

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**ENSINO A DISTÂNCIA OU SEM DISTÂNCIA? – É POSSÍVEL SE
DEFINIR UMA MÉTRICA PARA MENSURAR A INTERAÇÃO ALUNO-
TEXTO?**

VALTER GONZALES

SÃO PAULO
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

VALTER GONZALES

**ENSINO A DISTÂNCIA OU SEM DISTÂNCIA? – É POSSÍVEL SE
DEFINIR UMA MÉTRICA PARA MENSURAR A INTERAÇÃO ALUNO-
TEXTO?**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas - Departamento de
Letras Modernas - Curso de Pós-Graduação em
Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Estudos Lingüísticos e Literários em
Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Leland Emerson McCleary.

SÃO PAULO
2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Valter Gonzáles

Ensino a Distância ou Sem Distância?

– É possível se definir uma métrica para mensurar a interação aluno-texto?

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Modernas - Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Leland Emerson McCleary.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Dedicatória

A meus pais, Vicente (in memoriam) e Ruth.
A meus irmãos, Rosa e Vicente.

AGRADECIMENTOS

Deus, muito obrigado.

Ao meu orientador, professor Dr. Leland Emerson McCleary pela orientação, por ter acreditado em meu trabalho, por ter aberto os meus olhos para a pesquisa, mostrando os meus defeitos e as minhas qualidades, colaborando muito com o meu processo de crescimento e desenvolvimento acadêmico e profissional.

Ao Prof. Dr. Romero Tori e à Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani pelas contribuições oferecidas a mim durante o exame de qualificação.

À querida amiga Heloísa Pezza Cintrão pelas inúmeras conversas a respeito da minha pesquisa.

Ao meu cunhado e amigo Jens Holderer por estar sempre presente.

Aos meus professores do mestrado: Dr. Lynn Mário de Souza, Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani, Dra. Walkíria Mont-mor, Dr. Marcelo Giordan e Dr. Edgard Cornachione.

Aos meus alunos, participantes dos cursos de Prática de Ensino Interdisciplinar, pelas suas valiosas contribuições, objeto de pesquisa desta dissertação.

Aos meus amigos pelo apoio incondicional oferecido durante o curso, representados aqui por Aline da Silva, Alípio do Carmo, Denise Vilela, Emerson Zoppei, Fernanda Damigo, Jamilson José Alves da Silva, Karin Betim, Kátia Bastos Machado, Luciana Carvalho, Maria da Glória Oliveira, Ricardo Saito e Sérgio Ifa.

Aos amigos do Departamento de Letras Modernas da USP, aos amigos da Associação Alumni e da Universidade Ibirapuera.

Ao Prof. Dr. Vicente Amato Neto e à Dra. Juliane Amato pela dedicação e apoio prestados.

Aos meus grandes amigos pára-quadistas, pelo apoio e companheirismo demonstrados na fase final da dissertação: Fábio Diniz, Kalley Ferreira, Paula Casara, Clarissa Grechi, Marcele Genaro e Eduardo Meirelles.

Enfim, aos que porventura não foram aqui nomeados, o meu sincero agradecimento.

GONZALES, Valter. (2007) *Ensino a Distância ou sem Distância? – É possível se definir uma métrica para mensurar a interação aluno-texto?* Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

RESUMO

Esta dissertação está inserida no contexto digital de ensino a distância e tem como objetivo analisar como ocorre a interação do aluno com o material, em especial o texto, na comunicação educacional assíncrona, doravante designada pela expressão “lista de discussão”. Justifica-se este estudo pela necessidade de se comprovar a existência de interação entre aluno e texto durante o desenvolvimento de cursos a distância com o objetivo de se esclarecer os mecanismos que envolvem o funcionamento das listas de discussões on-line para potencializar o uso da internet em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

Na revisão da literatura, apresento o estudo da métrica de Tori (2002) e os modelos de leitura que tradicionalmente são discutidos em pesquisas na área, no qual salientaram-se os modelos interacionais de leitura de Moita Lopes (1996) e Cavalcanti (1989). Argumenta-se que esses modelos, além de possibilitarem a visualização da leitura como um ato comunicativo, levam em consideração aspectos sociais e psicossociais dos seus interlocutores e se mostram menos limitados e mais adequados do que os modelos seriais.

Tendo em vista as dimensões básicas da questão da pesquisa, ou seja, a interação leitor-texto, buscaram-se evidências de suas concretizações a partir de duas fases distintas da pesquisa, uma no meio do curso e outra ao final dele, e de três instrumentos de pesquisa: observação assistemática, questionário e entrevista individual. As conclusões, que fazem parte desta pesquisa, são oriundas dos dados coletados nessas duas fases e da aplicação e análise dos instrumentos de avaliação utilizados, bem como da observação das interações dos alunos no fórum de discussões.

GONZALES, Valter. (2007) *Teaching with Distance or with no Distance? – Is it Possible to Define a Metric to Measure the Student-text Interaction?* Master Dissertation. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

This dissertation, which is inserted in the distance education context, aims at analyzing how student-material interaction occurs, mainly the interaction with text, in the asynchronous communication, from now on addressed as 'discussion forum'. This study is justified by the importance of student-text interaction on digital contexts with the intent to clarify how on-line negotiations work in order to empower the use of the internet in learning-teaching contexts of foreign languages.

In the literature review, I introduce Tori's metrics for a non-Distance Education (2002) and the reading models which are traditionally discussed in the reading researches area. The interaction models of reading by Moita Lopes (1996) and Cavalcanti (1996) were most relevant for our research. It has been said that those models, besides empowering the visualization of reading as a communicative act, they take social and psychosocial aspects of its interlocutors into consideration and seem to be less limited and better adequate than the serial models of reading.

Taking the basic dimensions of my research – the reader-text interaction, evidences were taken based on two phases of this study, one in the middle of the course and another one at the end of it, as well as three research instruments – the unsystematic observation, the questionnaire and the individual interview. The conclusions, which are part of this research, were taken from the data collected during these two phases and from the application and analysis of the evaluation instruments used, as well as from the student's interaction observation in the discussion forum.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O plano da dissertação.....	7
Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 Métrica para Educação Virtual Interativa.....	9
2.2 Considerações básicas sobre o processo de leitura.....	19
2.3 Competência em língua materna e em língua estrangeira.....	25
2.4 Modelos do processo de leitura.....	27
2.4.1 Modelo Ascendente.....	30
2.4.2 Modelo Descendente.....	31
2.4.3 Modelo Interativo.....	33
2.5 Construção de sentido no processo de leitura.....	35
2.5.1 Problemas com a decodificação de palavras.....	39
2.5.2 Problemas sintáticos.....	41
2.5.3 Problemas semânticos.....	42
2.6 Estratégias em leitura.....	44
2.6.1 Estratégias cognitivas.....	45
2.6.2 Estratégias metacognitivas.....	46
2.7 Instrumentos de pesquisa em leitura.....	48
2.7.1 Análise de lapsos orais.....	49
2.7.2 Protocolos de evocação.....	49
2.7.3 Monitores ou gravadores de leitura.....	50
2.7.4 Técnica Introspectiva.....	50
Capítulo 3 – DETALHAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO.....	53
3.1 Contexto da pesquisa.....	53
3.2. Os participantes.....	57
3.2.1 O professor-pesquisador.....	57
3.2.2 Os alunos, professores em formação.....	59
3.3 O curso.....	63
3.3.1 O planejamento prévio do semestre.....	63

3.3.2 A concretização do semestre.....	64
3.3.3 As interações on-line.....	67
3.4 A estruturação da pesquisa de campo.....	68
3.4.1 As fases da pesquisa.....	69
3.4.1.1 Primeira fase – referencial teórico.....	69
3.4.1.2 Segunda fase – a preparação.....	70
3.4.1.3 Terceira fase – a aplicação dos instrumentos.....	71
3.4.1.4 Quarta fase – a documentação dos dados.....	71
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	72
3.5.1 O questionário.....	72
3.5.2 As entrevistas.....	73
3.5.3 As observações.....	73
Capítulo 4 – COLETA DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
4.1 O questionário.....	75
4.1.1 – Descrição das respostas dadas pelos alunos do Grupo 1.....	76
4.1.2 – Descrição das respostas dadas pelos alunos do Grupo 2.....	96
4.2 – As entrevistas.....	116
4.3 As interações on-line.....	130
4.3.1 As interações do grupo 1.....	131
4.3.2 As interações do grupo 2.....	132
Capítulo 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	15

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aplicação da Métrica proposta por Tori.....	14
Tabela 2 - Aplicação da Métrica – Exemplo 1.....	14
Tabela 3 - Aplicação da Métrica – Exemplo 2.....	15
Tabela 4 - Os professores em formação, número de participantes do processo.....	62
Tabela 5 - Os professores em formação, participantes focais da entrevista final.....	62
Tabela 6 - A primeira semana ministrada.....	66
Tabela 7 - Semanas 2 e 3.....	66
Tabela 8 - Número de mensagens on-line.....	68
Tabela 9 - Sentiu necessidade de outras leituras?.....	99
Tabela 10 - Fez outras leituras?.....	99
Tabela 11 - Como fez a leitura dos textos?.....	104
Tabela 12 - Como fez a leitura dos comentários?.....	106
Tabela 13 - Quanto à avaliação, como você entende o seu resultado?.....	115
Tabela 14 - Você conseguiu?.....	117
Tabela 15 - Houve interação entre os participantes do curso?.....	118
Tabela 16 - Dificuldade na compreensão dos textos.....	122
Tabela 17 - O que você considera mais importante em um curso virtual?.....	123
Tabela 18 - Quando um texto é disponibilizado on-line, como você faz a leitura?...124	
Tabela 19 - Estratégias utilizadas durante a leitura.....	127
Tabela 20 - Mensagens por discussão.....	131
Tabela 21 - Grupo 1 – Alunos menos participativos.....	132
Tabela 22 - Grupo 1 – Alunos mais participativos.....	132
Tabela 23 - Grupo 2 – Alunos menos participativos.....	133
Tabela 24 - Grupo 2 – Alunos mais participativos.....	133

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

Quando se fala em interação no processo de ensino/aprendizagem, nos parece que a primeira idéia despertada está relacionada à comunicação que se dá entre os sujeitos integrantes de um determinado momento de um curso, seja ele presencial ou virtual. No entanto, a interação não está relacionada única e exclusivamente à comunicação entre os sujeitos (pessoas), pois há também a interação entre os sujeitos e os materiais (atividades, textos, etc) que apoiam o curso.

Segundo Leffa (2001), sabemos que para que haja interação há que se ter a idéia de reciprocidade, ou seja, entre dois ou mais elementos, podendo ser entre as pessoas participantes no processo (professores e alunos ou alunos e alunos) ou, ainda, entre as pessoas e os materiais utilizados no curso (alunos e objetos – textos, exercícios, atividades). Assim, como diz Leffa (2001), não existe interação de elemento único, pois a interação parte da idéia de contato que produz mudança em cada um dos participantes do processo interacional. Daí, temos a idéia mais abrangente da possibilidade de interação entre todos os integrantes do processo, como por exemplo, entre pessoas e objetos, podendo ainda causar alteração em todos os interagentes, sejam eles pessoas ou objetos.

Muitos são os autores que investigaram os processos interacionais em sala de aula como também em meios virtuais¹. Entretanto, por ser a interação entre os sujeitos vista como um processo de comunicação de extrema importância no ensino/aprendizagem, parece-nos que a interação aluno-material recebeu menor destaque e aprofundamento. A maioria das pesquisas se dedica à interação em nível de pessoas, assim, podemos dizer que a interação sempre afeta a ambos os interagentes, como diz Leffa (2001):

“Surge daí uma questão que, a meu ver, ainda não foi suficientemente explorada pelas teorias de aprendizagem: a idéia de que as pessoas podem ser modificadas pelos objetos que a cercam. Na medida em que aprendizagem é modificação, está se afirmando que uma pessoa pode aprender não apenas em contato com outras pessoas, mas também em contato com objetos”.

¹ Veremos os autores e suas contribuições no capítulo 2 – Fundamentação Teórica

Como vimos, existe a modificação do sujeito quando em contato com um determinado objeto, seja ele um objeto de laboratório, um texto ou um exercício, os quais podem transformar o sujeito interagente à medida em que lhe oferece conteúdos para o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, a questão da modificação do objeto parece-nos um tanto abstrata se considerarmos que um texto ou exercício pode também sofrer alterações durante a interação.

Como nosso foco de pesquisa é a interação do aluno com a leitura, não podemos deixar de falar que, dentre os objetos utilizados para a interação entre autor e leitor, o texto é um objeto com características interativas bastante distintas dos demais objetos. Assim, além dos tipos de interação já mencionados, temos também níveis de interação que podem ocorrer de várias maneiras, podendo ser dentro da mente do próprio sujeito e se dá quando falamos, lemos ou escrevemos. Pode haver também interação entre o conhecimento lexical e o sintático, assim como diz Leffa (2001):

“Se estamos lendo um texto, o conhecimento lexical pode interagir com o conhecimento de mundo, às vezes até compensando a falta de um determinado conhecimento pela existência de um outro. Durante a leitura, por exemplo, usamos de modo interativo nossa habilidade para decodificar o que está impresso, o conhecimento da língua que temos armazenado na mente e os esquemas de conteúdo que organizam nosso conhecimento de mundo. Esse é um tipo de interação intrapessoal. Por envolver uma realidade essencialmente psicológica, haverá uma presença menor do mundo físico.”

Ainda segundo Leffa (2001), um outro nível de interação também importante é aquele que ocorre entre a subjetividade de uma pessoa e a de outra, assim, na medida em que a subjetividade é de natureza psicológica e, portanto interna, só é possível chegar à subjetividade do outro pela intermediação do mundo físico:

“Mesmo num contato face a face, o pensamento precisa ser traduzido em palavras e gestos, para que possa ser transmitido ao outro através das ondas sonoras e luminosas do mundo físico que nos cerca. Sem essa intermediação do

mundo físico, que permite a exteriorização e canalização do nosso pensamento, a interação não é possível.” Leffa (2001)

Tomando-se um determinado texto selecionado para que os alunos o leiam e interajam entre si, pode ele também sofrer alterações visíveis – anotações, partes sublinhadas, parágrafos destacados, como também modificações mais profundas e subjetivas, como por exemplo quando os alunos discutem o texto, tornando-o relevante ou não para o curso. No caso de materiais interativos, a alteração do texto pode se dar a partir do momento em que os alunos elaboram suas respostas trazendo uma carga de conhecimento prévio. Assim como ressalta Leffa (2001):

“Um terceiro tipo de interação ocorre entre subjetividade e objeto. Neste caso, o processo ocorre entre seres de natureza diferente, onde o objeto é visto não como um elemento responsável pela mediação² mas como o outro participante da interação, fazendo parte do meio em que o sujeito está inserido³, onde a interação dá-se entre o organismo e o meio. Somos cercados por pessoas e coisas e interagimos indistintamente com ambos, quer reificando o que é humano quer antropomorfizando o que é objeto”⁴.

Em recente estudo, Tori (2002) discute o conceito de distância em atividades de aprendizagem e a convergência entre educação convencional e virtual, no qual identifica 3 tipos de distância: a espacial, que está relacionada à distância no espaço físico; a temporal, que está relacionada à simultaneidade ou não das atividades e, a interativa, que está relacionada à participação dos integrantes no processo. Tori apresenta também 3 tipos de relacionamentos em tais interações: *professor-aluno*, *aluno-aluno* e *aluno-material*. Ainda nesse estudo, Tori propõem uma métrica que atribui valores de distanciamento nas atividades de aprendizagem. No entanto, quando Tori fala a respeito da interação aluno-material, por entendermos que a interação com o texto tem características diferentes, como veremos no capítulo 2, parece-nos que Tori não apresenta uma fundamentação que englobe especificamente a interação

² (Vygotsky, 1981)

³ (Piaget, 1976)

⁴ (Reeves & Nass, 1996)

com o texto, assim, além da falta de um embasamento teórico sobre o processo de leitura, notamos também a falta de fundamentação empírica, como diz Tori (2002):

“É importante ressaltar que, por tratar-se de uma métrica do potencial de distância na atividade e não de uma avaliação da efetiva sensação percebida pelo aprendiz durante a realização da mesma, a métrica por si só não é garantia de resultados.”

Segundo a afirmação de Tori (2002), percebemos que sua métrica destina-se a avaliar o potencial de distância e não a efetiva sensação percebida, dessa forma, encontramos um problema quanto a definição e aplicação de uma métrica que se destine tanto à avaliação do potencial de distância quanto à sensação percebida, pois nenhuma das duas possibilidades leva em conta o ganho cognitivo por parte do aluno. Assim, segundo Piaget (1990):

“O desenvolvimento cognitivo ocorre como consequência de uma interação entre o sujeito e o objeto fruto de seu interesse. O cérebro humano funciona baseado em esquemas de significação, os quais estão em permanente adaptação através de processos contínuos e simultâneos de assimilação (os esquemas do sujeito modificam-se para incorporar os elementos do objeto) e acomodação (os elementos do objeto são modificados pela ação do sujeito). Assim, para o crescimento cognitivo é necessário que ocorra um desequilíbrio neste processo, o que ocasionará o aparecimento de novos esquemas a partir daqueles já existentes, desencadeando uma espiral crescente ligada a inúmeras outras, através das teias de significação individuais. Neste contexto, a aprendizagem surge como um processo individual que ocorre internamente no sujeito.”

Embora Tori diga que não há garantia de resultados, nos perguntamos se a métrica por ele proposta garantiria algum resultado real. Em nosso ponto de vista, uma métrica ideal seria, então, aquela que contemplasse, além do potencial de distância e a sensação percebida, também o potencial de cognição.

Observamos também que Tori coloca a distância como ponto negativo no processo de ensino/aprendizagem pois, segundo seus pressupostos, um

curso com interatividade máxima (maior proximidade) será mais produtivo. Dessa forma, será que podemos afirmar que um curso com interatividade máxima irá realmente refletir maior aprendizagem?

Tendo-se em mente o processo de avaliação, podemos afirmar que notas altas estão relacionadas a um alto grau de interatividade? Sabemos que a interação é facilitada de alguma forma pela proximidade espacial e temporal entre os participantes de um determinado curso, assim, podemos afirmar que há uma forte relação entre elas. Mas e quanto à interação aluno-texto? Existe realmente a possibilidade de se mensurar esse tipo de interação? As distâncias espacial e temporal podem influenciar no grau de interatividade no processo de leitura dos alunos em um curso à distância? Tori (2002) afirma também que uma leitura feita assincronamente é considerada menos interativa que uma se fosse feita sincronamente.

Quando se fala em distância espacial e temporal, é importante ressaltar que as pessoas estão à distância umas em relação às outras, mas não estão à distância ao material que está permitindo e mediando a interação. A tela está presente (= distância zero) na hora de ler uma mensagem do outro, ou de escrever uma mensagem para o outro. No caso da leitura, normalmente o texto está presente em alguma forma física: ou no papel, ou na tela. Mas texto também pode interagir à distância, sem presença física, porque ele pode ter a forma de um "texto" trabalhado na memória.

Em face ao problema aqui apresentado, cabe-nos a seguinte pergunta: Qual a relação entre interação e distância à luz dos pressupostos apresentados por Tori? Para que possamos entender melhor os conceitos de interação e distância, há que se entender como se dá o processo de leitura, assunto que discutiremos com mais detalhes no capítulo sobre a fundamentação teórica. Assim, parece-nos evidente que a interação como um todo contribui no processo de ensino/aprendizagem, mas o aluno necessita também de momentos de reflexão sobre o texto lido para que possa interagir com seus pares e/ou professor.

Como veremos no capítulo 2, o processo de leitura freqüentemente supõe uma interação entre leitor e autor através do texto. Davies (1995) afirma que “a leitura é uma atividade pessoal onde um leitor, através de um processo

cognitivo e mental, tenta seguir e responder a uma mensagem de um escritor que está distante no tempo e no espaço”. Assim, por ser a leitura uma atividade pessoal, o leitor necessita praticar a leitura constantemente para desenvolver suas habilidades e assim ter um melhor êxito durante o processo de leitura.

Leffa (1996) sugere que, para se efetivar a compreensão em leitura no encontro entre texto e leitor, é preciso considerar: “o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto”. O autor subentende que o leitor possui certos tipos de conhecimento de mundo pertencentes a ambos, também chamado de conhecimento compartilhado. Dessa forma, o leitor precisa ter, além das competências fundamentais como conhecimento sintático, semântico e textual, também “uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto”, bem como “a intenção de ler”
Leffa (1996)

Tori (2002) aponta que um texto lido em casa, individualmente, tem grau zero de interatividade: “há distância operacional com relação ao material pois trata-se de um texto não interativo”; “o texto não é lido durante a realização da atividade, ou seja, a interação com o material está ‘distante’ no tempo” e, “há distância espacial, ou seja, a leitura não se realiza durante a discussão” (pág.6)

Como mencionado anteriormente, a interação na leitura pode se dar entre leitor e texto, quando o aluno manuseia o texto, grifando-o, fazendo anotações, etc, bem como entre leitor e autor. Como diz Leffa (2001), “o autor pode ser, por exemplo, uma entidade abstrata, coletivamente construída pela leitura de todos, e que desse modo pode ser modificado em cada leitura⁵”. É esse caráter abstrato que pode levar um autor a ser extremamente prestigiado num determinado momento histórico e ignorado em outro, a ser redescoberto, esquecido, etc.

Todas essas mudanças são provocadas pelos leitores. Pode-se, portanto, falar aqui em interação entre leitor e autor. Assim, podemos passar do processo de leitura puramente individual, no qual o aluno necessita de um tempo de leitura e reflexão para que depois esteja apto a discuti-lo com seus pares e/ou professor e que, independentemente do local ou tempo em que o aluno o lê, existe a interação autor/leitor e, no momento da discussão ele volta

⁵ (Jauss, 1970; Iser, 1978)

a interagir com o texto que nesse momento existe na memória, e não apenas no papel, à medida em que retoma sua leitura em busca de informações que possam dar embasamento teórico para a sua discussão.

O presente estudo pretende buscar fundamentos teóricos e empíricos que possam desvendar as questões de interação aluno-texto e descobrir se há realmente uma métrica que possa ser empregada para se mensurar as relações entre distância, interatividade e aproveitamento do aluno. Vemos também a necessidade de se criar uma forma de interpretação do processo de leitura nos contextos virtuais que vise um melhor entendimento desse tipo de interação para que nos ofereça embasamentos objetivos na análise da métrica proposta por Tori.

Para se atingir tal objetivo, apresentaremos um questionário respondido pelos alunos de dois cursos pesquisados, como também um levantamento de dados através da técnica da entrevista individual. Para que nossa análise possa trazer subsídios para uma reflexão sobre os pressupostos de Tori, teremos em mente as seguintes perguntas:

- 1) O ganho cognitivo pode ser levado em conta na aplicação e análise de uma métrica de distanciamento?
- 2) As distâncias temporal e espacial em um determinado curso (on-line ou presencial) podem interferir no grau de proximidade com relação à interação aluno-texto?
- 3) A interação aluno-texto pode ser mensurada através da aplicação da métrica proposta por Tori (2002)?

Pretendemos assim, verificar a possibilidade da determinação de uma métrica eficiente para delimitação das distâncias nas interações aluno-texto para que, através da pesquisa empírica, tenhamos um objeto concreto e real para aplicação quando da análise de um curso, seja ele on-line ou presencial.

1.1 O plano da dissertação

No capítulo 2, veremos a Fundamentação Teórica, na qual apresento a métrica para Educação Virtual Interativa criada pelo prof. Dr. Romero Tori

(2002), as considerações básicas acerca do processo de leitura e a respeito da competência de leitura em língua materna e em língua estrangeira. Falo também a respeito dos modelos ascendente, descendente e interativo do processo de leitura. Algumas considerações a respeito dos problemas encontrados pelos leitores em relação à construção de sentido e conhecimento prévio. As estratégias cognitivas e metacognitivas empregadas no processo de leitura também serão apresentadas e, finalmente, apresento os instrumentos de pesquisa em leitura, a saber: análise de lapsos orais, protocolos de evocação, monitores ou gravadores de leitura e a técnica introspectiva.

No capítulo 3, apresento o detalhamento da pesquisa de campo, no qual discorro a respeito do contexto da pesquisa – os participantes, o curso, a estruturação do corpus e as fases da pesquisa. Apresento também informações acerca dos instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário, as entrevistas e as observações.

No capítulo 4, apresento a coleta dos dados, sua análise e discussão dos resultados. Apresentarei um detalhamento e análise das respostas dos questionários e das entrevistas finais, como também análise de alguns trechos das discussões do fórum de discussões.

No capítulo 5, apresento as considerações finais, na qual falo a respeito dos resultados gerais da pesquisa. Apresento também as limitações e problemas encontrados durante a análise e, finalmente, apresento as sugestões para futuras pesquisas.

Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é o de apresentar a fundamentação teórica que sustenta a discussão dos dados analisados nesta dissertação. Sabemos que ainda há divergências sobre o processo de leitura, mais especificamente sobre quais são os processos ativados quando a utilizamos, e qual a melhor maneira de descrever tais processos. Várias são as hipóteses sobre o que ocorre em nosso cérebro quando lemos e como tal processo difere em indivíduos diferentes, estimulados de maneiras diferentes, com experiências de vida e aprendizagem diferentes.

Assim, serão abordadas as considerações básicas gerais sobre leitura, tendo como base os teóricos da área de leitura e sua visão a respeito do assunto. Dentro de tais considerações, visto ser a leitura um ato complexo que envolve a interação leitor-texto, iremos apresentar também as considerações básicas sobre a leitura propriamente dita, sobre o *conhecimento lingüístico* e o conhecimento prévio; *cognição, metacognição e as técnicas de introspecção*.

Começaremos a discussão apresentando informações a respeito da métrica de análise de cursos apresentada por Tori (2002), em que sua definição fornece os seguintes conceitos: *distância interacional; distância temporal* e, *distância espacial*, que, segundo Tori, podem ser cruzadas com as seguintes relações de interatividade: *aluno-professor; aluno-aluno* e *aluno-material*.

2.1 Métrica para Educação Virtual Interativa

Verificamos que Tori (2002), em sua definição para uma métrica de análise de cursos fornece os seguintes conceitos: *distância interacional; distância temporal* e, *distância espacial*, que podem ser cruzados com as seguintes relações de interatividade: *aluno-professor; aluno-aluno* e *aluno-material* e afirma: “As distâncias podem ser analisadas separadamente com relação a *aluno-professor, aluno-aluno* e *aluno-material*”. Portanto, entende-se nesta pesquisa que os conceitos de *distância (espacial, temporal e interativa)* quando relacionados às interações *aluno-material*, especialmente às interações

aluno-texto, podem ser analisadas e aprofundadas separadamente para se poder confirmar ou não os pressupostos de distanciamento propostos por Tori (2002).

Tori diz ainda que a distância na educação, além de relativa, pode ser vista sob diferentes enfoques. Um aluno interagindo on-line com um professor remoto pode se sentir mais próximo de seu mestre que se estivesse assistindo a uma aula local expositiva. Dessa forma, Tori (2002) amplia o conceito de *Distância em Educação*:

“Ao se falar em Educação a Distância muitas vezes se esquece que o que se deve almejar é a eliminação das distâncias, pois a falta de proximidade não traz vantagem alguma do ponto de vista pedagógico. O apelo da educação a distância reside em questões tais como redução de custos, otimização de tempo e aumento de comodidade, e de maneira alguma poderá ser justificada por necessidades pedagógicas ou didáticas. A demonstração desse argumento é simples: se uma determinada atividade ou tecnologia traz algum benefício pedagógico a um curso a distância, não haveria a possibilidade de tal benefício ser reduzido na hipótese de se eliminar o componente distância do processo. É claro que, ao serem considerados fatores de custos, tempo e comodidade, nem sempre tal eliminação é viável, único motivo aliás que justifica a existência e o sucesso da educação a distância.”

Após vários estudos, Tori propõe as seguintes classificações e identifica três tipos de distância na educação. Tais classificações, cruzadas com os 3 tipos de interação identificados por Moore, 1989, aluno-professor, aluno-aluno e aluno-material, geram 512 possibilidades de distanciamento, ou aproximação, em atividades de aprendizagem:

a) Distância Espacial:

Também chamada de distância física, trata da relação na ocupação do espaço físico real, podendo se dar entre aluno e professor, aluno e seus colegas do curso, e aluno e os materiais de estudo. Quando há uma separação espacial, seja entre o aprendiz e o responsável pela condução do processo, seja entre o aprendiz e os demais aprendizes, ou entre o aprendiz e seus objetos de estudo, o processo é dito remoto ou a distância. Tori evita utilizar o termo

“presencial” em oposição a “a distância”, pois diz ser possível a presença simultânea de alunos e professores em uma atividade educacional, ainda que separados fisicamente.

b) Distância Temporal:

Refere-se à simultaneidade ou não das atividades, podendo também se dar entre aluno e professor, aluno e seus colegas do curso, e aluno e os materiais de estudo. Quando ambas as partes atuam simultaneamente, de forma local ou remota, o processo é dito síncrono. Quando há uma defasagem significativa entre a ação de um e a resposta de outro temos o processo assíncrono. Em geral, o processo local é síncrono, enquanto que o remoto pode ser síncrono ou assíncrono. Aqui também se observa a existência das três relações: aluno-professor, aluno-aluno, e aluno-material.

c) Distância Interativa:

Conhecida também como distância operacional, se relaciona diretamente à participação do aluno no processo, na qual pode-se verificar se o aluno é operacionalmente ativo ou passivo. Assim, quanto maior a interatividade do aluno, menor é a distância operacional. Da mesma forma que as outras distâncias, temos aqui também os três tipos de distanciamento: professor-aluno (aula expositiva x interativa), aluno-aluno (trabalho individual x em grupo); aluno-material (material passivo x interativo).

Como vemos, o que é realmente importante em um processo de ensino-aprendizagem não é a distância física real entre aluno e professor, mas sim a efetiva sensação de proximidade entre eles. O desafio então, segundo Tori, não está em se reduzir a sensação de distância em processos de ensino-aprendizagem, ainda que, por razões diversas, se faça necessária a existência de distâncias físicas reais.

Tori afirma ainda que as atividades educacionais estão evoluindo no sentido de uma integração entre técnicas convencionais e virtuais e que em lugar da classificação tradicional de cursos em dois extremos, ‘totalmente local’

e 'totalmente a distância', teremos cursos que combinarão as duas modalidades em diferentes proporções. Tendo em vista tal pressuposto, Tori afirma que se faz necessário algum critério de classificação que demonstre a real aproximação propiciada aos alunos de uma determinada atividade de aprendizagem.

A proposta da métrica de Tori trata-se da atribuição de um valor a determinada atividade educacional no que se refere à distância percebida pelo aluno. Tal valor engloba os diferentes tipos de distância e relações acima apresentadas, podendo variar de 0 (sem qualquer grau de aproximação) a 100 (com máxima aproximação).

Com base no artigo de Tori (2002), no que se refere aos critérios da métrica por ele apresentados, sabemos que sua fórmula e aplicação na análise das distâncias cruzadas às interações aluno-professor e aluno-aluno são destinadas a avaliação do potencial de distância. No entanto, pela falta de embasamento empírico, torna-se difícil de se aplicar tais critérios em relação às interações aluno-texto.

Tori diz que a existência ou não de cada um dos três tipos de distâncias estudados em uma determinada atividade de aprendizagem poderá ser analisada quanto a cada uma das três formas de relacionamento. Dessa forma, ele apresenta 8 possíveis combinações das distâncias que, quando combinadas com as três possíveis relações, obtém-se $8 \times 8 \times 8 = 512$ diferentes tipos de atividades de aprendizagem em função das distâncias envolvidas.

Para a efetivação da métrica Tori utiliza o sistema binário de numeração que utiliza apenas dois dígitos (0 e 1) para qualquer número, em lugar dos 10 dígitos (0 a 9) empregados pela base 10 convencional. Este sistema é utilizado pelos computadores digitais por simplificar bastante o processo de cálculo e os circuitos necessários para a sua realização. Na área de computação, cada dígito binário é denominado bit (binary digit). Após a aplicação da métrica, os resultados são normalizados gerando um valor real entre 0 e 100, ou seja, quanto menor a métrica obtida, maior é a sensação de distância por parte do aluno naquela atividade.

Quanto aos critérios adotados por Tori para a obtenção da fórmula, observando que **i** = distância interacional; **t** = distância temporal e, **e** = distância espacial, e que, **P** = relação aluno-professor; **A** = relação aluno-aluno e **M** = relação aluno-material, temos:

“a) Considera-se que a tripla (**i,t,e**) representa um número binário de 3 bits, de tal forma que o bit **i** será o mais significativo, tendo portanto peso 4, o bit **t** terá peso 2 e o bit **e** será o menos significativo, com peso 1;”

“b) A ordem dos bits – **i** mais significativo, **e** menos significativo – considera que a interatividade influi mais na sensação de proximidade em uma atividade de aprendizagem que o sincronismo e que este, por sua vez, é mais significativo que a simples contigüidade física;”

“c) o valor de cada uma das funções (**P**, **A** e **M**) é o valor do respectivo número binário **i t e**; exemplo: se **i=1**, **t=1** e **e=0** teríamos o binário **110**, que corresponde ao valor 6, ou seja, **4x1 + 2x1 + 1x0.**”

“d) o cálculo do **IPA**⁶ considera **P**, **A** e **M** como dígitos octais, nessa ordem; exemplo: se **P=7**, **A=4**, **M=3** teríamos o octal **743**, que corresponde ao valor **483**, ou seja, **64x7+8x4 + 1x3.**”

“e) O critério para definir a ordem dos bits octais (**P** mais significativo, **M** menos significativo) foi considerar que o professor, os colegas e por último o material são nessa ordem os mais importantes na sensação de proximidade por parte do aluno durante uma atividade educacional.”

⁶ IPA = Índice de Proximidade na Aprendizagem.

A Tabela 1 abaixo exemplifica como a métrica pode ser aplicada através do cruzamento das relações apresentadas, sendo que, para a normalização dos valores, conforme apresentado por Tori, o valor de cada relação é dividido por 511, depois multiplicado por 100 e, finalmente, soma-se todas as colunas para a obtenção do resultado final:

Tabela 1 - Aplicação da Métrica proposta por Tori

		64	8	1
	511	P	A	M
4	i	256	32	4
2	t	128	16	2
1	e	64	8	1

Relação professor-aluno e distância interacional: $64 \times 4 = 256$;

Relação professor-aluno e distância temporal: $64 \times 2 = 128$;

Relação professor-aluno e distância espacial: $64 \times 1 = 64$;

Relação aluno-aluno e distância interacional : $8 \times 4 = 32$;

Relação aluno-aluno e distância temporal: $8 \times 2 = 16$;

Relação aluno-aluno e distância espacial: $8 \times 1 = 8$;

Relação aluno-material e distância interacional : $1 \times 4 = 4$;

Relação aluno-material e distância temporal: $1 \times 2 = 2$;

Relação aluno-material e distância espacial: $1 \times 1 = 1$;

No exemplo a seguir (Tabela 2) ilustramos a aplicação da métrica em um curso em que há interatividade nos três níveis de distanciamento (i, t, e), apenas entre aluno-professor (relação P), mas interatividade zero nas relações entre aluno-aluno (relação A) e aluno-material (relação M).

Tabela 2 - Aplicação da Métrica – Exemplo 1

	P	A	M	87,67	P	A	M
i	1	0	0	i	50,10	0,00	0,00
t	1	0	0	t	25,05	0,00	0,00
e	1	0	0	e	12,52	0,00	0,00

a. Relação **P** e **i**: $256/511 \times 100 = 50,10$;

b. Relação **P** e **t**: $128/511 \times 100 = 25,05$;

c. Relação **P** e **e**: $64/511 \times 100 = 12,52$;

a + b + c = 87,67

Neste segundo exemplo (Tabela 3), temos a aplicação da métrica em um curso em que há interatividade nos três níveis de distanciamento (i, t, e), apenas entre aluno-material (relação M) e entre aluno-aluno (relação A), mas interatividade zero nas relações entre aluno-professor (relação P):

Tabela 3 - Aplicação da Métrica – Exemplo 2

	P	A	M		P	A	M
	0	1	1	12,33			
i	0	1	1	i	0,00	6,26	0,78
t	0	1	1	t	0,00	3,13	0,39
e	0	1	1	e	0,00	1,57	0,20

- a. Relação **A** e **i**: $32/511 \times 100 = 6,26$;
- b. Relação **A** e **t**: $16/511 \times 100 = 3,13$;
- c. Relação **A** e **e**: $8/511 \times 100 = 1,57$;
- d. Relação **M** e **i**: $4/511 \times 100 = 0,78$;
- e. Relação **M** e **t**: $2/511 \times 100 = 0,39$;
- f. Relação **M** e **e**: $1/511 \times 100 = 0,20$;

$$\mathbf{a + b + c + d + e + f = 12,33}$$

Como vemos, inúmeras são as possibilidades de combinações que podemos fazer aplicando-se a fórmula proposta por Tori. No entanto, partindo-se desses exemplos, observamos que a métrica nos oferece melhores resultados quando leva-se em conta a interação entre aluno-professor, sem levar em consideração a qualidade de tais interações, se as aulas são puramente expositivas ou, até mesmo, enfadonhas, oferecendo aos alunos pouco ou até mesmo nenhum ganho cognitivo.

