. Considerando que o curso é indicado para alunos que já atingiram um nível intermediário de inglês, o estudo buscou analisar se o nível de proficiência dos alunos ingressantes altera a interação com o material hipertextual em questão. A análise considerou também as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e os fatores que eles avaliaram como positivos e negativos em relação ao curso. Do ponto de vista teórico, o trabalho apresentou aspectos pedagógicos da aprendizagem independente e do estudo automonitorado de línguas na web. A análise de dados do estudo empírico nos permitiu concluir que, no estudo em questão: (1) o nível de compreensão de leitura em inglês dos usuários pode alterar as tendências de acesso às atividades oferecidas nas lições virtuais; (2) existe uma sensível diminuição de acesso às tarefas a partir da sexta atividade, o que sugere a necessidade de estabelecer limites no número de atividades a serem oferecidas por lição virtual. A pesquisa sugeriu que a concentração e o esforço mental exigido do aluno no estudo automonitorado no contexto digital é significativamente maior que na aula presencial.

ABSTRACT: This study investigates the experience of 44 students with a hypertextual material of the English reading course Read in Web, within the context of a self-tutoring learning approach. Since the course was projected for users with an intermediate level in English, the study analyses the way a student's level of language proficiency affects his interaction with the course hypertextual material. The analysis took also into consideration the students' initial expectations for the course, and the factors they considered to be positive and negative in the Read in Web. In the theoretical section, the investigation presents the pedagogic aspects of independent learning process and self-tutoring language studies in the web. The data analysis from the empirical research lead to the following conclusions: (1) According to the level of text comprehension in English, the users may present differences in their choices of activities offered in the virtual lessons; (2) there is a significant reduction after the sixth activity of a lesson, which suggests the need to establish a limit for the number of activities to be incorporated in a virtual lesson. This research suggests that the concentration and effort required for the online student is significantly higher in a self-tutoring study in the digital context than in a regular class-room.

1. INTRODUÇÃO

As modernas tecnologias de informação e comunicação possibilitaram o surgimento de novos materiais para o ensino de língua estrangeira (LE). Considerando o caso específico do uso do computador para o ensino, essa ferramenta oferece, por um lado, vantagens significativas na área educacional e, por outro lado, impõem alguns limites que precisam ser contemplados no uso de hipertextos para fins pedagógicos. Em nossa pesquisa, que busca investigar a experiência de alunos engajados em um curso *online* de leitura em inglês, o material hipertextual é utilizado dentro de uma proposta

¹ Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada em março de 2006, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Bértoli Braga.

de estudo automonitorado², ou seja, o aprendiz interage diretamente com o material didático sem intervenção ou auxílio do professor.

Esse contexto de estudo é bastante complexo e pouco explorado na literatura sobre ensino mediado pelo computador. No entanto, materiais construídos para estudo automonitorado abrem a possibilidade de atendimento em grande escala, uma vantagem que não pode ser ignorada em contextos nos quais a demanda pelos cursos de línguas é elevada, e envolve um número muito grande de alunos que se enquadram potencialmente no perfil delineado para a aprendizagem autônoma. Esse é, normalmente, o caso da aprendizagem de leitura em LE para fins acadêmicos nos cursos de pós-graduação oferecidos pelas universidades³.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo examinar a interação dos alunos com o curso de leitura em inglês *Read in Web*, procurando entender como o nível de proficiência na língua-alvo afeta o uso do material hipertextual⁴ desse curso de estudo independente. Para investigar esse objetivo, buscamos saber: (i) Como os alunos com leitura precária na língua inglesa, que estão fora do perfil previsto pelos *designers* e enfrentam uma distância transacional maior (Moore, 1993), utilizam o material do *Read in Web*; (ii) como esse resultado se compara ao desempenho dos alunos focalizados pelo curso e dos usuários com nível mais avançado, que já dominam a leitura na língua-alvo; (iii) e quais eram as expectativas iniciais trazidas pelos alunos e quais foram os fatores considerados positivos e negativos após a consecução do programa.

Nessa perspectiva, contemplamos primeiramente neste trabalho várias dimensões da aprendizagem independente à distância, característica básica do curso focalizado em nossa pesquisa, tais como: a teoria da distância transacional (Moore, 1993); aspectos significativos para a estruturação de materiais digitais; o papel do aluno no contexto de ensino automonitorado *on-line*; e a proposta de estudo automonitorado. Em seguida, após a apresentação do curso *Read in Web*, objeto de nossa coleta de dados, apresentamos o estudo empírico e as conclusões de nossa investigação, buscando responder as perguntas da pesquisa.

