

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DO APRENDIZ COM O MATERIAL DIDÁTICO EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS DISTINTOS: O PRESENCIAL E O VIRTUAL *

Lúcia Alves COSTA

RESUMO *Este estudo tem como objetivo compreender melhor as novas modalidades de ensino/aprendizagem introduzidas pelo uso de tecnologia na área educacional, através da investigação das características das interações em contextos pedagógicos on line, e em que medida essas interações diferem das que ocorrem em contextos pedagógicos presenciais. Para tal, foi conduzida uma análise contrastando o ensino de leitura em inglês como língua estrangeira em contextos pedagógicos presenciais e virtuais em duas modalidades diferentes - uma delas semipresencial, que prevê encontros presenciais e também interações virtuais e outra, de estudo automonitorado, que prevê a interação somente entre aluno e material didático, sem a intermediação direta do professor. Os resultados revelam características específicas da intervenção do professor na sala de aula presencial e indicam que as interações on line podem ser influenciadas pela cultura de ensino/aprendizagem dos encontros presenciais. Foi também levado em consideração o papel que certas características individuais de aprendizagem têm em interações pedagógicas automonitoradas bem sucedidas.*

ABSTRACT *This study attempts to further our general understanding of new modes of teaching and learning introduced by the use of technology in education through the investigation of the characteristics of interaction vis-à-vis on line pedagogical materials and the extent to which such interaction differs from the interaction with classroom materials. An analysis was made contrasting the reading of English as a foreign language in face-to-face interactions with on line interactions in two different contexts – a mixed-mode course with classroom meetings and on line interactions, and a self-instructional course. The findings reveal features characteristic of teacher classroom intervention and indicate how on line interactions may be influenced by the teaching-learning culture of face-to-face meetings. The role that certain individual learning features play in successful*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 31 de agosto de 2001, sob a orientação da Profª. Drª. Denise Bértoli Braga.

pedagogical interactions in self-instructional environments was also taken into consideration.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) vem sendo, hoje, objeto de interesse não só do sistema educativo, mas, também, do setor produtivo, como estratégia para suprir as constantes e cada vez mais complexas necessidades de educação formal e continuada de profissionais das diversas áreas de conhecimento, dispersos em diversas localidades geográficas e/ou com diferentes disponibilidades de tempo. Este impulso vem sendo estimulado pelo avanço e pelas facilidades oferecidas no campo das tecnologias de comunicação e de informação, principalmente com o advento da Internet e da rede mundial de computadores (World Wide Web).

O contexto de ensino à distância, pode caracterizar-se por modelos mais colaborativos com base em noções de interação e comunicação que os tornam mais próximos dos contextos de ensino presenciais, ou por modelos de estudo autônomo que enfatizam noções de independência e autonomia do aluno. Nos contextos de ensino de modelos colaborativos, podemos ter duas possibilidades distintas: uma que prevê somente a ocorrência de aulas virtuais através do uso de ferramentas tais como chats, e-mails, fóruns de discussão, vídeo conferências, onde há intervenção do professor de forma mais limitada, pois não há um contato direto com os aprendizes; e outra que prevê, além das interações virtuais, uma porcentagem menor de encontros presenciais, quando há intervenções diretas do professor com os aprendizes. Nos contextos de ensino de modelos de estudo autônomo, a interação vai ocorrer entre aprendizes e material didático, sem a intervenção face-a-face do professor, porém com a “intervenção” de um “professor” que em algum lugar distante organizou um conjunto de idéias ou informações visando a um “diálogo virtual” com este aluno (Moore, 1993).

Para entendermos melhor essas novas modalidades de ensino/aprendizagem e, assim fornecer subsídios para o estabelecimento de parâmetros de usos adequados das tecnologias, é necessário obtermos dados que nos indiquem, de forma mais clara, as diferenças que tipificam a interação do aluno e o material em rede e em que medida essa interação se distingue da sua interação com o material didático em sala de aula, que é mediada pelo professor. Tendo em vista essa questão, o presente estudo estabeleceu como objetivo conduzir uma análise contrastiva de uma mesma proposta pedagógica sendo concretizada em situações de ensino/aprendizagem diversas – o contexto presencial, onde interagem professor/alunos/material didático, o contexto virtual misto (semi-presencial), onde as interações podem ocorrer face-a-face ou on line e o contexto virtual auto-monitorado, onde a interação ocorre entre os alunos e o material didático, sem uma intervenção direta do professor.

2. O CONTEXTO PRESENCIAL

Os dados relativos ao contexto de ensino presencial foram coletados de duas maneiras distintas: gravações de 6 aulas de leitura em inglês como LE e gravação de entrevista semi-estruturada com um informante que participou desse mesmo tipo de aula de leitura. A gravação das 6 aulas de leitura foi realizada em dois cursos diferentes: quatro dessas aulas foram gravadas em disciplinas oferecidas pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL) para os cursos de graduação da UNICAMP e duas dessas aulas foram gravadas em um encontro presencial de um curso semipresencial da PUC-Campinas.

A outra fonte de dados considerada foi a entrevista com um aluno que participou simultaneamente de uma disciplina presencial de leitura em inglês e de um curso automonitorado oferecidos pela UNICAMP. Esses dados foram obtidos através de uma entrevista semi-estruturada que tinha como foco a experiência do aluno em relação às aulas presenciais e o contraste entre essa experiência e o curso automonitorado. Em primeiro lugar, procederemos à análise dos dados coletados na UNICAMP e, a seguir, faremos um contraste com os dados obtidos no curso da PUC-Campinas e os dados obtidos na entrevista.