Como vemos, nosso primeiro exemplo apresenta um grau de proximidade de 87,67 sendo que o segundo, apresenta um grau de 12,33, também sem levar em conta que os alunos poderiam ter um melhor aproveitamento a partir das interações com o material e com os seus pares, o que, muitas vezes, pode ter uma qualidade muito superior às aulas expositivas. Dessa forma, a métrica nos afirma que um curso em que haja apenas a interatividade entre aluno-professor, independentemente do uso de materiais ou da interação entre os alunos é mais interativo do que um curso no qual os alunos interajam com o material e/ou entre si.

Ao analisarmos tais critérios, verificamos que a proposta de Tori, ainda que esclareça alguns pontos importantes sobre as interações aluno-professor e aluno-aluno – principalmente pelo papel fundamental que o autor confere à sensação de proximidade por parte dos participantes de um determinado curso - não parece contemplar e problematizar a interação aluno-texto. A idéia da possível falta ou não de proximidade em relação às interações aluno-texto não pode ser definida em função de pesos de importância, como proposto por Tori, pois parece não se verificar empiricamente devido à ausência de fundamentação sobre o processo de leitura que possa dar suporte aos seus pressupostos.

Tendo em vista que os conceitos sobre interação aluno-texto ainda carecem de aprofundamento nas pesquisas de Tori, pretendemos com o presente estudo apresentar a fundamentação teórica que possa dar embasamento a tais interações para que se possa justificar ou não a aplicação dos pesos para aplicação da métrica de Tori (2002) e, também por acreditarmos arbitrária a atribuição em relação à interação aluno-material, pois nossos pressupostos são os de que, independentemente das distâncias em relação ao curso e aos demais participantes (aluno-professor e aluno-material) e pelas suas próprias características interacionais individuais, a interação aluno-texto não pode ter menor importância (grau zero) se efetuadas assincronamente ou quando os alunos e/ou professor não compartilham o mesmo espaço físico no momento da interação com o texto.

Questionamos também o critério apresentado no item e) para definição dos bits octais, no qual Tori coloca que o professor, os colegas e por último o material são, nessa ordem, os mais importantes na sensação de proximidade por parte do aluno durante uma atividade educacional. Como exemplificado nas tabelas acima, acreditamos que mesmo que haja interação máxima entre aluno-aluno e aluno-material, segundo a métrica aqui estudada, temos um grau de interatividade muito baixo, considerando que, na maioria das vezes, os alunos podem apresentar um desenvolvimento cognitivo elevado com um mínimo de interação com o professor.

Levando-se em conta a interação aluno-texto, vale ressaltar a grande importância de uma atividade na qual um aluno interage ativamente com o

material de leitura no processo de ensino/aprendizagem, pois independentemente do momento ou local em que se dá a leitura, o leitor interage com o texto desde o momento inicial da leitura, durante o seu processo e após ele, quando da discussão do texto proposto com os seus pares.

Vários são os fatores que poderiam definir o grau de interatividade no processo de leitura, ou seja, se os textos são relacionados à área de estudo do leitor, se os textos foram escritos em sua língua materna, se os textos são relevantes aos objetivos do curso, no entanto, como observamos na métrica de Tori, apenas as questões de distanciamento espacial e temporal são consideradas para a análise do grau de interatividade, sem levar em conta a importância do conhecimento prévio para tal análise.

Segundo Eskey (1986), temos a importância do conhecimento prévio no qual se observa duas dimensões básicas: a forma, que são as noções gramofônicas, lexicais, sintáticas, semânticas e retóricas e, a substância, que se refere ao conhecimento do assunto, pragmático e cultural. Vale ressaltar também que Rumelhart (1980), apoiando-se na teoria dos esquemas, aponta que, além da habilidade lingüística, há que se ter também habilidade de relacionar o texto ao conhecimento que se tem do assunto. Para Eskey (1986), tanto forma quanto conteúdo envolvem dois grandes subprocessos – a identificação e a interpretação, sendo que o primeiro, o leitor identifica de forma rápida e precisa o que o texto diz e, o segundo, o leitor atribui significado à informação codificada, ou seja, ele é capaz de recriar um novo texto com uma estrutura coerente e coesa.

Podemos entender o processo de leitura como um processo seletivo que leva o leitor a tentar decodificar elementos chave do texto, de acordo com suas expectativas sobre o texto. Assim como já mencionado anteriormente, Goodman (1979) diz que a leitura é um jogo de adivinhação psicolingüístico cujo processo envolve uma interação entre o pensamento e a língua. Goodman defende também que uma leitura eficiente não resulta de uma percepção precisa e identificação de elementos, mas da habilidade que o leitor tem de selecionar os pontos chave mais significativos e necessários para a produção

de significado, ou seja, principalmente a habilidade que o leitor tem de antecipar o que ainda não foi lido:

“A habilidade de se antecipar o que não foi visto é obviamente vital no processo de leitura, tanto quanto é a habilidade de se antecipar o que ainda não foi ouvido é vital no processo de audição.” Goodman (1979)

Sabemos que, pela própria característica da leitura como um processo seletivo de decodificação de elementos chave por parte do leitor, poucas são as pesquisas que tratam diretamente como se dá o processo de leitura. Como observamos em McCleary (1981), as primeiras pesquisas foram feitas através da análise dos movimentos do olhos, e, posteriormente tivemos as pesquisas indiretas feitas através da análise de compreensão de textos.

Podemos afirmar também que o grau de interatividade pode se dar através do entendimento do texto proposto e não do momento (distância temporal) ou do local (distância espacial) onde o texto é lido, o que nos leva a crer que o potencial de cognição da leitura deve ser levado em conta quando da análise de distanciamento no processo de leitura.

Partindo-se dos pressupostos acima, como também o fato de o processo de leitura poder apresentar diferenças individuais e culturais e que, pode também apresentar problemas devido à não-otimização da competência lingüística ou da competência de leitura (Cavalcanti, 1989), questionamos os pressupostos de Tori (2002) no que diz respeito ao grau de interatividade entre aluno-material. Assim, poderíamos considerar uma leitura como “não interativa” caso fossem utilizados textos que pudessem oferecer dificuldades no processo de decodificação, o que poderiam causar problemas de interação leitor-texto, oferecendo pouco ou nenhum grau de solução de problemas nas interações aluno-professor e aluno-aluno.

Como questionamos no quadro teórico os critérios apresentados por Tori (2002) no que diz respeito ao grau de importância do professor, dos alunos e por último do material, cujos valores por ele estabelecidos tem pesos diferentes (peso 4 para a interação aluno-professor, peso 2 para a interação aluno-aluno e peso 1 para a interação aluno-material), pretendemos aprofundar seus

critérios à luz das teorias de leitura que serão apresentadas nos próximos itens, objetivando estabelecer valores mais justos que tenham condições de representar a realidade encontrada no processo de leitura.

2.2 Considerações básicas sobre o processo de leitura

Abordaremos nesta seção aspectos básicos sobre os processos de leitura. No entanto, devido à sua complexidade, não temos a intenção de esgotar aqui o assunto. A seleção dos pesquisadores foi feita por entendermos que tais escolhas melhor se adaptam aos nossos objetivos, que são o de verificar o grau de interação leitor-texto em cursos em EaD.

Começaremos pela abordagem lingüística do psicólogo cognitivista Huey (1908) e a proposta behaviorista de Skinner (1957), pois foram as propostas que mais contribuíram para o desenvolvimento de experimentos e conseqüentemente descobertas sobre o processo de leitura. Vale ressaltar, no entanto, que tais propostas não respondem às questões que se referem à complexidade dos processos mentais envolvidos no processamento da leitura.

Segundo Carmagnani (1985), Huey (1908) afirma que a leitura é um processo ativo que engloba o conhecimento do leitor, desde suas hipóteses, até outros fatores cognitivos que nos fazem levar significado ao texto. Ele afirma também que o significado não se encontra nas palavras, mas sim em grande parte no leitor. No entanto, Huey diz que para chegar ao significado, o leitor tem que passar por um processo de construção de todas as partes do texto para chegar ao todo. Para ele, a compreensão não poderia consistir numa transição direta de símbolos gráficos para a mente (decodificação das letras e palavras).

Outro fato bastante importante levantado por Huey (1908) é o discurso interior, que como diz Carmagnani (1985) é a fala interna inaudível ou pensamento que segue padrões verbais e que está presente no processo de leitura da maioria dos leitores, o que não é considerado verdadeiro para Goodman (1970) e Smith (1971), pois este último vê o indivíduo como um ser que coleciona informação de modo ativo e seletivo e que adquire e interpreta

novas informações com base em regras já estocadas em seu cérebro (Carmagnani 1985).

Segundo Cavalcanti (1989), da metade dos anos 30 até os anos 60, a pesquisa sobre os processos mentais foi esparsa. Durante esse tempo, a pesquisa concentrou-se ou no aspecto físico da leitura ou em seu produto, mensurados em experimentos rigidamente controlados e geralmente baseados em textos de compreensão em leitura do tipo múltipla escolha. Quando a pesquisa dos processos mentais recomeçou por volta dos anos 60, era também baseada em experimentos cuidadosamente controlados.

Na visão de Skinner (1957), no entanto, verifica-se uma crítica à lingüística, pois ele a considera limitada às mudanças históricas e não às diferenças individuais. Ele prefere o termo 'comportamento textual' ao termo 'leitura', pois este último se refere a muitos processos simultâneos. De acordo com Skinner, o *comportamento textual* está ligado aos estímulos visuais e o pensamento é, para ele, o próprio comportamento do homem no meio em que vive, pois a sua forma de agir influencia a leitura e todos os processos simultâneos empregados na interação leitor-texto, como afirma Carmagnani (1985):

“O comportamento textual, por sua vez, pressupõe respostas dadas sob o controle de estímulos visuais. Termos amplos como 'idéia', 'significado', 'informação' são rejeitados por Skinner que considera que o pensamento é apenas um comportamento verbal ou não, encoberto ou aberto. O pensamento para Skinner não é, portanto, nenhum processo misterioso responsável pelo comportamento, mas é o próprio comportamento em toda a complexidade de suas relações de controle, relativas tanto ao homem que se comporta como ao meio em que ele vive.”

Em relação aos processos simultâneos, Goodman (1967)⁷ apresenta várias fases no processo de leitura: *seleção*, *predição*, *verificação* e *confirmação*, que, ao compararmos aos aspectos apresentados por Smith (1971), observamos muitas semelhanças. Goodman ainda fala sobre a leitura

⁷ Goodman introduzia muitos conceitos que mais tarde são elaborados por Smith.

como um jogo de adivinhação (*guessing game*) no qual se observa a interação entre linguagem e pensamento, momento este em que o leitor recria o texto internamente, lançando mão de suas *hipóteses*, *inferências* e conhecimento prévio. Assim, como diz Carmagnani (1985):

“A leitura parte da habilidade de predição que implica na formulação de perguntas, para a compreensão que é atingida quando obtemos respostas para estas perguntas. As perguntas feitas pelo leitor dependem primordialmente de seu propósito de leitura e essas duas habilidades – formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes – são a essência da leitura.”

Ao contrário dos pressupostos behavioristas, e a favor das idéias apresentadas por Goodman e Huey, Smith (1978) nos mostra que os processos de leitura não podem ser definidos apenas pela análise de letras e palavras, pois elas “têm uma multiplicidade de significados que dependem do contexto onde elas ocorrem”. Assim, tendo o contexto como foco principal de sua análise, observamos que a leitura não é pura e simplesmente um ato de decodificação de palavras. Na verdade, tal abordagem nos mostra ainda uma visão pragmática do leitor que não está explícita no texto. Dessa forma, como aponta Smith (1971) in Carmagnani (1985), a compreensão, ou extração de significado de um texto nada mais é do que a redução de incertezas.

No entanto, quanto à organização das estruturas, Smith (1971) ressalta ainda que o significado não é algo que se obtém repentinamente quando acabamos de ler uma seqüência de palavras. A informação pode ser obtida em qualquer ponto da leitura para que o leitor possa reduzir o número de alternativas/incertezas que restam para as seqüências que ainda não foram encontradas. Da mesma forma, enquanto a estrutura superficial é organizada estabelecendo-se uma ordem estrutural e linear, o significado, por sua vez, não pode ser entendido linearmente. As palavras são elementos da estrutura superficial, da representação física e não do significado. O significado de uma sentença seria, então, algo global, um grupo de relações instantâneas estabelecidas na organização cognitiva (Carmagnani 1985).

No entanto, mesmo não havendo uma determinada ordem no processo de interpretação do significado do texto, Smith (1978) diz que a estrutura do conhecimento é estabelecida através de estruturas cognitivas da atividade mental, ou seja, são bases teóricas que auxiliam nos processos de seleção, predição, verificação e confirmação, apresentados por Goodman.

Além dos processos simultâneos já apresentados, Goodman (1970) mostra também os traços grafofonológico, sintático e semântico, como elementos importantes no processo, pois são utilizados simultaneamente para que o leitor possa dar sentido à leitura. Ou seja, a leitura requer a utilização de *processos mentais* que tornam possível a seleção das pistas mais produtivas e, por sua vez, a redução de incertezas. Obviamente, tudo depende dos objetivos do leitor que poderá fazer ajustes para uma melhor compreensão do texto, de acordo também com o seu *conhecimento de mundo*:

“O conhecimento de mundo contido no cérebro do leitor se apóia na estrutura de suas categorias cognitivas e na maneira através da qual elas estão relacionadas. Não existe, no entanto, uma organização rígida de categorias cognitivas. Elas vão ser definidas a partir de nosso conhecimento de mundo, interesses pessoais e experiência e isso também vai influenciar a sua relação com outras categorias. Assim, as diferenças de categorias variam de indivíduo para indivíduo, já que as diferenças significativas são a fonte dessa categorização.”⁸

Entre as teorias dos processos de leitura, dois foram os aspectos que receberam pouca atenção, principalmente no que se refere aos estudos de base empírica:

- a) o estudo da leitura além da decodificação da oração, ou seja, ao nível do discurso; e,
- b) especulações sobre os processos mentais de leitura.

Simons (1971) in Cavalcanti (1989), sugere a seguinte distinção entre o produto e o processo de leitura:

⁸ (Carmagnani 1985)

“O processo de compreensão refere-se às operações mentais que têm lugar na mente do leitor enquanto ele está lendo. Essas operações não são geralmente observáveis e não abertas à introspecção. Por outro lado, os produtos do processo de compreensão são os comportamentos produzidos depois que a compreensão aconteceu, como por exemplo respostas a perguntas.”

Na década de 80, surge a noção dos *esquemas mentais* e o processamento de leitura segundo tais esquemas, baseado a partir das discussões dos estudiosos da área da Cognição. Assim, complementando Skinner, Huey e Goodman, Carmagnani (1985)⁹ distingue dois tipos de estratégias empregadas durante a decodificação que regem o comportamento do leitor: a) *estratégias cognitivas*, isto é, estratégias automáticas, as quais possibilitam uma leitura rápida e eficiente; b) *estratégias metacognitivas*, ou seja, estratégias que regem os comportamentos conscientes do leitor, permitindo a desautomatização para o auto-regulamento da compreensão. Tais estratégias serão abordadas mais detalhadamente no decorrer deste capítulo.

Ainda na mesma década, Eskey (1986) nos apresenta sua visão sobre o processo de leitura: primeiro que ninguém pode ensinar outra pessoa a ler e nem mesmo a ler mais eficientemente, pois a leitura é uma atividade cognitiva complexa e que não podemos separar a leitura em partes como um professor poderia fazê-lo numa sala de aula e ensinar. Por outro lado, ele diz também que qualquer um aprende a ler e/ou ler mais eficientemente. Assim, veremos a seguir que não há uma única definição para leitura, justamente por causa da sua complexidade.

Goodman (1988) apresenta também sua idéia sobre o ato de leitura como um processo receptivo da linguagem que começa com uma representação superficial codificada por um escritor e termina com o significado construído pelo leitor. Dessa forma, observamos uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura, o que leva o escritor a codificar o pensamento em linguagem e, por sua vez, o leitor a transformar tal linguagem

⁹ (Kato, 1983)

em pensamento, que, de acordo com Skinner, é o próprio comportamento do homem no meio em que vive.

Seguindo o raciocínio de Goodman, Garner (1988) diz que “os leitores são ativos, construtivos e aprendizes motivados porque a mente é governada por regras que são responsáveis pelo sistema de processamento de informação”. Tal controle é chamado pelos lingüistas de metacognição, um assunto que será tratado no item 2.6.2.

Cavalcanti (1989) dizia que “qualquer visão do processo de leitura é, por definição, no presente estágio do conhecimento, baseada em especulação”. Segundo ela, “embora a literatura sobre pesquisa seja vasta, nenhuma explicação concreta do que acontece na “caixa preta” foi proposta”. O termo “caixa preta” enfatiza o fato de que, apesar de se conhecer muito sobre os processos, ainda não temos técnicas que dêem conta de todos os processos psicolingüísticos na sua total complexidade.

Outro conceito bastante importante no processo de leitura é o conhecimento prévio que um aluno precisa possuir para monitorar sua leitura. Leffa (1996) tem uma visão favorável ao ensino da leitura e afirma que “o comportamento metacognitivo melhora com a instrução”. Para ele, a criança em idade escolar, quando devidamente orientada, pode aprender a monitorar sua leitura e assim melhorar substancialmente sua capacidade de compreensão.

Kleiman (1992) afirma que a leitura é uma atividade de compreensão que envolve uma variedade de atos cognitivos complexos, dos quais um leitor faz uso para a construção do sentido. Por outro lado, assinala que a leitura transcende essa definição, “pois se trata de um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”.

Atualmente o conceito adotado para leitura freqüentemente supõe uma interação entre leitor e autor através do texto. Davies (1995) afirma que “a leitura é uma atividade pessoal onde um leitor, através de um processo cognitivo e mental, tenta seguir e responder a uma mensagem de um escritor que está distante no tempo e no espaço”. E por ser uma atividade pessoal, o

leitor necessita constante prática da leitura para desenvolver suas habilidades e assim melhorar seu desempenho no ato de ler.

2.3 Competência em língua materna e em língua estrangeira

Ao analisarmos a competência em leitura em língua materna (L1) e em língua estrangeira (L2), observamos a existência de duas visões distintas nas pesquisas em leitura. A primeira considera a leitura em L2 como dependente da competência em leitura na L1; a segunda considera a competência em leitura em L2 dependente da competência lingüística do leitor (Alderson, & Urquhart, 1984). No entanto, Cavalcanti (1989) afirma que “o processo de leitura é universal, tem diferenças individuais e, muitas vezes, apresenta problemas a leitores devido à não otimização da competência lingüística ou da competência da leitura”.

Em relação à hipótese que relaciona competência em leitura em L1 com a competência na própria língua, vemos em Scaramucci (1995) a importância do conhecimento lexical, que faz parte da competência lingüística, como um dos itens importantes para a construção de sentido em leitura.

Observamos que a leitura é um processo interativo em que existe uma comunicação entre escritor e leitor. Assim como afirma Carmagnani (1985), “a eficiência da utilização desse meio vai depender de vários fatores, dentre eles, a maneira como nós, professores, abordamos esta habilidade na situação ensino-aprendizagem”. Dentre os pressupostos apresentados por Carmagnani (1985), vale ressaltar os itens abaixo que melhor se enquadram nos objetivos de nossa pesquisa:

- a) A leitura é um processo ativo de construção mental, em que a informação dada pelo cérebro é muito maior que a informação que este recebe dos olhos. A nossa preocupação seria a de encorajar ao máximo o nosso aluno a utilizar aquilo que ele já sabe e ao mesmo tempo estimulá-lo a utilizar um número mínimo de pistas sintáticas e semânticas para obter o máximo de informações quando lêem.

b) O processo de leitura é seletivo. Este processo inicia-se antes da leitura e se estende durante o processamento das informações para eliminar um número muito grande de alternativas¹⁰. Para que o leitor possa ser seletivo, é importante que estabeleça o seu objetivo de leitura. Esse ajuste fará com que guie, de maneira mais apropriada, a sua atenção para um maior aproveitamento da informação.

c) A nossa memória é limitada, o que implica que devemos utilizar blocos (chunks) cada vez maiores para um melhor aproveitamento e retenção das informações. Isto exige que o aluno seja estimulado a ler significados ao invés de palavras ou letras e a ampliar cada vez mais a abrangência desses blocos.

d) A leitura proficiente envolve a interação dos diversos níveis de análise quando do processamento das informações. Para obtermos isto, devemos através de uma abordagem descendente (top-down), encorajar os alunos a aceitar riscos, a fazer adivinhações sempre que necessário, a ignorar seus impulsos de querer estar sempre certos¹¹. Ao mesmo tempo, numa abordagem ascendente (bottom-up), devemos encorajá-los a verificar suas predições, adivinhações, hipóteses, para que não se corra o risco de obter um nível baixo de acuidade quando a situação assim o requisitar.

Quanto aos problemas mais freqüentes observados no processo de leitura em L2, vale apontar os quatro mencionados em Carmagnani (1985)¹²:

a) O leitor, na sua ânsia de superar o problema de domínio limitado da língua, tem a inclinação de memorizar, concentrar-se em palavras isoladas, olhar para as palavras ao invés de tentar extrair significados das mesmas;

b) Ele não relaciona a informação nova ao seu conhecimento anterior, porque ao memorizar ele se torna um

¹⁰ Smith (1978)

¹¹ Clarke e Silberstein (1977)

¹² Manya e de Leeuw (1965)

receptáculo passivo de palavras e bloqueia o seu potencial de inter-relacionamento de idéias;

c) Ele não varia a sua velocidade de leitura e esta inflexibilidade lhe diminui a capacidade de percepção;

d) Ele é passivo e inclinado a ignorar um propósito de leitura ou escolher algum que seja inadequado.

Retomando as habilidades mencionadas por Cavalcanti (1989), podemos dizer que a competência na leitura de textos em L2 parece proporcional às habilidades específicas que podem existir, tanto num leitor em estágio de escolaridade básica, quanto em leitores adultos, como acadêmicos de graduação e pós-graduação. O uso dessas habilidades (estratégias de leitura) em menor ou maior escala pelos leitores muito contribui para classificar leitores proficientes ou não proficientes, de acordo com o seu desempenho na leitura. Tal desempenho parece estar relacionado aos modelos de leitura uma vez que, de acordo com esses modelos, o leitor pode se comportar de maneiras diferentes: algumas vezes baseando-se inteiramente em seu conhecimento da L2, outras atribuindo importância demasiada ao texto. Segundo Moita Lopes (1996), “a direção que o fluxo da informação toma nos vários modelos de leitura encontrados na literatura pode ser entendida como a diferença crucial entre eles”.

Na seção abaixo, apresentamos uma revisão dos modelos de leitura que têm sido discutidos no contexto de pesquisa da área, mais precisamente a respeito dos modelos ascendente, descendente e interativo.

2.4 Modelos do processo de leitura

Como visto anteriormente, muitos foram os pesquisadores que apresentaram suas teorias a respeito do processo de leitura. Desde a fase behaviorista, com as teorias do psicólogo Skinner, até as teorias cognitivistas, que acreditamos ter muita importância para a nossa pesquisa. Tais pesquisas tiveram maior importância a partir dos anos 60, quando os modelos da época eram moldados pela linha behaviorista e descreviam o que era considerado

como estímulo, palavras impressas, e respostas ao seu reconhecimento. Podemos afirmar que os estudos eram focados nas palavras impressas, pois era o elemento mais fácil no processo de leitura para ser estudado com a metodologia behaviorista. No entanto, com o início da fase cognitivista na década de 70 e de seus pressupostos que mostraram a leitura através de processos como memória e atenção, o leitor passou a ser priorizado como foco principal da compreensão e não mais as palavras impressas.

De qualquer maneira, mesmo tendo sido o foco do processo direcionado para o leitor e não para as palavras impressas, não podemos deixar de lembrar que o texto também tem um papel fundamental no ato de ler, pois é através dele que se verifica a interação entre leitor e escritor, através do diálogo interior do leitor. Assim, como veremos no decorrer deste capítulo, Spiro, Bruce and Brewer (1980), afirmam que a leitura é um processo interativo de vários níveis, ou seja, o texto deve ser analisado sob vários níveis, cuja análise vai desde as letras até o texto como um todo. Além do processamento das características explícitas do texto, o leitor deve trazer também um conhecimento prévio considerável ao processo de compreensão de leitura. A interação de todas as etapas, bem como a interação dos processos centrados no texto ou no conhecimento, é essencial para a compreensão da leitura.

Por ser o significado de um texto apenas parcialmente determinado pelo texto propriamente dito, o processo deve ser construtivo e deve contar com a predição, sempre caracterizada pela formulação de hipóteses e sua verificação, ou modelos que mostram sobre o que é um determinado texto, muitas vezes semelhantes ao modelo de solução de problemas. Finalmente, a leitura deve ser estratégica, ou seja, é um processo flexível que é adaptado aos propósitos de leitura em um determinado momento e monitorado para se determinar se tais propósitos estão sendo alcançados.

Qualquer modelo adequado de compreensão de leitura deverá conter três características essenciais. Spiro, Bruce e Brewer (1980) afirmam que um modelo deve: ter vários níveis, ser interativo e ser centrado em hipóteses. A variedade de níveis engloba as várias estruturas do conhecimento, em níveis diferentes que são ativamente utilizados no processo de leitura, ou seja, ortográfico, fonológico, lexical, sintático e semântico. Além disso, espera-se

também o uso de níveis mais complexos, tais como: a predição e as expectativas sobre a estrutura do conteúdo.

A interatividade no processo de leitura nos mostra que, embora os níveis de conhecimento formem uma hierarquia natural, que vai desde o conhecimento ortográfico às expectativas sobre as estruturas discursivas, verifica-se que a interação de tais níveis não se limita apenas aos membros visíveis da hierarquia, pois as fontes de conhecimento também interagem de uma forma hierárquica. Dessa forma, a compreensão no processo de leitura abrangerá tanto o modelo ascendente quanto o descendente¹³ e será apoiada aos conceitos preexistentes, tais como os dados extraídos do texto.

A organização desses modelos traz a necessidade da utilização de um mecanismo para se coletar evidências com o objetivo de se estabelecer as possíveis interpretações de um texto. Spiro, Bruce and Brewer (1980) chamam essa organização de ‘aspecto centrado em hipóteses’ cujas características são: as hipóteses devem ser implícitas, devem representar uma possível interpretação que poderá ser, no decorrer da leitura, mantida ou descartada e, parte da estrutura é a especificação das evidências que irão apoiar ou contradizer tais hipóteses.

Estabelecendo uma conexão a respeito da organização centrada em hipóteses de Spiro, Bruce and Brewer (1980), afirma Goodman (1973) que “o processo de leitura centrado em hipóteses deve conter ciclos de seleção, predição, verificação e confirmação”. Dessa forma, uma leitura eficaz é aquela que apresenta estratégias que facilitam a seleção dos pontos cruciais no processo de compreensão. Como diz Smith (1971) as informações não visuais da leitura fazem parte do processo, pois a leitura não é apenas a decodificação de elementos gráficos em sons, mas também o que os leitores já sabem sobre o assunto, sobre a língua e sobre o mundo como um todo.

Sobre o conhecimento de mundo, Carmagnani (1985) afirma que, por estar contido no cérebro do leitor, ele se apóia na estrutura de suas categorias cognitivas e na maneira pela qual elas são relacionadas. Assim, podemos observar que não existe uma organização rígida de categorias cognitivas, pois

¹³ Veremos os modelos descendente e ascendendo nos itens 1.4.1 e 1.4.2.

elas serão definidas a partir do conhecimento de mundo do leitor, de seus interesses pessoais e de suas experiências. Tais características irão, dessa forma, influenciar na organização das categorias cognitivas, cuja variação, dependerá de leitor para leitor, uma vez que tais diferenças são a fonte para tal organização.

Portanto, conforme Carmagnani (1985)¹⁴ “a estrutura do conhecimento é estabelecida através de estruturas cognitivas que são o ‘output’ da atividade mental mais do que parte da própria atividade mental”. As categorias seriam então bases teóricas que teriam um poder de explicação e predição com respeito aos processos observáveis da língua.

A classificação dos modelos em leitura é feita com base no sentido do fluxo da informação. Dentre os modelos de leitura mais importantes, temos o *ascendente* (*bottom-up* – das partes para o todo), que tem o texto como foco; o *descendente* (*top-down* – do todo para as partes), que tem o leitor como foco e; o *interativo*, que tem a interação autor-texto-leitor como foco. Nos itens a seguir, descreveremos mais detalhes a respeito desses modelos. Tanto o modelo ascendente quanto o modelo descendente são formas de ativação de esquemas, ou seja, unidades que descrevem uma classe particular de conceitos e são compostos por subesquemas, formando assim as hierarquias dentro de um esquema particular. Carmagnani (1985) complementa que cada um dos esquemas, em seus diversos níveis de hierarquia, consistirá em descrições de componentes importantes, de seu significado e de suas interações e que estão interligados e que sua posição dentro da hierarquia demonstra o nível de importância dado a ele pelo leitor.

2.4.1 Modelo Ascendente

No modelo ascendente, o fluxo da informação parte do texto impresso, das partes para o todo, ou seja, de subesquemas para esquemas. O modelo ascendente de leitura também conhecido por *bottom-up*, utiliza as informações visuais de forma indutiva e linear, ou seja, constrói o significado através da

¹⁴ Smith (1971)

análise e síntese do significado das partes (Kato 1983). Leffa (1996) ressalta que o objetivo da leitura é “extrair significado do texto” e compara o leitor a um “minerador” e, por extensão, compara o texto a uma mina.

Como exemplo de modelo ascendente, Kleiman (1992) lembra o modelo de processamento serial de Gough (1976) que consiste em descrever os eventos que acontecem mecanicamente na leitura através da fixação ocular e movimentos dos olhos da esquerda para a direita numa identificação automática e seqüencial de letras, sílabas e palavras. No entanto, para Smith (1991), os bons leitores não lêem dessa forma porque “leitores realmente experientes freqüentemente não lêem da “esquerda para a direita” - podem não realizar mais do que uma fixação por linha e saltar várias linhas até o final da página”.

Dessa forma, pode-se observar no modelo ascendente uma prioridade visível no processamento gráfico, pois a atenção do leitor parece estar unicamente centrada no texto que se constitui no foco desse modelo. Assim, pode-se dizer que a interação do leitor com o texto é limitada, pois o leitor limita-se aos elementos visíveis presentes no texto, sem estabelecer qualquer relação com o seu conhecimento prévio. Nesse modelo, não observamos as inferências do leitor e a utilização do seu conhecimento de mundo porque o que mais importa para o leitor é o significado das palavras do texto. O leitor, segundo o modelo ascendente, é o que analisa cuidadosamente o ‘input’ visual, partindo das partes menores para obter o significado todo. Nesse modelo, Kato (1990) chama o leitor de “leitor analisador”, uma característica diferente do leitor do modelo descendente, que discutiremos a seguir.

2.4.2 Modelo Descendente

No modelo ascendente, o fluxo da informação parte do texto impresso, das partes para o todo, ou seja, de subesquemas para esquemas. O modelo descendente de leitura, também conhecido por *top-down*, utiliza as informações de forma não linear e faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, cuja direção vai da macro para a micro-estrutura e da função para a forma. Este modelo pode ser exemplificado na afirmação de Leffa, (1996): “ler é

atribuir significado ao texto”, isto é, o texto serve como base para ativar o conhecimento prévio e a visão de mundo do leitor.

A diferença principal deste modelo em relação ao modelo anterior é que neste, o leitor centra-se no texto como um todo e, por isso, participa com mais eficiência e interação, pois tal modelo permite o uso de inferências e ponderações sobre o texto, havendo, dessa forma, espaço para a utilização de seu conhecimento de mundo porque o que mais importa para o leitor é o texto todo e não apenas o significado das palavras. Assim, o significado é elaborado no decorrer da leitura quando o leitor aciona conhecimentos lingüísticos e esquemáticos e o ‘input’ é fornecido pelo texto escrito, ou seja, o significado não está explícito no texto, pois cada texto é um instrumento que contém potencial para o significado, cuja ativação ocorre através da interação entre texto e leitor. Esse potencial somente é percebido na interação entre texto e leitor.

Assim, e como já citado anteriormente, esse modelo contribui de maneira bastante eficaz, pois, segundo Goodman, a leitura dentro do modelo descendente é como um jogo de adivinhações que consiste em dar importância aos processos cognitivos na compreensão em leitura, mais do que vincular a linguagem escrita à fala.

Segundo Eskey (1988), uma limitação dos modelos descendentes é que eles tendem a enfatizar as habilidades de alto nível, como predição do significado por intermédio das pistas do contexto ou certos tipos de conhecimento prévio, em detrimento de habilidades de baixo nível como a rápida e precisa identificação das formas gramaticais e lexicais (modelo ascendente).

No entanto, Smith (1991) aponta que, tanto “a informação visual quanto a informação não-visual são essenciais para a leitura, podendo existir um intercâmbio entre as duas”. Assim, podemos dizer que para que uma leitura seja eficaz, o leitor tem que lançar mão dos dois modelos, exercendo o papel de “leitor construtor”, Kato (1990), pois o leitor não se limita à análise do que está explícito no texto, mas ele constrói significado através da utilização do seu conhecimento prévio e visão de mundo.

Da mesma forma que Goodman, Leffa (1996) reforça que o leitor é incentivado a adivinhar as palavras pelo contexto, sem que precise parar a leitura para consultar palavras no dicionário e que, muitas vezes, o entendimento de uma palavra ou frase difícil pode se estender até o final do parágrafo. Foi exatamente a partir da necessidade de se utilizar estratégias de ambos os modelos para a compreensão em leitura que surgiu o modelo interativo de leitura.

2.4.3 Modelo Interativo

Antes de iniciarmos as explicações sobre o modelo interativo, vale ressaltar que não existe um único modelo. Como diz Grabe (1988), “os modelos interativos incluem qualquer modelo que minimamente tente dar conta de mais de um processamento serial”. Embora tenhamos apresentado os modelos ascendente e descendente de leitura, ressaltamos que no modelo interativo a leitura não se trata de extração de significado e nem de atribuição de significado e, como veremos a seguir, não se trata da soma desses dois conceitos.

Rumelhart (1976) demonstra, através da análise dos modelos ascendentes de leitura, que a leitura envolve uma ‘interação contínua’ entre os diversos níveis de análise. Dessa forma, não podemos afirmar que uma leitura seja puramente ascendente ou descendente, pois como diz o autor, o processamento da leitura se trata de um sistema paralelamente interativo que procura demonstrar de que forma os diversos níveis interagem entre si.

Kato (1983) segue a mesma linha de Rumelhart (1976) no que diz respeito aos níveis interacionais, ou seja, ela concorda que o processamento de leitura deve ser interativo e complementa que o leitor eficiente é aquele que usa, de forma adequada e no momento certo, os dois processos, ascendente e descendente. Assim, segundo a autora, a habilidade em se trabalhar com ambos os modelos trata-se de uma estratégia metacognitiva, ou seja, o leitor tem consciência de seu comportamento.

Leffa (1996) também dá sua contribuição sobre o modelo interativo de leitura ao sugerir que, para se efetivar a compreensão em leitura é preciso

considerar: “o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto”. O autor menciona que o leitor traz alguns tipos de conhecimento de mundo que pertencem também ao escritor, ou seja, é o conhecimento chamado de ‘conhecimento compartilhado’. Dessa forma, o leitor deve ter, além das competências fundamentais já mencionadas anteriormente, tais como sintática, semântica e textual, também “uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto”, bem como “a intenção de ler”.

Moita Lopes (1986) contribui de maneira importante para o entendimento dos modelos interativos de leitura quando fala sobre sua proposta de construção de um modelo de leitura. Também na mesma linha de pensamento de Kato (1983) e Rumelhart (1976), Moita Lopes critica tanto os modelos que enfatizam o fluxo ascendente de informação, ou seja, a leitura como processo receptivo, quanto os modelos baseados na teoria dos esquemas, leitura como processo cognitivo. Para ele, os modelos descendente e ascendente de leitura não são eficazes por não levarem em conta os aspectos psicológicos e sociolingüísticos da linguagem usada na interação de seus interagentes.