² Os termos *automonitorado*, *independente*, *autônomo* e *autodirecionado* serão empregados intercaladamente como sinônimos em nosso estudo.

³ Pode-se conjecturar que, durante sua extensa experiência anterior com a instrução formal, os pós-graduandos adquiriram estratégias de aprendizagem eficientes e maior maturidade para um estudo independente.

⁴ O material hipertextual é aquele formado por hipertextos, ou seja, um tipo de organização de blocos de textos verbais e não verbais (som, gráficos, imagens fixas e animadas etc.) conectados entre si através de *links* eletrônicos. Embora algumas literaturas apresentem a distinção entre *hipertexto* e *hipermídia*, o primeiro sendo fundamentalmente composto por segmentos verbais e o segundo referindo-se a textos hipermodais, no presente estudo optamos por uma definição mais geral, entendendo ser teoricamente difícil estabelecer um limite conceitual entre os dois termos. Assim como vários autores (Landow, 1997:3; Snyder, 1998:126; Burbules e Calister, 2000:60 e 66), utilizamos os termos hipertexto e hipermídia como sinônimos neste trabalho.

2. O ENSINO DE LÍNGUAS VIA WEB: FOCO NA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE

2.1. A teoria da distância transacional

Essa teoria, proposta por Moore (1993), nos ajuda a entender a complexidade da aprendizagem independente à distância, pois explora componentes essenciais nessa abordagem de ensino. Segundo o autor, a educação à distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas um conceito pedagógico que focaliza o universo de relações professor-aluno que acontece quando eles estão separados no espaço e/ou no tempo. Com essa separação, existe um espaço psicológico e comunicacional a ser superado, que é denominado *distância transacional*. A distância transacional existe em diferentes graus, de acordo com o nível de presença, ou ausência, de três elementos fundamentais de um curso, respectivamente: diálogo entre alunos e professores, estrutura do curso e o grau de autonomia do aluno.

A presença e natureza do diálogo ou interação entre professores e alunos durante um curso dependerá de vários fatores: o conteúdo do curso, o número de estudantes designado para cada professor, restrições estabelecidas pelas instituições, personalidades do professor e do aluno e, principalmente, o meio de comunicação utilizado na interação entre alunos e professores (televisão, rádio, fita de áudio, livro auto-instrucional, cursos por correspondência, conferências mediada pelo computador, etc.).

Assim como o diálogo, a estrutura do curso (o *design* pedagógico) é afetada pelo meio de comunicação, características pessoais do professor e dos alunos e das restrições estabelecidas pelas instituições, e pode ser flexível ou rígida. A estrutura flexível permite mais diálogo, flexibilidade e negociação nas atividades pedagógicas, e pode prover uma ampla variedade de respostas do professor às perguntas dos aprendizes, como, por exemplo, os cursos por teleconferência. Nesse caso, a distância transacional é pequena porque há uma maior interação. Em contraste, a estrutura rígida já tem predeterminados o seu conteúdo, suas atividades, tempo de duração e os modos de avaliação, como, por exemplo, um curso televisivo gravado. Nesse caso, tenta-se antecipar todas as possíveis dificuldades dos alunos e prover diretrizes para elas. O diálogo é praticamente inexistente e, portanto, a distância transacional entre alunos e professores é grande.

Nessa situação, é importante a autonomia do aprendiz, pois ela “é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (Moore, 1993:31). Quanto maior a distância transacional, mais o aluno deverá desempenhar um papel ativo, pois ele deverá usar os materiais didáticos para atingir seus próprios objetivos, à sua maneira e sob seu próprio controle. Assim, para se definir a estrutura ideal de um curso e uma distância transacional adequada, é essencial conhecer o grau de autonomia do público alvo para a realização das atividades didáticas do curso.

O estudo de Moore sugere que alunos autônomos podem se sentir mais confortáveis em cursos com menos diálogo e de estrutura rígida, pois ele é

emocionalmente independente do instrutor e consegue acessar os conteúdos do curso de maneira direta, sem o auxílio de um mediador entre ele e os conteúdos. Já os alunos mais dependentes preferem cursos com mais diálogo e uma estrutura informal, fornecida por uma relação próxima com o professor. O autor salienta ainda que, apesar da autonomia ser natural em alunos adultos, nem todos estão preparados para a aprendizagem autônoma. Muitos são treinados para serem dependentes do sistema escolar e necessitam de um processo de reorientação dos professores para desempenhar um papel mais ativo e independente, que difere da tradicional concepção educacional que atribui ao docente a centralização do conhecimento.

A partir dessa abordagem teórica de Moore, podemos sugerir que para superar a distância transacional de um curso de línguas para estudo automonitorado via computador se requer (i) uma estruturação específica e adequada do curso ao público alvo e (ii) o desempenho ativo dos alunos para assumir a responsabilidade da aprendizagem autônoma. Esses fatores serão discutidos a seguir.