Os dados das aulas presenciais da UNICAMP foram coletados em aulas de dois professores diferentes, sendo duas horas-aula de cada professor. As aulas fazem parte de uma disciplina regular que é obrigatória na grade curricular de alguns cursos de graduação dessa instituição que tem como objetivo preparar os alunos para a leitura de textos variados em inglês. Os professores que participaram desse estudo têm longa experiência no ensino de leitura, sendo que o professor 1 (P1 de agora em diante) é graduado em Letras e possui pós-graduação, mestrado em Linguística Aplicada, e o professor 2 (doravante P2), também graduado em Letras, já participou como aluno em programa de pós-graduação.

Os dados do curso semi-presencial da PUC-Campinas foram coletados em duas das aulas presenciais, que compõem 25% da carga horária total prevista para o curso. O professor do curso semi-presencial (de agora em diante P3) é a professora pesquisadora, autora deste estudo, que é também uma das professoras designers do curso. A professora, graduada em Letras, tem uma longa experiência no ensino de inglês como LE, acompanhada de um constante investimento em sua formação e atualização através de cursos de extensão e especialização. O ensino de leitura é uma experiência mais recente da pesquisadora, porém é uma experiência bastante intensa e variada, no sentido de requerer uma atuação em várias áreas de conhecimento, com alunos de diferentes níveis de proficiência linguística, e também em diferentes modalidades de ensino - presencial e virtual. O material didático usado nas aulas da Unicamp e nas aulas da PUC-Campinas constou de textos adaptados da Revista Time e de dois tipos de exercícios: perguntas de compreensão e tarefas que têm como objetivo enfatizar algumas questões linguísticas a partir do próprio texto.

A análise das aulas presenciais dos três professores tem várias características que se mantêm constantes nesse contexto pedagógico. Os três professores utilizam uma abordagem interativa para o ensino/aprendizagem de leitura, na qual o sentido de um texto é construído a partir da interação entre texto (aspectos lingüísticos) e leitor e seu conhecimento prévio. Da mesma forma, os três professores revelam um papel mediador nas interações ocorridas na sala de aula de leitura, motivando os alunos para as atividades propostas, estimulando-os a acionarem conhecimento estratégico para construírem o sentido do texto, instigando-os a construírem conhecimento de forma cooperativa, sanando dúvidas e expandindo informações.

Por outro lado, os professores analisados apresentam diferenças individuais na implementação dessa abordagem. Enquanto P1 e P3, de uma maneira geral, ancoram suas intervenções em aspectos lingüísticos e tendem partir de reflexões sistêmicas, para depois estimularem os aprendizes a acionarem conhecimento prévio de mundo para construir o sentido do texto, P2 enfatiza estratégias mais globais para incentivar a interação com o texto, e, em um momento posterior, aborda itens gramaticais e lexicais. Além disso, podemos notar uma diferença em relação ao trabalho com o conhecimento estratégico entre P1 e P3. Além de enfatizar o conhecimento estratégico para os alunos, P3 também se preocupa em explicitar aspectos metacognitivos e metalingüísticos desse conhecimento.

O papel mediador e motivador do professor é também reconhecido nos dados da entrevista realizada com um aluno que participou de aulas presenciais de leitura com P1 e participou como aluno na testagem do material construído para estudo autônomo.

Para facilitar nosso estudo, as aulas analisadas foram divididas em 3 etapas distintas: atividades de pré-leitura, desenvolvimento da leitura do texto, execução das tarefas e correção dos exercícios. P1 inicia as atividades de pré-leitura, tentando levar os alunos a levantarem hipóteses a partir do título e subtítulo, com o objetivo de fazer suposições sobre o conteúdo do texto. Para isso, chama a atenção dos alunos para aspectos lingüísticos do título e subtítulo, ressaltando relações intra-sentenciais, como ilustram as perguntas que P1 dirige aos alunos durante os momentos iniciais da aula:¹

Excerto 1

P1Qual o verbo aqui nesta frase: "Rio's long suffering poor take over vacant luxury condos?"

A Suffering.

A Take over.

¹ Visando facilitar a leitura optamos por apresentar uma versão editada das transcrições, que não inclui as hesitações, pausas e marcas prosódicas, uma vez que este tipo de informação não foi considerado essencial para nossa análise.

Em contraste, P2, inicialmente, opta por uma estratégia diferente para envolver os alunos na tarefa de leitura. Ele estimula os alunos a iniciarem as atividades propostas através de interação social e afetiva com os mesmos, buscando motivá-los para a leitura. O tom descontraído do professor provoca imediatamente uma participação jocosa por parte dos alunos, e o professor, por sua vez, mantém o aspecto lúdico da interação, fazendo uma brincadeira em relação à data do texto. Observe-se o excerto que segue:

Excerto 2

P2 *Vamos lá? Vamos dar uma olhada nesse texto aqui.*

A *É melhor olhar esse, né?*

P2 *Pessoal, vamos dar uma olhada no título, fonte. Meu Deus, qual é a data, hein?*

A *1º de abril, dia da mentira.*

P2 *1º de abril! Deve ser trote. A fonte é a revista Time, 1º de abril de 1991.*

Uma vez iniciado o desenvolvimento da leitura e execução das tarefas relativas ao texto, os professores também adotam diferentes procedimentos de monitoramento. Os alunos de P2 lêem o texto silenciosamente e executam as tarefas, sem quase nenhuma intervenção do professor. Os alunos de P1 fazem a primeira leitura do texto silenciosamente, mas executam as tarefas de forma bastante cooperativa, em pares ou em grupos de 3 ou mais alunos. Enquanto os alunos executam a tarefa de leitura, P1 coloca-se à disposição de todos para possíveis dúvidas. Em caso de dúvida de algum aluno, em vez de fornecer a resposta solicitada, P1 aproveita para coletivizar o problema. Os alunos colaboram na construção da resposta que P1 socializa para toda a classe. Observe-se o excerto que segue:

