



**Universidade Estadual do Ceará**

**Maria Áurea Albuquerque Sousa**

Linguagem instrucional no ensino à distância: uma análise  
da usabilidade de instruções em cursos online de leitura em  
inglês.

Fortaleza – Ceará  
2006

S7251 Sousa, Maria Áurea Albuquerque

**Linguagem instrucional no ensino à distância:  
uma análise da usabilidade de instruções de cursos on-  
line de leitura em inglês/ Maria Áurea Albuquerque  
Sousa. Fortaleza, 2006.**

135 p. il

Orientadora: Dra. Iúta Lerche Vieira.

Dissertação: (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) -Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Leitura. 2. Instruções. 3. Inglês. 4. Computador.  
5. Educação à distância. I Universidade Estadual do Ceará,  
Centro de Humanidades.

CDD: 377.334

**Universidade Estadual do Ceará**  
**Maria Áurea Albuquerque Sousa**

Linguagem instrucional no ensino à distância: uma análise da usabilidade de instruções em cursos online de leitura em inglês.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Tradução e Ensino e Aprendizagem de LE/L2.

Orientador (a): Prof. <sup>a</sup> Dra. Iúta Lerche Vieira

Fortaleza - Ceará  
2006

**Universidade Estadual do Ceará**  
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

**Titulo do Trabalho:** Linguagem instrucional no ensino à distância: uma análise da usabilidade de instruções em cursos online de leitura em inglês.

Autor(a): Maria Áurea Albuquerque Sousa

Defesa em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2006.  
obtido \_\_\_\_\_

Conceito

Banca Examinadora

---

Iúta Lerche Vieira, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.

---

Denise Bértoli Braga, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.

---

Antonio Luciano Pontes, Prof. Dr.

## Agradecimentos

---

À Prof<sup>a</sup> Iúta Lerche Vieira por ter acreditado em mim desde o início, nos momentos em que eu mesma duvidava e por ter continuado com toda atenção, apoio e avaliação criteriosa durante a realização deste trabalho.

Aos meus professores do mestrado: Antonia Dilamar Araújo, Stella Miranda e Irandé Antunes pela oportunidade de aprender e dividir ‘aprendizagens’.

À Maria do Carmo, na secretaria do CMLA, pelas conversas de apoio e a disponibilidade em ajudar.

Ao pessoal da biblioteca da UECE, no campus do Itaperi, especialmente a Telma pelas buscas repetidas no portal de periódicos da Capes.

Aos meus colegas de turma: Cândida, Jean, Renata, Wellington, Nilson, Marta, Ronilson, Christine, Meg, Valéria e Largura pelo apoio na caminhada durante os últimos dois anos.

Especialmente, a Lídia, pela contribuição no *abstract* deste trabalho e pela amizade e carinho desinteressados que sempre demonstrou.

A Deby pelas revisões de texto. E a Leninha pela salva-guarda em D. Eliseu.

A Capes pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas de cursos *online* por terem respondido aos meus e-mails de ‘pesquisa’.

## RESUMO

Este estudo analisa a linguagem das instruções do material didático de dois cursos *online* para aprendizagem de leitura em inglês, ofertados por universidades de diferentes regiões do país no primeiro semestre de 2005. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, cujos dados foram coletados por meio de observação participante. A amostra é composta por 84 instruções, verificando sua usabilidade pedagógica em três níveis de análise: no meio virtual, no contexto auto-instrucional e no ensino de leitura em língua estrangeira. O conceito de usabilidade é entendido como um conjunto de atributos que facilitam a aprendizagem do aluno em cursos mediados por computador abrangendo o *design* e a linguagem instrucional. Os resultados encontrados foram: 1) quanto às instruções de navegação, aspectos positivos relacionados ao *design* dos dois cursos e problemas na linguagem, dificultando o acesso apropriado ao material didático em um dos cursos; 2) quanto às instruções de tarefa, inadequações relativas à linguagem de material didático para educação à distância, e em relação ao modelo interativo de leitura adotado nos dois cursos analisados. O trabalho permite uma reflexão sobre a importância da linguagem instrucional em materiais didáticos para o estudo independente (em suporte virtual e impresso).