2.2. Estruturação do material digital

O material pedagógico é um elemento essencial no processo de estudo automonitorado. No meio digital, a aprendizagem pode ser otimizada através de material hipertextual disponível para a estruturação de atividades didáticas. O texto multilinear e multiseqüencial oferece ao usuário a vantagem de escolher a modalidade da informação (verbal, visual, sonora) e as possíveis trajetórias de acesso que serão determinadas a partir dos interesses e objetivos do aprendiz (Braga, 2004a). Isso permite ao usuário decidir os canais de recepção que sejam mais adequados às suas necessidades e ao seu estilo de aprendizagem, favorecendo, assim, a compreensão e a retenção da informação.

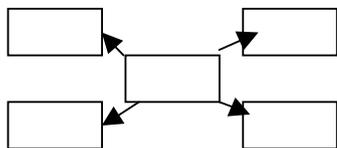
Outra vantagem é que o meio possibilitou uma nova forma de armazenar e organizar informações: o banco de dados digitais. Esse banco de dados, conforme define Manovich (2001:214-218), é uma coleção estruturada de informações que acelera o acesso e a pesquisa no ambiente virtual. Na estruturação de cursos *on-line*, esses elementos podem promover mudanças quantitativas e qualitativas. Para o ensino de línguas, Godwin-Jones (1999) aponta que o acesso, através da rede eletrônica, a uma quantidade variada de materiais autênticos gratuitos favorece uma abordagem comunicativa. Ou seja, é possível organizar atividades de real interesse ou necessidade do aluno que o capacite a usar a língua-alvo na interação com outros falantes ou usuários dessa língua. O meio oferece, também, oportunidades flexíveis para a prática de exercícios de reforço de vocabulário e estruturas gramaticais, que são úteis para a auto-avaliação e para atender a diferentes estilos de aprendizagem.

Essas vantagens são significativas, mas é importante ressaltar, conforme observa Pothier (1998), que a eficácia dos instrumentos tecnológicos depende do modo como são concebidos e utilizados a partir de uma *expertise* didática. Em consonância, Braga (2004a: 162) afirma que “os recursos técnicos favorecem mas não garantem as mudanças no processo de ensinar e aprender... Não são os recursos tecnológicos, mas sim o uso que fazemos deles que podem promover mudanças em nossas práticas de ensino.” Para Dillon (1996), um dos mitos sobre materiais hipertextuais para a educação

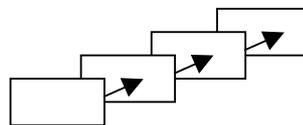
é a crença de que o rápido acesso a um volume grande e manipulável de informações facilita, por si só, a aquisição de novos conhecimentos. Segundo o autor, a mera exposição à informação não é suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Existem, também, outras limitações, tais como: o acesso a áudios e a vídeos pode ser lento e difícil; os materiais digitais podem ser transitórios na rede e serem retirados da Internet sem aviso prévio; há materiais *on-line* com diferentes graus de qualidade e confiabilidade, pois não passam necessariamente por revisão e validação editoriais prévias, etc. Em relação à aprendizagem de língua estrangeira, textos escritos na língua-alvo dependem de avaliações de natureza lingüística que podem ser problemáticas para o aluno ainda não familiarizado com usos convencionais da língua. Mesmo considerando textos que foram escritos de forma apropriada na LE, a exposição a várias opções de variedades lingüísticas podem confundir o aprendiz (Braga e Costa, 2000).

Uma proposta inadequada de estruturação de materiais digitais também pode desorientar o aluno. Souza (2004) realça que uma variedade muito grande de informações no curso pode desviar o aluno de seus propósitos iniciais e levá-lo a informações desnecessárias. Do mesmo modo, Burbules e Callister (2000) observam que, em alguns casos, a quantidade de *links* disponíveis no curso acarreta uma sobrecarga excessiva que pode causar confusão e frustração, desencorajando o usuário a prosseguir no processo. O número de *links* na largura e na profundidade do site ao estruturar materiais digitais é abordado por Tricot e Rufino (1999). A partir de sua pesquisa, eles sugerem a quantidade de quatro links na largura e quatro na profundidade de uma estrutura hipertextual, conforme ilustrado a seguir. Se ultrapassarmos muito desse limite, segundo eles, a diminuição da compreensão pode ser significativa.