A contribuição de Moita Lopes (1986) com a proposta do modelo interacional de leitura é, sem dúvida, muito importante para o entendimento do processamento de leitura uma vez que tanto os modelos ascendente e descendente, como também a visão de leitura como um ato comunicativo são levados em consideração, pois como ele afirma, tanto o leitor quanto o escritor estão situados dentro de um contexto social, histórico, político e cultural.

Ainda sobre o modelo interativo, o autor diz que o leitor deve utilizar três níveis de conhecimento: o sintático, o esquemático e o pragmático. O ‘nível sintático’, ou seja, o léxico-semântico representa a competência lingüística do leitor. O ‘nível esquemático’ representa os esquemas formais e os de conteúdo, e, o ‘nível pragmático’ representa os procedimentos interpretativos relacionados aos componentes essenciais no processo de leitura: o leitor, o texto e o escritor. Assim, temos a interação dos elementos observáveis com os não observáveis de uma dada língua, levando o leitor ao que chamamos de *construção de sentido*.

2.5 Construção de sentido no processo de leitura

Após as discussões acima a respeito da competência em L1 e L2 e sobre os modelos de leitura, torna-se importante reforçar como se dá a construção de sentido no processo de leitura. Assim, sabemos que todo e qualquer processo de leitura, seja em L1 ou em L2, sempre envolve uma interação entre o leitor e o texto. De acordo com Goodman (1970), o leitor é o processador ativo da informação, o sujeito do processo do ato de ler. Para ele, a leitura é um processo complexo no qual o leitor reconstrói a mensagem codificada pelo escritor a partir do registro gráfico. Goodman diz ainda que para se entender melhor este processo, é necessário entender os seguintes pontos:

- a) A natureza do input gráfico;
- b) O funcionamento da língua;
- c) O uso da linguagem pelo leitor;
- d) Em que medida o significado depende da aprendizagem anterior e da experiência do leitor na reconstrução do significado e;
- e) O sistema perceptual envolvido na leitura.

Assim, de acordo com Goodman, tanto na fala, quanto na escrita, o significado cria na mente do falante/escritor uma estrutura profunda de base, ativando um conjunto de regras capazes de transformar toda a estrutura e gerar as formas de superfície, fala e/ou escrita. O significado ativa uma cadeia automática de eventos, os quais resultam no código da língua cujo significado será reconstruído pelo ouvinte e/ou leitor, com base nas suas experiências prévias com a língua e conhecimento de mundo.

Para Goodman (1970) a habilidade que um leitor tem em recriar o significado irá depender muito da capacidade que ele tem em associar suas experiências e seus conceitos formados através delas com a linguagem apresentada no texto. Assim, com diz Langer (1993):

“Reconstruir um significado não seria como refletir uma imagem no espelho, pois, nem todos os fatos são tomados como relevantes para a

compreensão, isto é, a reconstrução é seletiva. Assim sendo, o conhecimento que o indivíduo tem da estrutura da língua o capacita a selecionar as deixas lingüísticas produtivas, como também o capacita a predizer e antecipar o significado”.

Durante o processo de leitura como um todo, três tipos de informação são utilizados pelo leitor para a construção do sentido: o grafofônico, o sintático e o semântico, como também o uso das seguintes estratégias: movimentação e fixação ocular; seleção; predição; formação de imagens perceptuais e sua associação à fonologia; sintaxe e semântica; escolha de deixas mais produtivas e sua verificação com base no significado ou na gramática; verificação grafofônica em busca de mais informações; e, correlação de anomalias ou inconsistências; decodificação; integração da informação gráfica ao significado.

No entanto, vale ressaltar que estes tipos de informação, bem como das estratégias só serão eficazes se considerarmos um texto completo cujo conteúdo não seja fragmentado. Sabemos que letras e palavras isoladas dificultariam o ato da leitura por não possuírem componentes em seu sentido pleno, dificultando, dessa forma, a reconstrução do significado, mas apenas a decodificação como a perda da compreensão.

Langer (1993)¹⁵ acredita ainda que a intenção do escritor com relação a uma determinada audiência, ao construir um texto, faz grande diferença para os processos de predição e compreensão do leitor, ou seja, a intenção do leitor ao ler um texto desempenha um papel crucial na construção do significado do texto. Portanto, o significado explicita-se durante o ato de ler, o que implica em “o que um leitor compreende de um dado texto, variará em relação ao que outros leitores compreendem”, uma vez que o que cada um traz para o ato de ler também varia devido às diferentes experiências de vida de cada leitor. Portanto, as características de cada um e do próprio texto, influenciarão o significado resultante de uma leitura.

Complementando, Langer (1993) diz que “o ato de leitura não é uma resposta passiva ao *input* gráfico. Dentro da “teoria de esquemas” o objetivo é saber como o conhecimento do leitor interage e molda a informação sobre a

¹⁵ Goodman (1970)

escrita e como aquele conhecimento deve ser organizado para corroborar a interação¹⁶”. A interação com o texto se dá a partir do conhecimento prévio que o leitor traz consigo para o ato de ler, assim sendo, este conhecimento anterior de mundo e as experiências passadas são a base para a compreensão da leitura.

Para um leitor proficiente, o processo de leitura é tão integrado que a informação escrita é recebida de maneira automática, ou seja, ao mesmo tempo em que o leitor faz a identificação do *input* gráfico do texto, ele cria expectativas em relação ao conteúdo como um todo. Dessa forma, o leitor decodifica letras, palavras, orações, parágrafos, etc, e as estruturas semânticas e sintáticas tomam forma em direção à construção do sentido do texto.

Dessa forma, podemos entender a leitura como um ato construtivo pelo qual o leitor constrói significado ao interagir com o texto. Assim, como afirma Langer (1993), “a compreensão da língua escrita é interacional, o leitor elabora sobre as idéias selecionadas de um texto para construir um significado”. Assim, para que o processo de compreensão se complete, o leitor interage com o texto, a partir do conhecimento prévio que ele traz consigo durante o processo de leitura, formando assim a base para a compreensão de leitura, complementando tal processo com o processo de inferenciamento que é uma das estratégias cognitivas utilizadas pelo leitor. Unindo todos os pontos integrantes do processo de leitura, entendemos o texto como um objeto interacional que proporciona um diálogo entre escritor e leitor, dessa forma definido como uma “ocorrência comunicativa” que, segundo Beaugrand (1981), possui 7 “padrões de textualidade” ou “princípios constitutivos” que contribuem para um texto unificado:

- a) Coesão – os elementos de superfície aparecem como ocorrências progressivas de forma que sua conectividade seqüencial é mantida e recuperada, ou seja, manifesta-se pelo que é visto ou ouvido, apoiando-se na dependência gramatical (frases, orações, sentenças, etc);

¹⁶ Adams e Collins (1980)

b) Coerência – os elementos de conhecimento são ativados de forma que sua conectividade conceitual é mantida e recuperada. Constitui as relações subjacentes aos conceitos e suas relações que nem sempre são explícitas e o leitor recorre ao seu conhecimento prévio através da inferência (relações lógicas, conhecimento de como os eventos, ações, objetos e situações são organizados). Existe uma interação contínua;

c) Intencionalidade – inclui a atitude do autor em querer que seu texto seja coerente e coeso, ou seja, é a contribuição do escritor para distribuir conhecimento ou atingir um objetivo;

d) Aceitabilidade – inclui a atitude do leitor de forma que a estrutura apresentada no texto é aceita de forma coerente e coesa, ou seja, leva em consideração a postura do leitor frente ao texto e a expectativa do leitor quanto ao mesmo;

e) Informatividade – é um fator que demonstra certa incerteza sobre as ocorrências textuais que leva a aceitação ou não do texto pelo leitor, segundo o grau de interesse da informação que o mesmo traz para o leitor;

f) Situacionalidade – inclui fatores que fazem um texto relevante, ou seja, representa a adequação social do texto;

g) Intertextualidade – inclui as relações entre um dado texto e outros textos relevantes dentro da experiência prévia do leitor, ou seja, é um fator que torna o conhecimento de um texto dependente do conhecimento de outros textos.

Assim, para que a interação leitor-texto se estabeleça, há que se observar a competência que o leitor tem em lidar com os padrões apresentados por Beaugrand. Assim, segundo Coracini¹⁷:

“Leitor competente é aquele que é capaz de adicionar conhecimentos relevantes no momento adequado, relacionar, inferir, perceber as intenções do autor, através da linguagem por ele empregada e através dos dados do próprio

¹⁷ Langer (1993)

texto. Concluindo, podemos dizer que se a leitura em língua materna exige do leitor uma rede complexa de procedimentos sem os quais não será possível ler significativamente um texto, a leitura em língua estrangeira exigirá do leitor ainda mais criatividade em seus procedimentos de leitura.”

Como já citamos anteriormente, durante a leitura, o leitor lança mão dos processamentos ascendentes e descendentes simultaneamente e a eficiência dessa operação depende muito da informação já contida na mente do leitor, tanto quanto nas informações contidas no texto, no entanto, se o leitor não possuir habilidade crítica ou se lhe faltar alguma informação relevante, a compreensão do conteúdo poderá ser prejudicada. Assim sendo, uma atividade de leitura adequada seria aquela em que o leitor se apóia tanto nos aspectos lingüísticos do texto como nos processos cognitivos, pois uma leitura adequada nada mais é do que o produto de atividades analíticas e sintéticas, tanto quanto ascendentes (*bottom-up*) ou descendentes (*top-down*). Por outro lado, o processo de compreensão pode ser prejudicado caso haja problemas nos processamentos de *decodificação de palavras, sintático ou semântico*. Para melhor entendermos tais problemas, os apresentaremos abaixo, de acordo com Adams (1980)¹⁸:

2.5.1 Problemas com a decodificação de palavras

A decodificação de palavras é uma atividade utilizada com os leitores desde a pré-escola. Assim, ao analisarmos as experiências de compreensão oral, a partir de sua experiência de mundo e conhecimento prévio, a criança adquire vocabulário e competência semântica suficientes para que possa entender e decifrar o *input* oral a que é submetida. No entanto, o problema maior aparece quando ela é submetida à identificação das palavras escritas, ou seja, à decodificação do *input* gráfico.

Por sua vez, um leitor proficiente tem mais habilidade e consegue decifrar uma palavra escrita com mais agilidade que um leitor menos proficiente. Assim, qualquer leitor terá mais facilidade em decodificar as

¹⁸ Spiro, Bruce e Brewer (1980)

palavras cuja sonoridade lhe seja conhecida. No entanto, se um leitor der mais atenção à decodificação e transformação do *input* gráfico em *input* sonoro, poderá ter problemas também com as estruturas sintáticas e semânticas, pois se o leitor não der atenção suficiente à decodificação das palavras, poderá ter problemas, porque vai ler algumas palavras de maneira errada; mas se der atenção demais (ou exclusiva) à decodificação, ele poderá também ter problemas com as estruturas sintáticas, semânticas, etc, podendo ainda ter problemas de memória ou de limites de atenção. Assim, se certas palavras não são corretamente decodificadas, também pode resultar em erros de interpretação sintática, semântica, etc., o que poderá levar o leitor à perda das dimensões de significado do texto em seu processo de leitura, prejudicando dessa forma, a construção de sentido.

Para que ele possa resolver esse tipo de problema, ou seja, decodificar as palavras escritas não pertencentes ao seu vocabulário, o leitor poderá lançar mão das estruturas sintáticas e semânticas do texto para inferir o significado dessas palavras. Assim, o processamento das informações em níveis mais elaborados poderá compensar os problemas de decodificação das palavras. É por essa razão que Goodman (1970) afirma que o processo de leitura é, pelo menos em parte, considerado generativo e descendente. Assim, tais problemas poderão ser solucionados com a atenção direcionada ao processamento descendente.

No entanto, apesar de Goodman afirmar que o leitor deve trabalhar com o processamento ascendente de leitura, acreditamos, como já mencionamos anteriormente, que ambos os processamentos (ascendente e descendente) deverão ser utilizados paralelamente, pois ambos têm a sua importância e nenhum deles é satisfatório se utilizado isoladamente. Para Adams (1980)¹⁹, para um leitor proficiente, ambos os processamentos operam como complementos, mas isso só acontece quando os processos envolvidos na decodificação de palavras já foram adquiridos pelo leitor e funcionam automaticamente, possibilitando o seu uso sem muito esforço.

¹⁹ Spiro, Bruce e Brewer (1980)

2.5.2 Problemas sintáticos

Não apenas a decodificação de palavras, mas o processamento sintático também é um elemento importante para a construção de sentido. Já que o significado de palavras isoladas pode ser ambíguo, a sua decodificação deverá se apoiar umas nas outras, tanto quanto nos aspectos sintáticos e semânticos do texto para uma perfeita construção do significado.

De acordo com Adams (1980)²⁰, a sintaxe é o meio primário pelo qual o leitor consegue especificar a relação entre as palavras, pois ela funciona como instrumento que ajuda a decifrar as ambigüidades, como também permite a definição das relações de uma palavra com as outras.

Em um primeiro momento, poderíamos pensar que, se uma pessoa é capaz de decifrar e entender uma produção oral, ela seria também capaz de entender um texto escrito. Ainda que afirmássemos que o ato de fala/audição fosse bastante favorecido pela situação real, pelo contexto situacional e pela entoação do falante, sabemos também que tais itens não estão presentes na língua escrita, daí a necessidade do conhecimento sintático para se entender a relação das palavras e conseqüente construção de sentido e compreensão de um texto escrito, pois, além disso, a língua escrita usa estruturas sintáticas raramente encontradas na fala oral. Dessa forma, podemos dizer que o ato de ler prevê um conhecimento sintático que não é necessário para o entendimento quando exposto à uma produção oral, ou seja, a construção de sentido resultante da exposição ao texto escrito vai muito além da decodificação de palavras, pois para tanto, faz-se necessário maior domínio sintático do que o requerido para a construção de sentido resultante da exposição à língua falada.

Para leitores proficientes, a habilidade em reconhecer as estruturas sintáticas acontece de forma automática, o que se torna parte integrante do processo de *input* gráfico. Assim, quando o leitor fixa seus olhos em determinado texto, ele é capaz de decodificar as palavras, estabelecer suas relações e antecipar as funções sintáticas que estão por vir, num processo contínuo que o leva à construção de sentido e posterior compreensão do texto como um todo.

²⁰ Spiro, Bruce e Brewer (1980)

Adams (1980)²¹ afirma que, ao dar prosseguimento na leitura, cada palavra lida é registrada na memória de curto prazo do leitor e, após isso, elas são checadas no intuito de verificar se elas se relacionam com as outras, compondo a estrutura sintática prevista anteriormente, seguindo assim sucessivamente, formando suas estruturas mais complexas em direção à construção do sentido. Tão logo o leitor tenha uma visão completa de cada unidade sintática, ele prossegue sua leitura e as informações anteriormente registradas na memória de curto-prazo passam a fazer parte da memória de longo prazo, momento em que deixa livre o espaço para novas decodificações e verificações e assim por diante.

Se o leitor não possuir habilidade em organizar o texto escrito em unidades sintáticas, terá problemas no armazenamento das informações, tanto na memória de curto, quanto na de longo prazo, comprometendo dessa forma a compreensão do texto, fato este que poderia ser difícil de identificar. Quando o leitor tem problemas na decodificação lexical, torna-se fácil a identificação de tal problema, no entanto, torna-se difícil a identificação do problema quando ele consegue realizar tal decodificação, mas não tem competência suficiente para efetuar o processamento sintático.

2.5.3 Problemas semânticos

Dando continuidade à exposição dos elementos integrantes do processo de compreensão, apresentaremos algumas informações relevantes a respeito do processamento semântico e seus possíveis problemas quando da realização de uma leitura.

Adams (1980)²² afirma que o significado de um texto está na mente do leitor, ou seja, as palavras de um texto estabelecem uma relação com o conhecimento prévio através de suas propriedades semânticas. Na verdade, as estruturas sintáticas ajudam o leitor a estabelecer tal relação de forma que para se entender um texto escrito, o leitor necessita decodificar as palavras, analisar a sintaxe e estabelecer as relações semânticas aos conceitos que já tem em sua mente. Dessa forma, podemos dizer que se o leitor não executar um papel

²¹ Spiro, Bruce e Brewer (1980)

²² Spiro, Bruce e Brewer (1980)

ativo durante a leitura, ou seja, se não houver uma interação plena entre leitor e texto, não haverá também compreensão do texto. Assim, a construção de sentido só será efetivada se houver interação.

Muitos podem ser os fatores que poderiam trazer problemas de ordem semântica no processamento de construção de sentido de um texto, prejudicando dessa forma a interação entre o leitor e o texto. Dentre eles, temos:

- a) Falta de dimensões pragmáticas de discurso;
- b) Presença de regionalismos ou dialetos;
- c) Dificuldades de coordenação das referências;
- d) Dificuldades com polissemia, metáforas e linguagem figurada;
- e) Dificuldades em mudar seu ponto de vista;
- f) Insuficiência de vocabulário (principalmente no caso da L2).

Além dos problemas acima apontados, torna-se relevante apontar que pode haver também problemas relacionados à habilidade do leitor em organizar os conceitos de um texto em estruturas coerentes. Dessa forma, sabemos que, quando as estruturas temáticas de um texto são confusas, tanto a compreensão, quanto o armazenamento das informações na memória podem ser prejudicados, causando dessa forma um problema na interação leitor-texto.

Para que o leitor consiga estabelecer um sentido amplo de uma passagem do texto, ele precisa ter sensibilidade o suficiente para entender a importância de determinados conceitos do texto. Assim, a idéia central deverá servir como base para a reconstrução do significado do discurso apresentado. Sucessivamente, as idéias de menor importância deverão ser relacionadas à idéia central do texto e as informações irrelevantes ao contexto poderão ser descartadas.

A idéia de se efetuar uma leitura centrada nos pontos principais e mais relevantes deve ser considerada como principal, aliada, obviamente, às expectativas que o leitor tem em relação à mensagem e as estruturas do texto.

Por outro lado, não podemos nos esquecer do conceito “jogo de adivinhação” (guessing game) apresentado por Goodman (1970), pois o ato de ler requer uma boa dose de inferência, unida aos objetivos de leitura estabelecidos pelo leitor antes de iniciar tal processo. Como conclui Adams (1980)²³:

“Uma leitura proficiente depende muito dos processos cognitivos, lingüísticos e perceptuais. A importância de cada um desses processos deve ser definida não apenas em relação ao trabalho pelo qual elas são diretamente responsáveis, mas também em relação ao apoio que elas devem estabelecer em todo o processo do sistema. Assim, as deficiências em qualquer um dos processos necessários ou na coordenação, podem resultar em dificuldades profundas ao leitor. Apesar de leitores menos proficientes estarem equipados com muitas dessas habilidades como resultado de sua experiência com a linguagem oral, há também, em cada nível de análise, certos processos interpretativos que são únicos à leitura.”

Outro ponto relevante em relação à interação leitor-texto que pode agir de forma positiva na solução de problemas é a *teoria de crenças* de Rokeach, como diz Cavalcanti (1989) quando afirma que tal teoria pode ser usada para avaliar as atitudes do leitor em relação ao texto, ou seja, a aceitação/sujeição de idéias na interação com o texto devido à aceitação/sujeição da autoridade do escritor. Dessa forma, verifica-se que os leitores só expõem suas crenças se adotarem uma atitude ativa em relação ao texto que representa a autoridade do autor.

2.6 Estratégias em leitura

Após nossa discussão sobre os modelos que envolvem a competência em leitura, apresentaremos nesta seção algumas estratégias de leitura que achamos relevantes para o objeto de nossa pesquisa. Além de fatores importantes como a regência lexical que nos faz prever o tipo de complemento que deverá ocorrer, temos também as marcas formais, ou seja, os sufixos, as

²³ Spiro, Bruce e Brewer (1980)

preposições e os determinantes que nos ajudam a delimitar cada constituinte. Verificamos que um leitor de L2 pode, muitas vezes, apresentar deficiências em tais fatores. Dessa forma, vemos que a utilização de estratégias eficazes de inferência de significação de palavras é muito importante para a compreensão de um texto.

Kato (1985) aponta dois tipos de estratégias determinantes do comportamento de um leitor: a) *estratégias cognitivas*, também conhecidas como estratégias automáticas, que fazem da leitura um processo rápido e eficiente e, b) *estratégias metacognitivas*, isto é, estratégias determinantes dos comportamentos conscientes do leitor, permitindo a desautomatização para o auto-regulamento da compreensão. Abaixo abordaremos mais detalhadamente ambas as estratégias.

2.6.1 Estratégias cognitivas

Segundo Langer (1993), as estratégias cognitivas são, na verdade, as seqüências de funções mentais que o leitor usa para construir significado durante o processo de leitura, as quais se apóiam na experiência prévia do leitor e também em seu conhecimento de mundo.

Tais estratégias tornam a leitura eficiente, pois são os processos que o leitor escolhe de maneira inconsciente no momento da leitura, não funcionando apenas quando da existência de uma situação marcada que pode se desviar dos padrões esperados pelo leitor, o que, muitas vezes, pode levar ao equívoco, tornando problemática a interação do leitor com o texto.

As estratégias cognitivas, segundo Kato (1985), são conduzidas por dois princípios básicos, a saber:

- a) *Princípio da Canonicidade* ou da ordem natural, ou seja, em nível sintático, verificamos como ordem natural: sujeito/verbo/objeto (SVO), a oração principal antes da subordinada e, em nível semântico, a causa antes do efeito, o agente da ação antes de seu receptor, etc.

b) *Princípio da Coerência*. Se tomarmos o processo de leitura como um ato de simulação do planejamento do escritor, podemos observar que este princípio diz respeito tanto ao escritor quanto ao leitor. Isto é, no ato da escrita o leitor está presente na intenção do escritor.

2.6.2 Estratégias metacognitivas

Quanto às estratégias metacognitivas em leitura, podemos citar o conhecimento do leitor sobre a sua cognição (funções mentais) e o controle consciente para a compreensão do que está lendo. Essas estratégias desenvolvem um sistema de monitoração e de alerta que são ativados pelo leitor durante o seu processo de pensamento. Este sistema é composto pelos seguintes componentes (Langer, 1993):

a) *Monitoração cognitiva* – controle cognitivo geral e abrangente, ou seja, é a possibilidade de utilizar a monitoração, a previsão do próximo passo e a monitoração do resultado do uso de determinada estratégia: “será que consegui atingir meu objetivo?”.

b) *Monitoração da compreensão* – é a monitoração da compreensão de leitura que se divide em três categorias:

(a) *Conhecimento sobre compreensão* – conhecimento que o leitor possui sobre o tipo de compreensão que precisará em determinada situação, ou seja, “o que espero entender deste texto?”.

(b) *Saber sobre compreensão* – conhecimento que o leitor possui sobre sua compreensão de texto: “será que eu entendi o que está no texto?”.

(c) *Saber como compreender* – é saber como solucionar os problemas de leitura que vão sendo detectados, ou seja, se por acaso o leitor não entendeu o texto, o que deverá fazer para compreendê-lo? Ou, caso a estratégia utilizada não o tenha ajudado na compreensão, poderá utilizar outra?”

Além dos componentes acima citados, Kato (1985) considera como sendo básicas as seguintes estratégias metacognitivas:

a) O estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura. Este tipo de estratégia teria ainda subtipos, como por exemplo, a identificação de aspectos da mensagem que são importantes e a identificação do tema do texto ou das premissas que levam à conclusão;

b) A monitoração da compreensão, tendo em vista tal objetivo. Esse tipo de estratégia também tem subtipos: o alocamento de atenção para pontos importantes, a revisão e a auto-indagação para verificar se o objetivo está sendo atingido e a tomada de ações corretivas quando da detecção de falhas na compreensão.

Além dos pontos já discutidos a respeito da leitura enquanto produto, temos que ter em mente também as questões em relação à leitura enquanto processo, pois, como sugere Alderson (1984), as pesquisas devem ser feitas focando o processo de leitura e não o seu produto. De acordo com Cavalcanti (1989), temos a seguinte distinção entre produto e processo em leitura²⁴:

“O processo de compreensão refere-se às operações mentais que têm lugar na mente do leitor enquanto está lendo. Essas operações não são geralmente observáveis e não são abertas à introspecção. Por outro lado, os produtos do processo de compreensão são os comportamentos produzidos depois que a compreensão aconteceu, como por exemplo, respostas a perguntas.”

Após a discussão a respeito dos processos envolvidos na leitura, cabe-nos a apresentação dos instrumentos de pesquisa disponíveis para a investigação da interação do leitor com o texto, como vemos a seguir

²⁴ Simons (1971)

2.7 Instrumentos de pesquisa em leitura

Embora saibamos que os instrumentos de pesquisa sobre a interação leitor-texto sejam de difíceis por se tratarem de análises do processamento da informação durante o pensamento de um leitor enquanto pratica o ato da leitura, vale ressaltar que, segundo Cavalcanti (1989), houve um desenvolvimento na década de 70 quanto ao interesse sobre o processo de leitura. Pode-se ver isto refletido nas abordagens qualitativas das pesquisas em leitura, as quais buscam a descrição do comportamento para inferir tais processos.

Em relação aos processos mentais, como diz Cavalcanti (1989), houve pequeno interesse por tais métodos dos anos 30 até os anos 60, momento em que houve um crescimento em sua utilização, porém de maneira controlada. Por muito tempo a leitura foi considerada como sendo domínio da psicolingüística e era descrita como “extração da informação impressa” e era caracterizada em termos dos resultados de experimentos controlados sobre a compreensão de orações isoladas, sem que houvesse relação umas com as outras.

Huey e Thorndike (1917) representaram a base não apenas para a abordagem das habilidades, mas também para a pesquisa em leitura em geral. A partir disso, houve estudos sobre os fenômenos mentais (60/70) que se concentravam na abordagem de habilidades – listas e taxonomias de habilidade e compreensão e também na abordagem de modelos de leitura (Simons, 1971).

Rumelhart (1977) também contribui de maneira expressiva com a abordagem de modelos de leitura que acabou ganhando apoio da teoria de processamento de informação, que levou aos teóricos paradigmas para se estudar o processo de leitura. Tais abordagens apresentam fluxogramas, e noções de fluxo de informações que serviram como veículos úteis para o desenvolvimento dos primeiros modelos de aproximação do processo de leitura.

De acordo com Langer (1993), o interesse pelos processos mentais transparece tanto nos modelos de leitura, quanto nos instrumentos de pesquisa. Veremos a seguir, a classificação de tais instrumentos.

2.7.1 Análise de lapsos orais

Proposta por Goodman e Burke (in Cavalcanti 1970), esta técnica se baseia na análise de erros na produção da leitura oral, pois não permite análise da leitura silenciosa. Um problema quanto a este tipo de pesquisa é que a leitura em voz alta não é considerada uma atividade comum entre os adultos e, para as crianças, é considerada uma atividade escolar.

Outro problema de grande importância, segundo Cavalcanti (1989), para um adulto brasileiro, a leitura em voz alta, em L2, traria problemas, pois o leitor poderia se preocupar com sua pronúncia e entonação, o que levaria a uma leitura sem negociação de sentido e, por consequência, erros nos resultados da pesquisa.

2.7.2 Protocolos de evocação

Usados por Cavalcanti (1989)²⁵, nada mais são do que a análise de resumos escritos que os autores consideram como textos que satisfazem as condições gerais textuais e contextuais de produção e comunicação.

No entanto, Cavalcanti sustenta que a análise de tal tarefa não se adequa à investigação do processo de leitura, pois não abre espaço para o processo em andamento, “devido à análise a que são submetidos e ao intervalo de tempo entre a leitura e a tarefa de evocação”. Porém, esta técnica poderá ser usada como medida de controle de compreensão, no plano geral de elicitação de dados.

²⁵ Kintsch et al (1975) e Kintsch & van Dijk (1978)

2.7.3 Monitores ou gravadores de leitura

Aparelhos desenvolvidos para servirem de instrumento para pesquisar a leitura. Cavalcanti (1989)²⁶ apresenta um sistema de registro do reflexo da córnea para monitorar as fixações do olho. Tais experimentos registram a leitura de orações sucessivas em um monitor de vídeo e na decisão se essas orações são consistentes com as orações previamente apresentadas.

Ainda nessa mesma linha de pesquisa, como vemos em Cavalcanti (1989) foi desenvolvido o “Gravador de leitura Brunel”²⁷ que registra os padrões de comportamento do leitor durante a leitura, possibilitando ao leitor a visão de mais ou menos cinco linhas por vez. Houve outro aparelho semelhante desenvolvido, também comentado por Cavalcanti (1989)²⁸ que utiliza o computador para efetuar os registros. Um outro aparelho de grande utilidade para a pesquisa em leitura foi desenvolvido por Pugh (1978) e é composto por câmera de vídeo, monitor, gravador e mesa especial para leitura. Sem interferências, o pesquisador analisa tanto o movimento dos olhos, como o texto que está sendo lido.

2.7.4 Técnica Introspectiva

A técnica introspectiva citada por Cavalcanti (1989)²⁹, foi utilizada no intuito de analisar o processo de leitura, através da técnica de “pensar alto” (think aloud) durante a realização da leitura. Também conhecida como *protocolo verbal*, consiste em solicitar aos informantes que verbalizem seus pensamentos enquanto tentam resolver um problema. Para Vieira (1995)³⁰, a utilização de tais métodos facilita a análise dos pensamentos do leitor. Vale ressaltar que existe um questionamento a respeito destes métodos, pois não se sabe até que ponto os analistas podem confiar nas declarações de seus participantes.

²⁶ Just & Carpenter (1977)

²⁷ Thomas & Augstein (1989)

²⁸ Whalley (1977)

²⁹ Hosenfeld (1977)

³⁰ Cohen (1987)

No entanto, segundo Cavalcanti (1989), não apenas a confiabilidade, mas também a compreensão e a familiaridade com a tarefa são problemas presentes em outras técnicas, mas podem ser facilmente resolvidos se tivermos como ponto de partida a motivação e a vontade de colaborar dos leitores participantes.

Visando a solução de possíveis problemas, Cavalcanti (1989) sugere a inclusão de uma fase de treinamento com os participantes com o objetivo de preparar e auxiliar os sujeitos a focalizarem seus problemas mentais. Dessa forma, os princípios abaixo relacionados devem ser observados e os participantes orientados quando da utilização da técnica introspectiva de leitura: (Keissar, 1990)³¹:

- a) A produção da informação deve ser específica;
- b) As estratégias conscientes do participante devem ser levadas em consideração;
- c) Apenas os eventos mentais que ainda se encontram na memória de curto prazo devem ser levados em consideração;
- d) A importância da tarefa deve ser ressaltada ao participante;
- e) As explicações e generalizações devem ser evitadas pelo participante;
- f) O tempo deve ser suficiente para a realização e conclusão da tarefa.

Como já dissemos anteriormente, os *métodos introspectivos* também chamados de *protocolos verbais*, segundo Radford & Burton (1974, in Cavalcanti, 1989), ou ainda, segundo Cohen & Hosenfeld (1981-1983 in Cavalcanti) *técnicas mentalísticas*. O termo introspecção é um termo bastante abrangente que envolve uma variedade de paradigmas de pesquisa cujos critérios de classificação podem ser divididos em três grupos abaixo descritos. Porém, estes mesmos autores admitem que tal classificação tem utilidade apenas se considerarmos o ponto de vista do planejamento de coleta de

³¹ Ericsson & Simon (1980)

dados, mas que na prática, a fronteira entre tais grupos pode não ser bem definida.

a) *Auto-observação (introspecção propriamente dita)* - o pesquisador faz o papel de leitor/analista e faz o relato imediato de seus próprios eventos mentais. Neste grupo o nível de consciência é alto.

b) *Auto-relato ou autopercepção (retrospecção)* - o leitor faz o relato ao pesquisador. O tempo do relato é após o evento e o nível de consciência é alto.

c) *Pensar alto ou auto-revelação (protocolo verbal ou análise de protocolo)* - o leitor verbaliza seu pensamento enquanto realiza a tarefa. O leitor deixa seu pensamento fluir verbalmente, sem censura. O tempo do relato é imediato em relação ao evento e o nível de consciência é baixo.

As teorias acima apresentadas sobre o processamento de leitura são importantes para que possamos entender como se dá o processo de interação entre os sujeitos de um curso, principalmente no que diz respeito às interações aluno-texto. A seguir, apresentaremos o detalhamento da pesquisa de campo que visa dar sustentação à nossa análise.

Capítulo 3 – DETALHAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a pesquisa em relação aos aspectos metodológicos que orientaram desde a coleta dos dados à sua análise e discussão dos resultados. Assim, apresentarei: as características do contexto da pesquisa quanto aos cursos a partir dos quais os dados foram gerados, quanto aos participantes, quanto aos instrumentos utilizados para coleta dos dados; quanto às categorias de análise; e as justificativas do pesquisador para a escolha do *corpus* e para os instrumentos de análise.

3.1 Contexto da pesquisa

O interesse em investigar o processo de leitura em contexto digital teve início após eu ter completado as disciplinas de mestrado do programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês da FFLCH/USP. Assim, após haver cursado seis disciplinas para a obtenção dos créditos necessários para o exame de qualificação, as idéias em relação ao projeto inicial – Ensino de Línguas Mediado por Computador - foram tomando uma melhor forma e o assunto foi sendo delimitado para que chegássemos às questões sobre o *processo de leitura e a interação do leitor com o texto*.

No princípio, quando fui aceito no programa, tinha a intenção de analisar o uso de softwares e da Internet nos contextos educacionais, no entanto, após diversas conversas com meu orientador, resolvemos estudar a métrica proposta pelo Prof. Dr. Romero Tori, apresentada no capítulo 2, à luz das teorias de leitura, com o objetivo de se verificar como se dá a interação no processo de leitura, portanto, contribuindo para que tal métrica pudesse ser reestruturada para que a análise de cursos à distância pudesse ser mais precisa.

No primeiro semestre de 2004, cursei a disciplina de pós-graduação “Tecnologias para a Educação Virtual Interativa”, ministrada na Escola Politécnica da USP, pelo professor Dr. Romero Tori, cuja pesquisa foi desenvolvida para a criação de uma métrica capaz de aferir os graus de

interatividade nos cursos virtuais, o que acabou por nos fornecer subsídios para a pesquisa aqui apresentada.

O programa dessa disciplina, implementado em contexto presencial e virtual, tem relação direta com a área da pesquisa aqui apresentada e visa discutir as tecnologias interativas (multimídia, hipermídia, web, realidade virtual) e suas aplicações no desenvolvimento de sistemas de aprendizagem virtual. Visa também discutir os conceitos, necessidades e características específicas dos sistemas de educação virtual interativa, englobando o caso particular da educação a distância, sob o enfoque tecnológico e pedagógico, como conceitos multidisciplinares relacionados a interface Homem-Máquina, Cognição, Mídia e Aprendizagem.

Outro programa relevante para esta pesquisa foi o curso de extensão universitária oferecido pela Universidade Católica de Pelotas, sob a coordenação do Professor Vilson J. Leffa, DELO³² - Didática para o Ensino de Línguas On-line, que visa a preparação de atividades interativas mediadas por computador. Seu principal objetivo é o de qualificar o professor para o uso da nova tecnologia, ampliando sua ação para além da sala de aula e facilitando sua presença, mesmo quando distante do aluno.

O curso DELO, implementado totalmente em contexto virtual, teve início em 12/09/2005 e término em 21/11/2005, perfazendo uma carga horária de 100 horas. O programa destina-se basicamente a professores e futuros professores de línguas estrangeiras e de língua materna. Os participantes, treze professores-alunos, dos quais onze eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, eram professores de língua inglesa e/ou portuguesa, falantes nativos de língua portuguesa, oriundos de vários estados brasileiros. Os outros participantes, o coordenador e os dois formadores, responsáveis pelos *feedbacks* e pela interação nos fóruns de discussão, são também falantes nativos de língua portuguesa.

³² O *software* de autoria utilizado pelo DELO é o ELO – Ensino de Línguas on-line, desenvolvido pela Universidade Católica de Pelotas e a plataforma utilizada é o Teleduc, desenvolvido pela Unicamp.