Excerto 3

Uma aluna solicita ajuda à professora:

P1 *Gente, ó! A Ana² está com problema. Ela não está conseguindo uma tradução para rights. Tá? Right. A gente tem "property rights" na linha 21 e "political rights" na linha 25.*

A *Direita.*

A *Direitos políticos.*

P1 *Ta? Direitos políticos.*

Em relação à aula observada de P2, nota-se que esse professor explora a participação ativa dos alunos mais na fase de avaliação das tarefas. Nesse momento

² Os nomes usados neste trabalho são fictícios, com exceção do nome da pesquisadora.

da aula, o professor inverte o procedimento inicialmente adotado que buscava levantar hipóteses globais sobre o texto e, com base nas respostas fornecidas pelos alunos, estabelece um foco maior no componente lingüístico do texto, como ilustra o excerto a seguir:

Excerto 4

P2 remete as estratégias de reconhecimento da formação de palavras em inglês, item já visto em aulas anteriores:

P2 (...) *Vamos lá. Vocês se lembram daquele sufixo — er, o agente, -er. Tem plural. Slum dwellers. O que é slum?*

A *Favela.*

P2 *Favela.*

A análise da aula presencial do Curso Sequencial da PUC-Campinas corrobora as duas análises já realizadas na medida em que observamos algumas características semelhantes àquelas que acabamos de apontar. Conforme já foi apontado, o professor responsável pelas aulas adota também uma orientação interativa no ensino de leitura, enfatizando, de forma integrada e complementar, tanto estratégias de leitura quanto estratégias lingüísticas. Da mesma forma que P1 e P2, P3 intermedia as interações da sala de aula, motivando os alunos e estimulando-os a construir o conhecimento. No entanto, P3 enfatiza, de forma mais explícita, estratégias metacognitivas e metalingüísticas que tendem a facilitar a construção do sentido do texto durante a leitura. Dessa forma, P3 estimula os aprendizes a entenderem os processos metacognitivos usados durante a leitura de um texto e tenta levar os alunos a perceberem as saliências lingüísticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura, conforme atesta o excerto 5:

Excerto 5

P3 *Vamos começar com a leitura do texto? Aqui no início do texto... vamos dar uma lida geral pra saber onde a gente teve problemas, os problemas mais comuns. O primeiro problema que eu identifiquei... vamos então? Ah... o primeiro problema foi nessa parte: "left his teaching job". Se você não reconhece que "left" é o verbo deixar no passado...."Left", no geral, é mais familiar pra você o sentido de "left" como "esquerda", não é? Então, tava dando um pouco de curto-circuito aí, né? Porque vocês leram e não conseguiram ir pra frente porque vinha a palavra "esquerda", não é? Aí fica difícil mesmo de construir o sentido. Mas a única coisa que você pode fazer, a única decisão que você pode tomar, quando você não tem um dicionário, é pelo menos pra perceber que não é esse sentido que você tá pensando porque não tem a mesma função aqui, né? Se você percebe isso, você já caminhou*

alguma coisa, não é? Essa é alguma coisa que parece ser verbo, porque, olha, alguém sempre vai... fez alguma coisa. A estrutura é parecida com o português. Então, tá esperando o verbo também. Então, daí fica mais fácil perceber que "deixou"...

Algumas características do papel do professor na aula presencial foram também apontadas nos dados colhidos da entrevista realizada com um aluno que participou de aulas presenciais de leitura e da testagem do material construído para estudo autônomo. Avaliando sua experiência na sala de aula, o aluno reconhece o papel mediador do professor nos diversos momentos da aula, seja motivando os alunos para a leitura do texto, contextualizando o assunto do texto, levando o aluno a acionar conhecimento prévio para a leitura daquele texto específico ou sanando dúvidas pessoais dos alunos. Na visão do aluno entrevistado, nessas interações face-a-face *as suas angústias são sanadas rapidamente, pois a figura do professor é muito forte e dá segurança ao aluno*, conforme exemplifica o excerto abaixo:

Excerto 6

Bom, na aula, é muito interessante. Primeiro que a Beatriz é uma excelente professora. Mas, os textos, as minhas dificuldades na aula, elas não me angustiam muito, porque eu trabalho um pouco na sala, eu levo o texto pra casa, eu trabalho o texto inteiro, e, na próxima aula, quando eu chego tenho dúvidas bem acertadinhas. Então, quando essas dúvidas são superadas, eu fico satisfeita. Quer dizer, o tempo de angústia nas minhas dúvidas, elas são sanadas rápido. E com a segurança do professor, dizendo: "está certo", "é assim". Eu vejo assim a aula. A figura do professor é muito forte.