## **Abstract**

This study analyses the language of the instructions in two English reading online courses offered by universities from different regions in Brazil during the first semester 2005. The research is descriptive within a qualitative analysis frame. The data was collected by means of participant observation. The sample analyzed consists of 84 instructions, in which were verified the pedagogical usability in three different levels: virtual means, self-instructional context and the teaching of reading in a foreign language. The usability concept is understood as a set of attributes that facilitate the students learning in courses mediated by computer use, including the design and instructional language. The results found were: 1) as for navigation instructions, positive aspects related to design for both courses and the language issues hindered appropriate access to the material in one of the courses; 2) as for task instructions, inappropriateness related to the language learning materials used for distance education, and in relation to interactive model for reading used in both courses. This study allows a reflection on the importance of instructional language used in materials for independent study (in virtual and printed matter).

## Sumário

---

Lista de Figuras, Quadros e Tabelas..... 10

Lista de abreviaturas utilizadas no texto.....13

**Introdução**.....14

### **CAPITULO I**

**A Educação à distância online: pressupostos teóricos metodológicos**.....19

1.1- Origens e modelos de Educação à Distância.....19

1.2- A educação online.....22

1.3- Modelos de Cursos Online..... 23

1.4- Cursos de Línguas Online.....27

1.5- A importância do design instrucional em Ead.....28

1.6- A elaboração do material didático para a Ead.....30

1.6.1- Autonomia, metacognição e material didático para auto-instrução em LE...33

### **CAPITULO II**

**A elaboração de materiais para suporte virtual: a usabilidade pedagógica e a linguagem instrucional**..... 37

2.1- As vantagens do computador para a Ead e os desafios para professores e alunos..... 37

2.2- As experiências e pesquisas sobre cursos mediados por computador.....39

2.3- A origem do conceito de usabilidade e a aplicação a cursos online..... 41

2.4- A usabilidade pedagógica e linguagem instrucional.....45

2.5- A importância da usabilidade pedagógica e as instruções no material didático.....48

2.5.1- A forma e a função das instruções e as instruções no livro didático.....	48
2.5.2- As instruções no material didático online e a usabilidade pedagógica.....	50

### **CAPÍTULO III**

<b>Os aspectos teórico-metodológicos do ensino de leitura em língua estrangeira e o ensino mediado por computador.....</b>	<b>52</b>
--	-----------

3.1. A aprendizagem de leitura: dos modelos <i>bottom up</i> , <i>top-down</i> ao modelo interativo.....	52
3.2. O ensino de leitura mediado por computador.....	55
3.3. A elaboração de materiais para o ensino de leitura em cursos online.....	57
3.4. O ensino de estratégias metacognitivas para a leitura em LE.....	58

### **CAPÍTULO IV**

<b>Tratamento metodológico adotado e a descrição do contexto de pesquisa.....</b>	<b>63</b>
---	-----------

4.1- A Metodologia.....	63
4.2- Descrição do contexto de coleta de dados e o relato do processo de coleta da aluna/pesquisadora.....	64
4.2.1- Descrição do primeiro curso ou Curso 1.....	65
4.2.2- Descrição do segundo curso ou Curso 2.....	69
4.3- Procedimentos de coleta, descrição do corpus.e métodos de análise. ....	76
4.3.1- A coleta e registro dos dados.....	76
4.3.2- Composição e descrição do corpus.....	76
4.4 -Procedimentos de análise.....	79

## **CAPÍTULO V**

<b>Análise e discussão dados</b> .....	81
5.1. A caracterização das Instruções de Navegação e de Tarefa do C1 e do C2.....	82
5.1.1- Caracterização das INs.....	82
5.1.2- Caracterização das ITs.....	98
5.2- A adequação das Instruções para o contexto e Ead em meio virtual.....	105
5.2.1. O suporte virtual.....	105
5.2.2. As ITs no contexto de Ead.....	106
5.3 A adequação das instruções à proposta de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira na modalidade de Ead.....	114
5.3.1- As ITS do C1 e o Ensino de Leitura em LE no contexto de Ead.....	114
5.3.2- As ITS do C2 e o Ensino de Leitura em LE no contexto de Ead.....	120
<b>Considerações Finais</b> .....	126
Referências Bibliográficas.....	130
Anexos.....	136