Apesar de o curso DELO não ter fornecido dados para análise, ressalto que minha participação foi muito importante, pois pude ter uma melhor compreensão a respeito do papel do aluno e a necessidade da interação com os alunos do curso, com os moderadores, e, sobretudo, a respeito da interação aluno-texto. O curso foi conduzido totalmente no modo virtual, sendo que a cada semana tínhamos uma leitura de um texto sobre EaD. Após a leitura, tínhamos que escrever nossos comentários e postá-los no fórum de discussão, onde cada aluno podia ler o comentário dos colegas e, conseqüentemente postar comentários a respeito dos textos dos colegas. Havia também uma área chamada 'portfolio' onde todos os alunos disponibilizavam os arquivos com suas atividades pedagógicas produzidas com o software ELO.

Aponto também a importância prática deste curso, pois além de ter me fornecido embasamento teórico a respeito dos tipos de interações e distanciamento, também me forneceu conhecimentos a respeito da criação de cursos virtuais e, através da ferramenta ELO, pude criar atividades interativas para desenvolvimento da disciplina e da participação dos alunos aqui estudados. Disponibilizo no anexo 1 um exemplo de atividade desenvolvida para o curso aqui pesquisado.

Durante o período do mestrado, desenvolvi dois trabalhos de EaD que contribuíram para a minha pesquisa. O primeiro trabalho foi desenvolvido em uma plataforma de EaD: <http://alumni.micropower.com.br>, como complemento das aulas presenciais com alunos de nível pré-intermediário do curso de aprendizagem de língua estrangeira – Inglês, de uma escola de Língua Inglesa situada nos Jardins, na cidade de São Paulo. Esse projeto foi desenvolvido em caráter experimental em um dos cursos que eu ministrava naquela instituição. O grupo contava com a participação de nove alunos e nosso objetivo era o de dar um suporte assíncrono, através de um fórum de discussão que permitiria aos alunos um maior contato com a língua inglesa. Embora esse trabalho não tenha gerado dados concretos para esta pesquisa, sua importância foi a de permitir que eu tivesse a experiência no trabalho como moderador de um curso virtual e pudesse futuramente poder desenvolver os trabalhos com os alunos dos cursos que efetivamente me forneceram dados para análise, como descrevo a seguir.

O outro projeto em que eu estava envolvido, e que também teria contribuído para as minhas pesquisas, foi o do curso de Letras de uma universidade situada na Zona Sul de São Paulo, que seria desenvolvido no primeiro semestre de 2006. Tal projeto funcionaria de maneira experimental, mas tinha como objetivo a implantação das disciplinas de dependência em língua inglesa para os alunos de graduação que não conseguiram aprovação nas respectivas disciplinas presenciais, cuja insuficiência de notas os levariam a cursar as disciplinas novamente.

Devido à impossibilidade de se dar continuidade ao projeto de dependência, por problemas de adequação do sistema de informática da universidade que pudesse comportar tal demanda, desenvolvi, em dois cursos junto a mesma universidade, um componente on-line para que os alunos pudessem ter um melhor aproveitamento da disciplina “Prática de Ensino Interdisciplinar”, cuja participação foi semi presencial, ou seja, os alunos matriculados teriam todo o conteúdo do curso on-line e desenvolveriam todas as atividades, exercícios e, principalmente as leituras, assincronamente, sendo que o componente presencial seria apenas as avaliações, uma ao meio do curso, momento em que preencheram um questionário de pesquisa (anexo 2) e, após o término do conteúdo, momento em que solicitei a participação de voluntários para uma entrevista individual (anexo 3) sobre a participação no curso, bem como sobre informações acerca de estratégias de leitura/escrita, utilizadas por eles durante a participação na disciplina, como podemos verificar nas perguntas constantes do questionário e do roteiro de entrevista dos anexos 2 e 3.

A disciplina de Prática de Ensino Interdisciplinar, ministrada por mim no primeiro semestre de 2006, teve como objetivo realizar um estudo teórico-prático-reflexivo das principais metodologias e abordagens que sustentam as práticas pedagógicas do ensino de língua estrangeira, através de leituras e discussões sobre a Educação e a Sociedade, o papel do aluno e do professor e aspectos sobre a Globalização e os contextos educacionais.

Para que a disciplina tivesse um ambiente virtual em que os alunos pudessem receber os textos para leitura e efetuar suas discussões sobre o material lido, foi criado um grupo virtual no *Yahoogroups*.

Através de prazos previamente estabelecidos, semanalmente, os alunos recebiam os textos para leitura e participavam do fórum de discussões, que tinha a duração de duas semanas, momento em que eu encerrava as discussões e dava início à nova discussão e assim sucessivamente até o término do curso.

Particpei desta disciplina como moderador das discussões virtuais, através de orientações sobre os textos e participação nas discussões, abertura e fechamento das atividades semanais e comentários sobre as discussões.

3.2. Os participantes

Os participantes deste estudo foram o professor-pesquisador e os professores em formação de duas turmas do terceiro semestre de Letras de uma universidade situada na Zona Sul da cidade de São Paulo, caracterizados nas subseções seguintes. Buscando preservar a identidade dos participantes por princípios éticos, os nomes reais dos interlocutores foram alterados.

3.2.1 O professor-pesquisador

Ao caracterizar o professor-pesquisador, faço um apanhado da minha experiência como docente, pesquisador e aluno de mestrado.

Leciono em uma escola de língua inglesa situada no bairro dos Jardins na cidade de São Paulo, desde 2001, onde ministro aulas de língua inglesa. A experiência que tive durante esses anos de docência não apenas me trouxe enriquecimento pessoal, mas também contribuiu para que eu tivesse uma visão mais abrangente a respeito do papel do professor e do aluno, em diferentes contextos educacionais. Além de ministrar aulas presenciais, tive também a oportunidade, como mencionado acima, de conduzir atividades virtuais na qualidade de moderador de curso.

Leciono também no curso de Letras, em uma universidade particular situada na Zona Sul da cidade de São Paulo, desde 2005. Ministro quatro disciplinas: Língua Inglesa, Prática Oral de Inglês, Prática de Ensino de Língua

Inglesa e Prática de Ensino Interdisciplinar, esta última ministrada em todos os semestres do curso de Letras da respectiva universidade.

A experiência com os alunos de graduação, juntamente com o meu envolvimento e desenvolvimento no mestrado, me fizeram ter um grande interesse pelo uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, o que se uniu ao meu interesse pelo uso da Internet em tais contextos.

Minha interação com os colegas de mestrado, juntamente com o contato com os alunos da graduação, futuros professores, trouxe muitas contribuições para que minhas hipóteses fossem tomando forma e me permitissem o desenvolvimento desta pesquisa. Isso se deu, principalmente, por ocasião dos trabalhos em grupos que realizávamos para a elaboração de apresentação de seminários durante os períodos em que cursei as disciplinas no programa de mestrado.

A participação junto ao programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, da USP, juntamente com as orientações do meu orientador, foram também servindo como conteúdos para que eu pudesse amadurecer as idéias que me acompanhavam desde o início do programa.

Importante ressaltar que todas as disciplinas cursadas dentro do programa de mestrado contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente a que cursei junto à Escola Politécnica da USP, “Tecnologias para Educação Virtual Interativa”, ministrada pelo Prof. Dr. Romero Tori, não apenas pelo desenvolvimento dos trabalhos relacionados ao tema aqui estudado, mas também pela possibilidade de me familiarizar com os estudos sobre a métrica apresentados pelo Prof. Tori e, por ter percebido, juntamente com meu orientador, a necessidade de um maior aprofundamento em relação aos pressupostos apresentados pelo Prof. Tori a respeito das interações entre os participantes de um curso virtual, sobretudo no que se refere às interações aluno-material.

O envolvimento com a docência em universidade aconteceu também pela necessidade que eu vislumbrava em entrar em contato com os alunos de graduação, o que culminou com o desenvolvimento desta pesquisa. Até então,

muitas leituras e estudos haviam sido feitos e, através de participações em congressos e apresentações de palestras e comunicações, a necessidade de tal contato foi tomando uma dimensão mais abrangente até que a pesquisa pudesse ser desenvolvida em tal contexto.

A experiência que obtive durante a realização do projeto piloto junto à escola de inglês, embora não tenha representado resultado em dados a serem analisados nesta pesquisa, contribui para que eu pudesse ter uma primeira experiência como docente/moderador de um curso virtual. Até então, minha experiência era apenas a de participante aluno, o que também contribuiu bastante para a minha pesquisa, pois além de saber qual é o papel do moderador em um curso virtual, tive também a experiência de um aluno virtual.

3.2.2 Os alunos, professores em formação

Para esta pesquisa, enfoquei os professores em formação de duas turmas (grupo 1 e grupo 2), ambas do período noturno, do terceiro período de Letras que cursaram a disciplina *Prática de Ensino Interdisciplinar* (disciplina do eixo de Didática da licenciatura em L1 e L2), nos semestres definidos para a coleta de dados.

O grupo 1, composto por 42 alunos, era do campus situado em Moema e o grupo 2, composto por 58 alunos, do campus situado na Chácara Flora. Ambas as turmas freqüentaram a referida disciplina no primeiro semestre de 2006. Todos os alunos foram convidados a participar da pesquisa como voluntários e, por essa razão, alguns alunos não quiseram participar.

As atividades virtuais foram planejadas de forma a possibilitar que todos os alunos participassem da disciplina, no entanto, devido à falta de habilidade na utilização de computadores, alguns alunos regularmente matriculados no curso de Letras não puderam participar do componente virtual. Vale ressaltar que, apesar de ter me disponibilizado para orientação e auxílio àqueles que precisassem de instruções detalhadas e acompanhamento individual para que pudessem participar de tal programa, alguns alunos, mais precisamente 10 deles, se recusaram a participar da disciplina on-line e optaram por cursá-la presencialmente. Assim, o mesmo conteúdo foi oferecido também em aulas

presenciais, que aconteceram aos sábados, com o mesmo conteúdo apresentado e discutido durante as aulas virtuais. Tanto os alunos virtuais quanto os presenciais tinham a opção de migrarem para a outra modalidade caso achassem conveniente.

Os dados referentes aos grupos serão apresentados separadamente (grupo 1 e grupo 2) apenas por uma questão de melhor organização e visualização dos dados, não pretendo explorar tal divisão, pois nenhum deles terá a função de 'grupo controle', uma vez que ambos foram submetidos à mesma estrutura de curso e, conseqüentemente, mesma estrutura de pesquisa e análise dos dados.

No grupo 1, composto por 42 alunos, 32 optaram por fazer o curso on-line e 10 optaram pelas aulas presenciais por não terem habilidade com o uso do computador, ou por não acreditarem em sua eficácia. Dentre os 32 alunos que cursaram a disciplina na modalidade virtual, 15 alunos responderam ao questionário disponibilizado no meio do curso, uma semana após a avaliação de conteúdos, sendo 11 da habilitação em língua inglesa e 4 da habilitação em língua espanhola.

No grupo 2, composto por 58 alunos, todos optaram por fazer o curso on-line. Dentre os 58 alunos, 43 entregaram seus questionários devidamente preenchidos, sendo 26 alunos da habilitação em língua inglesa e 17 da habilitação em língua espanhola.

Para o curso on-line, optei pela utilização da lista de discussões dos grupos do *Yahoo* por ser um ambiente de fácil utilização uma vez que muitos dos alunos, embora tivessem habilidades com o uso de computadores, pudessem ter dificuldades com as listas de discussões. Da mesma forma, ofereci plantões presenciais para a solução de dúvidas quanto à ferramenta e uso da Internet, no entanto, fui procurado apenas duas vezes durante os primeiros 15 dias de curso decorrido.

Todos os alunos que cursaram a disciplina virtual autorizaram a utilização de suas reflexões postadas no fórum de discussões como dados para esta pesquisa, para tanto, foi preenchido um questionário de avaliação da disciplina na metade do curso, momento em que foi efetuada a avaliação do

conteúdo ministrado para a composição das notas do primeiro bimestre. No entanto, apesar de todos terem sido expostos à mesma proposta de trabalho, nem todos concordaram em participar da entrevista individual que foi desenvolvida no segundo semestre de 2006, logo após o término das avaliações e composição das médias finais do primeiro semestre do curso. Mais especificamente, dos 58 alunos que participaram da modalidade virtual e que responderam ao questionário na metade do curso, 24 alunos se voluntariaram para participar das entrevistas individuais.

Importante ressaltar também que, depois da avaliação final para fechamento das notas semestrais, propus uma última atividade on-line, a qual foi desenvolvida através da ferramenta ELO³³, na qual os alunos deveriam ler a um texto sobre globalização, em língua estrangeira, de acordo com a sua habilitação (inglês ou espanhol) e, apenas 10 alunos se submetaram à tal atividade, 08 alunos de inglês e 02 de espanhol, fato este que me levou a concluir que a maioria dos alunos participou e desenvolveu alguma atividade enquanto estava sendo avaliado (notas) e, quando não mais precisava obter notas para aprovação na disciplina, não quiseram participar da atividade final. Na verdade, já era esperado que poucos alunos pudessem se interessar em realizar algum trabalho após a semana de provas.

Os alunos que participaram da atividade tiveram 100% de aproveitamento, verificado através das respostas às perguntas referentes aos textos disponibilizados para tal atividade. A tarefa tratava-se de texto sobre a Globalização, procurei selecionar dois textos, um em língua inglesa e outro em língua espanhola para que os alunos de ambas as habilitações pudessem participar. Como já mencionado, utilizei a ferramenta ELO, que me permitiu a criação de atividade dialógica³⁴, na qual os alunos deveriam ler ao texto e responder à oito perguntas a respeito da compreensão da leitura. A atividade dialógica do ELO permite uma excelente interação do aluno com o texto, pois os alunos recebem *feedback* imediato, através de comentários previamente escritos para cada resposta. Além disso, ao final da atividade os alunos podem enviar o exercício diretamente para o professor, através do próprio ambiente.

³³ ELO – Ensino de Língua On-line, apresentado no capítulo 2.

³⁴ Nos anexos de 1A a 1F podemos ver a atividade proposta.

Ainda sobre a participação nas entrevistas finais, dos 24 alunos que se voluntariaram, 18 eram da habilitação em língua inglesa e 06 da habilitação em língua espanhola. Ou seja, a quantidade de professores em formação que efetivamente participou dessa fase da pesquisa ficou reduzida a 11 alunos do grupo 1 e 13 alunos do grupo 2, como detalho a seguir:

Tabela 4 - Os professores em formação, número de participantes do processo

	Grupo 1	Grupo2	Total
Número de alunos	42	58	100
Optaram pelo curso virtual	32	58	90
Responderam ao questionário	15	43	58
Participaram da entrevista individual	11	13	24

Tabela 5 - Os professores em formação, participantes focais da entrevista final.

	Grupo 1	Grupo2
Professores em formação ³⁵	Alda (I) ³⁶ Paula (I) Cleusa (E) Raquel (I) Josefa (I) Rita (I) Margarida (I) Roberto (I) Mônica (E) Teodora (E) Pamela (E)	Augusta (I) Priscila (I) Clarissa (I) Rúbia (I) Débora (I) Sônia (I) Gilda (I) Tássia (I) Laura (I) Virgínia (E) Leila (E) Vera (I) Mirtes (I)

Saliento a importância de expor alguns traços que distinguem as duas turmas com as quais desenvolvi o presente trabalho. Os professores em formação do grupo 2, em sua maioria, foram bastante receptivos e aceitaram participar da entrevista logo na primeira solicitação de voluntários. Como grupo, eles geralmente realizavam as tarefas solicitadas sempre prontamente. Já com o grupo 1, foi necessária uma segunda solicitação para que eu conseguisse um número razoável de participantes.

Proporcionalmente ao número de alunos por habilitação (Inglês e Espanhol), o grupo 1 apresentou um equilíbrio em número de voluntários tanto da habilitação em espanhol, quanto da habilitação em inglês. Já o grupo 2, dos 13 voluntários, apenas dois eram da habilitação em língua espanhola. No

³⁵ Os nomes dos professores em formação são fictícios, para garantir-lhes o anonimato.

³⁶ A letra "I" identifica os alunos da habilitação em língua inglesa e a letra "E", língua espanhola.

entanto, uma característica marcante desse grupo foi a motivação em querer participar e aprofundar as discussões sobre os temas propostos, bem como a prontidão em colaborar com a pesquisa aqui apresentada.

Para um melhor entendimento do fenômeno em estudo, detalho, a seguir, o semestre que planejei antes do início efetivo do curso. Descrevo os objetivos das atividades, o conteúdo trabalhado e a interação proposta.

3.3 O curso

Nesta seção, faço uma descrição do semestre que tive como objetivo investigar na disciplina *Prática de Ensino Interdisciplinar*. Começo pelo planejamento que elaborei antes do início do semestre. Em seguida, descrevo o semestre concretizado.

A disciplina de *Prática de Ensino Interdisciplinar* faz parte da grade curricular do curso todo (6 períodos) e seu objetivo principal é o de formar professores com visão crítico-reflexiva, para que não apenas possam ser bons profissionais no futuro, como também possam desempenhar um melhor papel como alunos em nível de graduação, objetivando ainda sua preparação para os demais períodos até o final do curso.

Como objetivos gerais da disciplina, a partir de três eixos condutores: cultura, conhecimento e cidadania; propus a discussão e reconhecimento acerca da importância da cultura no processo de humanização dos seres humanos. Trabalhamos também a implicação da necessidade em se repensar a noção do conhecimento para além do senso comum e também discutimos sobre a Globalização.

3.3.1 O planejamento prévio do semestre

Optei por, inicialmente, lidar com aspectos relacionados ao processo de humanização para dar uma melhor base à disciplina desenvolvida. Planejei as 14 semanas compreendidas no semestre com base no programa estabelecido pela universidade. Assim, o programa permitiria que as novas aprendizagens e

novos conhecimentos dos participantes pudessem ser construídos no decorrer do curso. Descrevo, a seguir, o planejamento do semestre, objeto da presente investigação.

Com base nas teorias de leitura apresentadas no capítulo 2 e entendendo que a leitura pode se dar através de um processo interativo, programei a disciplina on-line em semanas de trabalhos e a ancorei em textos que iriam funcionar como ativadores dos esquemas mentais dos alunos, Carmagnani (1985), pois antes do início das atividades virtuais, eu já havia trabalhado com ambos os grupos por todo um semestre de forma presencial. Assim, aliados ao seu *conhecimento de mundo*, e após terem interagido com os respectivos textos, os alunos poderiam interagir com o professor e com os outros participantes do curso de maneira a permitir a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Após a leitura do material proposto para cada semana, os alunos deveriam interagir com seus pares através da apresentação de suas reflexões em relação ao material lido, bem como através de discussões a respeito dos comentários de seus pares. As tarefas foram divididas em semanas e a orientação dada no início do semestre foi a de que os alunos deveriam ler os textos, elaborar seus comentários com base nos textos e, posteriormente, postar suas impressões no grupo de discussões para que pudesse haver uma interação entre todos os alunos.

Em um primeiro momento, a disciplina foi dividida por semanas, ou seja, os alunos deveriam, a cada semana, trabalhar com um texto distinto e, ao mesmo tempo, postar seus comentários acerca de suas reflexões e assim, o curso foi planejado para o semestre todo. A bibliografia do curso encontra-se no anexo 4.

3.3.2 A concretização do semestre

Todo educador tem ciência de que há uma grande diferença entre o que foi planejado e o que é, de fato, concretizado. Por se tratar da implantação de uma nova disciplina no curso de letras em que os alunos participantes estavam matriculados, juntamente com outros docentes das áreas de língua inglesa e

didática, elaborei o plano de ensino e cronograma que seriam utilizados na disciplina presencial e fiz as devidas adequações para a condução da disciplina de forma virtual.

Quando analisamos o programa do curso, durante o seu planejamento, julgamos ter elaborado a melhor forma de proporcionar oportunidades para a construção compartilhada de conhecimentos, a que nos pareceu mais coerente e capaz de desencadear o processo crítico-reflexivo nos professores em formação. No entanto, o desenvolvimento do semestre foi, de fato, sendo construído aula a aula, pois como explicado anteriormente, a maioria dos alunos optou por cursar a disciplina no modelo virtual. Assim, mudanças foram feitas para contemplar tanto o modelo virtual, quanto as necessidades e interesses de todos os envolvidos. Detalho, a seguir, como o semestre se desenvolveu.

Como explicitado anteriormente, a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2006. No início da disciplina, as instruções foram dadas presencialmente na primeira aula do curso. O grupo, previamente criado no *yahoo*, foi passado para os alunos já na primeira semana e os alunos teriam de acessá-lo e fazer sua inscrição no ambiente. Tão logo os alunos compuseram os grupos virtuais, enviei o primeiro e-mail de abertura, com as instruções detalhadas sobre os procedimentos que teriam de ser adotados quanto às leituras e participação nas discussões.

O objetivo principal dos trabalhos era o de trazer os alunos para uma discussão reflexiva, baseada na leitura de textos disponibilizados, bem como a leitura dos comentários dos colegas e posterior comentário a respeito dos textos, permitindo dessa forma, não apenas a interação com o material de leitura, como também a interação entre aluno-aluno e aluno-professor.

Apesar de havermos acordado que as discussões ocorreriam semanalmente, por solicitação dos alunos e por perceber tal necessidade, acabamos por estender as discussões por duas semanas. Assim, na primeira semana, os alunos deveriam ler o texto proposto e colocar seus comentários reflexivos sobre as leituras e, na segunda semana, os alunos deveriam interagir com seus pares, questionando, complementando, concordando ou até mesmo discordando da opinião de seus colegas.

Tal desenvolvimento ocorreu de forma satisfatória, mas, como em todo curso, nem todos os alunos participaram de forma ativa, ou seja, por não haver cobrança em relação ao número de postagens no fórum, alguns alunos informaram ter participado mais passivamente, isto é, apenas efetuavam as leituras dos comentários, mas não interagiam de forma direta com seus pares. Na verdade, o controle era feito de forma implícita, ou seja, o conteúdo discutido nos fóruns durante o semestre seria o conteúdo das provas, assim, os alunos que não participassem, não iriam assimilar o conteúdo e, conseqüentemente, teriam notas baixas.

A tabela ilustrativa, abaixo, resume a primeira semana efetivamente ministrada:

Tabela 6 - A primeira semana ministrada

semana	OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADES
1	Introduzir o aluno à prática crítico-reflexiva para o seu autodesenvolvimento como profissional.	O processo de humanização: o eu e o outro (homogeneização e diferenciação, a inserção do indivíduo na cultura, o olhar, noção de cultura).	Leitura de textos sobre o conteúdo e posterior discussão no fórum de discussões do yahoo.

Após a primeira semana e, constatada a necessidade de se ter mais tempo para as atividades on-line, adotamos o critério de uma atividade de leitura e interação a cada duas semanas. Cada atividade iniciava-se na segunda-feira e encerrava-se no segundo domingo após o seu início. Dessa forma, a título de exemplificação, a segunda semana de curso, que compreendeu as tarefas executadas em duas semanas, teve como foco a discussão teórica sobre 'conhecimento', sua conceituação: senso comum e conhecimento científico, conforme resume a tabela a seguir:

Tabela 7 - Semanas 2 e 3

semana	OBJETIVO	CONTEÚDO	ATIVIDADES
2/3	Discutir conceitos teóricos	Conhecimento: 1. Relação com o saber: o papel do aluno; 2. Relação com a profissão: o papel social.	Leitura dos textos propostos. Postagem das reflexões, interação com os pares.

Como o objetivo foi alcançado, uma vez que os alunos discutiram o conteúdo dos textos através da interação no fórum de discussões, resolvi dar continuidade nas tarefas das semanas seguintes baseado na sugestão dos alunos de que as atividades se estendessem por duas semanas, o que foi feito até o final do curso. Importante esclarecer que o assunto foi discutido presencialmente com os alunos durante o período da primeira avaliação, momento em que os alunos preencheram o primeiro questionário de avaliação da disciplina e de sua participação no curso, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo.

3.3.3 As interações on-line

Como já mencionada no item 2.1., a disciplina de Prática de Ensino Interdisciplinar teve como objetivo realizar um estudo teórico-prático-reflexivo das principais metodologias e abordagens que sustentam as práticas pedagógicas do ensino de língua materna e estrangeira, através de leituras e discussões sobre a Educação e a Sociedade, o papel do aluno e do professor e, aspectos sobre a Globalização e os contextos educacionais.

Através de prazos previamente estabelecidos, cada atividade on-line tinha a duração de duas semanas. Na primeira semana de cada discussão os alunos recebiam o material e faziam a leitura dos textos. Na segunda semana, os alunos participavam do fórum de discussões, interagindo com seus colegas de classe a respeito dos assuntos apresentados nos textos.

As interações de ambos os grupos se estenderam por 4 meses, de fevereiro a maio de 2006. O ambiente utilizado para o fórum de discussões foi o Yahoogroups, onde os alunos fizeram todas as interações necessárias para a conclusão da disciplina.

O grupo 1, que contou com a participação de 32 alunos, encerrou as discussões com 198 mensagens trocadas entre os alunos durante o semestre. O grupo 2, que contou com a participação de 58 alunos, encerrou as discussões com 441 mensagens. Como podemos verificar, o grupo 1 contou com uma média de participação de 6,2 mensagens por participante e o grupo

2, com uma média de 7,6 mensagens por participante. Apresentamos a seguir a tabela com o número de mensagens distribuído ao longo do semestre.

Tabela 8 - Número de mensagens on-line

	Grupo 1	Grupo 2
Fevereiro	38	51
Março	48	117
Abril	58	104
Maio	54	169
Total	198	441

No capítulo 4 faremos a análise da participação dos alunos, com a média das mensagens enviadas durante o semestre. Apresentaremos também os dados comparativos em relação à média de mensagens enviadas e a média bimestral obtida através das provas realizadas durante o semestre.

3.4 A estruturação da pesquisa de campo

Apresento a seguir como se deu a organização e estruturação dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados desta dissertação. Procurei me ater às metodologias de pesquisa que norteiam os instrumentos utilizados nesta pesquisa, a saber: questionário, entrevista e observação assistemática.

A pesquisa nesta dissertação tem como característica principal a sua aplicação prática (Marconi; Lakatos, 1990) que me permitiu uma melhor abordagem em suas fases, desde a sua formulação até a coleta e análise dos resultados.

A leitura dentro dos contextos virtuais de aprendizagem tem como desafio a sua complexidade, o que determinou o direcionamento de uma abordagem quantitativa e qualitativa que permitiu uma melhor apreensão da realidade estudada.

Primeiramente efetuamos um aprofundamento teórico sobre as teorias de leitura, o qual deu sustentação ao levantamento prático realizado posteriormente. Com vistas a uma melhor validação da pesquisa, foram

aplicadas três técnicas (questionário, entrevista individual e observação assistemática), permitindo uma maior consistência, fazendo com que a falta de dados de um método fosse compensada pela eficácia do outro método (Duncan, 1986 in Fleury 1997).

A pesquisa aqui apresentada tem caráter descritivo e tem base nas características que compõem o fenômeno estudado, ou seja, a interação leitor-texto (Marconi e Lakatos (1990); Gil (1999)). Inicialmente a pesquisa utilizou um levantamento bibliográfico que deu amparo teórico, seguindo-se de uma pesquisa de campo, onde foram coletados dados através de uso de questionários, entrevistas e observação.

Este trabalho trata-se de um estudo empírico que procurou investigar o fenômeno de leitura atual dentro do seu contexto de realidade. Para tanto, buscando uma maior riqueza na pesquisa, foi utilizado o método de análise de casos que pode ser definido como o estudo quantitativo envolvendo mais de um caso (Yin, 1994).

A escolha de diferentes abordagens técnicas, neste caso a entrevista, o questionário e a observação, permitiram a coleta de dados sob diferentes óticas, possibilitando uma interpretação mais fiel da realidade. “A triangulação ou combinação de várias metodologias consiste no estudo de um mesmo fenômeno, por meio de uso de múltiplas técnicas para coletar e permitir uma maior consistência, aprofundamento e confiabilidade.” (Jick, 1979 in Fleury 1997; Sackmann, 1992; Kohn, 1997).

3.4.1 As fases da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em quatro fases, que permitiu o andamento da pesquisa estruturadamente. Cada uma das fases foi dividida em etapas, descritas a seguir.

3.4.1.1 Primeira fase – referencial teórico

A primeira fase da pesquisa foi justamente a que contribuiu para a sua estruturação, visto que seu objetivo foi o aprofundamento teórico do tema pesquisado. Ela foi dividida em duas etapas.

Primeira etapa - *Pesquisa bibliográfica*. Consistiu no levantamento de conceitos e teorias a respeito dos temas: modelos de leitura, educação à distância, e interação dos componentes em EaD (professor, aluno e material – texto). Ela teve como objetivo principal a busca do referencial teórico que baseou a pesquisa, bem como a leitura do material e sua compreensão.

Com base nas leituras, foi possível entender melhor o problema destacado, bem como ter um posicionamento consciente frente ao objeto estudado. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de vários meios, como a busca por livros publicados, teses, dissertações, artigos e periódicos. Foram pesquisadas bibliotecas eletrônicas e não eletrônicas.

Segunda etapa - *Compilação dos conhecimentos adquiridos na pesquisa bibliográfica*. Após a leitura do referencial teórico, foi possível a redação da fundamentação teórica do trabalho com a finalidade de identificar os modelos de leitura e como se dá a interação do leitor com o texto. O objetivo foi o de me preparar para a pesquisa, bem como direcionar os trabalhos futuros. O referencial teórico foi elaborado com base na literatura específica estudada.

3.4.1.2 Segunda fase – a preparação

A segunda fase da pesquisa, a preparação, teve como base o resultado da primeira fase. O objetivo desta fase foi o de se aplicar a teoria levantada em uma realidade específica. Esta fase também foi dividida em duas etapas.

Primeira etapa - *Elaboração do protocolo de análise* - com base no levantamento teórico realizado na primeira fase, esta etapa teve como objetivo identificar as variáveis que efetivamente seriam pesquisadas para que se pudesse definir um escopo para a pesquisa a ser realizada. O protocolo de análise serviu para a definição da estratégia de validação das variáveis e das formas de sua medição. Estes dados, desta forma agrupados, permitiram a elaboração de perguntas chave para a elaboração das ferramentas de coleta de dados.

Segunda etapa - *Elaboração das ferramentas de coleta de dados* - para se conseguirem os dados quantitativos com base no protocolo de análise. O objetivo desta fase foi o de estruturar a ferramenta de pesquisa, aprimorando

assim seu resultado, momento em que foram elaborados o questionário e o roteiro de entrevista (anexos 2 e 3).

3.4.1.3 Terceira fase – a aplicação dos instrumentos

Esta fase consistiu na aplicação dos instrumentos de pesquisa nos grupos apresentados no item 2., por meio de coleta de dados *quantitativos* e *qualitativos* nos grupos selecionados. Ela foi composta por três etapas.

Primeira etapa - *Aplicação dos questionários*. No meio do curso foi aplicado o questionário aos professores em formação do curso mencionado no item 2., o qual conteve perguntas que buscavam não apenas avaliar a disciplina ministrada, como também efetuar a captação de dados que pudessem dar embasamento empírico às nossas perguntas de pesquisa.

Segunda etapa - *Aplicação das entrevistas*. Ao final do curso, as entrevistas foram aplicadas aos professores em formação do curso mencionado no item 2 que se ofereceram como voluntários para a pesquisa. A partir do roteiro de entrevista, foram agendadas datas, durante duas semanas, para que se pudesse aplicar a entrevista com todos os voluntários.

Terceira etapa - *Observação assistemática*. A observação assistemática consistiu na observação natural das interações dos alunos no grupo de discussões utilizado para o curso, a qual aconteceu durante toda a pesquisa, em especial durante a coleta de dados.

3.4.1.4 Quarta fase – a documentação dos dados

Nesta fase foram feitas as comparações e análises com base nos resultados obtidos nas fases anteriores. Ela foi constituída de três etapas.

Primeira etapa - *Tabulação dos resultados obtidos na pesquisa de campo*. Consistiu na organização dos dados em tabelas, de maneira a permitir a verificação das relações existentes entre os grupos estudados, que foi a base para a análise *quantitativa* e *qualitativa* da pesquisa (Marconi e Lakatos, 1990).

O objetivo desta fase foi consolidar os dados coletados de forma a permitir a sua interpretação. A tabulação foi feita com o auxílio de ferramentas de informática (Word, Excel), facilitando o cruzamento dos dados e a elaboração de tabelas.

Segunda etapa - *Interpretação dos dados com base no referencial teórico*. Esta fase serviu para dar um maior embasamento a análise e conclusão da pesquisa. O objetivo consistiu em interpretar os dados à luz das teorias de leitura apresentadas.

Terceira etapa - *Documentação da pesquisa e elaboração da dissertação*. Esta etapa consistiu na efetiva estruturação do documento da dissertação de forma a permitir a compreensão da pesquisa.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Como explicado anteriormente, para uma melhor composição dos dados e posterior análise dos resultados, foram utilizados vários instrumentos de coleta de dados que estão especificados abaixo:

3.5.1 O questionário

De acordo com Gil (1999), Marconi e Lakatos (1990), a técnica do questionário pode ser utilizada para o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos e interesses dos pesquisados, e tem a possibilidade de ser aplicável a um grande número de pessoas, podendo ser respondido com ou sem a presença do pesquisador.

Na presente pesquisa o questionário foi elaborado com base no referencial teórico estudado, concentrando-se nas informações acerca das interações leitor-texto. Foram utilizadas perguntas abertas e fechadas, para que pudéssemos ter dados mais consistentes para o nosso objeto de pesquisa Young e Lundberg (in Pessoa, 1998)

Para a metade do curso, foi preparado um questionário (anexo 2) com 12 perguntas abertas e fechadas abordando aspectos de leitura e interação leitor-texto conforme o planejamento de pesquisa elaborado. Os questionários foram aplicados diretamente aos professores em formação do curso citado, sendo distribuídos por mim ao final da primeira metade do curso. Os respondentes foram devidamente informados a respeito da ética em pesquisa e orientados durante o seu preenchimento.

Para o questionário final, que serviu como roteiro para a entrevista individual, foram elaboradas questões abertas e fechadas. Das questões

fechadas, havia questões de múltipla escolha, baseadas na formulação de vários números de proposições que apresentavam posições totalmente favoráveis a posições totalmente desfavoráveis (Gil (1999), Marconi e Lakatos (1990)). Foram elaboradas 12 questões, das quais, a grande maioria continha três possíveis respostas, a saber: 'sempre', 'às vezes' e 'nunca' (anexo 3).

3.5.2 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os vinte e quatro voluntários do curso citado, com base no questionário final de avaliação do curso. Segundo Gil (1999) e Marconi e Lakatos (1990), a técnica de entrevista se dá por meio de um relacionamento social mais próximo como a conversação, permitindo uma visão mais ampla e pessoal de informantes chave. Dentre as várias vantagens da entrevista, destaca-se a oportunidade de se avaliar atitudes e condutas dos respondentes (Marconi; Lakatos, 1990).

A entrevista foi utilizada para buscar a percepção das interações entre os componentes do curso (professor, aluno e texto) da disciplina de Prática de Ensino Interdisciplinar. Cada voluntário foi entrevistado individualmente, conforme cronograma definido previamente e datas agendadas conforme a minha disponibilidade e a dos alunos participantes.

Para a entrevista foi criado um formulário, ou seja, uma coleção de questões que foram respondidas pelos participantes antes da entrevista e que serviram como guia para o entrevistador. Esse instrumento de coleta de dados foi escolhido com o objetivo de proporcionar uma interação efetiva entre o pesquisador e o informante. Os dados foram registrados nos próprios roteiros preenchidos pelos entrevistados.

A entrevista foi planejada para ser aplicada pessoalmente pelo próprio pesquisador. Assim, os participantes primeiramente responderam ao questionário final, que serviu como roteiro para a entrevista.

3.5.3 As observações

De acordo com Gil (1999), as observações são indicadas para pesquisas sociais e complexas, e tem como base as percepções pessoais do

pesquisador. A observação assistemática (Marconi; Lakatos, 1990), também chamada simples, informal, ocasional (Gil (1999)), consiste no registro de fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais. Por essa razão, optei por analisar as interações dos alunos durante as discussões no fórum, sendo que tais interações foram gravadas como base de dados para a pesquisa.³⁷

A observação pode se dar de maneira espontânea durante o acontecimento dos fatos e tem como ponto positivo a absorção dos fatos de modo casual, sem melindrar os membros do grupo em estudo (Marconi; Lakatos (1990) Gil (1999)).

A observação se deu pela interação do pesquisador com os professores em formação, de maneira informal, através do fórum de discussões criado no Yahoo. Foram realizadas observações durante todo o primeiro semestre de 2006, em que foi conduzida a disciplina on-line de Prática de Ensino Interdisciplinar. Todos os alunos matriculados na disciplina foram alvos de observação cuja realização ocorreu de maneira assistemática em várias etapas, de modo não estruturado, a todo contato com os alunos que participaram das atividades on-line, momento em que foram coletados dados relevantes à pesquisa.