Quantidade de *links* - largura
(Tricot e Rufino, 1999:110)



Quantidade de *links* - profundidade

Por sua vez, Paquelin (2002) introduz o problema de *granularidade navegacional* ou *distância articulatória* na estruturação de um projeto digital pedagógico. A distância articulatória se define pelo número de ações que o usuário deve realizar para alcançar um resultado. Por exemplo, para efetuarmos “copiar-colar” em um programa necessitamos de várias operações: selecionar, copiar, inserir, colar. Se o número de operações para atingir um objetivo é elevado, há o risco de o aluno se desorientar e se perder na rede de informações, sem conseguir realizar seu propósito.

Esses fatores devem ser considerados no planejamento e estruturação dos materiais digitais para cursos *on-line*, a fim de beneficiarmos do potencial oferecido pelo meio

digital e integrarmos adequadamente as novas tecnologias numa proposta pedagógica que facilite o desempenho do aprendiz e promova um papel ativo na sua aprendizagem.

2.3. O papel do aluno no contexto de ensino automonitorado *on-line*

Outro elemento importante no contexto de aprendizagem automonitorada *on-line* é o papel do aluno. Nesse ambiente, o usuário necessita interagir com material que oferece flexibilidade de percursos, informações em várias modalidades, um volume grande de dados, etc. Esse tipo de material demanda que o aluno exerça um papel ativo no processo de aprendizagem, pois precisa controlar três fatores básicos, quais sejam: a seqüência desejada no acesso das informações, a escolha do conteúdo a ser explorado, e o ritmo adequado à sua realidade e ao seu estilo de aprendizagem. Em outras palavras, o uso de material hipertextual pode favorecer o desenvolvimento no aprendiz de uma postura independente. Snyder (1998) ressalta que essa facilidade de acessar e contrastar informações oferece ao aluno um ambiente propício para desenvolver um pensamento crítico e estudo reflexivo.

Outro fator importante para o desempenho do aluno *on-line* no contexto de ensino automonitorado de um curso de línguas é o grau de letramento eletrônico do aprendiz, isto é, sua familiarização e conhecimento necessários para utilizar e se comunicar de modo eficaz no meio tecnológico (Selfe, 1999). De acordo com Ferreira (2003), as frustrações causadas pelas falhas ou desconhecimento de recursos de informática e da Internet podem ser fatais ao engajamento do aluno. Para Tricot e Rufino (1999), a aprendizagem no ambiente digital exige, por um lado, que o usuário saiba interagir com a máquina e, por outro lado, que o aprendiz saiba interagir com o conteúdo do curso. Compreendemos que dentro de um contexto de ensino automonitorado, esses fatores podem ser realmente agravantes, pois o aluno não poderá recorrer ao professor ou a qualquer apoio institucional para sanar suas dúvidas. Um modo de evitar a frustração e possível abandono do aluno do curso digital é desenvolver com antecedência processos de treinamento e familiarização do aprendiz com o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso.

Outros dois fatores que podem afetar o papel do aluno na aprendizagem automonitorada são a motivação e o conhecimento prévio (Braga, 2004b), respectivamente. Nesse contexto, não há o incentivo e ajuda do professor para superar possíveis dúvidas, e isso resulta numa grande pressão sobre o aluno e possível abandono do curso, caso ele não tenha uma forte motivação e um forte objetivo direcionados para seu interesse pessoal. Além disso, ainda que o aluno esteja muito motivado, ele provavelmente não terá condições de concluir o programa sozinho se o seu conhecimento prévio da área for muito aquém do mínimo necessário.

Devido a essas e outras dificuldades geradas pela falta de interações que facilitam a aprendizagem, o estudo automonitorado tem sido questionado por alguns autores. Por essa razão, abordamos resumidamente esse tema, conforme apresentado a seguir.

2.4. O estudo automonitorado

A proposta de estudo automonitorado está contemplada em “um modelo pedagógico ligado às raízes do Ensino à Distância, que, dada a dificuldade existente para a comunicação entre alunos e professor, privilegia a forma individual de aprendizagem” (Costa, 2001:62). Braga (2004b) salienta que essa proposta de aprendizagem independente é criticada por alguns educadores como Garrison (1993), por exemplo. Esse autor defende que a aprendizagem é um processo que requer interação e diálogo entre seus participantes (alunos e professores), e não um processo interno individual.

Contestando Garrison e em defesa do estudo automonitorado, Kember (1994, *apud* Braga, 2004b) alega que é a abordagem do professor e não o tipo de curso que determinará o ensino como simples transmissão de informações ou como um processo de construção de conhecimento. Segundo Kember, a possibilidade de interação durante um curso não garantirá uma abordagem de ensino que visa à construção de conhecimento, pois o professor poderá utilizar o canal de comunicação para simplesmente proferir uma preleção ou aula expositiva. Em outras palavras, é a orientação de ensino escolhida pelo professor que definirá se a proposta pedagógica do curso será baseada na recepção passiva de informação ou na atuação crítica do aluno durante sua aprendizagem. Por essa razão, o estudo independente não impede que os professores estruturem um material de ensino que incentive a reflexão e que demande uma participação ativa do aluno na construção de sentidos.