## **Lista de Figuras, Quadros e Tabelas.**

---

### **Lista de Figuras**

- Figura 1. Página principal ou homepage do C1.....p. 65.
- Figura 2. Páginas de entrada para o curso de inglês.....p. 66.
- Figura 3. Página eletrônica da Atividade semanal do C1.....p. 68.
- Figura 4. Página de informações sobre o C2.....p. 70.
- Figura 5. Página de Apresentação do C2.....p. 72.
- Figura 6 –Página que dá acesso ao texto equivalente a aula semanal.....p. 73.
- Figura 7 –A apresentação do texto na tela – C2.....p. 74.
- Figura 8. Os níveis de análise dos dados.....p. 79.
- Figura 9. Página de Acesso aos Materiais do C1.....p. 84.
- Figura 10. Páginas de Dúvidas.....p. 85.
- Figura 11. Página para inserir o texto de dúvidas.....p. 86.
- Figura 12. Página de acesso aos materiais do curso.....p. 87.
- Figura 13. Página de inserir resposta para as tarefas.....p. 88.
- Figura 14. Páginas: Textos, Atividades, Gabaritos, outros, respectivamente.....p. 89.
- Figura 15. Páginas de entrada do C2.....p. 91.
- Figura 16. Página do texto - barra de rolagem parte superior.....p. 93.
- Figura 17. Página do texto - barra de rolagem parte inferior.....p.93.
- Figura 18. Três páginas iniciais para acesso às tarefas do C2 – “rota obrigatória”...p.96.
- Figura 19. Mais duas páginas para acessar as questões de tarefas do C2.....p.97.
- Figura 20. Janela padrão de questões de exercícios do C2.....p.102.

## **Lista de Quadros**

- Quadro 1. Modelos de Educação à distância – adaptado de Peters (2004).....p.21.
- Quadro 2. Elementos para um curso online ideal,  
adaptado de Chellman e Duchastel (2000).....p.25.
- Quadro 3. Pirâmide da usabilidade pedagógica – Muir e outros (2003).....p. 45.
- Quadro 4. A usabilidade pedagógica no ensino de leitura em LE na modalidade de Ead  
mediada por computador.....p. 47.
- Quadro 5. O conhecimento metacognitivo e um modelo para explicações  
diretas sobre as estratégias de leitura.....p.61.
- Quadro 6. Cronograma de atividades do C1.....p.68.
- Quadro 7. Cronograma previsto para as atividades do C2.....p.73.
- Quadro 8. Resumo da descrição geral e funcionamento dos cursos.....p.75.
- Quadro 9. Fonte das duas categorias de instruções no Material didático.....p. 77.
- Quadro 10. Esquema das aulas sorteadas para análise nos dois cursos.....p.78.
- Quadro 11. Esquema de análise.....p.80.
- Quadro 12. Esquema da apresentação e discussão dos dados.....p.82.
- Quadro 13. As Instruções de Navegação do C1.....p.83.
- Quadro 14. Levantamento das características do C1.....p.84
- Quadro.15. As Instruções de Navegação para abrir o C2.....p.90
- Quadro 16. As Instruções de Acesso às questões no C2.....p.92
- Quadro 17. Estrutura padrão da apresentação de uma Aula do C2 e espaço em que se  
encontram as instruções de acesso.....p.95.

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Número de Instruções por Páginas, Aula e Categoria.....p.78.

Tabela 2. Unidade de análise.....p.79.

Tabela 3. Quantidade de Instruções de Tarefas no C1.....p.99

Tabela 4. Tipos de perguntas e enunciados de ITs do C2.....p.103.

## **Lista de Abreviaturas utilizadas no trabalho**

---

Ead – Educação à distância

LE – Língua Estrangeira

C1 – Curso online 1

C2 – Curso online 2

INs – Instruções de Navegação

ITs – Instruções de Tarefas

Nav – Navegação

Tar – Tarefa

## Introdução

Aprender uma língua estrangeira para fins de leitura tem se tornado uma exigência no meio acadêmico e entre os profissionais de diversas áreas de conhecimento. Adquirir esta habilidade, além de ser uma necessidade para pesquisa científica e acadêmica, é também pré-requisito para o ingresso no mercado de trabalho e para a busca de informações na Internet. Por este motivo, diversos profissionais, alunos de graduação e de pós-graduação têm buscado meios de adquirir proficiência leitora em língua estrangeira, geralmente em inglês, visto que esta é a língua ‘oficial’ de publicação de pesquisas, comércio internacional e a língua franca da Internet.