Após o detalhamento dos procedimentos adotados para esta pesquisa, apresentaremos no capítulo a seguir, a coleta dos dados, bem como sua análise e discussão dos resultados.

³⁷ Apresento no Capítulo 4 trechos das interações on-line.

Capítulo 4 – COLETA DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Este capítulo tem por objetivo apresentar a coleta dos dados, sua análise e discussão dos resultados. Lembramos que a pesquisa foi realizada no modo on-line com dois grupos de alunos matriculados na disciplina de Prática de Ensino Interdisciplinar do curso de letras de uma universidade localizada na zona Sul da cidade de São Paulo, no primeiro semestre de 2006.

Como apresentado no capítulo 3, o grupo 1 era composto por 42 alunos, trinta e dois dos quais optaram por fazer a modalidade on-line. Desses 32, apenas quinze responderam à pesquisa, nove alunos da habilitação em língua inglesa e seis da habilitação em língua espanhola. Diferente do grupo 1, todos os 52 alunos do grupo 2 cursaram a disciplina no modo on-line, sendo que apenas nove alunos deixaram de responder à pesquisa. Dos quarenta e três respondentes do grupo 2, vinte e seis alunos cursaram a habilitação em língua inglesa e dezessete a habilitação em língua espanhola.

A seguir, apresentaremos a análise dos questionários que foram preenchidos pelos alunos na metade do curso, logo após a avaliação do primeiro bimestre. Apresentaremos também a transcrição fiel e completa das respostas dos alunos ao questionário. Quanto às transcrições das mensagens do fórum, por serem mais extensas, apresentaremos trechos fiéis, mas não as respostas inteiras.

4.1 O questionário

O questionário foi entregue pessoalmente aos alunos no dia da entrega dos resultados da avaliação de conteúdos realizada após a sétima semana de curso. Após terem recebido a avaliação, os alunos receberam o questionário, o responderam presencialmente e me entregaram.

4.1.1 – Descrição das respostas dadas pelos alunos do Grupo 1:

Dos 32 alunos matriculados na disciplina, 15 responderam à pesquisa. A seguir, encontram-se as 12 questões formuladas e os respectivos comentários às respostas enviadas pelos alunos. O número entre parênteses apresentado na maioria das respostas corresponde ao número de alunos que escolheram aquela opção.

1 – Por que você optou por fazer o curso on-line?

Uma vez que o curso foi oferecido tanto no modo virtual quanto no modo presencial, e que a grande maioria preferiu o modo virtual, o objetivo dessa questão foi o de identificar o porquê os alunos, na grande maioria, preferiram tal modo. Abaixo podemos verificar suas respostas e o número de alunos que deram tais respostas. Importante esclarecer que alguns alunos deram mais de uma resposta:

- ✓ Impossibilidade de assistir as aulas presenciais; (5 alunos)
- ✓ Aulas on-line permitem mais flexibilidade de horário; (4 alunos)
- ✓ Praticidade; (2 alunos)
- ✓ Facilidade em escrever a ter que falar presencialmente; (2 alunos)
- ✓ Por não gostar de participar de discussões presenciais; (1 aluno)
- ✓ Interesse em aprender um novo método; (4 alunos)
- ✓ Possibilidade de maior interação com os colegas devido à possibilidade de leitura dos comentários de todos, o que não ocorreria em sala de aula, pois nem todos os alunos participariam das discussões se fossem presenciais. (1 aluno)

2 - Os textos escolhidos foram relevantes? (15) Sim (0) Não

Nessa questão, todos os alunos responderam sim. A grande maioria justificou sua resposta dizendo que os textos foram bons, pois ajudaram a

gerar discussões, permitindo ainda uma melhor reflexão sobre o seu papel como professor.

O objetivo dessa questão, uma vez que o questionário foi preenchido no meio do curso, foi o de verificar se os alunos estavam se adequando às leituras e, caso houvesse algum problema com os textos, ainda teríamos a outra metade do curso para efetuar quaisquer alterações.

3 - Sentiu necessidade de outras leituras para que pudesse participar das discussões?

(7) Sim (8) Não

Nessa questão, sete alunos disseram sim e oito alunos disseram que não sentiram necessidade de outras leituras.

O objetivo dessa questão foi o de verificar se, na opinião dos alunos, a quantidade/qualidade de textos estava adequada aos objetivos do curso. Como quase 50% dos alunos responderam que sentiram necessidade de outras leituras, procurei oferecer uma bibliografia complementar na segunda parte do curso.

4 - Leu outras fontes para ajudá-lo na elaboração de seus comentários?

(10) Sim (5) Não Quais?

O objetivo dessa questão foi o de verificar se, além de terem sentido necessidade em ler outras fontes (questão 3), os alunos tiveram autonomia de pesquisar outras fontes para que pudessem suprir a necessidade apresentada na questão de número 3. Como podemos observar, a grande maioria, 10 alunos, apresentaram autonomia de aprendizagem ao buscarem outras fontes para leitura.

Como podemos ver, dez alunos responderam ter lido outras fontes e cinco responderam não. Interessante apontar que todos os sete alunos que responderam sim à pergunta 3 (se sentiu necessidade de outras leituras), responderam sim também para a questão 4, ou seja, eles não apenas sentiram

necessidade de outras leituras, como também procuraram outras fontes, sem a necessidade da intermediação do moderador.

Como informado pelos respondentes, as fontes utilizadas para complementação das leituras foram:

- ✓ Livros (4 alunos);
- ✓ Internet (6 alunos);
- ✓ Jornal (2 alunos).
- ✓ Textos de outras disciplinas do eixo de didática (2 alunos).

5 - Como fez a leitura dos **textos**?

- a. (2) na tela do computador – apenas a leitura mas não faz anotações;
- b. (1) na tela do computador, fazendo anotações em papel;
- c. (3) imprime p/ ler depois – apenas a leitura mas não faz anotações;
- d. (9) imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel;
- e. (0) outros: _____

Descreva tal processo:

O objetivo dessa questão foi o de verificar como se deu a interação dos alunos com os textos disponibilizados para a leitura. Ao solicitar a descrição do processo, observamos também que os alunos fizeram anotações no texto digital, com a utilização do editor de textos.

Interessante notar que quando a seleção dos textos foi feita, procuramos adotar material que permitisse a leitura na tela do computador, no entanto, observamos na descrição do processo, que a maioria dos alunos (12 alunos) preferiu imprimir o texto para ler depois, fazendo anotações no próprio texto.

Quanto à descrição do processo, notou-se bastante interação dos alunos com o texto, tanto para aqueles que fizeram a impressão do material quanto para aqueles que os leram na tela do computador. Como já apresentamos na Fundamentação Teórica, o leitor pode interagir com o texto

de diversas maneiras, através da leitura em si, como também ao fazer anotações.

Ainda com relação à descrição do processo, a maioria dos alunos informou fazer a leitura mais de uma vez, e aqueles que leram o texto na tela do computador, disseram efetuar anotações no próprio editor de textos, e os que leram o texto em papel disseram ter sublinhado os pontos relevantes e depois feito resumo para a participação das discussões on-line.

Abaixo apresento alguns trechos tirados do fórum de discussões nos quais podemos observar algum tipo de interação dos alunos com a leitura, tanto com os textos como com comentários de seus colegas, neste caso em particular, a citação de suas leituras. Podemos perceber também que os alunos demonstram, em seus comentários, que estabeleciam relações dos textos com outras leituras, demonstrando dessa forma a ativação do conhecimento prévio, como comentado no Capítulo 2 desta dissertação. Esclareço que todos os termos sublinhados foram feitos por mim para uma melhor visualização dos pontos de interação leitor-texto:

“Gostei muito do comentário da XXXX, pois de acordo com este texto também tive uma visão semelhante. No meu ponto de vista, representa uma mistura de conhecimentos os quais sempre serão adquiridos, é um constante processo de formação no qual o "Ser" capta informações externas ao seu interior e tenta integrá-las ou reformulá-las as já existentes em si, (...)" *Alda*

“Achei o texto fascinante. Após a primeira leitura, foi impossível não traçar um paralelo com a estória de Macabéa, personagem de Clarice Lispector (...)" *Áurea*

“Achei muito interessante as colocações apresentadas sobre o texto, pois estamos sempre em interação com nosso semelhante, agregando valores e ampliando horizontes, de forma gradativa e contínua.” *Margarida*

“O texto é muito interessante e nos faz refletir, no entanto ele generaliza quando se refere o povo (mesmo que pela leitura eu perceba que o autor se inclui no mesmo) também me considero parte do povo, ou seja, o povo brasileiro somos todos

nós, mas algumas atitudes atribuídas ao povo não correspondem à ação de todos. (...)
Catarina

“Oi XXXX adorei ler o texto, abaixo coloco minhas considerações. Diante do Aprendiz Mestiço é possível fazer um estreito paralelo com a alegoria da caverna de Platão, na qual homens estão acorrentados nas sombras e desconhecem o mundo exterior e muitas vezes se sentem amedrontados, pois o novo causa medo e é preciso ter coragem para superar esse medo. (...)” *Tatiana*

“XXXX, quando eu li o texto também não concordei com a colocação do autor em relação: homem sendo o produto do meio. Temos nossas influências na sociedade, porém não esquecendo de que uma sociedade tem interação com vários meios diferentes, assim o homem possui o livre arbítrio por qualquer comunidade que se identifique. (...)” *Telma*

“(...) Fala-se muito em globalização, a que ponto ela é boa ou a que ponto ela pode dominar a nossa vida? Ao finalizar a leitura da entrevista de Milton Santos, pensei sobre o "globalitarismo". A meu ver seria um autoritarismo moderno... Isso é uma forma de manipulação também, pois no mundo em que vivemos, as notícias "voam"... Um fato que ocorreu cinco minutos atrás, milhares de pessoas ficam sabendo, praticamente em tempo real. (...)" *Cleusa*

“Concordo que é possível desprender uma extensa reflexão a respeito do tema proposto, inclusive, na minha primeira leitura, estabeleci ligações com o último texto sobre o individual e o coletivo. Segundo o texto, somos "matérias primas" do ambiente que nos cerca e é realmente difícil manter uma postura somente otimista diante de tanto desconcerto. Concordo com o texto em relação às pessoas fingirem determinadas atitudes apenas por mirar o próprio umbigo e influenciarem abertamente para a difusão da falta de respeito em sociedade. Creio, que para haver melhorias é necessário partir de nós mesmos, como uma colega comentou: iniciar o processo no âmbito individual, depois em casa, para apenas depois conquistar um espaço maior. Talvez dessa forma haja uma mobilização coletiva e todos deixemos de ser tão tolerantes com o fracasso!” *Augusta*

“(...) Achei interessante o trecho da entrevista a Milton Santos. Considero que o tema proposto nos leva a tentar entender mais a fundo um fenômeno atual cuja compreensão damos muitas vezes por suposta. A globalização, assim como outros

termos que andam soltos por aí são termos ambíguos. Considero que este tema da ambigüidade é uma das possíveis chaves de leitura para entender o que propõe M. Santos. (...) Entrando no tema penso que M. Santos alerta sobre o foco da questão da globalização quando afirma: A discussão não é essa. A discussão é: Há um conjunto de técnicas baseado na ciência e há uma forma de utilizar esse sistema presidido por essa mula sem cabeça chamada mercado global. Na segunda questão é interessante a definição que dá sobre o globalitarismo. Penso, porém que o tema da terceira questão não é claro e valeria pena uma compreensão maior, provavelmente à luz de outras partes da entrevista. *Wagner*

6 - Como fez a leitura dos **comentários** (discussões) de seus colegas?

- a. (9) na tela do computador – apenas a leitura mas não faz anotações;
- b. (2) na tela do computador, fazendo anotações em papel;
- c. (0) imprime p/ ler depois – apenas a leitura mas não faz anotações;
- d. (1) imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel;
- e. (3) outros: _____

Descreva tal processo

Nessa questão, ao contrário da questão anterior, apenas um aluno informou imprimir os comentários dos colegas para posterior leitura. Onze alunos informaram terem lido os comentários diretamente na tela do computador (opções a e b) sendo que apenas dois alunos disseram fazer anotações em papel (opção 'b').

Importante salientar aqui os extremos apresentados pelas respostas das questões 5 e 6. Nossa hipótese é a de que os alunos sentem a necessidade da leitura em papel quando se trata de um texto a ser utilizado como ferramenta para a discussão, pois trata-se de um texto mais longo que os comentários. Os alunos sentem necessidade de mais aprofundamento uma vez que terão de escrever seus comentários baseados em tais textos.

Por outro lado, quando se trata de comentários dos outros alunos, já não mais sentem necessidade de imprimi-los, pois, via de regra, os comentários são menos extensos que os textos escolhidos para as leituras.

Três alunos escolheram a opção e. 'outros'. Uma aluna disse que imprime apenas os comentários mais interessantes para leitura posterior. Os outros dois alunos devem ter escolhido a opção errada, pois quando descrevem o processo, afirmam ter lido as discussões diretamente no computador.

7 – Participou de todas as discussões? (11) sim (4) não Explique:

Uma vez que não houve controle de frequência on-line, isto é, os alunos não eram obrigados a participar das discussões, tivemos como objetivo nessa questão verificar se os alunos participaram de todas as discussões e qual o motivo de não terem participado em todas.

Apenas quatro alunos disseram não ter participado de todas as discussões, que perderam em média uma ou duas interações on-line e, informaram ainda que não o fizeram por problemas com o computador, por terem se esquecido de participar, ou por problemas de ordem pessoal.

8 - Quantas horas por semana você se dedicou às atividades?

Cinco alunos dedicaram 1 hora semanal para participar das atividades, inclusive a leitura; dois alunos dedicaram 1 hora e meia, três alunos dedicaram 2 horas, três alunos dedicaram 3 horas, um aluno disse ter dedicado 4 horas e um aluno disse não se lembrar, pois participava de acordo com sua disponibilidade.

Interessante apontar que, a mesma disciplina conduzida presencialmente requer 2 horas de aulas semanais, sem contar o tempo destinado às leituras antes da aula presencial. Comparando o curso on-line ao presencial, notamos que os alunos dedicaram menos tempo para a participação on-line. Na verdade, o tempo destinado às leituras em casa, é o mesmo para ambas as modalidades, no entanto, o tempo necessário para as discussões do conteúdo é menor no modo on-line do que no modo presencial.

9 - Como você avalia a sua participação nesta disciplina?

O objetivo dessa questão foi o de verificar se os alunos estavam motivados a continuarem no curso de forma virtual, pois eles tinham a opção de efetuarem a transição para o curso presencial caso não se adaptassem ao novo modelo. Embora alguns dos alunos tenham apresentado respostas negativas no questionário com relação à sua participação no curso, nenhum deles optou por efetuar a transição para o curso presencial. Apresento a seguir suas respostas em relação a participação no curso, como também alguns trechos de suas participações no fórum:

- ✓ “Penso que minha participação virtual deixou a desejar por falta de frequência.” *Wagner*

Interessante que o aluno Wagner diz que sua participação deixou a desejar, mas não faz nenhum comentário a respeito de sua ausência. Mesmo tendo sido ausente, o aluno obteve boas notas e diz que seu resultado foi exatamente como esperava (pergunta 11). Esse aluno teve uma participação muito pequena no fórum, apenas duas postagens e sem interação com seus pares.

- ✓ “Gostei muito de ter feito as discussões. Apesar de me empenhar, creio que deveria ter dado maior atenção.” *Simone*

Simone participou do fórum com 6 mensagens ao todo. Todas sempre bastante pontuais e demonstrou um grau de interação bastante elevado, pois além de colocar seus comentários em relação à leitura dos textos, procurava sempre comentar as discussões de seus colegas, como podemos ver no trecho abaixo:

“Nós como futuros professores, devemos ter a consciência para passar esse conhecimento para nossos alunos, sendo intermediários desse conhecimento como falou a colega XXXX, e concordo com ela. Também gostei do comentário da XXXX que nós lembra que o professor hoje do estado tem dificuldades (...) Mas acredito também que hoje existem profissionais que têm todos os acessos que não compreende, conforme a colega XXXX citou, ou não quer entender (...)” *Simone*

- ✓ “Acredito que participo mais ‘ativamente’ da discussão, pois me interessei mais pelos textos.” *Débora*

A aluna Débora diz ter participado ‘ativamente’ das discussões, mas verificamos que ela fez apenas três postagens no fórum. Sua resposta no questionário é de difícil interpretação, pois não sabemos se ela se interessa mais pelos textos porque são discutidos on-line ou que ela se interessou muito pelos textos e, portanto, participou ativamente das discussões. De qualquer forma, mesmo tendo feito apenas três postagens, ela procurou interagir com seus colegas e fez também comentários sobre outros autores:

“Concordo com você XXXX! Como você disse os mais favorecidos permanecem mais favorecidos e em cada dia que passa em uma porcentagem maior! Pergunto se é realmente necessário enviar uma sonda a Marte para verificar se há água sendo que nossos rios e oceanos estão cada vez mais contaminados. Como diz José Saramago em uma entrevista ao jornal de Portugal "se não nos defendermos, o gato da globalização acabará por engolir o rato dos direitos humanos(...)". *Débora*

- ✓ “Penso que poderia ser melhor, mas me detenho a outros afazeres e acabo deixando passar, normalmente faço as minhas discussões na hora do almoço.” *Fátima*

A aluna Fátima participou das discussões com um total de 6 postagens no fórum. Interessante que, mesmo tendo uma boa frequência, ela acredita que sua participação poderia ter sido melhor. No entanto, acredito que sua participação demonstrou bastante interesse, não apenas pelas leituras dos textos, como também pela interação com seus colegas. Observamos nos trechos abaixo que ela, além de pontuar comentários de outros colegas de sala, também interage diretamente com uma de suas colegas:

“Concordo com a XXXX e a XXXX, quando dizem que quando foi inserida a globalização os países mais pobres foram afetados. (...) Aí entra na questão que a XXXX colocou: com a globalização não vimos nada unificado a não ser os próprios ricos, (...)” *Fátima*

“Oi XXXX, Acredito, assim como o professor Valter disse e não foi o primeiro a me dizer isso, a mudança tem que partir de nós (cada um), mas não só com palavras e sim com atitudes. (...)” *Fátima*

- ✓ “Achei fraca. Gostaria de ter participado mais, me exposto mais, fiquei assustada diante do novo e ainda diante de uma sala tão individualista como a nossa, não me senti à vontade de participar das discussões.” *Rita*

A aluna Rita, embora tenha dito que achou sua participação fraca, terminou o curso com 10 mensagens postadas. Ela diz também ter ficado assustada diante ‘do novo’, mas não foi isso que demonstrou com a sua participação ativa através da leitura dos textos e comentários a respeito das postagens de seus colegas:

“Lendo o texto e os comentários do XXXX, penso que a sociedade e a cultura em um sentido mais amplo são formadas pela própria sociedade, que aceita ou não regras, leis, comportamentos, pensamentos, padrões culturais e etc. (...)” *Rita*

Quanto ao comentário de Rita a respeito ‘do novo’ e por ter observado que muitos dos alunos tinham o mesmo sentimento em relação ao meio virtual, coloquei o seguinte comentário, momento em que aproveitei também para questionar o comentário de uma das alunas e, para minha surpresa, quem respondeu à minha mensagem foi a aluna Rita, que disse no questionário não ter ‘se exposto’:

“Olá pessoal, olá XXXX, XXXX, vejo que você apontou pontos interessantes sobre o texto, mas qual a sua opinião a respeito? Você concorda com o que nossos colegas disseram até agora? Achei bem relevantes as colocações feitas por todos. Vejo que cada um ofereceu sua visão, de acordo com suas experiências e visão de mundo. Um ponto bastante relevante citado por quase a maioria foi o desconforto que sentimos perante o que nos é novo, isto é, para os professores que se dedicam à sua profissão e que estão sempre em busca de novos desafios. No entanto, o desconforto, o medo, a insegurança podem ser superados quando percebemos que o saber nos ajuda a crescer (...)” *Professor Valter*

Comentário de Rita:

“Sabe professor, lendo o seu comentário penso como é difícil acreditar que os professores pensam dessa forma, pois não é isso que nos passa na escola. (...)” *Rita*

- ✓ “Melhor do que presencialmente, pois prefiro escrever a falar.”

Roberto

Roberto terminou o curso com 8 mensagens postadas. Como ele mesmo afirma em sua resposta, ‘melhor do que presencialmente’, sua participação foi bastante importante, pois não apenas colocava seus comentários a respeito das leituras efetuadas, como também procurava interagir com seus pares, às vezes citando o nome de algum colega, outras fazendo perguntas para o grupo todo.

“(...) Tanto é verdade que a XXXX escreveu sobre os Estados Unidos serem o umbigo do mundo que podemos ver exemplos disso em nosso dia-a-dia. (...) E todos os meios de comunicação tratam os Estados Unidos como os heróis do mundo e quem nos salvará de todas as ameaças e tal. E se os alienígenas invadirem a Terra, adivinhe quem nos salvará?” *Roberto*

“(...) Porém, discordo quando o autor diz que em uma sociedade de ladrões se geram mais ladrões, etc. (...) Gostaria de saber a opinião de vocês a respeito das perguntas abaixo:

- Um ser que cresce no meio de uma sociedade retardada mentalmente também agirá como um retardado? - Um ser que cresce no meio de uma sociedade manca agirá de tal forma por imitação? - Um ser que cresce no meio de uma sociedade em que todos possuem o Mal de Parkinson também agirá assim?” *Roberto*

- ✓ “Gosto muito de participar, pois geralmente são assuntos ‘livres’ o qual não existe muito ‘certo’ ou ‘errado’ e sim a compreensão do assunto associada ao papel do educador.” *Alda*

Conforme sua resposta, a aluna Alda demonstrou ter agido de maneira bastante livre durante as discussões no fórum. Ela fez nove postagens durante o curso, sendo que a grande maioria foram comentários a respeito de suas leituras e quando fez algum comentário a respeito da postagem de algum aluno, procurou fazê-lo em relação a uma das alunas com quem tinha uma relação mais próxima.

“Concordo com a XXXXX, mas na verdade todos os comentários tendem ao mesmo, há uma uniformidade de diagnóstico e uma nebulosidade de solução, o que deixa a entender que foi dado um grande passo: todos coincidimos que há a necessidade de fazer algo.(...)” *Alda*

“Gostei muito do comentário da XXXX, pois de acordo com este texto também tive uma visão semelhante. No meu ponto de vista, representa uma mistura de conhecimentos os quais sempre serão adquiridos, é um constante processo de formação no qual o "Ser" capta informações externas ao seu interior e tenta integrá-las ou reformulá-las (...)" *Alda*

- ✓ “Acho prática, interessante, mas sinto falta da aula presencial, não é que esse método não seja eficiente, mas acredito que uma constante discussão, ‘em tempo real’, não perde o foco.” *Josefa*

Josefa fez seis postagens e, embora tenha dito preferir as aulas presenciais, nunca demonstrou descontentamento ou interesse em participar das aulas presenciais. Suas postagens foram sempre bastante ativas e demonstrou interesse nas leituras e nos comentários dos textos de seus colegas. Foi uma das poucas alunas que sempre procurou fazer seus comentários, não apenas baseados nas leituras, mas também nos comentários de seus colegas. Quando algum aluno fazia algum questionamento, ela procurava responder e ainda sugeria o debate entre os alunos:

“Concordo com a colocação da XXXX, e aproveito para acrescentar minha concepção a respeito deste assunto (...)" *Josefa*

“XXXX, a respeito de suas perguntas, acredito que a limitação física/mental não sejam contagiosas (...) Em relação a questão que você discorda do texto "sociedade de ladrões se geram mais ladrões", no contexto da pessoa ter crescido na sociedade de ladrões, realmente ela será naturalmente "ladrão", por não conhecer "o outro lado", não enxergar por outra perspectiva, pois como pode achar aquilo errado, se ela só conhece "o mundo de ladrões" (...) Essas declarações são minha opinião, não estão calcadas neste texto. Fica aí a sugestão de tema para debate.” *Josefa*

- ✓ “Acho produtivo, leio quando tenho condições de me concentrar e assim tiro maior proveito das informações.” *Mônica*

A aluna Mônica foi uma das que mais participou do fórum e como ela mesma respondeu no questionário, “acho produtivo”, podemos dizer que realmente o foi, pois com 12 mensagens ao todo, sempre procurava interagir com seus colegas:

“Oi XXXX, concordo plenamente com seu ponto de vista, o cidadão ao se individualizar perdeu parte de sua essência, ao não se incomodar com o próximo, passou a deixar de existir, aumentando assim a indiferença e a falta de respeito, não só pelo outro, mas por si mesmo. (...)” *Mônica*

“Olá XXXX, concordo com você, acho que as informações estão circulando quase em tempo real e a maioria das pessoas não tem condições de interpretar o que realmente está acontecendo. Penso também que professores conscientes tornarão esse mundo menos desigual. (...)” *Mônica*

- ✓ “Participei de todos os textos, sem exceção, e pude avaliar que foram de bom proveito adquirido (agora), um conhecimento mais íntegro das atividades.” *Paula*

Paula realmente participou de todas as discussões de maneira bastante ativa e com bastante interação, não apenas com sua leitura, demonstrada nas suas postagens, como também ao dirigir-se aos comentários de seus colegas, bem como aos comentários do professor de maneira sempre positiva e motivadora. Importante apontar também que ela procurava interagir com mais de um aluno em cada discussão:

“Oi, pessoal; Olá professor! Gostei muito do seu comentário, transmite uma mensagem positiva para quem pretende enfrentar o mundo, realizar uma profissão tão reverente como a arte de ensinar é buscar os desafios possibilitando através deles ser um vencedor e enfrentar de peito todas essas competições do dia a dia e buscar aprender e melhorar cada vez mais com isso.(...)” *Paula*

“Olá, XXXX! Sensacional mesmo é o seu comentário, em que mostra que nos escondemos realmente por trás de máscaras e não enxergamos a realidade que nos circunda todos os dias. (...)” *Paula*

“João Ubaldo tem toda razão. Estamos em um mundo em que não enxergamos a verdade ou fingimos que não enxergamos. Aproveito o texto para apontar uma conversa que tive com meu esposo ao abordar um assunto que tem a ver com as críticas de Ubaldo. (...)” *Paula*

“Boa noite XXXX - Gostei do seu comentário sobre este tema da globalização. Estou de pleno acordo quando você expõe a idéia de que a globalização interfere em muitos setores (...). Seu comentário sobre a globalização na educação é irrepreensível e se realmente construirmos uma imposição de pensamentos reais e apropriados teremos méritos que institua essas criações importantíssimas que você citou. Parabéns.” *Paula*

“É XXXX, você tem toda razão quando expõe a importância da globalização mediante a educação e para o desenvolvimento mundial. (...) Se fizermos realmente como você mencionou, um professor consciente desses fatos poderá repassar aos seus alunos todo esse processo de globalização unificando propósitos. (...)” *Paula*

- ✓ “Avalio minha participação como sendo muito proveitosa para ampliar meus conhecimentos e para estimular a pesquisa de temas atuais.” *Raquel*

Raquel concluiu a disciplina com seis postagens e, embora não tenha interagido diretamente através de comentários das postagens de seus colegas, contribuiu de maneira proveitosa, pois suas impressões a respeito das leituras foram bastante pontuais, incitando a interação de seus colegas:

“(...) Embora no Brasil percebamos que o ensino é muito descentralizado e heterogêneo, a democracia permitiu maior autonomia das escolas na organização do seu currículo e na construção de um projeto pedagógico (...) Pode-se ressaltar com relação à Educação, criações importantes tais como as Leis de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Fundo de Valorização do Magistério.” *Raquel*

- ✓ “Freqüente e participativa.” *Agnes*

Agnes colaborou com a postagem de seis mensagens ao todo e quando não pode participar, procurou justificar sua ausência. Embora tenha interagido diretamente com apenas uma aluna durante o curso, procurou questionar seus colegas ao fazer perguntas a respeito de seus comentários:

“Primeiramente, peço desculpas por não ter deixado comentários a respeito do texto na semana passada. Infelizmente, não pude acessar a internet.” *Agnes*

“Concordo com a XXXX a respeito de aprendermos novos conhecimentos de forma atenta, extrair apenas o que nos é proveitoso e não nos deixarmos ser influenciados de maneira negativa.(...)” *Agnes*

“Adorei seu comentário, XXXX. Claro que há pontos de divergência entre o texto e o que realmente ocorreu no decorrer da história. Do contrário, como você mesmo pontuou, estaríamos vivendo, ainda, na antiguidade.(...)” *Agnes*

“(...) Será que essa criança vai construir alguma meta positiva em relação ao seu futuro? Será que ao conviver com aquele quadro social, ela não construa em sua

cabecinha que esse é o certo e que para ser obter algo é necessário ser bandido, cruel?” *Agnes*

“(…)Talvez o crescimento impressionante da tecnologia e meios de informação seja um fator realmente influenciador neste quadro, mas até que ponto o ser humano é influenciável?” *Agnes*

- ✓ “Me ajuda a escrever mais através de abordagens de textos interessantes. Me ajuda a refletir e a obter mais conhecimento.”

Pamela

Pamela diz que sua participação a ajuda a escrever mais, a refletir e a obter mais conhecimento. Interessante que, embora os textos possam ser trabalhados em aula, em forma de discussões presenciais, os alunos normalmente não costumam escrever a respeito de suas leituras, motivo este que me faz entender que a aluna obtém mais conhecimento não apenas por causa da leitura, mas por ter a oportunidade de escrever a respeito dela, podendo dessa forma refletir mais a respeito dos textos e dos comentários gerais do fórum. Pamela contribui com seis mensagens ao todo, todas bastante reflexivas, mas apenas uma interação diretamente com outro colega:

“Eu concordo com você, XXXX. Porque a idéia de globalização é para que todos tenham acesso igualmente aos benefícios da ciência e da tecnologia. (...) *Pamela*

- ✓ “A minha participação é boa, mas poderia participar mais.” *Cleusa*

Cleusa postou seis mensagens ao todo, mas sempre procurou escrever suas considerações a respeito das leituras, como também a respeito dos comentários de seus colegas. Observei que em todas as suas mensagens ela inicia com o comentário para algum aluno do grupo:

“Concordo com a XXXX, o "novo" ao mesmo tempo que nos intimida, que provoca em nós um medo; nos fascina, nos estiga. Não importa quem somos na sociedade; o que importa é que, se temos vontade de aprender e de obter conhecimento, esta vontade nos torna iguais.” *Cleusa*

“Olá XXXX!! Concordo com você! O aluno também possui o seu conhecimento e experiência de vida.” *Cleusa*

- ✓ “Acredito que venho participando de maneira crítica e sempre busco associar as idéias dos textos com outras leituras que já fiz.”

Camila

A aluna que mais postou mensagens foi Camila, quinze ao todo no decorrer do curso. Interessante apontar que, além de fazer comentários a respeito das postagens de seus colegas, ela também fazia comentários bastante pontuais em relação à sua leitura. Outro fato interessante é que Camila sempre estabelecia relações entre os textos com situações por ela vivenciadas como professora do ensino público:

“Oi XXXX adorei ler o texto, abaixo coloco minhas considerações.(...)” *Camila*

“Depois de ler as considerações dos colegas acredito que este texto será de grande valia para todos nós, quando XXXXX aborda a expectativa do aluno diante da escola é possível perceber a enorme responsabilidade do professor. O texto é muito interessante e nos faz refletir, no entanto ele generaliza quando se refere a povo (mesmo que pela leitura eu perceba que o autor se inclui no mesmo) também me considero parte do povo (...)” *Camila*

“(...) Hoje sou professora e aluna e vivo os dois mundos intensamente, sinto o medo, a solidão e este desconforto é inevitável, mas, não podemos esquecer que são fases e que depois de cada desconforto ganhamos experiências e são essas experiências que nos fazem crescer. (...)” *Camila*

10 - Como você avalia a sua interação com seus colegas durante as discussões?

O objetivo dessa questão foi o de verificar qual a sensação dos alunos em relação à interação aluno-aluno. Como na pergunta anterior os alunos deram respostas em relação à sua participação na disciplina, podemos também verificar nas transcrições dos trechos do fórum, informações relevantes a respeito da interação com seus pares.

Podemos ver abaixo, na transcrição de suas respostas para a pergunta 10, que a maioria dos respondentes informou não interagir diretamente com seus colegas através de comentários, muitos deles informaram apenas ler os textos de seus colegas, muitas vezes até como embasamento para a elaboração de suas próprias respostas.

- ✓ “Sempre estou atento à participação dos colegas apesar de que não sempre realizo algum contraponto ou aprofundo sobre algum comentário realizado.” *Wagner*
- ✓ “Não foi muito boa, apesar de ter utilizado para a formação de meus comentários o dos colegas. Creio que devia ter citado mais e apontado quais as informações que me chamaram mais atenção.” *Simone*
- ✓ “Não debato muito com os colegas, apenas leio os comentários para conhecer novos pontos de vista.” *Débora*
- ✓ “De 0 a 10, eu me daria 0. Interação é realizada quando lemos as discussões dos colegas e argumentamos sobre elas. No meu caso, só há a leitura.” *Rita*
- ✓ “Até agora apenas enviei comentários sobre o texto, não interagindo com nenhum colega.” *Roberto*
- ✓ “Honestamente, não tenho muita interação com os outros do grupo, mas acho indispensável para um bom desempenho, as discussões de idéias.” *Alda*
- ✓ “Gosto de ler os comentários dos colegas, pois agrega muito as diversas opiniões apresentadas, mas sinto muito comprometimento na interação de uns com os outros.” *Josefa*
- ✓ “Avalio que receber os comentários por escrito facilita meus estudos, pois posso agrupá-los e ter uma visão geral da turma.” *Mônica*
- ✓ “Partindo da minha pessoa, observo todos os textos e comentários de cada um, inclusive concordando com argumentos ótimos e relevantes.” *Paula*
- ✓ “Infelizmente, tenho percebido que a interação entre os colegas deixa a desejar, restringindo-se a pequenos grupos.” *Raquel*
- ✓ “Acredito que boa, exceto neste último texto sobre globalização. Acredito que poderia ter sido melhor (não consegui ler todos os comentários ainda).” *Agnes*

- ✓ “É interessante, pois é um meio de ter oportunidades de conhecer diferentes opiniões dos colegas.” *Pamela*
- ✓ “Acredito que eu tenha interagido com os meus colegas da melhor maneira possível, procurando não fugir ao tema.” *Cleusa*
- ✓ “Na verdade, eu gosto de ler os textos e busco entender a interpretação do colega, dificilmente respondo diretamente o comentário do colega.” *Camila*.

Como percebi durante a primeira parte do curso que nem todos os alunos interagiam diretamente com os seus pares e, confirmado com suas respostas à questão 10, estabeleci novas regras de participação, em que cada aluno deveria, pelo menos uma vez durante as discussões, comentar algum ponto relevante expressado por algum de seus colegas. O que foi seguido durante a segunda parte do curso.

11 - Quanto à avaliação (prova), como você entende o seu resultado (nota)?

- a. (0) Abaixo das expectativas
- b. (8) Exatamente como você esperava
- c. (7) Acima das expectativas

Justifique:

O objetivo dessa questão foi o de verificar se os alunos sentiram-se seguros durante a primeira metade do curso. Lembro que o questionário foi preenchido presencialmente na semana subsequente à avaliação, momento em que os alunos receberam as avaliações corrigidas. Acredito que, através da sensação de ‘dever cumprido’, a maioria dos alunos demonstrou que sua nota foi um reflexo das interações on-line, como podemos verificar abaixo na transcrição de suas justificativas:

Exatamente como você esperava:

- ✓ “Penso que quando se tratou de fazer algum comentário sobre o que algum autor disse, o fiz e por outro lado coloquei e procurei

justificar de maneira consistente meus pontos de vista a respeito dos temas abordados.” *Wagner*

- ✓ “Uma vez que participei dos comentários e li as discussões dos colegas, percebi que tínhamos a mesma linha de raciocínio, portanto, não fugiria do conteúdo da prova.” *Rita*
- ✓ “Na verdade gosto muito dos assuntos abordados nesta disciplina, pois dentro das idéias centrais, podemos colocar nossa opinião em assuntos muitas vezes polêmicos.” *Alda*
- ✓ “Acredito que pelo acompanhamento e interação com o conteúdo, o aproveitamento que tive resultou no resultado da avaliação.” *Josefa*.
- ✓ “A avaliação foi feita exatamente de acordo com os textos, o que possibilitou uma conclusão do aprendizado.” *Mônica*
- ✓ “O resultado da minha avaliação foi como eu esperava, pois me preparei elaborando uma vasta pesquisa sobre os temas abordados.” *Raquel*
- ✓ “Gostei muito e participei com freqüência das discussões anteriores.” *Agnes*
- ✓ “Acredito que tenho me dedicado e sempre considerei esta disciplina muito importante, o fato de nossos comentários serem on-line não diminuiu em nada o meu aproveitamento.” *Camila*

Acima das expectativas:

- ✓ “A princípio fiquei assustada, mas como não fugi dos temas propostos, a minha nota, realmente ficou acima das minhas expectativas. Isso é sinal que tenho me dedicado!” *Cleusa*
- ✓ “Realmente não esperava obter um resultado tão satisfatório.” *Pamela*
- ✓ “Estou acima das expectativas e estou muito feliz, porque pude observar como evolui e também percebi o quanto a disciplina é

essencial. O professor ajuda muito, pois há um interesse muito importante da sua parte. Isso também é essencial.” *Paula*

- ✓ “Por algumas vezes resumir muito minhas idéias, não gosto de dar respostas longas.” *Roberto*
- ✓ “Devido à dificuldade que tenho de relacionar e desenvolver os textos imaginei que não conseguiria pelo fato de ser sempre objetiva.” *Fátima*
- ✓ “Acredito que com os debates, desenvolvi mais a expressão escrita, fazendo com que minhas notas em outras matérias também estivessem acima das minhas expectativas.” *Débora*
- ✓ “Na discussão, como não se tem uma avaliação individual, não se tem certeza se é exatamente o caminho certo que você está seguindo.” *Simone*

12- Você tem alguma sugestão para melhorar o curso?