A análise dos dados obtidos nos contextos presenciais deste estudo confirma as colocações feitas por Fraga (1999). Nesse estudo a autora, enfocando como ocorre a relação aluno/instruções para a realização das atividades do livro didático em sala de aula, sugere que esta relação se constrói em uma complexa interação que envolve o livro didático, os alunos e o professor. Os dados obtidos pela autora indicam que o professor busca flexibilizar a interação, encorajando a participação dos aprendizes e assumindo o papel de mediador nas interações entre os alunos, e entre os alunos e o livro didático, fazendo as intervenções e ajustes necessários à construção do conhecimento. Esses ajustes que monitoram de forma constante a motivação dos aprendizes e a acessibilidade do material pedagógico não podem ser totalmente transpostos para uma situação de ensino a distância intermediada pelo computador. Isso pode ser percebido na análise que segue, que enfoca os espaços interativos do contexto virtual. É interessante ressaltar que, muito embora, como discutiremos a seguir, a prática de ensino/aprendizagem aproxime-se bastante da cultura de ensinar/aprender da situação presencial, é possível identificar diferenças nos papéis assumidos pelo professor.

3. O CONTEXTO VIRTUAL MISTO

Os dados do curso semipresencial foram coletados na PUC-Campinas e foram extraídos de um curso de nível superior – Curso Sequencial de Informática Aplicada a Instituições Financeiras. Esse curso tem como público alvo profissionais já atuando no mercado de trabalho, e que têm pouca flexibilidade de horário para frequentar cursos regulares de graduação. O curso adota uma metodologia colaborativa de Ensino a Distância Mediado por Computador (EDMC), com 75% de aulas virtuais, usando material didático digital, espaços interativos síncronos (*chats*) e assíncronos (*e-mails*, fóruns de discussão), e 25% de aulas presenciais. As aulas virtuais do curso são veiculadas através do sistema operacional do programa de autoria WebCT.

A disciplina, Inglês Aplicado a Sistemas de Informação Financeiros, faz parte da grade curricular do curso e tem como objetivo geral a leitura de textos em inglês, visando ao desenvolvimento de estratégias globais de leitura e de análise linguística, com ênfase em aspectos discursivos, metacognitivos e metalingüísticos. O material didático está disponibilizado em rede e tem diferentes opções de *links*: reflexão estratégica, leitura de textos seguidos de perguntas de compreensão, reflexões linguísticas a partir do texto e exercícios de sistematização linguística ancorados nessas reflexões. Na análise que segue, apresentaremos uma síntese das observações que levantamos com base no registro das interações eletrônicas e nas observações do professor que ministrou esse curso. Os dados extraídos das anotações do professor do curso foram coletados em três momentos diferentes, visto que o curso já foi ministrado por três vezes.

Inicialmente a previsão do professor/*designer* era de que os *e-mails* tivessem tanto uma função administrativa (envio de tarefas) quanto pedagógica (envio de dúvidas sobre os gabaritos oferecidos em forma de *link* junto com as tarefas, ou sobre os demais materiais pedagógicos oferecidos pelo curso). No entanto, notamos que a grande maioria dos alunos não fez uso dessa opção, especialmente nas primeiras turmas do curso. Nessas turmas foi constatado que esse espaço foi mais usado com uma função administrativa, ou seja, para o envio de tarefas, e a interação com o professor, quando ocorreu, restringiu-se a avisos sobre as tarefas ou justificativas e explicações sobre o não cumprimento das mesmas. Esporadicamente foram registradas algumas dúvidas de natureza mais pedagógica, porém, nas três turmas ministradas, contrariando a previsão dos *designers*, esse espaço nunca foi usado para os alunos levantarem questões em relação às respostas oferecidas pelo gabarito. É possível que esse fato seja um indício da própria cultura de aprender dos alunos, que não questionam os gabaritos por considerarem que as avaliações ficam sempre a critério do professor.

O uso dos *e-mails* para interações de caráter pedagógico foi gradativamente aumentando ao longo das três turmas ministradas. Especialmente na etapa final das aulas da terceira turma, houve um aumento da utilização desse espaço para

solucionar dúvidas relativas às tarefas, à medida que o professor estimulou e intensificou a comunicação com os alunos. Tal ocorrência nos faz concluir que o baixo índice de uso dessa ferramenta como espaço pedagógico nas primeiras turmas se deve ao fato do próprio professor, a princípio, não utilizar todo o potencial que essa ferramenta podia oferecer e também ao fato de, nessa fase de implantação do curso, o professor estar envolvido na estruturação dos textos e tarefas a serem disponibilizados, restando-lhe pouco tempo para outras atividades.

Uma outra explicação que pode ser oferecida para o reduzido uso pedagógico dos espaços de *e-mail* está relacionada com a estrutura geral inicial do curso que já havia designado um espaço específico – *chats* – para a intervenção pedagógica do professor. De fato, tal espaço, especialmente no decorrer do curso da primeira e segunda turmas, cumpriu a função de “sala de aula virtual”. É interessante ressaltar que essa demarcação de funções dos espaços do curso é também assumida pelo professor. Os dados indicam que o professor, ao entrar na sala de *chat*, após cumprimentos e avisos gerais, dirige-se aos alunos demarcando o início da atividade de forma similar à que faria em uma sala de aula presencial: “*Vamos começar a aula?*”.