Dentro deste contexto, o advento da Internet como suporte para o Ensino à Distância veio contribuir enormemente para o acesso a um curso de inglês (instrumental, ou para aquisição de outra habilidade na língua), de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno e por um custo, relativamente, baixo. Atualmente, é possível fazer um curso de línguas em qualquer lugar do país, geralmente cursos oferecidos por grandes universidades públicas e privadas, na modalidade semipresencial ou totalmente à distância, pela Internet. Alguns exemplos de universidades que oferecem (ou já ofereceram) estes cursos, são: a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), entre outras. Estas experiências não são isoladas, conforme relata Marriott (2004):

“Um dos cursos oferecidos pela UNIREDE foi Inglês em Rede – IngRede. Iniciado em agosto de 2000, 22 pesquisadores, durante 24 meses, trabalharam num projeto de ensino sobre aprendizagem de leitura em inglês em ambiente virtual, envolvendo 7 universidades federais (FUNREI, UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFSM e UFU).(…) o objetivo geral deste trabalho foi ‘Gerar ensino e pesquisa com foco em aprendizagem de leitura em inglês, mediada por computador, a partir do desenvolvimento de um curso de inglês à distância para alunos de graduação e pós-graduação das unidades públicas do consórcio UNIREDE.’ (Marriott, 2004, p.4).

As pesquisas, sobre o ensino de línguas no contexto à distância, têm ganhado impulso no Brasil, dentro do contexto das universidades que oferecem estes cursos. Todas estas universidades são de grande porte e com intensa produção de ensino e pesquisa no campo em que atuam, de modo que as pesquisas sobre ensino de línguas mediado por computador ocorrem no âmbito da universidade. São os professores e pesquisadores que trabalham diretamente no contexto de ensino que desenvolvem estas pesquisas (ver Lacombe, 2000; Bortoluzzi, 2001; Costa, 2001; Wadt, 2002 entre outros).

A pesquisa aqui relatada, também se insere dentro deste contexto geral. Mas a posição, a perspectiva e o foco da pesquisadora são diferentes das pesquisas que têm sido realizadas. E, talvez por estes motivos, tenha sido mais difícil de ser realizada. A motivação inicial surgiu da minha experiência, enquanto aluna, em um curso de francês, totalmente à distância, no ano de 2003. Como aluna, tive várias dificuldades: a primeira, de ordem reflexiva, foi perceber que estava apenas respondendo ‘um monte’ de exercícios e enviando para o professor sem ter idéia exata da finalidade de cada aula. O objetivo era aprender francês, mas o material do curso não deixava claro como eu poderia fazê-lo. ‘Era só responder os exercícios que me mandavam e eu aprenderia francês?’. A segunda dificuldade, de ordem prática, ocorreu na compreensão das instruções dadas no material: algumas vezes, dei a resposta que não era solicitada (conforme verifiquei no gabarito, mais tarde) por não ter entendido a instrução da pergunta, e, em outras vezes respondi mesmo sem compreender o enunciado da instrução. Não me senti à vontade de fazer pergunta sobre o teor da instrução para professora no fórum (como poderia ocorrer), e, nem mesmo enviar uma dúvida deste teor para o e-mail da professora, mesmo ela tendo se mostrado bastante acessível.

A oportunidade de investigar este tema ocorreu a partir do meu ingresso no Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da UECE, em 2004. A pesquisa surgiu então, como um trabalho de análise e reflexão que pode responder algumas perguntas

sobre a problemática descrita acima, e sugerir possíveis parâmetros na redação da linguagem de instruções em materiais didáticos direcionados para ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira para cursos à distância mediados por computador.

Um conceito teórico bastante recente tem sido o de **usabilidade**, que pode ser definido, basicamente, como a qualidade daquilo que é ‘fácil de usar’. Inicialmente, a *usabilidade* aplica-se a interfaces de objetos tecnológicos, e diretamente ao computador. Os princípios de usabilidade devem ser aplicados aos aspectos do *design* e ao texto que são construídos para este suporte. O uso de computadores ligados numa rede mundial (*World Wide Web*) tem angariado a cada dia mais adeptos e usuários. Os *designers* precisam conquistar e manter o usuário no *site*. Deste modo, quanto mais fácil e agradável for utilizar um *site*, mais ele será visitado. Assim, os estudos sobre usabilidade vêm ganhando espaço entre os envolvidos na área de *design* para a Web.