Seis alunos responderam estarem satisfeitos com a estrutura e funcionamento da disciplina on-line. Apresento as sugestões mais relevantes, agrupadas pela relação de nível de interação:

a) Valorização da interação aluno-aluno:

- ✓ Que houvesse discussão síncrona (Chat);
- ✓ Que também houvesse discussões presenciais;

b) Valorização da interação aluno-professor:

- ✓ Que o professor fizesse comentários individuais aos alunos;
- ✓ Que houvesse mais interação entre os alunos/professor;
- ✓ Que houvesse mais comentários do professor, perguntas mais freqüente aos alunos;
- ✓ Que o professor interferisse mais vezes com sugestões e dicas para guiar o entendimento e aproveitamento do texto;

c) Valorização da interação aluno-texto:

- ✓ Que houvesse mais textos para leitura extra;
- ✓ Que houvesse um questionário de conteúdos ao final de cada semana de discussão para fixação do conteúdo;

Como era a primeira vez que eu e os alunos trabalhávamos com uma disciplina no modo virtual no Curso de Letras, o objetivo dessa questão foi o de verificar se havia a necessidade de se efetuar quaisquer alterações na estrutura do curso para que se pudesse oferecer um curso de melhor qualidade para os alunos. Das sugestões dadas, procurei fazer indicação de mais textos extras para leitura, o que resultou em uma participação mais consistente por parte dos alunos quando ao escrever seus comentários, faziam citação de outros textos que não os obrigatórios para as discussões. Outra atitude tomada foi a de solicitar aos alunos que fizessem a cada discussão, pelo menos um comentário a respeito das postagens dos colegas, o que acabou resultando em uma interação aluno-aluno mais ativa.

4.1.2 – Descrição das respostas dadas pelos alunos do Grupo 2:

Dos 58 alunos matriculados na disciplina, 43 responderam à pesquisa. A seguir, encontram-se as 12 questões formuladas e os respectivos comentários às respostas enviadas pelos alunos.

Esclareço que as questões são as mesmas apresentadas no item 3.1.1, e por essa razão, não apresentarei os objetivos das questões, uma vez que são os mesmos apresentados no item acima citado. Dessa forma, apresentarei os resultados e seus respectivos comentários em relação ao grupo 2.

1 – Por que você optou por fazer o curso on-line?

- ✓ Flexibilidade de horário; (20 alunos)
- ✓ Interesse em aprender uma nova modalidade; (13 alunos)

- ✓ Pela oportunidade de interação com os colegas; (4 alunos)
- ✓ Praticidade; (3 alunos)
- ✓ Por acreditar ser mais fácil expor-se on-line; (2 alunos)
- ✓ Por permitir o contato com mais alunos e o acesso a opiniões diferentes; (2 alunos)
- ✓ Maior comodidade; (1 aluno)
- ✓ Curiosidade; (1 aluno)
- ✓ Por acreditar ser uma modalidade bastante eficaz; (1 aluno)
- ✓ Vergonha de se expor em aulas presenciais; (1 aluno)
- ✓ Para preparar-se para ocasiões futuras; (1 aluno)

2 - Os textos escolhidos foram relevantes? (42) Sim (1) Não (explique)

A grande maioria justificou sua resposta dizendo que os textos foram relevantes, pois os ajudaram a refletir melhor sobre o seu papel de cidadão na sociedade e seu papel como aluno e como professor, possibilitando assim, melhor interação durante as discussões on-line, como podemos ver na transcrição de algumas respostas abaixo:

- ✓ “Consegui enxergar de modo diferenciado o papel do professor, aluno e cidadão na sociedade.” *Leo*
- ✓ “Os textos escolhidos foram relevantes sim, pois proporcionaram em todos nós reflexões e discussões produtivas para nossa carreira.” *Tomas*
- ✓ “Mesmo sendo on-line as aulas, houve bastante interação.” *Kátia*
- ✓ “Claro, a partir das discussões muitos ‘conceitos’ foram colocados em questão, com a explicação que cada um escreveu.” *Ester*
- ✓ “Sim, pois me ajudaram a refletir muito na questão da educação da sociedade. Estou vendo estas questões de um modo diferente.” *Karla*

- ✓ “Porque temos o parecer de várias pessoas, ou seja, opiniões diferentes.” *Vitória*

Uma única aluna, Bianca, respondeu não à essa pergunta e se contradisse ao justificar sua resposta dizendo: “Não, pois os textos foram escolhidos conforme o conteúdo programático da disciplina e têm me ajudado muito com relação às outras disciplinas”. Duas hipóteses podem ser apresentadas nessa contradição, ou a aluna se equivocou ao assinalar a alternativa (sim/não) ou não sabia o significado da palavra ‘relevante’. Como a aluna, além de ter assinalado a resposta ‘não’, ainda escreveu ‘não’ em sua justificativa, acreditamos na segunda hipótese, pois tal aluna demonstrou problemas de formação desde o início da disciplina, cometendo erros similares no decorrer do curso.

3 - Sentiu necessidade de outras leituras para que pudesse participar das discussões? Justifique.

(5) Sim (38) Não

Nessa questão, apenas cinco alunos disseram ter sentido necessidade de outras leituras e trinta e oito alunos disseram não ter sentido tal necessidade. Apresentamos na Tabela 2 abaixo, a comparação das respostas dos alunos dos dois grupos, em número absoluto e em porcentagem.

4 - Leu outras fontes para ajudá-lo na elaboração de seus comentários?

(11) Sim (32) Não

Aqui, onze alunos responderam ter lido outras fontes e trinta e dois alunos informaram não terem lido nenhum material extra. Apresentamos na Tabela 3 abaixo, a comparação das respostas dos alunos dos dois grupos, em número absoluto e em porcentagem.

Como apresentado no item 3.1.1, na pergunta 3 em relação ao grupo 1, todos os alunos que disseram sentir necessidade de outras leituras, também

disseram sim para a pergunta 4, que leram outras fontes. No entanto, em relação ao grupo 2, dos cinco alunos que disseram ter sentido necessidade de outras leituras, apenas três informaram terem lido outros materiais, dentre os quais estão jornais e revistas, mas nenhum deles informou ter lido algum material na Internet.

Abaixo apresentamos as Tabelas 9 e 10, comparativos dos grupos 1 e 2, com relação às questões 3 e 4:

Tabela 9 - Sentiu necessidade de outras leituras?

respostas	Grupo 1		Grupo 2	
	absoluto	percentual	absoluto	percentual
sim	14	61%	5	12%
não	9	39%	38	88%
total	23	100%	43	100%

Tabela 10 - Fez outras leituras?

respostas	Grupo 1		Grupo 2	
	absoluto	percentual	absoluto	percentual
sim	12	52%	11	26%
não	11	48%	32	74%
total	23	100%	43	100%

5 - Como fez a leitura dos textos?

- a. (8) na tela do computador – apenas a leitura mas não faz anotações;
- b. (5) na tela do computador, fazendo anotações em papel;
- c. (6) imprime p/ ler depois – apenas a leitura mas não faz anotações;
- d. (17) imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel;
- e. (7) outros: _____

Descreva tal processo: (28 alunos descreveram o processo, abaixo está a transcrição das respostas mais relevantes, nas quais podemos perceber não apenas a interação dos alunos com o texto, como também a preocupação em interagir com os textos de seus colegas de classe)

- ✓ “Leio o texto proposto, reflito sobre o assunto e costumo aguardar que algum colega faça um comentário e normalmente relaciono o texto com o texto, o comentário e outros textos e depois comento.” *Mônica*
- ✓ “Leio, faço anotações, leio o comentário dos colegas e fico alguns minutos lendo o texto novamente. Daí saio do computador e faço um texto e somente depois coloco no fórum.” *Daniela*
- ✓ “Eu faço a impressão do texto, depois uma leitura fazendo anotações e sublinhando o que acho mais importante.” *Priscila*
- ✓ “Imprimo e faço anotações porque acho mais fácil no processo de aprendizagem, consigo assimilar melhor, para depois formular a minha opinião.” *Augusta*
- ✓ “Após a impressão dos textos, faço uma leitura de reconhecimento do assunto que o texto propõe e depois releio fazendo anotações como o tipo ‘fichamento’ e elaboro um comentário sobre o que entendi.” *Tássia*
- ✓ “Eu sempre faço qualquer tipo de leitura com papel e lápis na mão. Anoto os pontos que me chamam atenção, reflito sobre eles, tento relacionar com minha experiência de vida e conhecimento de mundo e depois elaboro o texto. *Neusa*
- ✓ “Após a impressão, leio o texto grifando o que achei mais relevante para depois escrever meu comentário relacionando com os comentários dos outros alunos.” *Poliana*

A opção ‘a’ foi escolhida por oito alunos. Cinco alunos assinalaram a resposta ‘b’. Seis alunos assinalaram a resposta ‘c’, dezessete alunos optaram pela resposta ‘d’ e sete alunos assinalaram a resposta ‘e’, informando que fazem primeiro uma leitura na tela do computador, para saber do que se trata o texto e depois, imprimem para uma leitura mais detalhada, como podemos ver na transcrição de suas respostas:

- ✓ “Leio na tela do computador, leio os comentários e após, pego com uma colega o texto e tiro uma xérox, depois comento minha opinião.” *Karla*
- ✓ “Leio na tela, faço anotações em bloco de notas, modifico a fonte conforme o que achei mais interessante, depois imprimo.” *Ester*
- ✓ “Imprimo para ler com mais tempo e calma, faço anotações, pesquiso outras fontes quando sinto alguma dificuldade e depois sim faço o meu comentário on-line.” *Brigite*
- ✓ “Imprimo para ler e refletir. A resposta eu elaboro no computador. Sinto a necessidade de ler em papel.” *Violeta*
- ✓ “Leitura na tela e no papel. Leio uma vez na tela do computador, imprimo, releio e se achar que há necessidade, faço anotações.”
Laura
- ✓ “Leio inicialmente na tela, então imprimo e faço uma nova leitura fazendo anotações sobre o texto.” *Keila*
- ✓ “Em algumas discussões, li na tela do computador, em outras, imprimi e em algumas fiz anotações, depois de revisar minhas anotações, deixo meu comentário.” *Leila*

Da mesma forma que o grupo 1, observamos que a maioria dos alunos prefere imprimir o texto para leitura posterior, fazendo anotações no próprio texto. (Tabela 11)

Quanto à descrição do processo, também há semelhança com o grupo 1. Notou-se uma alta interação dos alunos com o texto, tanto para aqueles que fizeram a impressão do material quanto para aqueles que os leram na tela do computador.

A maioria dos alunos informou que necessita imprimir o material para poder ler com mais calma, fazer anotações, resumo e fichamento para depois participarem das discussões on-line.

Abaixo apresento alguns trechos tirados do fórum de discussões nos quais podemos observar algum tipo de interação dos alunos com a leitura, tanto com os textos, como com comentários de seus colegas, neste caso em particular, a citação de suas leituras. Da mesma forma que no grupo 1, podemos perceber também que os alunos demonstram, em seus comentários, que estabeleciam relações dos textos com outras leituras, demonstrando dessa forma a ativação do conhecimento prévio, como comentado no Capítulo 2 desta dissertação. Esclareço que todos os termos sublinhados foram feitos por mim para uma melhor visualização dos pontos de interação leitor-texto:

“Bom, o que pude entender é que o texto nos permite abordar, a educação de uma maneira mais "poética", na colocação das palavras do autor. (...)” *Augusta*

“Após a leitura do texto, parei um pouco para meditar, como nos sugere o autor; e conclui que a matéria prima que nos falta está dentro de cada um de nos BRASILEIROS. (...)” *Solange*

“O texto deixa claro o choque humano-social que elas tiveram, e que não conseguiram se humanizar/socializar. Eu discordo do autor quando ele diz que "sem contato humano não conseguimos nos tornar seres humanos de fato", (...) *Virgínia*

“XXXX, concordo quando você diz que o tema é complexo, acho até que poderia ser levado para a sala de aula, mas adorei a idéia de discuti-lo pela internet. Pois só assim pude me interar da opinião de todos, provavelmente isso não seria possível em sala de aula, mas não descarto a idéia de propor ao professor um esclarecimento com relação ao texto. (...)” *Brigite*

“Legal XXXX, não havia pensado nisso. É verdade, o querer aprender envolve o aluno a ponto dele buscar o conhecimento, "indagar a estranheza das formas" e o fato de que as pessoas talvez não concordem com a gente tem a ver com a alteridade e a própria exposição ao outro, um aspecto que, segundo o texto, traz desassossego.
Neusa

“O texto nos mostra que a globalização não alcançou seu objetivo que é o da integração entre os países, ou seja, o intercâmbio cultural e comercial entre as nações. Como diz o professor Milton Santos, os países subdesenvolvidos dominados pela minoria acabam se tornando escravos novamente sendo obrigados a obedecerem suas vontades, ou seja, não se ve nenhuma melhoria para a classe a desprivilegiada, provocando a exclusão social dos mesmos, já que o que predomina são os interesses financeiros. (...)” *Emília*

“Na minha opinião o texto trata da obtenção do conhecimento. Este conhecimento, que faz com que o mundo seja visto de diferentes formas, é obtido através de nossas experiências e com o contato com o outro. (...) Acredito que o texto chama-se aprendiz mestiço, pois o conhecimento não é estático, o que já sabemos está sempre misturando como que acabamos de aprender, fazendo com que o nosso conhecimento sobre o mundo sempre seja renovado, por isso é um conhecimento "mestiço". O seguinte trecho do texto aponta isso: "Mixado mais uma vez (e sempre), contempla a vida renascer sublime a cada encontro com esse imponderável outro. Reside, pois, numa alteridade também mestiça todo o norte do seu itinerário. (...)” *Kátia*

“Antes de registrar a minha opinião sobre o texto "saber ler e escrever" quero deixar claro que minha intenção não é armar uma discussão política, apenas quero ressaltar alguns campos do texto que acho que mereçam ser mencionados. Em primeiro lugar acho que deva haver uma maior atenção por parte do leitor sobre qual é a intenção do autor, principalmente se o assunto em questão for política, pois o mesmo pode ter a intenção de influenciar na opinião pública a favor ou contra o governo, (...) Ainda no texto, em um trecho do discurso do presidente ele diz, (...) acredito que nesse trecho do discurso ele quis dizer que com força e determinação todos podem melhorar de vida, (...). *Vera*

“Sobre a reflexão do texto proposto, acredito que todos nós temos uma parcela de culpa, mas não se deve generalizar! Quero então fazer uma crítica, ao ler o texto tive a impressão que o autor quer que acreditemos que somos culpados e desonestos, e nisto não concordo, (...) Também foi levantado muitos pontos negativos, talvez seja este o motivo pelo qual ele tenha escolhido este título.(...)” *Tássia*

“Ao ler a entrevista de Milton Santos, devido a sua complexidade fui me abastecer de mais informações sobre a globalização para poder tecer um comentário coerente. A globalização sendo a fase mais recente do capitalismo tendo como característica o período técnico-científico, (...).Na entrevista Milton Santos faz menção a "falsa idéia de

liberdade e tirania", e realmente parando para analisar, a invasão é feita silenciosamente, sutil, mas altamente eficaz. (...) Como cita o texto de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira: "A farda agora é terno e gravata, pelo menos para os novos "executivos gerais" (...)" *Daniela*

Abaixo apresento a Tabela 11 comparativa dos grupos 1 e 2, com relação à questão 5:

Tabela 11 - Como fez a leitura dos textos?

respostas	Grupo 1		Grupo 2	
	absoluto	percentual	absoluto	percentual
a. na tela do computador – faz apenas a leitura, mas não faz anotações	2	13%	8	19%
b. na tela do computador, fazendo anotações em papel	1	7%	5	12%
c. imprime p/ ler depois – faz apenas a leitura, mas não faz anotações	3	20%	6	14%
d. imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel	9	60%	17	40%
e. outros	0	0%	7	16%
total	15	100%	43	100%

6 - Como fez a leitura dos comentários (discussões) de seus colegas?

- a. (32) na tela do computador – apenas a leitura mas não faz anotações;
- b. (10) na tela do computador, fazendo anotações em papel;
- c. (1) imprime p/ ler depois – apenas a leitura mas não faz anotações;
- d. (0) imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel;
- e. (0) outros: _____

Descreva tal processo

Nessa questão, apenas um aluno informou ter imprimido os comentários dos colegas. Quarenta e dois alunos informaram ter lido os comentários diretamente na tela do computador (opções a e b), sendo que dez alunos disseram fazer anotações em papel (opção 'b'). (Tabela 12)

Importante salientar aqui os extremos apresentados pelas respostas às perguntas 5 e 6. Mais uma vez, nossa hipótese é a de que os alunos sentem a

necessidade da leitura em papel quando se trata de um texto a ser utilizado como ferramenta para a discussão, pois necessitam de um melhor entendimento e mais tempo para elaboração de seus comentários em relação ao texto. Por outro lado, quando se trata de comentários dos outros alunos, já não mais sentem tal necessidade, pois, via de regra, os comentários são menos extensos que os textos escolhidos para as leituras. Pelo fato de muitos alunos já terem postado seus comentários quando fazem a leitura das postagens de seus colegas, apenas uma leitura na tela do computador é necessária para que possam interagir com seus colegas baseados em seus comentários. Abaixo temos a transcrição de algumas respostas a esta pergunta:

- ✓ “Somente leio os comentários, mas não os anoto.” *Daniela*
- ✓ Eu abro o e-mail, leio os comentários e fecho.” *Mirna*
- ✓ Eu lia as opiniões dos colegas e depois escrevia o meu ponto de vista.” *Priscila*
- ✓ “Eu lia o comentário dos meus colegas no computador, mas apenas para comparação de idéias, ou mesmo para uma discussão sobre o assunto.” *Augusta*
- ✓ “Leio o comentário de meus colegas e ao final de cada discussão, procuro organizar todos os comentários em uma pasta no próprio computador.” *Leila*
- ✓ “Como os comentários chegam a nós diariamente, assim que os recebo já os leio e arquivo. Dessa forma voui formando opinião e ao mesmo tempo tenho acesso ao pensamento dos meus colegas.” *Keyla*
- ✓ “Leio os comentários na tela e se achar algo que se identifique com a minha opinião já respondo com um comentário meu.” *Laura*
- ✓ Leio os comentários dos colegas, vou tirando as minhas conclusões e adiciono mais alguns pontos ao meu comentário,

concordando ou discordando de algum comentário e o proquê.”

Karla

- ✓ “Leio os comentários, anotando o que achei mais relevante e que estava relacionado com o que eu compreendi do texto. Além de anotar o nome de quem fez o comentário para poder citá-lo se necessário.” *Poliana*.

Abaixo apresentamos a Tabela 12 comparativo dos grupos 1 e 2, com relação à questão 6:

Tabela 12 - Como fez a leitura dos comentários?

respostas	Grupo 1		Grupo 2	
	absoluto	percentual	absoluto	percentual
a. na tela do computador – faz apenas a leitura, mas não faz anotações	11	73%	32	74%
b. na tela do computador, fazendo anotações em papel	2	13%	10	23%
c. imprime p/ ler depois – faz apenas a leitura, mas não faz anotações	0	0%	1	2%
d. imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel	2	13%	0	0%
e. outros	0	0%	0	0%
total	15	100%	43	100%

7 – Participou de todas as discussões? (25) sim (18) não Explique:

Vinte e cinco alunos participaram de todas as discussões e dezoito disseram não ter participado de todas por problemas com o computador ou de acesso à Internet, por terem se esquecido de participar, por não prestarem atenção ao prazo para participação ou por problemas de ordem pessoal.

8 - Quantas horas por semana você se dedicou às atividades?

Quinze alunos dedicaram 1 hora semanal para participar das atividades, treze alunos dedicaram 2 horas, cinco alunos dedicaram 2 horas e meia, dois alunos dedicaram 4 horas, um aluno disse ter dedicado 6 horas e um aluno disse não se lembrar. Lembramos mais uma vez que a mesma disciplina dada

presencialmente requer 2 horas de aulas semanais, sem contar o tempo destinado às leituras.

9 - Como você avalia a sua participação nesta disciplina?

Lembro que tanto os alunos do modo virtual quanto do modo presencial tinham a opção de efetuarem a transição para a outra modalidade caso não se adaptassem ao modelo, no entanto, embora alguns dos alunos tenham apresentado respostas negativas com relação à sua participação no curso virtual, nenhum deles optou por efetuar a transição para o curso presencial. Apresento a seguir algumas respostas mais relevantes, como também alguns trechos de suas participações no fórum:

- ✓ “Avalio minha participação como ativa e questionadora, uma vez que a vejo como essencial para o exercício da licenciatura.”
Mauro

Mauro postou oito mensagens durante o curso e teve realmente uma participação ativa e questionadora, como podemos ver no seguinte trecho:

“(...) Como citado por Milton Santos em sua entrevista, o "globalitarismo", impõe seus dogmas e cabe-nos aceitá-los, ou não. Não podemos aceitá-los de maneira inquestionável e absoluta. O poder da mídia e a necessidade de comunicação tornam-nos, muitas vezes, reféns. (...) Precisa ficar claro que por trás da globalização existe um poder econômico e político querendo impor sua ideologia, infelizmente nossa falta de análise crítica torna-nos presa fácil para suas "verdades". Por isso fica o lembrete: globalização sim, imposição não.” *Mauro*

- ✓ “Creio que tive participação regular, dando as minhas rápidas leituras e breves comentários.” *Tomas*

Tomas contou com a postagem de nove mensagens, e como ele mesmo disse, ‘breves’ comentários. Sua participação foi sempre presente, mas detinha-se sempre a comentários rápidos e superficiais a respeito das leituras, o que demonstra uma pequena interação, não apenas com os textos, como também com os comentários de seus colegas:

“E ai moçadinha jovem, blz? O que eu entendi do texto foi, que a vontade de aprender faz com que a pessoa saia pelo mundo a fora, mundo esse desconhecido no qual sozinha ou não, encara seus medos, vive novas experiências, tendo ao seu favor a liberdade de errar, em vista a sua condição de aprendiz.” *Tomas*

- ✓ “Boa, pois apesar de ter perdido duas atividades, busquei compreendê-las. Preciso dedicar-me mais em relação aos prazos.” *Valkíria*

Com seis mensagens ao todo, Valkíria demonstrou interesse pelas discussões e sempre fez comentários pertinentes aos textos e aos comentários de seus colegas:

“Concordo com a XXXX nem tudo o que é bom pra nós é bom para o outro, as vezes queremos impor uma cultura aos outros sem ao menos ouvir sua opinião, como futuros professores devemos quebrar essa hierarquia entre aluno e professor, ou seja, não somos e nem seremos portadores da verdade absoluta.” *Valkíria*

- ✓ “A minha participação pode ser considerada construtiva nas discussões em que participei.” *Léo*

Léo postou apenas uma mensagem durante o curso todo. Ao responder a questão 7, diz que não participou apenas de ‘algumas discussões’ e ainda informou ter dedicado entre 2 a 3 horas semanais para o curso.

- ✓ “Razoável, gostaria de melhorar.” *Virgínia*

Virgínia concluiu sua participação no curso com cinco mensagens e sempre demonstrou interação com a leitura, como também com seus colegas:

“Eu discordo do autor quando ele diz que "sem contato humano não conseguimos nos tornar seres humanos de fato"” *Virgínia*

“Concordo com muitos colegas, mas o comentário que eu mais me identifiquei foi com o que a XXXX disse. Não só as informações não são totalmente disponibilizadas, com tb todo o acesso à cultura, ciência, tecnologia.” *Virgínia*

- ✓ “Deveria não ter tido medo em expressar minhas opiniões. Por ter pouca visão crítica sobre os temas abordados, preferi não me revelar.” *Gilda*

Gilda participou ao todo com seis mensagens e, embora tenha respondido ter pouca visão crítica a respeito dos temas, não foi o que demonstrou em suas participações, como podemos ver no seguinte trecho ao interagir com uma de suas colegas:

“Concordo com a XXXX pelo fato dela também considerar a globalização como uma senhora segregadora, que apesar de ter ocasionado o avanço nas técnicas de informação e nos vários campos da ciência, tem um forte poder de exclusão. Porém, discordo com a defesa de que um número maior de pessoas alcançadas pela informação, seria a solução da segregação causada pela globalização. Acredito no poder da educação; esta sim tem que ser acessível a todos, para que os indivíduos saibam o que fazer com tanta informação, não se tornando num depositário de dados, mas em seres críticos-pensantes.” *Gilda*

- ✓ “Muito boa.” *Vera*

Vera teve uma participação realmente muito boa, com nove mensagens ao todo, sempre buscou estabelecer relações com a leitura e com os comentários de seus colegas:

“Dentre alguns comentários, escolhi dois que têm coerência com o meu modo de ver, os comentários de XXXX e XXXX. XXXX explora o lado em que a globalização vê apenas o lucro desrespeitando os direitos humanos e ambientais, e XXXX fala bastante do monopólio do capitalismo. Concordo com ambas quando dizem que os avanços tecnológicos e econômicos são benéficos e não podemos descartá-los (...) *Vera*

- ✓ “Apesar de ter participado pouco, sempre que opinava, procurava expor todas as minhas idéias sobre o assunto.” *Manoel*

Manoel concluiu o curso com seis mensagens e foi sempre questionador, demonstrando sempre bastante interação com seus colegas:

“Boa noite, XXXX! Acredito que como futuros educadores, devemos buscar novas formas e estratégias para criar em nossos alunos um senso crítico para o que está a sua volta. Mostrar TODAS AS VISÕES DE MUNDO seria um pouco difícil, talvez impossível, porque visão de mundo é algo pessoal e individual.” *Manoel*

- ✓ “Foi muito satisfatória, pois adquiri o conhecimento que me foi passado e que até então eu não sabia colocar em prática.” *Edson*

Edson colaborou com oito mensagens e sempre procurou não apenas colocar suas impressões em relação à leitura e questionando os comentários de seus colegas:

“Podemos constatar que muitas vezes isso não acontece, pois o homem é dotado de escolhas e muitas vezes escolhemos de nos isolar, se fomos ver os maiores pensadores e cientistas foram justo aqueles que preferiram buscar o conhecimento na solidão do que em pessoas, às vezes esse eterno vazio pode ser preenchido com um bom livro e aí como ficamos?” *Edson*

- ✓ “Acho que satisfatória porque gosto das discussões.” *Mônica*

Mônica foi uma das alunas que mais participou das discussões, com 13 mensagens ao todo, demonstrou sempre interesse pelas leituras e pelos comentários de todos, procurando também estabelecer relações com outros textos trabalhados em outras disciplinas presenciais:

“Concordo com o ponto de vista da XXXX, assim como no texto trabalhado em sala, que tratava da invisibilidade social (...)” *Mônica*

- ✓ “Minha participação é baseada no que entendi do texto e na leitura do que meus colegas também produziam, para que haja de fato um entendimento completo tanto da minha parte, quanto de quem irá ler.” *Daniela*

Daniela contribuiu com seis mensagens, todas sempre relevantes e demonstrando boa reflexão a respeito da leitura, no entanto, nunca se dirigiu diretamente aos alunos ou fez menção a alguma mensagem por eles postada.

- ✓ “Sou uma aluna participativa, ou seja, opino e faço comentários durante as discussões on-line.” *Clarissa*

Clarissa foi realmente uma das alunas que mais participou das discussões, com nove mensagens ao todo, apresentou suas reflexões de maneira crítica e sempre procurou estabelecer relações dos textos com outras leituras e temas de outras disciplinas:

“Durante toda a leitura deste texto, lembrei-me dos temas abordados na aula do professor XXXX de EFB, sobre o que a globalização nos trouxe e o que nos tirou. Teve uma parte da leitura que lembrei de uma cena do filme "Segunda-feira ao Sol", quando apresenta um senhor, o qual se encontrava desempregado e tinha idade avançada, que quando ele vai procurar emprego há exigência de conhecimentos de informática e ele não tinha, ou seja, o mercado da globalização exige certos requisitos, mas será que todos têm acesso a este processo de globalização? Conforme Milton Santos, não, porque existem muitos excluídos e marginalizados neste processo.” *Clarissa*

- ✓ “Minha participação foi boa, consegui desenvolver comentários de acordo com os textos.” *Kátia*

Ainda que tenha dito que sua participação foi boa, Kátia postou apenas quatro mensagens, todas muito sucintas e sem reflexão alguma a respeito da leitura. Em apenas uma das mensagens ela comentou a mensagem de outra aluna, mas porque eu havia determinado que naquela semana todos teriam que agir intragir com algum colega, mas como podemos ver em sua mensagem completa, sua ‘interação’ também foi superficial:

“e como falou a XXXX este texto foi um tapa na cara, espero que isto nos conscientize e nos torne pessoas melhores, para podermos formar pessoas sempre com caráter...”
Kátia

- ✓ “Avalio minha participação como razoável, tendo ido bem em algumas discussões, porém podendo ir melhor em outras, talvez eu devesse ter interagido muito mais com os colegas.” *Solange*

Solange postou seis mensagens e embora tenha sido uma das primeiras alunas a mencionar o comentário de uma outra colega, realmente deixou de interagir com seus colegas, mesmo quando recebeu a orientação para fazê-lo. Seus comentários foram sempre baseados nas leituras dos textos, mas nada indicava que havia lido os comentários de seus colegas, com exceção à mensagem abaixo:

“Buenas! Bom, depois de ler todas as colocações, tenho a dizer que sim, não podemos nos deixar influenciar pelas circunstâncias, de classe social inferior, por exemplo, como disse a XXXX e a partir daí, não lutarmos, não irmos atrás, do saber, de aprender, apesar que isso talvez nos pareça mais claro, pq é o que fazemos, pelo menos de uma forma geral, que é ir (...)” *Solange*

10 - Como você avalia a sua interação com seus colegas durante as discussões?

Como podemos verificar abaixo na transcrição de algumas respostas³⁸, da mesma forma que o grupo 1, a maioria dos respondentes informou não interagir diretamente com seus colegas através de comentários diretos ou citações, muitos deles informaram apenas ler os textos de seus colegas, muitas vezes até como embasamento para a elaboração de suas próprias respostas. Interessante que, para alguns alunos, o simples fato de ler o que o outro escreveu e se basear para redigir seus comentários não significa ‘interagir com o colega’:

- ✓ “Como uma interação discreta e pouco polêmica. Houve em grande parte um consenso nas discussões sem grandes polêmicas e discordâncias.” *Mauro*
- ✓ “Bem, interagi com todos, tentei ler todas as mensagens, busquei o melhor aproveitamento possível.” *Tomas*
- ✓ “A minha interação foi moderada, deveria ter questionado mais algumas coisas que vi.” *Léo*
- ✓ “Ruim, pois poderia interagir mais, mas a falta de tempo não ajuda. (apesar que para outras atividades na net não falta tempo...)” *Virgínia*
- ✓ “Dava minhas opiniões sem me ater o que ao que os meus colegas diziam.” *Gilda*
- ✓ “Leio os comentários dos colegas, concordo com algumas, discordo de outras e não entendo outras, mas me limito a isso deixando apenas um comentário sobre o texto.” *Vera*

³⁸ As respostas sem justificativa não foram incluídas.

- ✓ “Se eu tivesse que me dar uma nota de 0 – 10, eu teria um 3. Eu leio algumas respostas de colegas, mas não opino diretamente. Baseio minhas respostas nas discussões que tenho em casa.”
Manoel
- ✓ “Boa, para comentar, sempre parto da resposta de algum colega.”
Mônica
- ✓ “Como citei acima, é muito bom ver as diversas opiniões, vale muito, para que junto a minha opinião, seja não só para mim consistente, mas para todos.” *Daniela*
- ✓ “De certa forma, me relacionava mais com os textos do que com os colegas, pois só lia o comentário deles, não discuti.” *Deise*
- ✓ “Foi uma boa interação pois pude perceber quantas opiniões diferentes existem entre nós, o que na sala de aula não é possível ouvir a opinião de todos.” *Augusta*
- ✓ “Interessante, pois percebi o quanto pensamos de forma igual; é claro que para algumas pessoas. Sempre que recebemos um novo texto, trazemos nossas opiniões e discutimos em sala.”
Keyla
- ✓ “Através dos textos, a participação de cada um é maior. Conseguimos saber mais sobre o que pensam nossos colegas. Pessoalmente, oralmente, as pessoas são mais inibidas.” *Violeta*
- ✓ “Muito boa, com essas discussões on-line, acredito que houve mais interação.” *Aline*
- ✓ “Leio todas as discussões, porém não costumo questionar as opiniões.” *Sônia*
- ✓ “Houve uma boa interação, pois foi possível perceber que muitas pessoas entravam mais de uma vez para tecer comentários, além de que muitos citavam comentários anteriores.” *Poliana*
- ✓ “Acima das expectativas, pois alguma dúvida que tenho sobre o texto, a partir da discussão vai ficando clara, exatamente pela interação com os meus colegas.” *Emá*

11 - Quanto à avaliação (prova), como você entende o seu resultado (nota)?

(5) Abaixo das expectativas

(21) Exatamente como você esperava

(17) Acima das expectativas

Justifique

Aqui, também diferente do grupo 1, cinco alunos acreditam ter obtido um resultado abaixo das expectativas e justificaram suas respostas dizendo que pensavam ter entendido tudo, mas acreditam que não souberam se expressar na avaliação bimestral; um aluno informou ter ficado com dúvidas em relação a um dos textos disponibilizados porque não teve tempo de estudá-lo; outro aluno acredita não ter conseguido chegar a uma resposta adequada; e outra aluna acredita não ter conseguido ser objetiva nas respostas.

Vinte e um alunos assinalaram a opção “Exatamente como você esperava” sendo que as justificativas foram, na sua maioria, devido aos textos relevantes que levaram a um maior interesse pela disciplina; dedicação; compreensão dos assuntos discutidos; facilidade em assimilar o conteúdo através da sua participação on-line; por ter se identificado com o conteúdo; ou por ter lido outras fontes e ter se empenhado para ter uma boa reflexão.

Dezessete alunos responderam “Acima das expectativas” justificando que não participaram de todas as discussões, e que, por isso, esperavam uma nota menor; outros disseram ter tido pouco envolvimento; um deles disse ter subestimado sua capacidade e senso crítico; outra aluna disse ter se sentido insegura com a própria escrita; outro disse ter se cobrado muito, pois acha sempre que pode fazer melhor; outro disse ter achado que sua interação e seus conhecimentos não foram suficientes; outro informou ter receio em se expressar por escrito; e, finalmente, outra aluna disse que não imaginava que as discussões on-line pudessem ter surtido algum tipo de efeito e sentiu-se insegura durante o curso. (Tabela 13)

Abaixo apresentamos a Tabela 13 comparativa dos grupos 1 e 2, com relação à questão 11:

Tabela 13 - Quanto à avaliação (prova), como você entende o seu resultado (nota)?

respostas	Grupo 1		Grupo 2	
	absoluto	percentual	absoluto	percentual
a. abaixo da expectativa	0	0%	5	12%
b. exatamente como esperado	8	53%	21	49%
c. acima da expectativa	7	47%	17	40%
total	15	100%	43	100%

12- Você tem alguma sugestão para melhorar o curso?