Nos estudos de Victori e Lockhart (1995) e White (1995), também abordados em Braga (2004b), os autores sugerem que o uso freqüente e o desenvolvimento de reflexões metacognitivas⁵ no ensino automonitorado podem preparar o aprendiz para esse contexto pedagógico e auxiliá-lo a aumentar sua autonomia e participação ativa no estudo independente à distância. Assim, entendemos, como Braga (2004b), que o desafio de estruturar material pedagógico para a aprendizagem automonitorada é, sobretudo, de engajar o aluno em um diálogo reflexivo com seu conhecimento prévio e levá-lo a uma interação interna e silenciosa com o professor virtual que, em algum momento e lugar, preparou aquele material para esse aluno desconhecido (Moore, 1993). Dentro dessa proposta, foi concebido o curso de leitura em língua inglesa *Read in Web*, utilizado como fonte de dados nesta pesquisa e apresentado a seguir.

3. O CURSO *READ IN WEB*

O curso *Read in Web*, no endereço www.unicamp.br/iel/readweb, é um material construído para estudo independente para os alunos regulares pós-graduandos da Unicamp⁶. Seu objetivo é atender a alta demanda e constante solicitação dos alunos por cursos de leitura em língua inglesa para a compreensão de textos acadêmicos.

⁵ Controle consciente sobre o desempenho cognitivo (Braga, 2004b).

⁶ O estudo piloto inicial do projeto, realizado em 1997, contou com os seguintes professores: do Departamento de Linguística Aplicada do IEL: Denise Bértoli Braga (coordenadora do projeto), Joanne Busnardo, Linda Gentry El-Dash, Maria da Glória de Moraes, Matilde Scaramucci; do Centro de Ensino de

O programa estimula o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e orienta o aluno a uma aprendizagem reflexiva, buscando promover dois tipos de estratégias: (i) estratégias globais de leitura, que enfatizam o conhecimento prévio e a interpretação do leitor na construção do sentido do texto, procurando levantar expectativas de conteúdo do texto; (ii) estratégias de aquisição de língua através da leitura, que visam promover condições que permitam ao aluno trabalhar de modo consciente com as questões linguísticas da LE que estão sendo utilizados no próprio texto.

O curso é composto de seis módulos, que abrangem um total de 25 aulas virtuais construídas para o estudo automonitorado. Cada aula é constituída de um texto para leitura e questões de compreensão; material de apoio (dicionário e apostila gramatical); um tutorial que visa levar o aprendiz à reflexão e conscientização sobre as estratégias de compreensão global do texto e de aquisição de língua, além de exercícios de sistematização da LE. Cada módulo procura dar saliência a uma questão linguística específica. O material é para o nível de proficiência intermediário e requer que o aluno tenha já alguma familiaridade com a língua inglesa.

O programa inicia-se com uma aula presencial obrigatória, na qual o aluno conhece pessoalmente parte da equipe do *Read in Web*, assiste a uma apresentação do curso e recebe informações sobre como usar o material. Relatos de ex-alunos indicam que essa aula inicial facilita entender a metodologia utilizada e o acompanhamento das atividades do curso. Após a aula presencial, começam a ser disponibilizadas duas atividades (aulas) por semana na Internet, que podem ser acessadas através de senha individual. É aconselhado ao aluno fazer duas atividades por semana para evitar acumular as lições (a senha é desativada quando há o acúmulo de cinco aulas). Após a disponibilização da última atividade, a senha permanece ativa pelo prazo extra de um mês.

4. ESTUDO EMPÍRICO JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO *READ IN WEB*

Uma pesquisa empírica, de cunho exploratório e descritivo, foi realizada junto aos alunos do *Read in Web*, procurando conhecer de modo mais detalhado sua experiência prática com o material hipertextual. Ainda que o público-alvo do curso seja o usuário com nível intermediário, na prática, no entanto, alunos com nível de proficiência abaixo e acima do previsto pelo curso também recorrem ao material devido à pressão das atividades e de exames da pós-graduação que exigem o conhecimento da língua inglesa. Tendo esse contexto em perspectiva, buscamos responder nossas perguntas de pesquisa, conforme apresentadas anteriormente neste trabalho.