Com a transposição do ensino à distância para o meio virtual em rede, o conceito de usabilidade também passou a ser aplicado para o contexto pedagógico, ampliando-se para **usabilidade pedagógica** (Vetromille-Castro, 2003; Kukulska-Hulme e Shield, 2004; Muir e outros, 2004; Martins, 2004). Concordo com estes autores que no contexto de ensino e aprendizagem mediados pelo computador, o conceito de usabilidade pode ser bastante adequado, visto que a usabilidade é, grosso modo, uma forma de facilitar a utilização do material e garantir uma aprendizagem efetiva.

Assim o pressuposto é que a usabilidade aplicada pedagogicamente, através dos aspectos de *design* e da linguagem, pode garantir um material de melhor qualidade, especialmente, na linguagem instrucional que mediatiza o ensino em contexto auto-instrucional, através de materiais veiculados por computador para fins de leitura em língua estrangeira.

A presente pesquisa se orienta pelas discussões teóricas que norteiam: o contexto de Ead auto-instrucional; o suporte computadorizado; e o ensino de leitura em língua estrangeira. O objetivo geral é analisar *as instruções de navegação* e de *instruções de tarefas* de dois cursos de *leitura em Inglês*, sob a ótica da *usabilidade pedagógica*.

Os dados foram extraídos de dois cursos de leitura em inglês mediados por computador na modalidade à distância, ofertados pela UFPA (Universidade Federal do Pará, disponível em [www.cursoslivresonline.com.br](http://www.cursoslivresonline.com.br)) e pela PUCMinas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, acesso em [www.virtual.pucminas.br](http://www.virtual.pucminas.br)). A partir deste corpus buscarei responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como *as instruções* de dois diferentes cursos online se *caracterizam* quanto à *usabilidade pedagógica*?
2. As instruções estão adequadas para o *contexto pedagógico* da *Ead em meio virtual*?
3. As instruções estão adequadas à proposta de *ensino e aprendizagem* de *leitura em língua estrangeira* na modalidade de *Ead* ?

O trabalho está estruturado em cinco capítulos formados pela fundamentação teórica, apresentação da metodologia e a descrição dos dados, análise e discussão dos dados e as considerações finais.

No capítulo 1, apresento o suporte teórico que contextualiza o ensino à distância *online* (Mason, 1998; Chellman e Duchastel, 2000; Peters; 2004) e os critérios teóricos e metodológicos para elaboração de materiais didáticos para ensino à distância, especialmente para modelos auto-instrucionais (Dickinson,1987; Sheerin,1898; Laaser,1997; Sinclair,1997; Hurd,2000; Hurd e outros,2001).

No capítulo 2, teço considerações sobre as vantagens, os desafios e as questões teórico-práticas relativas à elaboração e implementação de materiais didáticos

veiculados no meio virtual e direcionados para a aprendizagem independente que caracteriza a educação à distância (Braga, 2004a, 2004b). Apresento o conceito de usabilidade pedagógica (Muir e outros; 2003; Vetromille-Castro, 2003; Kukulska-Hulme e Shield,2004), e discuto, ainda, a importância de sua aplicabilidade ao material didático para o meio virtual, focalizando a linguagem das instruções de navegação e as instruções didáticas.

As considerações sobre o ensino de leitura em língua estrangeira são apresentadas no capítulo 3. Nesta última parte do quadro teórico, faço uma breve retrospectiva teórica e metodológica dos modelos de ensino de leitura em língua estrangeira. Discuto, mais detidamente, o modelo interativo (com base em Barnett,1988; Leffa,1999; e Brown, 1994;) e o ensino de língua estrangeira na perspectiva metacognitiva (a partir de Carrell,1998; Carrell e outros ,1998; e Braga, 1997, 1999, 2004).

No capítulo 4, apresento a metodologia empregada e a descrição pormenorizada do contexto em que foi extraído o corpus de análise.

No capítulo 5, apresento a análise e a discussão dos dados. O capítulo se divide em três partes: uma de caracterização e duas de discussão. Cada parte corresponde a uma das três questões de pesquisa. Na apresentação dos dados e na organização textual do capítulo, procuro aplicar princípios de usabilidade pedagógica.