Vinte e sete alunos responderam estarem satisfeitos com a estrutura e funcionamento da disciplina on-line. Das sugestões dadas pelos outros dezesseis alunos, procurei acatá-las durante a segunda parte do curso que se deu no segundo bimestre, ou seja, fiz indicação de mais textos extras para leitura, o que resultou em uma participação mais consistente por parte dos alunos, pois ao escrever seus comentários, faziam citação de outros textos que não os obrigatórios para as discussões. Para possibilitar mais participação dos alunos, solicitei que fizessem a cada discussão, pelo menos um comentário a respeito das postagens dos colegas, o que acabou resultando em uma interação aluno-aluno mais ativa. Apresento as sugestões mais relevantes, agrupadas pela relação de nível de interação:

a) Valorização da interação aluno-aluno:

- ✓ Que houvesse mais atividades dinâmicas; apresentações e debates;
- ✓ Que houvesse algum tipo de enquete;
- ✓ Que houvesse uma sala específica na faculdade, com computadores, para que se pudesse marcar um Chat;
- ✓ Que o grupo interagisse mais.
- ✓ Que houvesse mais participação de todos os alunos;
- ✓ Que fosse feito um apanhado geral dos textos do fórum também em aula presencial;

- ✓ Que os alunos, quando questionados por seus colegas, não deixassem de responder;
- b) Valorização da interação aluno-professor:
- ✓ Que o professor interagisse mais com os alunos, através de perguntas e incentivo aos comentários postados;
- c) Valorização da interação aluno-texto:
- ✓ Que houvesse mais textos;
 - ✓ Que fossem abordadas reportagens ou entrevistas de situações em sala de aula;
- d) Outros:
- ✓ Que o prazo para as postagens fosse menor, sentiu que as discussões se alongavam muito;
 - ✓ Que houvesse uma aula presencial para concluir as discussões;

4. 2 – As entrevistas

Dos noventa alunos que cursaram a disciplina, somando-se os grupos 1 e 2, cinquenta e oito alunos responderam à pesquisa no meio do curso, no entanto, apenas 24 deles, os melhores da turma, se voluntariaram para a etapa final que foi a entrevista individual. Dos voluntários para a entrevista, dezoito cursam a habilitação em língua inglesa e seis cursam a habilitação em língua espanhola. Todos os voluntários para a entrevista participaram também participaram da pesquisa do meio do curso que foi o preenchimento do questionário de avaliação. Cabe esclarecer também que as entrevistas foram conduzidas após o término do curso, ou seja, os alunos já tinham terminado todas as atividades e recebido a média final pela participação na disciplina e cumprimento das atividades e avaliações.

Como mencionado no capítulo 3, item 2.4.1.3, as entrevistas foram conduzidas a partir do preenchimento, pelos voluntários, de um questionário que serviu como roteiro para a condução da entrevista individual.

Nesta parte, faremos a apresentação e comentários referentes aos alunos como um todo, sem divisões de grupos. A seguir, encontram-se as 13 questões formuladas aos alunos e seus respectivos comentários. Cabe esclarecer ainda que, durante a entrevista, nenhum aluno questionou o teor das perguntas, ou qualquer termo nelas utilizado:

1. Você conseguiu:

a. acompanhar o curso?	(20) sempre	(04) às vezes	(00) nunca
b. fazer as leituras indicadas?	(20) sempre	(04) às vezes	(00) nunca
c. entregar as atividades?	(21) sempre	(03) às vezes	(00) nunca
d. participar dos fóruns?	(17) sempre	(07) às vezes	(00) nunca
e. organizar seu tempo?	(13) sempre	(11) às vezes	(00) nunca

Embora alguns alunos não tenham participado de todas as discussões, ficou comprovado que, dentre os alunos voluntários, nenhum deixou de participar completamente das discussões.

Vinte alunos responderam que sempre conseguiram acompanhar o curso e que sempre conseguiram fazer as leituras indicadas. Vinte e um alunos assinalaram que sempre conseguiram entregar as atividades, dezessete alunos informaram que sempre conseguiram participar dos fóruns de discussão e treze alunos disseram que sempre conseguiram organizar o tempo para o curso.

O objetivo dessa questão foi o de verificar o grau de participação dos alunos no que se refere à organização dos trabalhos como um todo, ou seja, acompanhamento do curso, leitura dos textos, cumprimento das tarefas e organização do tempo. (Tabela 14)

Tabela 14 - Você conseguiu?

respostas	porcentagem		
	sempre	às vezes	nunca
a. acompanhar o curso	83%	17%	0%
b. fazer as leituras indicadas	83%	17%	0%
c. entregar as atividades	88%	13%	0%
d. participar dos fóruns	71%	29%	0%
e. organizar seu tempo	54%	46%	0%

2. Sentiu-se sozinho no curso (03) sempre (07) às vezes (14) nunca

Três alunos disseram ter se sentido sozinho durante o curso, sete deles sentiram-se sozinhos 'às vezes' e a grande maioria, quatorze alunos, disse 'nunca' ter se sentido sozinho durante o curso.

O objetivo aqui foi o de se verificar a sensação de *proximidade percebida* pelos alunos durante o curso on-line. Como podemos verificar, a maioria dos alunos teve uma sensação de proximidade ao declarar que 'às vezes', ou 'nunca' se sentiram sozinhos durante o curso.

3. Houve interação entre os participantes do curso?

a. Professor/Aluno	(16) sempre	(08) às vezes	(00) nunca
b. Aluno-aluno	(11) sempre	(12) às vezes	(01) nunca
c. Aluno-texto	(16) sempre	(08) às vezes	(00) nunca

Dezesseis alunos informaram que 'sempre' houve interação entre Professor/Aluno, oito alunos disseram que a interação ocorreu 'às vezes', e nenhum aluno assinalou a opção 'nunca'.

Quanto à interação Aluno-aluno, onze alunos informaram que 'sempre' houve interação, doze alunos informaram ter havido interação 'às vezes' e apenas um aluno assinalou a alternativa 'nunca'.

Quanto à interação Aluno-texto, dezesseis alunos informaram que 'sempre' houve interação, oito alunos informaram ter havido interação 'às vezes' e nenhum aluno assinalou a opção 'nunca'.

Nosso objetivo nessa questão foi o de verificar o grau de interação ocorrido durante o semestre em que os alunos participaram das interações on-line. Como podemos observar baseados nas respostas dos alunos, houve um alto grau de interação entre os componentes do curso (professor, aluno e material). (Tabela 15)

Tabela 15 - Houve interação entre os participantes do curso?

respostas	porcentagem		
	sempre	às vezes	nunca
a. professor/aluno	67%	33%	0%
b. aluno-aluno	46%	50%	4%
c. aluno-texto	67%	33%	0%

4. Os textos disponibilizados foram relevantes?

(23) sempre (01) às vezes (00) nunca

Nessa questão, vinte e três alunos disseram que os textos foram relevantes e apenas a aluna Gilda assinalou a alternativa 'às vezes' e quando questionada a respeito informou que alguns dos textos já eram de seu conhecimento, pois já havia cursado uma disciplina na área de educação e já havia lido alguns dos textos indicados.

Como se pode verificar, repetimos essa questão na entrevista final para que pudéssemos comprovar a adequação dos textos na segunda parte do curso. Como os alunos haviam sugerido a inclusão/sugestão de mais textos para leitura, procurei seguir tal orientação e, como resultado, durante a entrevista, a maioria dos alunos disse estar satisfeito com a dinâmica utilizada em relação aos textos do segundo bimestre.

5. Quanto aos textos em língua materna, encontrou dificuldades para a leitura? Explique:

(00) sempre (10) às vezes (14) nunca

Nenhum aluno assinalou a alternativa 'sempre'. Quando questionados durante a entrevista a respeito da leitura em língua materna, informaram que os textos eram de fácil leitura e por se tratar de uma disciplina na área de educação, conseguiam estabelecer relações com outras disciplinas do mesmo eixo. No entanto, dez alunos assinalaram a alternativa 'às vezes' e informaram que tiveram algumas dificuldades de compreensão durante a primeira leitura, mas que conseguiram solucionar tais problemas após efetuar uma segunda leitura e, muitas vezes, ao questionar os colegas e ler o comentário no fórum de discussões, acabavam entendendo melhor o que haviam lido nos textos. Como exemplo, apresento a seguir alguns trechos do fórum de discussões:

"Certa vez, disse nosso professor de psicologia, o XXXX, que a educação deve ser sedutora, não por servir como escada para conseguir bens materiais (...)" *Eulália*

"(...) já foi citado por alguns de meus queridos jovens, é imediata a associação entre o texto de Milton Santos e as aulas do nosso professor XXXX, onde, em uma delas, ele

falou-nos a respeito da incrível facilidade de circulação dos interesses dominantes em nossas sociedades. (...)” *Tomas*

“(...) leitura deste texto, lembrei-me dos temas abordados na aula do professor XXXX de EFB, sobre o que a globalização nos trouxe e nos tirou (...)” *Clarissa*

“Vejo uma grande semelhança na entrevista dada por Milton Santos e nos temas abordados nas aulas do professor XXXX, e assim como Milton Santos encaro a Globalização como um sistema técnico-político, mais político do técnico.(...)” *Léo*

“Ao ler este texto, lembrei do que o prof. XXXX nos fez refletir sobre o filme que assistimos, qdo os próprios amigos daquele homem que suicidou-se não foram capazes (...)” *Clarissa*

“Alguém poderia me explicar melhor este trecho do texto? ‘Não, ninguém habita o tempo, porque ele exclui os mestiços e desaloja todo mundo imediatamente. É por isso que todos vivemos, a partir de então, desalojados.’” *Clarissa*

“A minha opinião é que todo tipo de aprendizado gira em torno da atualidade, por isso o texto faz referência: o tempo exclui os mestiços e desaloja todo mundo imediatamente. Com isso podemos dizer que a precariedade escolar está ligada ao tempo, ou seja, são várias escolas principalmente públicas que desenvolvem um ensino ultrapassado, de modo que os alunos que se formam em tais escolas ficam perdidos no tempo.” *Roberto*

“Peço desculpas à colega *Emília*, mas não concordo quando diz que a globalização NÃO alcançou seus objetivos, pois acredito ter integração entre os países, o intercâmbio cultural e comercial entre as nações existe, embora de maneira desigual. (...)” *Mirtes*

“Cara colega *Mirtes* não é necessário pedir desculpas por não concordar comigo fico feliz que tenha feito este comentário para que eu possa me retratar, acredito que eu não tenha me expressado corretamente, pois acredito também que houve uma integração entre as nações e faço das suas as minhas palavras, houve sim a integração, mas de maneira desigual você não poderia ter feito colocação melhor.” *Emília*

A aluna Augusta disse ter encontrado algumas dificuldades com o vocabulário e, algumas vezes por não ter conhecimento prévio sobre o assunto. Já a aluna Teodora informou ter encontrado dificuldades com os textos pela falta de hábito de leitura.

Quatorze alunos assinalaram a opção 'nunca' e informaram que os textos eram de fácil leitura, pois os assuntos além de se relacionavam ao seu conhecimento prévio, também se relacionavam entre si no decorrer do semestre.

O objetivo dessa questão foi o de se verificar o grau de dificuldade encontrado pelos alunos durante as leituras de textos na L1, como também o de poder estabelecer comparações com a leitura dos textos em L2.

6. Quanto aos textos em língua estrangeira, encontrou dificuldades para a leitura? Explique:

(05) sempre

(14) às vezes

(05) nunca

Cinco alunos informaram ter 'sempre' encontrado dificuldades com os textos em língua estrangeira, dos quais todos cursam a habilitação em língua inglesa. As alunas Rita, Priscila e Tássia, quando questionadas na entrevista a respeito de suas dificuldades, informaram que têm problemas de compreensão de textos em língua inglesa e que sabem que precisam estudar mais. A aluna Débora informou que sempre teve dificuldades com textos em inglês, que consegue entender algumas palavras, mas tem dificuldade em organizar as frases e idéias de forma coerente. A Aluna Mirtes, disse ter dificuldade principalmente com o vocabulário e que muitas vezes não entende o texto por causa da falta de vocabulário.

Quatorze alunos assinalaram a opção 'às vezes', dos quais apenas duas cursam a habilitação em língua espanhola. As alunas Sônia, Cleusa, Virgínia, Paula, Alda, Josefa, Raquel, Augusta, Rubia, Gilda e Vera assinalaram a opção 'às vezes' e, quando questionadas sobre suas dificuldades, disseram ter encontrado dificuldades semânticas, mas que as resolveram com o uso de um dicionário. A aluna Clarissa disse ter encontrado dificuldades, pois não tem o domínio da língua inglesa e a aluna Lílian, disse ter encontrado dificuldades com alguns trechos dos textos, mas que conseguiu assimilar o conteúdo geral.

Por outro lado, a aluna Margarida, disse que, apesar das dificuldades durante as leituras, acabou encontrando incentivo para adquirir novos conhecimentos, entendendo a atividade como um desafio.

Dos cinco alunos que assinalaram a opção 'nunca', quatro cursam a habilitação em língua espanhola e todos informaram ter domínio da língua estrangeira e que, por essa razão, não encontraram dificuldades com os textos. Os textos em língua estrangeira eram em inglês e espanhol, sempre de acordo com o tema anteriormente discutido em língua materna.

Tabela 16 - Dificuldade na compreensão dos textos

respostas	porcentagem		
	sempre	às vezes	nunca
Português	0%	42%	58%
Inglês	28%	67%	6%
Espanhol	0%	33%	67%

7. O que você considera mais importante em um curso virtual? (numere de 1 a 3, sendo 1 a mais importante, caso acredite que as opções tenham a mesma importância, repita o número)

a. a interação entre professor/aluno	(18)	(04)	(02)
b. a interação entre aluno-aluno	(11)	(09)	(04)
c. a interação entre aluno-material-textos	(20)	(04)	(00)

Nessa questão, dezoito alunos atribuíram o número 1 para a alternativa 'interação professor/aluno'. Onze alunos atribuíram o número 1 para a alternativa 'interação aluno-aluno' e, vinte alunos atribuíram o número 1 para a alternativa 'interação aluno-material'. Lembro que o número 1 se refere à mais importante na opinião dos alunos.

Interessante apontar que apenas quatro alunos usaram os números de 1 a 3, sem repetí-los, ou seja, para eles, há uma ordem de importância entre todas as interações. Doze alunos, usaram apenas os números 1 e 2; e oito deles, utilizaram apenas o número 1 para todas as alternativas, pois consideram as três interações com o mesmo grau de importância.

Dos doze alunos restantes, que utilizaram os números 1 e 2, sete colocaram número 1 tanto para a 'interação professor/aluno' quanto para a 'interação aluno-material'.

Tabela 17 - O que você considera mais importante em um curso virtual?

Interação	porcentagem		
	1	2	3
respostas			
a. professor/aluno	75%	17%	8%
b. aluno-aluno	46%	38%	17%
c. aluno-texto	83%	17%	0%

8. Quando um texto é disponibilizado on-line, como você faz a leitura?

- a. na tela do computador (05) sempre (11) às vezes (08) nunca
 b. imprime para leitura posterior (14) sempre (07) às vezes (03) nunca
 c. outras: especifique:

Nessa questão, nenhum aluno assinalou a opção 'c'. Quanto à opção 'a', apenas cinco alunos informaram 'sempre' efetuar a leitura diretamente 'na tela do computador' e, quando questionados a respeito, disseram que preferem assim, pois já aproveitam o editor de textos para escreverem suas contribuições para o fórum de discussão on-line.

Onze alunos assinalaram que 'às vezes' fazem a leitura 'na tela do computador' e informaram preferir ler em papel, pois conseguem assimilar melhor o conteúdo, no entanto, por falta de tempo, acabam fazendo a maior parte das leituras diretamente 'na tela do computador'.

Oito alunos disseram que 'nunca' fazem a leitura 'na tela do computador', pois não conseguem se concentrar adequadamente.

Quanto à opção 'b', quatorze alunos disseram 'sempre' 'imprimir o texto para leitura posterior', pois assim conseguem se concentrar mais e efetuar anotações para poder redigir suas contribuições para o fórum de discussões.

Sete alunos disseram que 'às vezes' 'imprimem para leitura posterior', pois não encontraram muito tempo para a organização das atividades. Apenas três alunos assinalaram 'nunca', pois preferem fazer a leitura diretamente na tela do computador.

Tabela 18 - Quando um texto é disponibilizado on-line, como você faz a leitura?

respostas	porcentagem		
	sempre	às vezes	nunca
a. na tela do computador	21%	46%	33%
b. imprime para leitura posterior	58%	29%	13%

9. Em que momento você prefere fazer a leitura de um texto?

(23) Individualmente para posterior discussão em fórum/chat?

(01) No momento da discussão em fórum/chat?

Aqui, vinte e três alunos informaram que preferem fazer a leitura individualmente, pois acreditam ter mais tempo para efetuar pesquisas e fazer outras leituras para ajudar na composição de seus textos para o fórum de discussão.

Apenas a aluna Teodora informou preferir ler o texto no momento da discussão e, quando questionada a respeito, informou que não tem muito tempo para ler os textos e depois ter de participar das discussões e, justamente por essa razão, não conseguiu participar de todas as discussões. Quando questionada a respeito dessa atitude na entrevista individual, a aluna informou que espera alguns dias de discussão para então ler o texto. Logo após a leitura do texto, ela lê os comentários que já foram postados, então, ela redige o seu comentário, procurando estabelecer alguma relação com o texto lido e com os comentários dos colegas e então envia o seu comentário para o grupo. Perguntei se ela encerrava sua participação nesse momento e ela informou que costuma entrar no fórum no último dia de discussão daquele texto para verificar se algum aluno fez algum comentário a respeito de seu texto para poder responder, mas caso não haja nada, ela não acrescenta mais nenhum comentário.

Quanto ao procedimento da aluna Teodora, podemos verificar que ela interage tanto com a leitura do texto como com os comentários de seus colegas. No entanto, ela não se dá um tempo maior para assimilação das idéias e confrontação dos temas com o seu conhecimento prévio. Me parece

viável apenas para ‘cumprimento’ da tarefa, mas não como uma atividade reflexiva e de pesquisa, pois o leitor precisaria de mais tempo para assimilação do conteúdo e relacionamento do assunto com outras leituras/pesquisas, para então relacionar as idéias com os comentários de outros colegas e posterior escrita e postagem do comentário individual.

10. Ao fazer as leituras durante o curso, o que você procurou observar?
- a. (17) mais o conteúdo do texto e menos a organização retórica;
 - b. (00) mais a organização retórica e menos o conteúdo do texto;
 - c. (07) tanto o conteúdo quanto a organização retórica.

Nessa questão, dezessete alunos informaram que procuram observar ‘mais o conteúdo do texto e menos a organização retórica’ e apenas sete alunos informaram que procuram observar ‘tanto o conteúdo quanto a organização retórica’. Nenhum aluno assinalou a alternativa ‘b’.

Esses resultados mostram que, para a maioria dos alunos, o conteúdo é mais importante quanto a organização retórica. No entanto, dependendo dos objetivos de cada um na leitura pode ocorrer que um leitor, ao ler um texto, esteja interessado em analisar apenas um dos aspectos como, a organização retórica, por exemplo, enquanto as atenções de outros leitores, por razões específicas, podem estar voltadas exclusivamente ao conteúdo do texto.

Como o objetivo dos textos era o de dar suporte e sustentação para as discussões no fórum, é bastante compreensível que os leitores estivessem interessados mais no conteúdo, pois era a partir dele que os alunos teriam que se basear para escrever seus comentários para o fórum de discussões.

11. Quais dos seguintes pontos podem interferir na sua interação com o texto?³⁹

- a. (08) texto fora de sua área de estudo;
- b. (05) texto em língua estrangeira;
- c. (11) texto não relevante aos objetivos do curso;
- d. (14) texto fora de sua área de conhecimento prévio.

³⁹ Nas perguntas 11 e 12, os alunos poderiam assinalar mais do que uma alternativa.

Aqui, quatorze alunos assinalaram a alternativa 'd', textos fora de sua área de conhecimento prévio e, quando questionados, informaram que, pelo fato de terem lido textos da mesma área em português, ficou mais fácil quando tiveram de efetuar leituras de textos em língua estrangeira. Onze alunos assinalaram a opção 'c', oito alunos optaram pela alternativa 'a' e cinco alunos escolheram a alternativa 'b'.

O objetivo dessa questão foi o de se verificar a opinião dos alunos em relação aos pontos que eles acreditam prejudicar a interação que eles têm com o texto.

12. Quais dentre as estratégias a seguir você põe em prática na leitura?

- a. (20) começa lendo o título
- b. (13) dá uma olhada geral no texto
- c. (00) lê só a 1a. linha de cada parágrafo
- d. (21) na dúvida, volta para reler
- e. (04) vai adiante mesmo sem entender
- f. (11) formula hipóteses
- g. (10) corrige erros eventuais
- h. (15) utiliza conhecimentos de outros textos
- i. (10) utiliza conhecimento do tópico do texto
- j. (04) observa a estrutura retórica da frase/oração
- k. (19) observa o significado das palavras
- l. (09) observa a pontuação
- m. (18) destaca as idéias principais
- n. (16) lê em voz alta quando não entende
- o. (08) faz uso freqüente do dicionário
- p. (15) faz anotações ao lado do texto
- q. (16) sublinha as palavras desconhecidas
- r. (01) outras: especifique: pergunta aos colegas da classe

Para um melhor entendimento, apresento a Tabela 19 abaixo, na qual podemos ver os tipos de estratégias mais valorizadas pelos alunos. Observamos que o uso de estratégias em leitura parece estar associado aos graus de dificuldade de compreensão que um leitor encontra no texto.

Tabela 19 - Estratégias utilizadas durante a leitura

respostas	porcentagem
n. na dúvida, volta para reler	88%
q. começa lendo o título	83%
g. observa o significado das palavras	79%
e. destaca as idéias principais	75%
a. sublinha as palavras desconhecidas	67%
d. lê em voz alta quando não entende	67%
b. faz anotações ao lado do texto	63%
j. utiliza conhecimentos de outros textos	63%
p. dá uma olhada geral no texto	54%
l. formula hipóteses	46%
i. utiliza conhecimento do tópico do texto	42%
k. corrige erros eventuais	42%
f. observa a pontuação	38%
c. faz uso freqüente do dicionário	33%
h. observa a estrutura retórica da frase/oração	17%
m. vai adiante mesmo sem entender	17%
o. lê só a 1a. linha de cada parágrafo	0%

13. Após as leituras, no momento da elaboração de seus comentários para o fórum e interação com os colegas, como você solucionava as dúvidas em relação ao entendimento dos textos, já que você estava 'longe' dos colegas e do professor?

Essa questão não estava impressa na ficha em que o aluno teve de preencher para a entrevista. Fiz a pergunta verbalmente e anotei as respostas dos alunos no próprio roteiro de entrevista.

Importante ressaltar que nenhum aluno, durante as discussões no fórum⁴⁰, fez perguntas sobre compreensão dos textos designados para a disciplina diretamente para o professor. Todos os alunos procuravam submeter seus comentários e entendimento geral em relação aos textos e, após as leituras dos comentários dos colegas, faziam outros comentários, concordando ou discordando dos colegas, havendo assim bastante interação entre os alunos.

Para a conclusão desta pesquisa, tendo em vista que durante o curso nenhum aluno fez perguntas on-line sobre compreensão dos assuntos discutidos diretamente a mim, moderador das discussões, lancei uma última pergunta diretamente no grupo de discussões, questionando o porquê eles não

⁴⁰ Apresento informações detalhadas sobre as interações no fórum de discussões no item 3.3.

fizeram perguntas a respeito do conteúdo dos textos. No entanto, dos noventa alunos inscritos no fórum, apenas dezessete responderam à pergunta. Apresento a seguir suas respostas:

“É um mal costume de não questionar, no sentido de saber o porquê de tal coisa, (acho que também é um pouco de nossa geração que não é acostumada a questionar nada, e aceitar de forma pacífica tanto algo simples, como até mesmo questões políticas), mesmo porque os textos eram de certa forma de fácil entendimento, acredito que se houvesse algum tipo de dificuldade, aí sim, também surgiria a dúvida de o porquê de tal texto. Mas de qualquer, forma todos foram pertinentes.” *Alda*.

“Esta foi minha primeira experiência com esta matéria, gostei muito de poder expor minhas idéias e opiniões através desse meio de comunicação. Ao participar deste grupo, em minha mente, tinha o pensamento que era para expor o que entendi, analisar e verificar se esta de acordo ou não com o colega. E como não tinha dúvidas, não vi a necessidade de questionar.” *Sueli*

“Em razão dos textos serem de fácil entendimento não achei necessário fazer perguntas.” *Roberto*

“Sua pergunta está relacionada com a reflexão do conteúdo ou se o conteúdo era realmente bom para ser trabalhado? Sinceramente nunca parei para pensar nesses dois pontos, para mim o curso estava fluindo conforme a banda tocava.” *Tássia*

“Eu não tinha certeza, mas percebia que havia uma ligação entre a teoria e a prática, ou seja, a disciplina “EFB/DIDÁTICA” eram aplicadas as aulas de “PEI”, pois você sempre falava sobre os conteúdos que eram voltados para a nossa humanização e conscientização tão importantes para a nossa formação como professores. Tanto as aulas expositivas como as virtuais foram tão importantes e legais para o nosso aprendizado e reflexão sobre as nossas vidas. *Pâmela*

“Vc tem razão, nós não percebemos que faltava a interação (aluno-professor) nas aulas virtuais. Mas de qualquer forma, nós agradecemos por elas!” *Pâmela*

“Com referência à minha participação on line das aulas de PEI no semestre passado, sempre procurei, dentro do possível, abordar os temas de acordo com o meu entendimento sobre o material lido, considerando que esse fosse o objetivo proposto da atividade. Certamente o resultado foi muito produtivo e gratificante.” *Margarida*

“Com relação a sua pergunta, tenho a informar que eu não fazia perguntas porque os textos eram disponibilizados na Internet, para que fizéssemos o trabalho via Internet. Eu imaginava que o assunto deveria ser pesquisado e resolvido por mim mesma e que do meu esforço em torno do assunto a ser desenvolvido, seria aplicada a minha nota.”

Raquel

“Eu não fazia pergunta, pois não surgia dúvida, e mesmo que surgisse, eu já estava no ambiente on line para fazer eventuais pesquisas. Ah, e também por que não conseguia configurar a imagem de matéria aluno-professor, como é o método convencional em sala de aula, por exemplo, devolvo o e-mail perguntando sobre algum trecho que não tivesse entendido, não conseguia visualizar essa dinâmica no método on line.” *Josefa*

“Foi minha primeira experiência com esta disciplina e não sabia muito bem o conteúdo que seria dado e também o porque deste conteúdo. A partir do segundo texto percebi que todos levavam a uma mesma linha de raciocínio, portanto, entendi qual era o objetivo daqueles textos e da disciplina PEI. E uma vez que entendia o conteúdo dos textos, não achei necessário fazer perguntas sobre estes.” *Rita*

“Eu não fazia perguntas porque não tinha dúvidas, ao ler o comentário dos colegas entendia seus pontos de vista. Os comentários eu achava mais ou menos relevantes, mas nenhum me despertou curiosidade ou dúvidas o suficiente para perguntas.”

Mônica

“Não fiz perguntas sobre os textos, pois sempre achei todos os textos claros e pertinentes com o estudo proposto, inclusive já conhecia alguns como é o caso do texto sobre as meninas lobos, pois já trabalho na área e já utilizei esse texto em sala de aula.” *Catarina*

“Eu normalmente quando tinha alguma pergunta acabava encontrando as respostas nos comentários dos colegas, mas quando não achava e ficava com dúvida perguntava para você.” *Priscilla*

“Li todos os comentários, porém só fiz os comentários pertinentes pois na realidade o meu tempo não me permitiu participar de muitas discussões.” *Sônia*

“Durante os debates, não me senti a vontade de fazer perguntas pois, não senti necessidade. Lembro que nos foi dito que deveríamos interagir com os colegas e que, também, haveria a intervenção do tutor, caso os debates divergissem muito e fugissem do assunto.” *Cleusa*

“Concordo plenamente com o que a *Cleusa* disse.” *Izaura*

“Acredito que o fato de não termos feito perguntas foi justamente porque tínhamos que fazer comentários dos textos, então líamos e nos focamos apenas nisto, e como disse a *Cleusa*, se o professor não interferiu é porque estava tudo correndo bem rrsrsrs.”
Cristinéia.

“Realmente foi uma falha. Na euforia de ler, entender e interagir com os colegas, para obter a nota, não me liguei neste detalhe tão importante. Desculpe professor, mas no meu caso, foi falta de um olhar mais atento.” *Mirtes*

Como podemos observar, a maioria dos alunos informou que não fez perguntas ao moderador por entender que deveria ter autonomia em seu aprendizado, através de pesquisas de outras fontes de leitura, como também através das discussões on-line.

Na verdade, os alunos foram orientados a realizar as leituras dos textos e a participar das discussões on-line de acordo com as reflexões obtidas através das leituras. Por entendermos que o ambiente virtual pode também proporcionar interações ‘semelhantes’ às realizadas nas aulas presenciais, esperávamos que os alunos fizessem perguntas diretamente ao moderador sobre as dúvidas originadas de suas leituras.

4.3 As interações on-line

Conforme apresentado no capítulo 3, os alunos interagiram de forma on-line no grupo de discussões do yahoo durante os meses de fevereiro a maio de 2006. O grupo 1 encerrou as discussões com 198 mensagens e o grupo 2 com 441 mensagens.

Os alunos receberam, via grupo de discussões, cinco textos para leitura e discussão. Abaixo, apresento a Tabela 20, com o número de mensagens enviadas por texto trabalhado:

Tabela 20 – Mensagens por discussão

	Grupo 1	Grupo 2	# de msgs por discussão (G1 e G2):
Discussão 1	40	82	122
Discussão 2	41	81	122
Discussão 3	32	74	106
Discussão 4	35	69	104
Discussão 5	50	135	185
# de msgs por grupo	198	441	639

4.3.1 As interações do grupo 1

Dos 32 alunos matriculados no grupo 1, verificamos a quantidade de mensagens trocadas e comparamos com as médias de notas tiradas pelos alunos durante o curso. Analisamos também o grupo de alunos, de acordo com o número de mensagens enviadas e a participação durante o processo de pesquisa para esta dissertação.

Dois alunos foram reprovados na disciplina, pois obtiveram nota final inferior à média estabelecida pela universidade. O aluno Dorival, enviou apenas uma mensagem para o grupo de discussões e obteve a média semestral de 5,0 e, o aluno Rodrigo, que enviou três mensagens e obteve a média semestral de 4,5. O critério para aprovação não estava relacionado ao número de mensagens postadas, mas sim ao conhecimento adquirido durante o curso, que foi mensurado através de avaliação presencial escrita. Portanto, houve alunos que tiveram uma pequena participação nas discussões on-line e mesmo assim conseguiram média para aprovação.

Onze alunos obtiveram médias semestrais entre 6,0 e 8,0 e a média de mensagens foi de 4,2 mensagens enviadas durante o semestre. Os outros 19 alunos, os mais participativos, com uma média de mensagens de 7,0 enviadas durante o semestre ficaram com as médias semestrais entre 8,5 e 10,0.

Outro ponto bastante relevante para esta pesquisa foi perceber que os cinco alunos mais participativos - média de 12,4 mensagens enviadas - ficaram com médias semestrais entre 8,5 e 10,0, enquanto os cinco alunos menos participativos - média de 2,8 mensagens enviadas - ficaram com

médias entre 4,5 e 6,0. Como já dito anteriormente, o número de mensagens não foi fator determinante para obtenção de boas médias, mas indica que os alunos que mais participaram das discussões tiveram a oportunidade de se preparar para a prova através das interações on-line.

Quanto à participação como voluntário para esta pesquisa, nenhum dos cinco alunos menos participativos quis ser entrevistado. Por outro lado, três dos cinco alunos mais participativos se voluntariaram para a entrevista final do curso.

Tabela 21 - Grupo 1 – Alunos menos participativos

ALUNO	Número de mensagens	Nota final
1. Dorival	1	5,0
2. Emília	3	6,0
3. Rodrigo	3	4,5
4. Safira	3	6,0
5. Suzete	3	6,0

Tabela 22 - Grupo 1 – Alunos mais participativos

ALUNO	Número de mensagens	Nota final
1. Alicia	15	10,0
2. Cleuza	13	9,5
3. Fabiana	13	8,5
4. Margarida	9	9,5
5. Paula	10	9,5

4.3.2 As interações do grupo 2

Dos 58 alunos matriculados no grupo 2, também verificamos a quantidade de mensagens trocadas e comparamos com as médias de notas tiradas pelos alunos durante o curso. Analisamos também o grupo de alunos, de acordo com o número de mensagens enviadas e a participação durante o processo de pesquisa para esta dissertação.

Um aluno foi reprovado na disciplina, pois obteve nota final inferior à média estabelecida pela universidade. O aluno Marcos, enviou não enviou nenhuma mensagem para o grupo de discussões e obteve a média semestral de 4,0 pontos.

Quatorze alunos obtiveram médias semestrais entre 6,0 e 8,0 pontos e a média de mensagens foi de 4,0 mensagens enviadas durante o semestre. Os outros 43 alunos, os mais participativos, com uma média de mensagens de 8,6 enviadas durante o semestre ficaram entre as médias semestrais entre 8,5 e 10,0 pontos.

Outro ponto bastante relevante para as nossas pesquisas foi perceber que os cinco alunos mais participativos - média de 17,4 mensagens enviadas - ficaram com médias semestrais entre 8,5 e 10,0 pontos, enquanto os cinco alunos menos participativos - média de 2,2 mensagens enviadas - ficaram com médias entre 4,0 e 6,0 pontos.

Quanto à participação como voluntário para esta pesquisa, da mesma forma que o grupo 1, nenhum dos cinco alunos menos participativos quis ser entrevistado. Por outro lado, dois dos cinco alunos mais participativos se voluntariaram para a entrevista final do curso.

Tabela 23 - Grupo 2 – Alunos menos participativos

ALUNO	Número de mensagens	Nota final
1. Marcos	0	4,0
2. Cristinéia	2	6,0
3. Lucas	3	6,0
4. Sônia	3	6,0
5. Regina	3	6,5

Tabela 24 - Grupo 2 – Alunos mais participativos

ALUNO	Número de mensagens	Nota final
1. Catarina	14	10,0
2. Marly	15	8,5
3. Neusa	16	10,0
4. Ubaldo	18	8,5
5. Clarissa	24	10,0

Capítulo 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar fundamentos teóricos e empíricos que pudessem desvendar as questões de interação aluno-texto e descobrir se realmente seria possível estabelecer uma métrica que pudesse ser empregada para se mensurar as relações entre distância, interatividade e aproveitamento do aluno nos contextos virtuais de educação.

Começamos através do estudo da métrica proposta por Tori (2002) e procuramos, à luz das teorias de leitura apresentadas na Fundamentação Teórica, verificar a viabilidade de sua métrica. Para tanto, partimos do pressuposto de que o processo de leitura freqüentemente supõe uma interação entre leitor e autor através do texto. Como afirma Davies (1995) que “a leitura é uma atividade pessoal onde um leitor, através de um processo cognitivo e mental, tenta seguir e responder a uma mensagem de um escritor que está distante no tempo e no espaço”.

Através do estudo da métrica de Tori, verificamos que os conceitos sobre interação aluno-texto precisava de aprofundamento em suas pesquisas, assim, pretendíamos com o presente estudo apresentar a fundamentação teórica que pudesse dar embasamento a tais interações para que se pudesse justificar ou não a aplicação dos pesos para aplicação de sua métrica e, também por acreditarmos arbitrária a atribuição em relação à interação aluno-material, pois nossos pressupostos eram os de que, independentemente das distâncias em relação ao curso e aos demais participantes (aluno-professor e aluno-material) e pelas suas próprias características interacionais individuais, a interação aluno-texto não podia ter menor importância (grau zero) se efetuadas assincronamente ou quando os alunos e/ou professor não compartilhavam o mesmo espaço físico no momento da interação com o texto.

Na revisão da literatura, explicitaram-se os modelos de leitura que tradicionalmente são discutidos em pesquisas na área, e salientaram-se os modelos interacionais de leitura de Moita Lopes (1996) e Cavalcanti (1989). Argumenta-se que esses modelos, além de possibilitarem a visualização da leitura como um ato comunicativo, levam em consideração aspectos sociais e

psicossociais dos seus interlocutores e se mostram menos limitados e mais adequados do que os modelos seriais.