Participaram na pesquisa 44 alunos pós-graduandos inscritos no curso digital *Read in Web*, durante o primeiro e o segundo semestre de 2004. A matrícula no curso em questão é *on-line* e gratuita para alunos regulares da Unicamp. Cerca de 600 alunos se inscrevem no curso anualmente. Para o estudo, restringimos nossa análise apenas ao conjunto dos alunos que concordaram em responder dois questionários *on-line*, um ministrado antes do início do curso e outro avaliativo pós-curso. Na análise de

desempenho estão sendo considerados alguns dados numéricos visando o contraste de resultados entre os três grupos de alunos. Estamos igualmente considerando como dados a reprodução das falas de 16 alunos que se prontificaram para uma entrevista semi-estruturada após a conclusão do curso.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados dos três grupos compostos pelos 44 alunos sujeitos da pesquisa sugere que:

(a) **Em relação a diferenças entre os grupos.** Cada grupo possui uma tendência no percurso e nas estratégias de utilização do material hipertextual *Read in Web*, variando de acordo com seus interesses e suas necessidades.

No grupo de alunos menos proficientes na leitura em inglês, essa tendência mostrou um fluxo no qual a maioria dos alunos realiza o mesmo percurso de navegação nas quatro primeiras atividades (leitura do texto, perguntas de compreensão, consulta às estratégias de leitura e exercícios do tutorial). Uma tendência que, possivelmente, busca fazer as atividades principais do curso, buscando a “voz do professor” nas orientações e exercícios do tutorial para auxiliá-los a superar a distância transacional que existe nesse contexto. Como estratégias de interação com o curso, os alunos estabeleceram uma rotina rígida para a realização das lições do curso, criaram seu próprio esquema de estudo utilizando a impressão do material digital como um recurso para superar as dificuldades encontradas. Para os problemas de vocabulário procuravam auxílio fora do curso, seja em dicionários impressos, livros de inglês ou ajuda de colegas mais fluentes na língua-alvo.

Por sua vez, no grupo focalizado pelo curso, alunos em nível intermediário de leitura em língua inglesa, a tendência de percurso foi distinta do primeiro grupo. A maioria fez a leitura do texto como primeira atividade, e quase a metade respondeu as perguntas de compreensão, ou seja, as duas atividades centrais do curso. A partir da terceira atividade o grupo dividiu-se em suas escolhas de percurso. Quanto às estratégias empregadas pelos alunos desse grupo na interação com o curso, a rotina de trabalho não foi um fator constante, pois houve uma diversificação em relação à disciplina de estudo no decorrer do curso. Os alunos com horários pré-determinados pareciam explorar melhor o material do curso e tirar maior proveito. Além disso, semelhante ao grupo anterior, alguns alunos do público-alvo também imprimiam o material digital para facilitar o estudo, e consultavam dicionário impresso para problemas de vocabulário.

E, finalmente, no grupo com leitura avançada na língua inglesa, o percurso na utilização do material *Read in Web* revelou que a maioria dos alunos faz a leitura do texto como primeira atividade. A diferença em relação aos grupos anteriores começa a partir da segunda atividade, pois suas escolhas já se diversificam bastante. Em contraste com os alunos com nível de leitura precária ou intermediária em inglês, quase a metade dos alunos do terceiro grupo respondeu as perguntas do texto somente em quarto lugar. Isso mostra que para esses alunos com boa compreensão de textos na língua-alvo, uma

das atividades principais do curso (questões de compreensão) tornou-se uma tarefa secundária na utilização do material.

Em relação à estratégia de rotina de estudo durante o curso, o terceiro grupo assemelhou-se ao grupo-alvo, isto é, nem todos os alunos optaram por um horário fixo de estudo. Outras estratégias de utilização do material variavam segundo os diferentes objetivos dos alunos, já que a compreensão textual não era o alvo principal de estudo desses usuários. Mais especificamente, suas estratégias eram, muitas vezes, direcionadas para desenvolver aspectos específicos da língua inglesa, tais como compreensão oral, gramática, redação etc.

(b) Em relação a pontos comuns dos grupos. Houve duas características comuns a todos os grupos no percurso das atividades. Primeiro, o áudio foi a atividade menos acessada. Provavelmente, o principal motivo sugerido nas entrevistas foi devido a problemas técnicos (ausência de banda larga, placa de som no computador ou fones de ouvido).