As conclusões e considerações finais constituem uma reflexão sobre a pesquisa e seus resultados.

# **1. A Educação à distância *online*: pressupostos teóricos e metodológicos.**

Este primeiro capítulo tem por objetivo situar a pesquisa dentro de um contexto amplo: no início do capítulo, faço uma breve caracterização da Educação à Distância (de agora em diante, Ead), indo das origens, aos modelos de ensino. Em seguida, discuto o contexto imediato em que se insere a pesquisa: a educação *online* e o ensino de línguas mediado por computador. Apresento, ainda, o conceito de *design* instrucional dentro da Ead, pois discutir aspectos do material didático implica referir-se, diretamente, ao *design* instrucional. Por fim discuto aspectos relacionados à elaboração de material didático para a Ead.

## **1.1 Origens e modelos de Educação à Distância**

A Ead não é uma modalidade nova de ensino. Talvez por conta do interesse de expansão das universidades, da divulgação da mídia, e, principalmente pelo incentivo de órgãos oficiais, esta modalidade de ensino e aprendizagem possa parecer novidade. Porém, a história da Ead é bem mais antiga do que parece. Peters (2004, p.29) cita as epístolas de São Paulo como uma das primeiras experiências singulares de educação à distância “Ele usou as tecnologias da escrita e dos meios de transporte a fim de fazer seu trabalho (...). Isso já era claramente uma substituição do ensino face a face por pregação e ensino assíncronos e mediados”. Contudo, as primeiras experiências formais de Ead ocorreram somente a partir de meados do século XIX, quando pode ser identificada a primeira abordagem geral nesta modalidade de ensino, graças à “industrialização que modificou as condições tecnológicas, profissionais e sociais da vida.” (Peters, 2004, p. 30). Na Europa, é a partir da segunda metade do século XX que a educação a distância ganha notável reconhecimento com a criação de grandes universidades especializadas em Ead na Inglaterra e na Espanha (Romiszowski,2004). Já no Brasil, as primeiras experiências datam da primeira metade do século XX, quando o rádio, o meio impresso (ensino por correspondência) e a TV

tornaram-se os principais recursos que mediatizaram a história da Ead no país. Alguns destes meios, em muitos cursos, ainda persistem até os dias de hoje. Para Nunes (1996), as experiências foram muitas, mas os resultados não geraram aceitabilidade governamental e social. Nunes cita como motivos para o insucesso da Ead no Brasil: a descontinuidade de projetos, a falta de memória administrativa pública e a falta de procedimentos rigorosos e científicos. Somente a partir de 1996 com a oficialização da Ead pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) pôde ser visto um grande impulso na oferta e procura de cursos à distância e uma maior preocupação e fiscalização de parâmetros de qualidade (Gonzalez, 2005).

Não é fácil encontrar um conceito único ou pelo menos consensual que defina a Ead, a própria denominação é variada: educação à distância, ensino à distância, aprendizagem aberta, entre outras citadas por Keegan (1996, p.34). O autor adota o termo educação à distância (*Distance Education*) por considerá-lo abrangente, pois inclui um conjunto de elementos de ensino e aprendizagem deste campo de educação (op.cit. p.38). Keegan define a Ead a partir dos aspectos que a caracterizam e a distinguem do sistema de ensino presencial. Assim, na definição dada por Keegan, a educação à distância é uma forma de educação caracterizada por:

“Separação quase permanente do professor e do aprendiz durante o processo de aprendizagem (o que distingue a Ead da educação face a face ou presencial); - a influência de uma organização educacional tanto no planejamento quanto na preparação de materiais e nos serviços de apoio ao estudante (o que a diferencia de programas de auto-instrução ou estudo independente); o uso de recursos técnicos - como meio impresso, áudio, vídeo ou computador – para unir professor e aluno e levar o conteúdo do curso; - o fornecimento de comunicação em duas vias para que os aprendizes possam se beneficiar ou iniciar o diálogo (isto a distingue de outros usos da tecnologia na educação); a ausência quase permanente do grupo de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem, assim as pessoas aprendem individualmente em vez de em grupos, com a possibilidade de encontros face a face ou por meios eletrônicos com propósitos didáticos e de socialização”.<sup>1</sup> (Keegan (1996, p 50, tradução minha)