Os *chats* ocorrem uma vez por semana e têm a duração de 2 horas-aula. Os alunos que participam parecem identificar os *chats* como um espaço semelhante ao da sala de aula tradicional. Essa constatação pode ser ilustrada com a transcrição da interação ocorrida em um desses encontros eletrônicos, quando o instrutor decidiu deixar os alunos trabalharem independentemente e se colocou à disposição para dúvidas e perguntas. Após alguns minutos, um dos participantes interveio e cobrou do instrutor uma atitude mais interativa e colaborativa, tal como havia ocorrido nos encontros anteriores. Como os alunos ainda estavam solucionando dúvidas individuais, o professor não atendeu prontamente o pedido do aluno, que tornou a intervir através do uso de reticências, para cobrar mais uma vez a interação do professor com todo o grupo. Vejamos como exemplo o excerto abaixo:

Excerto 7

- Sérgio *Lúcia, rampant inflation = inflação crescente???*
Carlos *Profa Lúcia, os exs. anteriores fizemos direitinho, discutimos e democraticamente chegamos a um consenso....*
Carla *Lúcia, o que é turnaround?*
Carlos *.....*
Emerson *Lúcia, as tarefas devem ser feitas individualmente ou em dupla? Prometo modificar um pouco*
Cida *Rampant inflation = inflação desenfreada?*
Professor *Pessoal, vamos conversar sobre o texto todos juntos agora?*

A literatura atual aponta que a introdução progressiva da tecnologia na educação tem contribuído para uma mudança no papel do professor, que tenta

assumir a função de moderador ou facilitador, estimulando a comunicação em rede, compartilhando informações e encorajando seus alunos a construírem seu próprio conhecimento ao realizarem atividades *on line*. No entanto, a experiência ilustra que, embora o papel do professor se altere, mesmo que parcialmente, devido à própria estrutura da aula virtual, só o meio em si não determina uma mudança radical. Nos dados analisados, notamos semelhanças e diferenças entre as situações de ensino virtual e presencial. Em relação às semelhanças, parece, ainda, haver uma certa centralidade no professor como mediador. Nos *chats*, ele geralmente toma o turno, iniciando as interações, e parece haver expectativas da parte dos aprendizes de que as interações sejam realizadas nessa forma tradicional. É razoável levantarmos como hipótese que essa situação ainda reproduz modos e maneiras de ensinar e aprender que fazem parte da cultura dos alunos e professores e que não se mudam com facilidade. Um fato interessante ocorrido no final do primeiro *chat* da terceira turma do curso, quando todos estavam se despedindo, leva-nos a pensar que, inegavelmente, a cultura e o ritual da sala de aula presencial permeiam de fato a sala de aula virtual. Um aluno, provavelmente preocupado em marcar sua presença na aula, não se conteve e escreveu –“Present.” Como o professor não manifestou uma reação em relação a isso, o aluno insistiu - “I’m here!”, fato que provocou a resposta do professor - “OK, Sérgio”.

Quanto às diferenças, poderíamos apontar que a construção do conhecimento nos *chats* tende a exigir mais tempo do que na situação presencial, dadas as condições de interação. A produção escrita é mais lenta do que a oral, não só devido ao fato de que a transmissão de informação não conta com o auxílio dos recursos prosódicos e extralingüísticos, mas também porque essa comunicação precisa ser mais explícita, principalmente quando o professor toma o turno para fornecer explicações de natureza pedagógica. Um exemplo claro desse tipo de dificuldade pode ser observado nos dados quando o professor tenta remeter a exemplos e informações dados em aulas anteriores. É difícil, na comunicação síncrona, organizar sintética e claramente as idéias por escrito. Outro fator menos importante que não pode, porém, ser ignorado, refere-se às habilidades técnicas de digitação por parte dos participantes. Essas condições de produção, nas interações síncronas, exigem que seja previsto e tolerado um espaço de tempo entre as intervenções dos participantes

Uma outra diferença importante de ser ressaltada é que os *chats* permitem uma participação maior do que a que ocorre na sala de aula presencial, já que não há sobreposição de falas. Isso pode ser uma explicação adicional para a quantidade de atividades realizadas nesse espaço ser menor do que a realizada na sala de aula presencial. Uma questão interessante de ser apontada é a de que se, por um lado, o meio permite que o aluno participe mais, por outro lado, essa oportunidade maior de participação pode também dificultar a comunicação entre os participantes, uma vez que as mensagens vão aparecendo na tela sem a obrigatoriedade da seqüência pergunta/resposta característica do contexto presencial, ficando por conta do leitor

relacionar perguntas e respostas. Essa distribuição de turnos, normalmente não ocorre nas interações face-a-face, uma vez que os participantes evitam a superposição de perguntas e respostas. Se esse fato ocorre, o professor intervém e organiza os turnos de fala.

Problemas técnicos com o uso dos chats levaram o professor a explorar mais as potencialidades de um outro espaço interativo disponível no curso – o Fórum de Discussões. Na primeira e segunda vez que o curso foi ministrado, esse espaço interativo era denominado de Bulletin Board (Quadro de Avisos). Como o próprio nome indicava, houve o entendimento de que esse seria um espaço dedicado a informações gerais para todos os alunos. Além de alguns avisos, o espaço foi usado para a disponibilização dos gabaritos das tarefas. A partir da segunda turma, foi criado o link Gabaritos na página inicial do curso e essa ferramenta ficou sendo utilizada para avisos e informações gerais do curso. Além disso, quando foi iniciada a terceira turma, havia a preocupação por parte do professor em desenvolver atividades que demandassem uma maior participação dos alunos na construção de conhecimento. Várias das tarefas de leitura do curso contemplavam algumas perguntas abertas que exigiam opinião pessoal do leitor em relação ao assunto lido. Como algumas tarefas já enviadas demonstravam que os alunos estavam encontrando dificuldades para responder a última pergunta da Tarefa de Leitura 1, o professor decidiu reformular essa pergunta e colocá-la no quadro de avisos. É interessante observar que o programa de autoria usado, o WebCT, havia sido atualizado e, coincidentemente, na nova versão, essa ferramenta foi denominada de Discussions (Discussões). O professor, a princípio, questionando a mudança de denominação, por entender que tal espaço se destinava principalmente a avisos, foi surpreendido pela participação eficiente e criativa dos alunos, fato que confirmou que tal espaço era apropriado para a construção cooperativa do conhecimento através de discussões coletivas. A partir dessa experiência, o professor começou a entender melhor o potencial oferecido por essa ferramenta e passou a usá-la mais frequentemente.