A segunda característica é que houve uma tendência de restrição no número de atividades acessadas nas lições virtuais. Embora as atividades e a ordem de acesso tenham variado grandemente entre os sujeitos, foi interessante constatar que o aluno tende a fazer até a quinta atividade, independente de qual seja ela. Essa tendência de diminuição no acesso às atividades intensificava na sexta e, principalmente, na sétima tarefa. Por exemplo, dos 44 alunos que concluíram o curso, 39 faziam a quinta atividade, 28 faziam a sexta e somente 16 chegavam à sétima atividade. Esse dado nos surpreendeu por indicar que, aparentemente, há limites no número de acessos de atividades que podem ser previstos por lição virtual. Esse limite se deve, provavelmente, ao tempo e ao esforço requerido pelo material digital no estudo independente, conforme discutido mais adiante.

É interessante ressaltar que esse limite no acesso de atividades parece corroborar os estudos sobre a quantidade de *links* em materiais digitais pedagógicos de Tricot e Rufino (1999), e de Paquelin (2002), que salienta o problema da *granularidade navegacional* ou *distância articulatória* na estruturação de projetos digitais pedagógicos.

Aplicando esses pressupostos para o contexto da aprendizagem automonitorada, devemos ter em perspectiva o número de tarefas oferecidas em cada lição e nossa expectativa quanto ao desempenho do aluno. Se estudos futuros confirmarem, de fato, essa tendência que constatamos em nossa pesquisa, é importante conscientizar-nos que pode haver, da parte dos alunos, um determinado limite de atividades que serão realizadas; passado esse limite, o usuário pode encerrar a lição. Por essa razão, pode-se inferir que, no *design* de cursos *on-line*, devemos focar em atingir os objetivos pedagógicos do programa para o público-alvo com algumas atividades centrais. Uma vez feita essas atividades, o usuário que desejar, poderá enriquecer seu estudo com outras tarefas e recursos disponibilizados no curso. Nesse caso, visto que o meio digital oculta as páginas do curso, seria necessário também pensarmos em como orientar diferentes usuários para a execução de tarefas adicionais específicas às suas necessidades, já que os *designers* tem uma visão geral do conteúdo do curso que não é acessível aos usuários.

(c) **Expectativas em relação ao curso.** Quanto às expectativas dos grupos em relação ao curso, os primeiro e segundo grupos esperavam melhorar a compreensão de leitura em inglês e a maioria teve suas expectativas atendidas. As expectativas do último grupo eram diversificadas, diferenciando muitas vezes do objetivo central do curso que era desenvolver a compreensão de textos na língua-alvo. Como era de se esperar, nem sempre as expectativas desses alunos foram atendidas plenamente.

(d) **Fatores positivos do curso.** Os fatores positivos do curso mais apontados pelos alunos foram a flexibilidade de dia e horário oferecida pelo ensino *on-line* e o direcionamento do material para questões pedagógicas específicas relacionadas compreensão da leitura em inglês — meta de aprendizagem da grande maioria de alunos.

(e) **Dificuldades dos alunos.** Quanto às dificuldades, os alunos apontaram vários problemas, como ausência de banda larga, desorientação nas primeiras lições do curso até encontrarem seu próprio esquema de estudo, problemas de vocabulário solucionados com dicionários impressos e *on-line*. Contudo, a maior dificuldade enfrentada por esses sujeitos de pesquisa foi a questão de disponibilidade de tempo. É interessante destacar que a maioria dos alunos nos três grupos indicou que dedicou 30-50 mins ou 1-1h30 para as atividades. Porém, se considerarmos que nos cursos presenciais de idiomas as aulas são normalmente distribuídas em dois dias e, em geral, são oferecidas duas horas de aula consecutivas, então o material *Read in Web* não estaria exigindo tanto tempo dos seus usuários. Uma hipótese que teríamos seria que o estudo automonitorado no contexto digital demanda muito mais do aluno em vários aspectos (maior concentração mental, estudo solitário, cansaço de leitura na tela, etc.). No estudo *on-line*, 1h30 de atividades pressupõe 1h30 de atenção e reflexão constante por parte do aluno, a fim de superar a distância transacional sozinho, e isso pode ser cansativo. Talvez se as lições fossem menores na situação de estudo independente, isso poderia facilitar a permanência dos alunos no curso. Outra hipótese seria o problema de inacessibilidade de Internet em casa enfrentado por muitos alunos, que os obriga a dependerem dos laboratórios de informática da universidade, muitas vezes lotados. Talvez ambas as hipóteses tenham originado essa dificuldade de tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou avançar a reflexão sobre o estudo automonitorado de línguas no contexto digital. Os materiais digitais construídos para estudo automonitorado podem atender um grande número de usuários em contextos nos quais a demanda pelos cursos de línguas é elevada, desde que muitos alunos se enquadrem potencialmente no perfil delineado para a aprendizagem autônoma. Essa é a realidade, normalmente, da aprendizagem de leitura em LE para fins acadêmicos nos cursos de pós-graduação de muitas universidades.