---

<sup>1</sup>Trecho original - The quasi-permanent separation of teacher and learner throughout the length of the learning process (this distinguishes it from conventional face-to-face education); - the influence of an educational organization both in planning and preparation of learning materials and in the provision of student support services (this distinguishes it from private study and teach-yourself programmes); - the use of technical media – print an , audio, video or computer- to unite teacher and learner and carry the content of the course; - the provision of two ways of communication so that the student may benefit from or even initiate dialogue (this distinguishes it from other uses of technology in education); and – the quasi-permanent absence of the learning

Para Peters (2004), a variedade de conceitos que se tem de Ead se transformaram historicamente, e alguns destes conceitos se cristalizaram em modelos já institucionalizados. Peters distingue sete modelos de educação à distância, alguns destes modelos, mais tradicionais, ainda estão presentes nos dias de hoje, outros são mais recentes e surgiram dentro da evolução da tecnologia e das mídias:

**Quadro 1- Modelos de Educação à distância - adaptado de Peters (2004).**

<b>Modelos de Ead(Peters,2004)</b>	<b>Características</b>
<b>1. Modelo de Preparação para o Exame</b>	A universidade limita a fazer exames, conferir graus mas se abstém de ensinar; ao aluno ensina si mesmo
<b>2. Modelo de Educação por Correspondência</b>	É o mais antigo de todos, é ‘preparação para o exame’ mais o ensino regular. Com textos didáticos, tarefas prescritas e levadas ao aluno por meio de correspondência regular.
<b>3. Modelo Multimídia (de massa)</b>	Desenvolvido nos anos 60; uso mais ou menos integrado do rádio, televisão e material impresso. Amplamente difundido pelas universidades abertas
<b>4. Modelo de Educação à Distância em Grupo</b>	Uso de mídias (rádio e TV) para transmitir palestras proferidas por professores, e assistidas por um grupo de alunos que fazem notas e discutem durante a aula, sem o uso de material impresso prescrito ou pre-escrito.
<b>5. Modelo do Aluno Autônomo</b>	Professores orientam os alunos sem aulas expositivas; os alunos organizam a aprendizagem assumem suas tarefas, determinam seus objetivos, selecionam os conteúdos e decidem as mídias utilizadas.
<b>6. Modelo de Educação à Distância baseado na Web</b>	Alunos têm acesso a programas didáticos e banco de dados remotos disponibilizados na Web.Trabalham <i>online</i> ou off-line; usam CD ROMs com cursos a distância sob forma de hipertexto; participam de encontros virtuais com tutores e alunos e realizam projetos
<b>7. Modelo de Sala de Aula estendido tecnologicamente</b>	O professor dá aulas em uma sala de aula (estúdio) da faculdade e as aulas ou instruções são transmitidas para duas ou mais salas de aula por meio de cabo, satélite ou videoconferências. É interativo e ocorre em tempo real.

Peters (op.cit) afirma que a escolha quanto a um ou outro modelo depende de vários fatores (econômicos, infraestrutura, etc.) e que “qualquer que seja a decisão, não devemos esquecer que a educação à distância é *sui generis* e exige abordagens que diferem dos formatos tradicionais da educação”.

---

group throughout the length of the learning process so that people are usually taught as individuals rather than in groups, with the possibility of occasional meetings, either face-to-face or by electronic means, for both didactic and socialization purposes.

## 1.2 A educação *online*

Sem dúvida, o uso da rede mundial de computadores trouxe novas configurações para a Ead. A Internet não só facilitou maior oferta de cursos como também diminuiu as distâncias (física, temporal e afetiva) através das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas (e-mail, chats, fóruns, listas). Nunes (1996) afirma que com a Internet as fronteiras para a educação à distância se abriram, podendo reunir, em um só meio, as diversas vantagens dos diferentes modos de se comunicar informações e idéias de forma mais interativa, com redução de custos e ampliando as possibilidades de auto descobrimento através de mecanismos de busca na rede mundial de informações. Acredita-se que com a Internet poderá haver uma verdadeira mudança de perspectiva para os sistemas de educação (Peters, 2005). Em seu livro *Cibercultura*, Pierre Lévy(1999) afirma:

A aprendizagem à distância foi durante muito tempo o “estepe” do ensino; em breve irá tornar-se, senão norma, ao menos a “ponta de lança”. De fato, as características da aprendizagem aberta à distância são semelhantes às da sociedade de informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc). (Lévy,1999, p. 170)