Moita Lopes diz, a respeito do modelo interativo de leitura que o leitor deve utilizar três níveis de conhecimento: o sintático, o esquemático e o pragmático. Como vimos, o 'nível sintático', ou seja, o léxico-semântico representa a competência lingüística do leitor. O 'nível esquemático' representa os esquemas formais e os de conteúdo, e, o 'nível pragmático' representa os procedimentos interpretativos relacionados aos componentes essenciais no processo de leitura: o leitor, o texto e o escritor. Assim, temos a interação dos elementos observáveis com os não observáveis de uma dada língua, levando o leitor ao que chamamos de construção de sentido.

Adams (1980) afirma que o significado de um texto está na mente do leitor, ou seja, as palavras de um texto estabelecem uma relação com o conhecimento prévio através de suas propriedades semânticas. Na verdade, as estruturas sintáticas ajudam o leitor a estabelecer tal relação de forma que para se entender um texto escrito, o leitor necessita decodificar as palavras, analisar a sintaxe e estabelecer as relações semânticas aos conceitos que já tem em sua mente. Dessa forma, podemos dizer que se o leitor não executar um papel ativo durante a leitura, ou seja, se não houver uma interação plena entre leitor e texto, não haverá também compreensão do texto. Assim, a construção de sentido só será efetivada se houver tal interação.

Tendo em vista as dimensões básicas da questão da pesquisa, ou seja, a interação leitor-texto, e baseando-nos no quadro acima apresentado, buscaram-se evidências de suas concretizações a partir de duas fases distintas da pesquisa, uma no meio do curso e outra ao final dele, e de três instrumentos de pesquisa: observação assistemática, questionário e entrevista individual. As conclusões, que fazem parte deste capítulo, são oriundas dos dados coletados nessas duas fases e da aplicação e análise dos instrumentos de avaliação utilizados, bem como da observação das interações dos alunos no fórum de discussões.

Vários são os fatores que podem definir o grau de interatividade no processo de leitura, ou seja, se os textos são relacionados à área de estudo do leitor, se os textos foram escritos em sua língua materna, se os textos são

relevantes aos objetivos do curso, no entanto, como observamos na métrica de Tori, apenas as questões de distanciamento espacial e temporal são consideradas para a análise do grau de interatividade, sem levar em conta a importância do conhecimento prévio para tal análise.

De qualquer maneira, mesmo tendo sido o foco do processo direcionado para o leitor e não para as palavras impressas, não podemos deixar de lembrar que o texto também tem um papel fundamental no ato de ler, pois é através dele que se verifica a interação entre leitor e escritor, através do diálogo interior do leitor. Assim, como vimos no Capítulo 2, Spiro, Bruce and Brewer (1980), afirmam que a leitura é um processo interativo de vários níveis, ou seja, o texto deve ser analisado sob vários níveis, cuja análise vai desde as letras até o texto como um todo. Além do processamento das características explícitas do texto, o leitor deve trazer também um conhecimento prévio considerável ao processo de compreensão de leitura. A interação de todas as etapas bem como a interação dos processos centrados no texto ou no conhecimento é essencial para a compreensão da leitura.

De fato, constatou-se que a interação leitor-texto baseia-se nas categorias de conhecimento do vocabulário do texto (conhecimento sistêmico) e conhecimento prévio (do assunto e da organização retórica do texto), pois foram imprescindíveis para estabelecer a construção de sentido do texto por parte dos alunos, para que pudessem redigir seus comentários no fórum de discussões.

Os resultados parecem indicar que: Primeiro, a maioria dos alunos optou por fazer o curso na modalidade virtual pelos seguintes motivos: impossibilidade de assistir as aulas presenciais; aulas on-line permitem mais flexibilidade de horário; facilidade em escrever a ter que falar presencialmente; por não gostar de participar de discussões presenciais; interesse em aprender um novo método; possibilidade de maior interação com os colegas devido à possibilidade de leitura dos comentários de todos, o que não ocorreria em sala de aula, pois nem todos os alunos participariam das discussões se fossem presenciais.

Segundo, quanto à descrição do processo, notou-se bastante interação dos alunos com o texto, tanto para aqueles que fizeram a impressão do

material, quanto para aqueles que os leram na tela do computador. Como dissemos na Fundamentação Teórica, o leitor pode interagir com o texto de diversas maneiras, através da leitura em si, como também ao fazer anotações. A maioria dos alunos informou fazer a leitura mais de uma vez, e aqueles que leram o texto na tela do computador, disseram efetuar anotações no próprio editor de textos, e os que leram o texto em papel disseram ter sublinhado os pontos relevantes e depois feito resumo para a participação das discussões on-line.

Terceiro, os alunos sentem a necessidade da leitura em papel quando se trata de um texto a ser utilizado como ferramenta para a discussão. Pressupomos que eles necessitam de mais aprofundamento uma vez que terão de escrever seus comentários baseados em tais textos. Por outro lado, quando se trata de comentários dos outros alunos, já não mais sentem tal necessidade, pois, via de regra, os comentários são menos extensos que os textos escolhidos para as leituras.

Entendemos que teria sido importante se tivéssemos aplicado uma metodologia de investigação na qual pudéssemos verificar as questões de leitura de textos na tela do computador e em papel. Através de um controle de leitura individual e observação sistemática, poderíamos verificar como se deu todo o processo de leitura, tanto dos textos como das discussões no fórum, para que tivéssemos dados concretos a respeito de tais pressupostos.

Quarto, quanto ao grau de interação ocorrido durante o semestre, podemos observar, através da análise das discussões do fórum apresentada no Capítulo 4, um alto grau de interação entre todos os níveis interacionais - professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material. Os alunos demonstraram estabelecer relações dos textos com outras leituras, demonstrando dessa forma a ativação do conhecimento prévio, como comentado no Capítulo 2. Baseados nas respostas dos alunos e nos trechos das discussões apresentados no Capítulo 3, podemos interpretar que a leitura (=interação com o texto) por si só não é suficiente, pois os alunos necessitam da discussão com outras pessoas (professor e alunos) para que a interação com o texto seja realmente efetivada. Assim, teria sido também interessante se tivéssemos

criado um grupo com o fórum e um grupo sem, para verificarmos esse pressuposto.

Sexto, os alunos dedicaram menos tempo para a participação on-line, do que teriam dedicado em uma discussão presencial. Na verdade, o tempo destinado às leituras em casa é o mesmo para ambas as modalidades, no entanto, o tempo necessário para as discussões do conteúdo nos parece menor no modo on-line do que no modo presencial.

No entanto, entendemos que teria sido interessante se tivéssemos utilizado o grupo que cursou a disciplina no modo presencial como grupo de controle, para que pudéssemos saber exatamente quanto tempo de aula presencial é efetivamente usado para discussão; quanto tempo eles poderiam ficar discutindo on-line; qual a densidade da discussão comparado com a conversa on-line; quantas intervenções (questões, comentários) é possível o aluno e o professor fazerem em uma hora de discussão presencial, e quantas são possíveis num chat on-line; se o fato de digitar no teclado reduz ou não a produtividade da discussão on-line; ou se fato de uma discussão presencial ter que respeitar a troca de turno entre os interagentes pode reduzir a possibilidade de cada um participar presencialmente, enquanto on-line, cada um pode "falar" ao mesmo tempo, assim tornando o tempo mais eficiente.

Outro problema metodológico encontrado em nossa pesquisa em relação às discussões on-line é a questão do foco na discussão, ou seja, a dificuldade em discussão on-line (chat ou similar) de se manter o foco, pode estar relacionada, em parte, justamente por causa da perda de controle de turno. Assim, poderíamos ter verificado tal pressuposto caso tivéssemos trabalhado as discussões através de protocolos.

Sétimo, o grau de interação entre os alunos foi importante na definição das notas tiradas durante o semestre. Pois, ainda que não tenha havido atribuição de notas pela participação dos alunos no fórum de discussões, todos os alunos foram avaliados através de duas provas realizadas presencialmente. É importante ressaltar também que dos vinte e quatro alunos voluntários para a entrevista final, apenas quatro alunos obtiveram nota final entre 6,5 e 8,0 pontos, com uma média de 5,8 mensagens enviadas por aluno durante o semestre, enquanto os outros vinte alunos mais participativos obtiveram nota

final entre 8,5 e 10,0 pontos, com uma média de 7,7 mensagens enviadas por aluno durante o semestre.

As conclusões evidenciadas parecem indicar que os conceitos sobre interação aluno-texto ainda carecem de mais aprofundamento, no entanto, notou-se a existência de bastante interação entre os componentes do curso analisado, bem como uma intensa interação dos alunos com o material de forma que a aplicação dos pesos para a métrica de Tori (2002), no que se refere às interações aluno-material não se justifica, pois independentemente das distâncias em relação ao curso e aos demais participantes (aluno-professor e aluno-material), a interação aluno-texto não deve ter menor importância (grau zero).

Na verdade, acreditamos que os dados da pesquisa mostraram ser quase impossível desvincular esses três tipos de interação: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-texto. Talvez o mais fácil seja desvincular interação aluno-aluno e interação aluno-professor, mas acho que você tem até alguns indícios de que isso também não é tão tranquilo; provavelmente muitos alunos escreviam no fórum não tanto para os outros alunos lerem e comentarem, mas, por saberem que estavam sendo observados pelo professor, e de acordo com as sugestões dadas pelos alunos para que o professor interferisse mais nas discussões, certamente ficou claro, para os alunos, que interação aluno-aluno não substitui interação aluno-professor.

Além das conclusões, dificuldades e limitações, pode-se dizer que a pesquisa também remete a contribuições como a constatação de que a leitura é uma habilidade lingüística que depende da interação de níveis de conhecimentos de naturezas diversas (SMITH, 1991) e, dessa forma, não pode ser vista isoladamente, mas dentro de um contexto mais amplo.

Constata-se que o campo de pesquisa sobre leitura é muito amplo por ser a leitura uma habilidade básica para a aquisição e veiculação do conhecimento. Das muitas pesquisas sobre leitura realizadas, Scaramucci (1995) enfatiza que um leitor precisa ter um conhecimento sobre o léxico, Tavares (1993) argumenta pelo uso da técnica da introspecção no ensino de leitura e Trevisan (1991) salienta o papel do leitor na construção da coerência do sentido quando faz uso do seu conhecimento prévio.

Áreas sugeridas para pesquisas futuras são:

1. Testar a hipótese de que os alunos sentem a necessidade da leitura em papel quando se trata de um texto a ser utilizado como ferramenta para a discussão e que quando se trata de comentários dos outros alunos, preferem fazer a leitura na tela do computador.
2. Testar a hipótese de que a interação com o texto por si só não é suficiente, pois os alunos necessitam da discussão com outras pessoas (professor e alunos) para que a interação com o texto seja realmente efetivada.
3. Comparar dois grupos através de protocolos, um on-line e outro presencial, buscando informações a respeito do tempo efetivamente usado, a qualidade e a produtividade das discussões.
4. Comparar dois grupos através de protocolos, um com atividade assíncrona (fórum) e outro com atividade síncrona (chat), buscando informações a respeito do grau de interatividade com a leitura das discussões.
5. Fazer entrevista gravada no local, com o aluno lendo as discussões do fórum e escrevendo e, ao mesmo tempo, conversando com o pesquisador sobre os porquês e seus procedimentos habituais.
6. Ajustar os valores da métrica proposta por Tori (2002) em relação às interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material, visando uma adequação mais justa em relação à importância das interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material.

Essas e outras pesquisas, à medida que fornecem conhecimentos mais precisos sobre a interação aluno-texto, devem, também, trazer mais informações a respeito dos três níveis interacionais importantes na realização de um curso, seja ele presencial ou virtual: a interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J. Z., URQUHART, A. H. (1984) *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- ALESSI, Stephen M. & TROLLIP Stanley R. (2001) *Multimedia for learning: methods and development*, 3rd edition. Needham Heights/MA-USA: Allyn & Bacon.
- ANDERSON, Terry & ELLOUMI, Fathi (2004). *Theory and Practice of Online Learning*.
- BAKER, Jason D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education* 7, P. 1-13.
- BARBETTA, P. L. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1999.
- BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos (2003). *Uma Experiência de trabalho colaborativo em disciplina de pós graduação à distância*.
- BARON, Naomi S. (1998). Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. *Language and Communication* 18, p. 133-170.
- BARRETO, Raquel G. (2003). Tecnologia na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa* 29(2), p. 271-286.
- BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S.. (1999) *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes.
- BARROS, J. (1985) *Encontros de redação*. São Paulo: Moderna.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. (1981) *Introduction to text linguistics*, London/New York: Longman.
- BEHAR, P.A.; PIVOTO, D.B.; SILVEIRA, F.S. e SIBLESZ, G. (2003). Metodologia de análise de ferramentas computacionais de acordo com o princípio da lógica operativa. *Educação e Pesquisa*.
- BELL, Philip and LIN, Marcia C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: designing for learning from web with KIE. *International Journal of Science Education* 22(8), p. 797-817.
- BOTTINO Rosa-Maria; CHIAPPINI, Giancarlo; FORCHERI, Paola; LEMUT, Enrica and MOLFINO, Maria-Teresa (1999). Activity theory: A framework

- for design and reporting on research projects based on ICT. *Education and Information Technologies* 4(3), p. 281-295.
- BRACE-GOVAN, Jan (2003). A method to track discussion forum activity: The Moderators' Assessment Matrix. *The Internet and Higher Education* 6, p. 303-325.
- BRAD, Hill. (1999) *Pesquisa na internet*. Rio de Janeiro: Campus.
- CABRAL, Adilson. APOTEÓSE E APOCALÍPSE: INTERNET e educação no Brasil. c de.athabasca.ca/online_book, Athabasca University.
- CASALEGNO, Federico. (1998) Hiperliteratura, sociedades hipertextuais e ambientes comunicacionais. *Famecos*, Porto Alegre, n. 9, p. 32-36.
- CASTELLS, M. (1999) *A sociedade em rede*. trad. Roneide Venâncio Majer. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. (1989) *Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CHARTIER, Roger. (1998) *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Unesp.
- CLEMES, H.G. (1998). *A Man with a Virtual Passion*. ESL Magazine.
- COHEN, A, D. (1987) Using verbal reports in research on language learning. *Introspection in second language reasearch*. Faerch, Z. Kasper, G. (Eds.) Philadelphia: Multilingual Matters.
- CORNACHIONE JR., Edgard B. (2004) *Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais*. São Paulo, 383 p. Tese (Livre-Docência - Departamento de Contabilidade e Atuária) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. *Tecnologia, Comunicação e Educação: a tríade do século XXI*.
- CRONJÉ, Johannes C. (2001). Metaphors and models in internet-based learning. *Computers & Education* 37, p. 241-256.
- CUMMINGS, Sarah; Heeks, Richard e Huysman, Marleen. (2003) Knowledge and Learning in Online Communities in Development: *A Social Capital Perspective* <http://idpm.man.ac.uk/publications/wp/di/index.shtml>

- DAWES, Lyn (1999). First connections: teachers and the National Grid for Learning. *Computers & Education* 33, p. 235-252.
- DEMO, Pedro. (1991) *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro. (1996) *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- DER MEIJI, H. and BOERSMA, Kerst (2002). Email use in elementary school: an analysis of exchange patterns and content. *British Journal of Educational Technology* 33(2), p. 189-200.
- DEUBER, & M. C. S. BRAGA. (1996) *A contribuição da leitura para o ensino das quatro habilidades*. Trabalho apresentado no 6o. INPLA, PUC-SP, São Paulo. 26 abr, p. 107-108.
- DRENOYIANNI, Helen and SELWOOD, IAN D. (1998). Conceptions or misconceptions? Primary teachers' perceptions and use of computers in the classroom. *Education and Information Technologies* 3, p. 87-99.
- DUBIN, F., ESKEY, D. E.; GRABE, William (Eds.) (1986) *Teaching second language reading for academic purposes*. United States: Addison-Wesley Publishing Company.
- EGBERT, J. & HANSON_SMITH, E. (Eds.) (1999). *CALL Environments: Research, Practice & Critical Issues*. TESOL, Inc.
- EKLUND, J. *Cognitive models for structuring hypermedia and implications for learning from the world-wide-web*. 1995. Disponível em: <<http://ausweb.scu.edu.au/aw95/hypertext/eklund/>> Acesso em: 01/10/2005.
- ENSINO A DISTÂNCIA NA USP, Relatório sobre o site www.edist.usp.br, 2001
- ESKEY, D. (1986) *Theoretical Foundations*. In Teaching second language reading for academic purposes, F. Dubin, D. Eskey, and Grabe (Eds.), Reading, Mass: Addison-Wesley. 3-23
- ESKEY, D. (1988) Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second reader. In CARRELL, P.L., DEVINE, J & ESKEY, D. E. (Eds). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p.93-99.
- GAGNE, Robert M. (1985) *The conditions of learning and theory of instruction*, 4th edition. New York/NY-USA: CBS College Publishing.
- GIL, A. C. (1991) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

- GIL, A. C. (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GIORDAN, Marcelo (1997). Conectividade: O Gargalo da Internet para a Educação. *Educando SUCESU 97*. Salvador.
- GIORDAN, Marcelo (2000). O Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação e suas Bases Educacionais. *Jornal da USP* 506, p. 8.
- GIORDAN, Marcelo (2003). O papel das trocas IRF na dinâmica discursiva das interações de tutoria por correio-eletrônico. *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru.
- GIORDAN, Marcelo (2004a). A internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais. *Submetido para publicação*.
- GIORDAN, Marcelo (2004b). Tutoring chemistry through the internet: how students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education* in press.
- GIORDAN, Marcelo e KEYNES, Milton (2003). Relatório circunstanciado sobre alguns aspectos do sistema de Ensino a Distância da Open University (como parte do programa de pós-doutoramento)
- GOLDENBERG, Mirian. (1999) *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.
- GOODMAN, K. (1988) The reading process. In Carrell, P.L. DEVINE, J. e ESKEY, D.E. (Eds.). *Interactive approach to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODMAN, K.S., (1979) *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In H.Singer; R.B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark DE: International Reading Association. P. 259-271.
- GRAUS, J. (1999). *An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom*. Unpublished Master's thesis, University of Nijmegen.
- HEWSON, Lindsay and HUGHES, Chris (2001). Generic structures for online teaching and learning. Em "Innovation in open & distance learning". Kogan Page Limited. London, p. 76-87.
- IFA, S. (2006) *A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em Uma Sociedade em Processo de Digitalização*, tese de doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- INGLIS, Alistair (2001). Selecting an integrated electronic learning environment. Em "Innovation in open & distance learning". Kogan Page Limited. London, p. 88-99.

- JAUSS, Hans Robert. (1979) A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 43-61.
- KATO, M. A. (1990) *No mundo da escrita*, 3. ed., São Paulo: Ática.
- KENNING, M.-M., & KENNING, M.J. (1990). *Computers and language learning: Current theory and practice*. New York: Ellis Horwood.
- KERN, R. & WARSCHAUER, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), [Network-based language teaching: Concepts and practice](#). New York: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A. (1989) *Leitura- Ensino e Pesquisa*, São Paulo: Pontes.
- KLEIMAN, A. (1992) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- KOHN, L.T. (1997) *Methods in case study analysis*. Center for studying system change. Technical Publication, nº 2, jun.
- Kozma, *Learning with Media*, University of Michigan.
- LAJOLO, Marisa. (1998) *Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia*. Revista da Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, v. 56, p. 65-72.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. (1993) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. (1991) *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- LEFFA, J. Vilson. A técnica do Cloze. In LEFFA, J. Vilson. (1996) Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto. p. 70-75.
- LEFFA, Vilson J. (2003) Como produzir materiais para o ensino. In LEFFA, J. Vilson (Org.). *Produção de materiais de ensino: Teoria e prática*. Pelotas: Educat. p. 15-42.
- LEFFA, Vilson Jose. (2003) Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40.
- LEINER, Barry M. e outros, (2003) A Brief History of the Internet, version 3.32 <<http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml>>

- LEVY, Pierre. (1998) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- LÉVY, Pierre. (1993) *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: 34.
- LÉVY, Pierre. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: 34.
- LÉVY, Pierre. (1996) *O que é o virtual?* São Paulo.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. (1997) *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- MANFRED LANG (2000). Teacher Development of Computer Use in Education in Germany. *Education and Information Technologies* , (5(1), p. 39-48.
- MANSFIELD, Charlie & MCNEILL , Tony (1998). Web Skills for Language Learning <http://www.well.ac.uk>
- MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. (1990) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2 ed. São Paulo, Atlas.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. (1994) *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas.
- McCLEARY, Leland. (1981) "A Model fo Transfer of Reading Competence", Unpublished seminar paper, ESL 250K, Winter Quarter, University of California Los Angeles.
- McCLEARY, Leland. (1996) "Aspectos de uma modalidade de Discurso Mediado por Computador", tese de doutoramento apresentado ao Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
- MELLO, Guiomar Namó de e DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi (2004). O uso das Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica
- MIALL, David S. *Hypertextual reading: what's the difference?* Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/hypdiff.htm>> Acesso em: 20/08/2005.
- MIALL, David S. *Trivializing the word: hypertext, postmodernism, and reading*. 1997. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~dmiall/TRIVIAL2.HTM>> Acesso em: 20/08/2005.

- MISTLER-JACKSON, Megan and SONGER, Nancy B. (2000). Student's motivation and internet technology: are students empowered to learn science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, p. 459-479.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) *Oficina de lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras.
- MOORE, Michael G. and KEARSLEY, Greg (1996). Distance education: a systems view. Wadsworth, Belmont (USA), p. 101-124.
- MORAES, Maria C. (1997). Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação *Secretaria de Ensino a Distância, MEC*.
- MOREIRA, W. Produção e Leitura de Hiperdocumentos: novos modos de interação leitor-texto. Disponível em:
<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/pdf/IS1310301.pdf>> Acesso em 25/10/2004.
- MOREIRA, Walter. (1998) *Biblioteca tradicional X biblioteca virtual: modelos de recuperação da informação*. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- MOSTAFA, Solange P., TERRA, Marisa C. (2000) Das cartas iluministas às listas de discussão. *DataGramaZero*, v. 1, n. 3. Disponível em:
<http://www.dgz.org.br/jun00/F_I_art.htm > Acesso em: 15/08/2005.
- OFFIR, Baruch; BARTH, Ingrid; LEV, Yoseph and SHTEINBOK, Arkady (2003). Teacher-student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The Internet and Higher Education*, 6, p. 65-75.
- OLIVER, Ron and MCLOUGHLIN (2001). Using networkin tools to support online learning. Em "Innovation in open & distance learning". Kogan Page Limited. London, p. 148-159
- ORLANDI, E. P. (1988) *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. (2003) Feedback em ambiente virtual. In LEFFA, J. Vilson (Org.). A interação na aprendizagem das línguas. Pelotas:Educat. p. 219-254.
- PELGRUM, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education* 37, p. 163-178.

- PINTO, Sônia M. da Conceição. (2003) A Revolução das Tecnologias da Comunicação e Informação por uma emergência de um alfabetização Social no Currículo dos Cursos de Formação de Professores, UNEB – Universidade do Estado da Bahia.
- RAVENS CROFT, Andrew (2000). Designing argumentation for conceptual development. *Computers & Education* 34, p. 241-255.
- RIBEIRO, O. Maria. (2003) Por uma engenharia da leitura: Construindo trajetórias para a leiturização. *Linguagem & ensino*, v. 6 nº 2,(107-148)
- RICHARD-AMATO, P.A. (1996). *Making It Happen: interaction in the second language classroom: from theory to practice*. NY: Longman.
- ROMEO, Geof and WALKER, Ian (2002). Activity Theory to Investigate the Implementation of ICTE. *Education and Information Technologies* 7(4), p. 323-332.
- RUDIO, Franz Victor. (2000) *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes.
- RUMELHART, D. E. (1995) Schemata: the building blocks of cognition. In LORCH, R. F.; O'BRIEN. *Source of Coherence in English*. New Jersey: Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- RUMELHART, d.e. (1980). "Schemata: The Building Blocks of Cognition". In: R.J. Spiro, B.C. e W.F. (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J; Erlbaum Associates Publishers. P 33-58.
- RUSSELL, Glenn and BRADLEY, Graham (1997). Teachers' computer anxiety: implications for professional development. *Education and Information Technologies* 2, p. 17-30
- SABBAG, M.C. (2002) *O chat e a percepção lingüística em um curso de Inglês on-line*. São Paulo, Tese de Doutorado – FFLCH/USP.
- SALVADOR, Angelo Domingos. (1978) *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina.
- SANTOS, A. R. (2004) *Metodologia do trabalho científico: a construção do conhecimento*. 6Ed. Rio de Janeiro: DP&A .
- SCARAMUCCI, M. V. R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, cap. 2 e 3.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. (2000) *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, E. L. (2001) *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- SLATIN, John. (2000) "The Distance in Distance Learning"
<http://www.cwrl.utexas.edu/currents/archives/spr00/slatin.html>
- SOFFNER, Renato Kraide. 2000. Redes de informação: novo paradigma na educação? Centro Unisal Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.3.
- SOMEKH, Bridget (2000). New Technology and Learning: Policy and Practice in the UK, 1980-2010. *Education and Information Technologies* 5(1), p. 19-37.
- STEIN, Sarah J.; MCROBBIE, Campbell J.; GINNS, Ian S. (2001). Authentic program planning in technology education. *Intern. J. of Techn. And Design Educ.* 11, p. 239-261.
- THOMPSON, Stacy D.; MARTIN, Lynda; RICHARDS, Lynne and BRANSON, Donna (2003). Assessing critical thinking and problem solving using a Web-based curriculum for students. *The Internet and Higher Education* 6, p. 185-191.
- TORI, Romero. (2002) Métricas para uma Educação sem distância. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [s.l.], v.10, n.2, p. 9-19.
- TORI, Romero.(2003) "Tecnologias interativas na redução de distância em educação: taxonomia da mídia e linguagem de modelagem". 118 p. Tese (Livre Docência) - ESC POLITEC, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VALDETE TEIXEIRA DA SILVA (2000). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Engenharia de Produção Florianópolis.
- WARSCHAUER, M. (1995). *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center (University of Hawaii Press).

- WARSCHAUER, M. (1996a). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
- WARSCHAUER, M. (1996b). *Virtual connections: Online activities and projects for network language learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center (University of Hawaii Press).
- WARSCHAUER, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, 61-67.
- WEGERIF, Rupert (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Networks* 2, p. 34-49.
- WISHART, Joselyn and BLEASE, Derek (1999). Theories underlining perceived changes in teaching and learning after installing a computer network in a secondary school. *British Journal of Educational Technology* 30(1), p. 25-41.
- YIN, Robert. K. (1994) *Case Study Research*. London: Sage Pub.
- ZAGO, N, (1998) *Leitura de Textos Acadêmicos em Inglês: Uma Questão de Léxico ou de Conhecimento Prévio?* Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), Santa Maria, RS, BRASIL.

ANEXO 1

global (Dialogical) - Windows Internet Explorer

http://paginas.terra.com.br/educacao/ProfessorValter/htm/global.htm

global (Dialogical)

Caro Aluno,

Após a leitura do texto, responda às perguntas no espaço abaixo e clique em "OK". Ao terminar de respondê-las, clique no botão "Send" e envie-o para o endereço: professor.gonzales@gmail.com

Obrigado,
Professor Valter Gonzales
Prática de Ensino Interdisciplinar
Universidade Ibirapuera

Globalization and the governance of education
http://www.infed.org/biblio/globalization_and_education.htm
acesso em 28/05/2006, às 22h20.
(Reproduced from the encyclopaedia of informal education - www.infed.org)

Globalization has impacted upon the nature of the agencies that 'school' children, young people and adults. The question we are facing now is, To what extent is the educational endeavor affected by processes of globalization that are threatening the autonomy of national educational systems and the sovereignty of the nation-state as the ultimate ruler in democratic societies? At the same time, how is globalization changing the fundamental conditions of an educational system premised on fitting into a community, a community characterized by proximity and familiarity? (Burbules and Torres 2000)

At first glance it would seem that national governments still have considerable freedom to intervene in education systems. UK government (in its various forms), for example, has significantly increased the scale of central direction and intervention through the use of national curriculum requirements, special initiatives (involving direct funding) and other, institutional means. However, as soon as we examine the nature of this expansion of intervention we can see that the overriding concern is with economic growth and international competitiveness - and that the efforts of politicians have been deeply flawed and their record dismal.

The more overtly and the more directly politicians attempt to organize education for economic ends, the higher the likelihood of waste and disappointment... What marks (British politicians) from their international counterparts is simply the speed with which, in our hugely centralized system, they launch one educational broadside after another.

In the process we have almost forgotten that education ever had any purpose other than to promote growth. (Wolf 2002: xiii)

While there is some direct intervention in the governance of national educational systems by trans-national agencies such as the IMF and World Bank, the impact of globalization is most felt through the extent to which politics everywhere are now essentially market-driven. 'It is not just that governments can no longer "manage" their national economies', he comments, 'to survive in office they must increasingly "manage" national politics in such a way as to adapt them to the pressures of trans-national market forces' (Leys 2001: 1).

The initiation, or acceleration, of the commodification of public services was... a logical result of government's increasingly deferential attitude towards market forces in the era of the globalized economy... A good deal of what was needed [for the conversion of non-market spheres into profitable fields for investment] was accomplished by market forces themselves, with only periodic interventions by the state, which then appeared as rational responses to previous changes. (Leys 2001: 214)

In other words, the impact of globalization is less about the direct way in which specific policy choices are made, as the shaping and reshaping of social relations within all countries.

OK

Question Hint Back Next (0%) - (1/8) Again Send

Internet 100%

espanhol (Dialogical) - Windows Internet Explorer

http://paginas.terra.com.br/educacao/ProfessorValter/htm/espanhol.htm

espanhol (Dialogical)

1. ¿Cuál es la importancia de la educación en la globalización?

Globalización y Educación
Según Alfred Marshall, un pensador de la economía clásica...
Acceso: 28/05/2006, às 22h20

Según Alfred Marshall, un pensador de la economía clásica, «el capital más valioso de todos los capitales es el que se invierte en seres humanos». De estas palabras podemos deducir cuan importante es la educación como motor de desarrollo para las naciones. Ya que el concepto actual de globalización tiene un origen primordialmente económico, la educación toma especial significancia como generador de capital.

En la economía de «libre mercado» en la cuál estamos insertos, se habla del «capital humano» como una parte fundamental del sistema. Esto implica que se hagan grandes inversiones en educación y ciencia para hacer un mejor uso de los recursos naturales e innovar en tecnología. En los países del primer mundo se ocupa una parte importante del PIB en educación, algo así como un 6%, mientras que en los países del tercer mundo, como Chile, dicho gasto no llena a la unidad porcentual. Esto se traduce en un menor desarrollo de las tecnologías para salir del subdesarrollo, generando una gran dependencia económica del capital internacional.

Por otro lado el menor grado de educación, desencadena una brecha cada vez mayor en nuestra sociedad. Esto trae consigo una mayor precarización del trabajo, en donde la gran empresa se ve beneficiada con una mano de obra más barata y en constante competencia entre sí, para ocupar los pocos puestos de trabajo que existan. La poca especialización del capital humano trae consigo la falta de capacidad de poner valor agregado a los productos, situación que va en detrimento de las ganancias que pueda percibir nuestro país. Esto también afecta a la industria privada. Sin embargo la gran mayoría de las personas también se ve alcanzada al no existir el dinero suficiente para «crecer con igualdad».

La educación pública, como la nuestra (¿la nuestra?), también se ve afectada, ya que la globalización lleva a los países a tener una economía de «libre mercado», en la cuál el Estado no se responsabilice por la educación, apareciendo la figura

OK

Question Hint Back Next (0%) - (2/8) Again Send

Concluído Internet 100%

ANEXO 2

Prática de Ensino Interdisciplinar Questionário de Pesquisa

Nome: _____

Turma: _____ Data: _____

1. Por que você optou por fazer o curso online?

2. Os textos escolhidos foram relevantes? () Sim () Não (explique)?

3. Sentiu necessidade de outras leituras para que pudesse participar das discussões?

() Sim () Não

4. Leu outras fontes para ajudá-lo na elaboração de seus comentários?

() Sim () Não

Quais? _____

5. Como fez a leitura dos **textos**?

() na tela do computador – faz apenas a leitura mas não faz anotações;

() na tela do computador, fazendo anotações em papel;

() imprime p/ ler depois – faz apenas a leitura mas não faz anotações;

() imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel;

() outros: _____

Descreva tal processo:

6. Como fez a leitura dos **comentários** (discussões) de seus colegas?

() na tela do computador – faz apenas a leitura mas não faz anotações;

() na tela do computador, fazendo anotações em papel;

() imprime p/ ler depois – faz apenas a leitura mas não faz anotações;

() imprime p/ ler depois, fazendo anotações em papel;

() outros: _____

Descreva tal processo

7. Participou de todas as discussões? () Sim () Não (explique)

8. Quantas horas por semana você se dedicou às atividades? _____

9. Como você avalia a sua participação nesta disciplina?

10. Como você avalia a sua interação com seus colegas durante as discussões?

11. Quanto à avaliação (prova), como você entende o seu resultado (nota)?

() Abaixo das expectativas

() Exatamente como você esperava

() Acima das expectativas

Justifique?

12. Você tem alguma sugestão para melhorar o curso?

Muito obrigado pela sua participação,
Professor Valter Gonzales

ANEXO 3

Prática de Ensino Interdisciplinar

Entrevista Final de Participação

Nome: _____

Turma: _____ Habilitação: Ing () Esp. () Data: ____/____/2006

1. Você conseguiu:

acompanhar o curso?	() sempre	() às vezes	() nunca
fazer as leituras indicadas?	() sempre	() às vezes	() nunca
entregar as atividades?	() sempre	() às vezes	() nunca
participar dos fóruns?	() sempre	() às vezes	() nunca
organizar seu tempo?	() sempre	() às vezes	() nunca

2. Sentiu-se sozinho no curso() sempre () às vezes () nunca

3. Houve interação entre os participantes do curso?

Professor/Aluno	() sempre	() às vezes	() nunca
Aluno/Aluno	() sempre	() às vezes	() nunca
Aluno/Texto	() sempre	() às vezes	() nunca

4. Os textos disponibilizados foram relevantes?
 () sempre () às vezes () nunca

5. Quanto aos textos em língua materna, encontrou dificuldades para a leitura?
 () sempre () às vezes () nunca Explique:

6. Quanto aos textos em língua estrangeira, encontrou dificuldades para a leitura?
 () sempre () às vezes () nunca Explique:

7. O que você considera mais importante em um curso virtual? (numere de 1 a 3, sendo 1 a mais importante)

a interação entre professor/aluno	()
a interação entre aluno/aluno	()
a interação entre aluno/material-textos	()

8. Quando um texto é disponibilizado online, como você faz a leitura?

na tela do computador	() sempre	() às vezes	() nunca
imprime para leitura posterior	() sempre	() às vezes	() nunca

 outras: especifique:

9. Em que momento você acredita que o texto deve ser lido?
() Individualmente para posterior discussão em fórum/chat?
() No momento da discussão em fórum/chat?
10. Ao fazer as leituras durante o curso, o que você procurou observar?
() mais o conteúdo do texto e menos a organização retórica;
() mais a organização retórica e menos o conteúdo do texto;
() tanto o conteúdo quanto a organização retórica.
11. Quais dos seguintes pontos podem interferir na sua interação com o texto?
() texto fora de sua área de estudo;
() texto em língua estrangeira;
() texto não relevante aos objetivos do curso;
() texto fora de sua área de conhecimento prévio.
12. Quais dentre as estratégias a seguir você põe em prática na leitura de um texto?
() começa lendo o título
() dá uma olhada geral no texto
() lê só a 1a. linha de cada parágrafo
() na dúvida, volta para reler
() vai adiante mesmo sem entender
() formula hipóteses
() corrige erros eventuais
() utiliza conhecimentos de outros textos
() utiliza conhecimento do tópico do texto
() observa a estrutura retórica da frase/oração
() observa o significado das palavras
() observa a pontuação
() destaca as idéias principais
() lê em voz alta quando não entende
() faz uso freqüente do dicionário
() faz anotações ao lado do texto
() sublinha as palavras desconhecidas
() outras: especifique

Espaço reservado para o pesquisador:

ANEXO 4

Bibliografia do curso de Prática de Ensino Interdisciplinar:

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

BENEVIDES, Maria Vitória. *Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São paulo: Ática, 1991

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo, brasiliense, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

e outros.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São

GENTILI, Pablo e McCowan, Tristan (orgs.). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILI, Pablo e Silva, Thomas tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. *Universidade na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaharr, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de & PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrólis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia e Comunicação: princípios radicais*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *Filosofia da Educação no Brasil*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1985

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)