Considerando a relevância dessa modalidade de ensino e a grande lacuna que existe na literatura sobre esse assunto, procuramos ampliar a discussão desse tema em nossa pesquisa, analisando dados obtidos de alunos engajados em um curso dessa natureza. Os resultados dessa pesquisa indicam que essa é uma área bastante promissora

que precisa ser ampliada. Entendemos que, acima de tudo, é necessário que os novos estudos não deixem de considerar o olhar vivencial do aluno — aquele que está interagindo com o material.

Algumas questões foram abertas ao longo de nossa pesquisa. Questões como quantidade de tarefas a serem oferecidas e o *stress* gerado pelo estudo independente precisam certamente ser aprofundadas. Aachamos igualmente importante que seria necessário examinar mais detalhadamente a predisposição dos alunos para estudo independente que, no caso desta pesquisa, ao nosso ver, estavam além do escopo das ferramentas utilizadas para a coleta de dados. As tendências e indícios delineados neste trabalho oferecem questões interessantes para futuros estudos sobre a aprendizagem automonitorada no contexto digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRAGA, D. B. (2004a). “A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital”. In: Marcuschi, L. A.; Xavier, A. C. (orgs.), *Hipertexto e Gêneros Digitais. Novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, pp. 144-162.
- . (2004b). “Linguagem pedagógica e materiais para aprendizagem independente de leitura na web”. In: Collins, H. e Ferreira, A. (orgs.), *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 157-184.
- BRAGA, D. B. e BUSNARDO, J. (2004). “Digital Literacy for Autonomous Learning: Designer Problems and Learner Choices”. In: Snyder, I.; Beavis, C. (orgs.), *Doing Literacy Online. Teaching, Learning, and Playing in an Electronic World*. New Jersey: Hampton Press, pp. 69-90.
- BRAGA, D. B. e COSTA, L. (2000). “O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas”. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 36, pp. 61-79.
- BURBULES, N. e CALLISTER, T. (2000). *Watch It. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- COSTA, L. A. (2001). *A Mediação do Professor na Interação do Aprendiz com o Material Didático em Contextos Pedagógicos Distintos: O Presencial e o Virtual*. Dissertação de Mestrado inédita, IEL – Unicamp.
- DILLON, A. (1996). “Myths, Misconceptions, and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium”. In: Rouet, J.-F. et alii (ed.), *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 25-42.
- FERREIRA, A. G. d’O. (2003). “A Lingüística Aplicada em contexto digital e o ensino de grego na Web: primeiras considerações”. In: *Revista da ANPOLL*, nº 15. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- GARRISON, D. R. (1993). “A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions”. In: *Distance Education*, v. 14, nº 2, pp. 199-211.
- GODWIN-JONES, R. (1999). “Web Course Design and Creation for Language Learning”. In: *Calico Journal*, v. 17, pp. 43-58. Disponível em: <http://calico.org/journalarticles/volume17/vol17-1/Godwin-Jones.pdf>.
- KEMBER, D. (1994). “The Teacher is More Important than the Médium: Pre-packaged Instructional Materials are not Axiomatic with Surface Learning”. In: *Distance Education*, v. 15, nº 1, pp. 153-159.
- LANDOW, G. P. (1997). *Hypertext 2.0*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- MANOVICH, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- MOORE, M. G. (1993). "Theory of Transactional Distance". In: Keegan, D. (ed.), *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, pp. 22-38.
- PAQUELIN, D. (2002). "Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée". In: *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication*, Strasbourg, v. 5, n° 1, pp. 3-32. Disponível em: <http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/pauelin/default.htm>. Acesso em: 27/03/03.
- POTHIER, M. (1998). "Didactique des langues et environnements hypermédias: quelle tâche pour optimiser l'apprentissage autonome?". In: *Études de Linguistique Appliquée - Hypermédia et Apprentissage des Langues*, v. 110, abril-junho de 1998. Paris: Didier Érudition, pp. 147-158.
- SELFE, C. L. (1999). *Technology and Literacy in the Twenty-First Century*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- SNYDER, I. (1998). "Beyond the Hype: Reassessing Hypertext". In: Snyder, I. (ed.), *Page to Screen*. Londres: Routledge.
- SOUZA, P. N. (2004). *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira*. Tese de Doutorado inédita, IEL – Unicamp.
- TRICOT, A. e RUFINO, A. (1999). "Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage". In: *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 25, n° 1, pp. 105-129.
- VICTORI, M. e LOCKHART, W. (1995). « Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning ». In: *System*, v. 23, n° 2, pp. 223-234.
- WHITE, C. (1995). "Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research Findings". In: *System*, v. 23, n° 2, pp. 207-221.