Podemos dizer que o desenvolvimento da tecnologia digital proporcionou avanços no contexto educacional, porém faz-se necessária uma visão pedagógica das possibilidades e limites de utilização dos espaços eletrônicos interativos, para que o uso dessa tecnologia possa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem. Seria interessante ressaltar que as atividades virtuais, quando contrastadas com as presenciais, que é o caso do curso semipresencial analisado neste estudo, deixam uma lacuna nas expectativas de contato social que fazem parte das experiências pedagógicas prévias dos alunos. Segundo a experiência relatada do professor do curso, nos encontros presenciais as demonstrações afetivas dos alunos são mais frequentes e efusivas. Esse tipo de demonstração pode ser um indício do ônus do contato social efetivo que o ensino a distância acarreta em maior ou menor proporção, independente das vantagens pedagógicas que ele traga. Analisaremos, a

seguir, uma situação extrema dessa falta de contato social, que é o estudo autônomo individual realizado no contexto virtual.

4. O CONTEXTO VIRTUAL AUTO-MONITORADO

A situação de ensino virtual analisada neste estudo ocorre com a interação de um aluno com um material didático de auto-instrução veiculado via rede de computadores para o ensino de leitura em inglês. Projetado visando a atender os alunos pós-graduandos da UNICAMP que precisam, para fins acadêmicos, melhorar sua proficiência na leitura de textos em inglês, o material didático do *Read in Web* consta de um texto disponibilizado na tela do computador e seguido de perguntas de compreensão acessadas através de uma barra de navegação. As perguntas são abertas e o aluno precisa digitar a resposta na tela e, em seguida, conferi-la com o gabarito disponibilizado num botão abaixo da questão. A barra de navegação permite que o leitor possa, também, voltar ao texto tanto para construir sua resposta para as diferentes questões de compreensão propostas, quanto para conferir no texto a sugestão colocada na chave de resposta do material. Considerando-se que o aluno está estudando de forma independente, o curso oferece materiais de apoio que visam a auxiliá-lo na sua relação com o texto: um *glossário de palavras chaves*, colocado na forma de *links* no próprio texto, e outros materiais adicionais – um *glossário complementar* e uma *apostila gramatical* - que podem ser acessados através de duas opções disponíveis numa segunda barra de navegação – *dicionário* e *gramática*. Nessa mesma barra, o aluno pode acessar também um outro espaço pedagógico intitulado *tutorial*. Esse espaço abre uma nova barra de navegação que inclui reflexões centradas no conhecimento estratégico e exercícios de sistematização lingüística.

Os dados relativos ao contexto virtual automonitorado enfocam a interação de um aluno com esse material didático idealizado para estudo autônomo de leitura em inglês, veiculado via rede de computadores. Esses dados serão analisados a partir de duas fontes complementares de informação: o depoimento do aluno coletado através de uma entrevista e a observação efetiva de suas opções de “navegação” pelos diferentes *links* do curso *on-line*, registrado em gravação em vídeo. Durante a análise estaremos contrapondo as informações obtidas através da entrevista com as informações coletadas através da observação da gravação em vídeo.

A análise dos dados colhidos na entrevista indica que o aluno percebe diferenças entre os contextos pedagógicos presencial e virtual. Ele reconhece que uma das diferenças é a possibilidade dessa modalidade atender a necessidades individuais dos aprendizes como, por exemplo, o ritmo de aprendizagem e a liberdade de escolha das tarefas e até mesmo a liberdade de expansão das atividades propostas. Tal possibilidade é vista como uma vantagem do estudo autônomo, como ilustra o excerto que segue:

Excerto 8

Informante

Uma vantagem que eu vejo no computador é que ele atende uma necessidade minha de ritmo de aprendizado. Não preciso ficar no ritmo da turma. Por exemplo, eu gostaria de avançar mais. Eu posso me dedicar mais. E, às vezes, posso dedicar mais tempo num texto. Na sala, às vezes, o grupo vai indo e você não acompanha. Aqui eu posso me demorar e acabo imprimindo também alguns procedimentos meus. (.....)

O informante da pesquisa reconhece que contextos de aprendizagem autônoma privilegiam uma forma individual de aprendizagem, e, portanto, requerem um perfil específico de aprendiz. Tal característica nos remete à visão de Sheerin (1997) sobre aprendizagem autônoma como uma filosofia e um processo educacional, que precisa estar presente não somente na orientação pedagógica proposta pelo material, como também na postura do aprendiz. Segundo a autora, é a forma como aprendizes usam as facilidades de auto-instrução é que vai determinar se a aprendizagem autônoma estará ocorrendo ou não. O acesso a materiais auto-instrucionais não é suficiente para garantir a independência do aprendiz e, portanto, ele precisa apresentar características específicas de autonomia, disciplina e maturidade. Tais características estão presentes no perfil do nosso informante de pesquisa, conforme ilustra o excerto abaixo:

Excerto 9

Informante

E quando eu acho que entendi o texto (eu faço toda a seqüência), eu volto outra vez para ver o texto, as próprias perguntas, as respostas que vocês deram, se era exatamente aquilo que eu tinha entendido.

Nosso informante também reconhece que seu modo de estudar lhe permite aproveitar as vantagens oferecidas por esse contexto de ensino/aprendizagem, e que isso talvez não possa ser generalizado. Vejamos o excerto que segue:

Excerto 10

Informante

Agora, isso é um comportamento meu. Têm pessoas que gostam mais de só trabalhar em grupo, discutir, aí eu não sei como seria fazer essa tarefa de ficar lá sentada, estudando.

Em relação às diferenças entre o material pedagógico usado na situação presencial e o material pedagógico disponibilizado na tela, a avaliação do aluno é de que, na sala de aula, o professor parece ser mais livre na escolha do material a ser usado, que pode ser mais variado e diversificado. No contexto do computador ele considera ter havido, por parte dos *designers* do curso, uma maior elaboração na escolha e seqüência das atividades, em termos de grau de dificuldade e conteúdo dos

textos. De fato, no material didático virtual existem restrições que impõem limites na sua elaboração. A construção de material digital é cerceada por padrões pré-determinados pela estrutura do curso e pelos parâmetros técnicos impostos para a construção de material para tela. O informante da pesquisa vê também uma grande diferença entre os dois contextos de ensino quanto às estratégias adotadas para conscientização do aprendiz em relação a conhecimento estratégico. Segundo o aluno, as estratégias de leitura disponibilizadas no *Tutorial* do curso *on line* lhes dão pistas explícitas de um comportamento a ser adotado. Na aula presencial, esse tipo de reflexão ocorre, mas de forma não explícita, ou seja, está colocado de forma mais indutiva. O excerto a seguir ilustra esse fato:

Excerto 11

Informante *Eu tenho lido todas as estratégias de leitura que vocês colocam. Aquilo lá para mim é ótimo, eu vou lá porque elas me dão pistas de um comportamento. E isso, por exemplo, na aula, não está explícito, não é verbalizado dessa forma. Aqui está claro. A estratégia de leitura para mim é um caminho que você está me ensinando uma postura frente ao texto, de forma clara, explícita, tá dito lá! E no outro é cobrada, mas não é explicitamente.*

Quanto à diferença do suporte entre duas situações de ensino, isto é, texto disponibilizado na tela e o texto impresso no papel, o aluno sentiu alguma dificuldade no início, para ler na tela, por estar mais familiarizado a estudar texto escrito em papel. Isso fez com que o aluno sentisse falta de algumas características do texto impresso. Depois de um certo tempo, porém, o aluno atesta que se acostumou com as características específicas do hipertexto, não encontrando mais dificuldades de navegação.

Sobre a utilidade dos exercícios de cunho lingüístico apresentados no *Tutorial*, o aluno deu depoimento de que, a princípio, ele teve a sensação de que os mesmos verificavam um tipo de conhecimento que, talvez, ele não, necessariamente, precisasse para a compreensão do texto. No entanto, após fazer os exercícios, o aluno percebeu que eles o sensibilizaram para questões lingüísticas com as quais ele havia tido problemas durante a leitura e não havia percebido. Segundo o aluno, os exercícios o fazem entender as diferentes possibilidades lingüísticas da língua estrangeira, necessárias para uma compreensão mais detalhada do texto. É interessante notar que no contexto presencial o professor tende a intervir e apontar essas dificuldades para os aprendizes no decorrer da aula.

Cabe observar que nesse contexto de ensino/aprendizagem notamos uma atitude mais crítica do aluno frente às sugestões oferecidas pelo gabarito. Uma explicação para tal ocorrência pode estar relacionada com as diferenças existentes entre um contexto de ensino/aprendizagem que conta com a mediação do professor, ainda que de forma parcial, e uma situação de estudo autônomo que não prevê a

mediação direta do professor. Mais especificamente, nos contextos pedagógicos mediados pelo professor há expectativas da parte dos aprendizes de que o professor monitore e avalie seu processo de aprendizagem, enquanto que a aprendizagem autônoma requer um aprendiz com um perfil específico de autonomia, maturidade intelectual e disciplina.

Com relação às possibilidades de navegação oferecidas pelo material, o informante tira proveito da interatividade do material didático *on line*, usando os mecanismos de consulta e verificação característicos desse tipo de material e também mudando seu roteiro de navegação, de acordo com suas necessidades individuais. É interessante notar que a interação com o material didático no contexto presencial parece ser mais breve, visto que as intervenções do professor dirigem e restringem a quantidade de informação extra necessária para a leitura de um determinado texto.

O contexto automonitorado de ensino/aprendizagem apresenta condições para que o aprendiz venha a engajar-se em processos intencionais de aprendizagem e essas condições não estão presentes da mesma maneira no contexto presencial. Nesse contexto o professor intermedeia as interações entre os alunos e o material didático e faz os ajustes necessários a cada situação de aprendizagem, a partir das reações e dúvidas dos aprendizes. Temos que convir que essa estrutura de interação não favorece as habilidades analíticas, a disciplina e maturidade do aprendiz da mesma forma que o contexto extremo de estudo autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises conduzidas neste estudo apontam para o fato de que as diferenças entre os contextos pedagógicos presencial e virtual fazem com que o processo de transição entre eles não seja fácil. Professores e aprendizes encontram-se fortemente influenciados pela cultura de ensinar e aprender do contexto presencial, onde o professor tem um papel de mediador na monitoração das interações. Apesar de, no contexto virtual, a instrução mediada pelo computador estar em harmonia com a visão construtivista de ensino/aprendizagem e favorecer tanto a aprendizagem autônoma quanto a aprendizagem colaborativa, não há nada inerente ao meio virtual que conduza os aprendizes a construir o conhecimento a partir de interações com outros aprendizes, ou a partir da interação com o material didático disponibilizado eletronicamente. Não são os recursos tecnológicos, mas sim o uso que se faz deles que pode promover mudanças nas práticas de ensino/aprendizagem de professores e alunos.

Mais especificamente, no contexto presencial, o professor assume o papel de mediador nas interações entre os alunos, e entre os alunos e o material didático, fazendo as intervenções e ajustes necessários à construção do conhecimento. Por outro lado, as intervenções dos aprendizes redirecionam o andamento das aulas,

provocando explicações mais específicas, expansões de informação e ajustes na aprendizagem. Essa interação social motiva os alunos a fazerem as tarefas e, para contextualizar as questões enfocadas na aula, o professor explora um histórico de conhecimento compartilhado criado no próprio momento da aula, ou induzido pela reação e respostas efetivas dos alunos, que, muitas vezes, não são verbalizadas, mas são expressas para o professor através de recursos extralingüísticos, principalmente pelas expressões faciais. Esses ajustes que monitoram de forma constante a motivação dos aprendizes e a acessibilidade do material pedagógico não podem ser totalmente transpostos para uma situação de ensino à distância intermediada pelo computador. Apesar das práticas de ensino/aprendizagem dos contextos virtuais, especialmente as que prevêm a colaboração entre os participantes, aproximarem-se bastante da cultura de ensinar/aprender do contexto presencial, é possível identificar diferenças no modo de monitoração do professor nesses contextos.

No contexto virtual colaborativo, o desenvolvimento da tecnologia digital proporcionou avanços nas práticas pedagógicas, favorecendo uma maior participação dos aprendizes na construção do conhecimento, porém é necessário que haja uma reflexão mais aprofundada por parte dos professores acerca das possibilidades e limites de utilização dos espaços eletrônicos interativos disponíveis, para que o uso dessa tecnologia possa trazer contribuições efetivas para o contexto educacional. Os *e-mails*, em geral, usados para interações de cunho administrativo e operacional, podem ser usados também para interações pedagógicas, na medida em que o professor estimular e orientar tal uso. Os *chats*, ao serem identificados como a “sala de aula virtual”, apresentam semelhanças com as interações face-a-face que são impostas pela cultura de ensinar e aprender da sala de aula presencial, mas também apresentam diferenças impostas pelas condições de produção do meio eletrônico. O fórum de discussões, no curso ministrado, é um espaço muito adequado para a realização de tarefas que favorecem a construção colaborativa do conhecimento. No entanto, o uso pedagógico desse espaço interativo precisa ser estimulado e orientado pelo professor, que, por vezes, tem dificuldade em planejar e estruturar tarefas colaborativas, que nem sempre estão presentes nas aulas presenciais. Por outro lado, os alunos, em geral, não têm o desempenho autônomo desejável e necessário para esse tipo de atividade. O uso adequado desses espaços interativos é também prejudicado por questões de letramento eletrônico, que são usuais entre os participantes de atividades virtuais e precisam ser superadas.

O contexto virtual automonitorado é um contexto pedagógico bastante específico, com características próprias e, por isso, apresenta vantagens e limites. Esse contexto de ensino/aprendizagem não se presta à reprodução de muitos dos aspectos do contexto presencial, porém se mostra mais adequado a outros aspectos do processo de aprendizagem, que precisam ser explorados na construção do material didático e no perfil do aprendiz a quem ele se destina. A análise conduzida neste estudo confirma que esse contexto pedagógico atende a necessidades individuais do aprendiz, tais como ritmo de aprendizagem e disponibilidade de

tempo e espaço e favorece características de estudo autônomo e reflexivo por parte do aprendiz, estimulando uma postura mais crítica e participativa do aluno frente ao conhecimento. Fica evidente que a interatividade do material pedagógico *on line* favorece essa independência do aluno e os recursos de navegação permitem o ajuste do material às suas necessidades individuais.

Por outro lado, esse contexto de ensino/aprendizagem requer um aprendiz com características individuais de autonomia e autogerenciamento, eletronicamente letrado e que assuma responsabilidade por sua aprendizagem. Ele requer também um aprendiz para que faça uso adequado dos recursos de navegação e se adapte ao uso da tela como suporte textual para leitura. Necessita, ainda, de um aprendiz motivado, com necessidades instrumentais efetivas, para que possa enfrentar as dificuldades que esse contexto extremo de estudo solitário impõe, encontrando, assim, uma forma estimulante e desafiadora de aprendizagem.

Há vantagens e desvantagens em cada uma dessas modalidades de ensino/aprendizagem. O nosso desafio como educadores torna-se o de usar cada uma delas de forma eficiente, tendo em mente a sua adequação ao público-alvo. O ensino à distância *on line* ainda é uma área bastante nova, na qual há ainda carência de pesquisas, especialmente do ponto de vista do aprendiz. Acreditamos ser este um momento bastante propício para investigações mais aprofundadas desse novo contexto, através da escuta dos sujeitos agentes de ensino a distância, por si mesmos e por pesquisadores, a fim de que seja possível o desenvolvimento do potencial dessa nova realidade para o benefício de todo o contexto educacional.

BIBLIOGRAFIA

- FRAGA, M.C.S. (1999). *O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira). UNICAMP.
- MOORE, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In: Kegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles in Distance Education*. London and New York: Routledge.
- SHEERIN, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: Benson, P. e P. Voller. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.