Khan (1997, p.6) define a educação *online* ou WBI (*Web Based Instruction*) como um programa instrucional com suporte hipermidiático que utiliza os recursos da *World Wide Web* para criar um ambiente de aprendizagem significativo em que se torna possível promover e apoiar a aprendizagem. De acordo com Khan, a WBI possui *componentes e atributos* únicos que dão suporte ao ambiente de ensino e aprendizagem. Os componentes são os recursos tecnológicos (a Internet, softwares, modem, etc.) que propiciam condições para a aprendizagem através de seus atributos (interação, acessibilidade, buscas, etc.). Um e-mail, por exemplo, é um componente, enquanto a comunicação assíncrona é atributo deste componente. Além deste atributo, podem ser citados outros como: a interatividade, a multimodalidade, sistema aberto, acessibilidade global, controle do aprendiz, possibilitados pelos diversos componentes do suporte informatizado via rede.

A combinação adequada dos elementos técnicos, em função dos atributos pedagógicos que cada componente pode dispor, é fundamental na implementação de um curso *online*. É importante não sobrepor o tecnológico ao aspecto pedagógico e, ao mesmo tempo, saber mensurar a utilização dos recursos disponíveis. Muitas vezes um componente pode não ser adequado a uma disciplina específica e ser apropriado em outra. O áudio pode ser ideal para um curso de línguas, por outro lado, pode não ser útil ou adequado para um curso de matemática, por exemplo. Alguns cursos utilizam um ou outro componente, privilegiam o conteúdo ou a tecnologia, promovem a colaboração ou o estudo individualizado. Destas diferentes perspectivas de ensino *online*, podem ser encontrados diferentes modelos de cursos *online*.

### 1.3 Modelos de Cursos *Online*

Mason (1998) distingue três modelos de cursos *online*: **modelo de conteúdo e suporte** em que há muita dependência do material e do conteúdo e quase nenhuma interação entre os participantes; **modelo envolvente** em que metade do curso se dá através da interação e a outra metade através dos estudos e consultas ao conteúdo e realização de atividades no material existente; o terceiro modelo é denominado **modelo integrativo**, em que se dá maior ênfase às atividades colaborativas de discussão e interação entre os participantes, “os conteúdos do curso são fluidos e dinâmicos, são amplamente determinados pelas atividades individuais e do grupo” (Mason, 1998, p. 5).<sup>2</sup>

Para Azevedo (2003) criou-se uma confusão sobre o que é realmente um curso *online*. Segundo Azevedo, muitos cursos que se intitulam *online*, não o são realmente. Para o autor, o que define um curso são as oportunidades de colaboração coletiva que ocorrem dentro do processo. Azevedo aponta a seguinte diferença:

---

<sup>2</sup> (Tradução minha) Trecho original: The course contents are fluid and dynamic as they are largely determined by the individual and group activity.

“O que é um tutorial? Tutorial pode ser definido como um conteúdo organizado e estruturado em formato hipertextual para servir à aprendizagem, baseado em um modelo auto-instrucional e na interação com este conteúdo. E um curso *online*, o que é? Um conjunto de atividades pedagógicas baseadas fundamentalmente em interação coletiva *online*, desenvolvido através de redes de computadores”.(Azevedo, 2003, p.1)

De acordo com Azevedo, tutoriais são recursos dentro de cursos *online*, como livros são materiais para cursos presenciais. Os tutoriais funcionam como recursos auto-instrucionais, enquanto os cursos são colaborativos. Ambos são adequados para diferentes situações de aprendizagem. O autor não despreza o potencial de um tutorial como ferramenta ou recurso para aprendizagem, no entanto, enfatiza a diferença que existe entre um curso *online* e um tutorial disponibilizado na *Web*, com a denominação de ‘curso’:

“A aprendizagem proporcionada pela leitura atenta de um bom livro difere daquela proporcionada pelo envolvimento ativo nas atividades de um curso, assim como a aprendizagem proporcionada pela navegação em um tutorial *online* difere daquela proporcionada por um curso *online* (...) Para assimilar informações e aprender procedimentos, ler um livro ou navegar num tutorial auto-instrucional pode ser suficiente. Mas para a aprendizagem reflexiva, crítica, conceitual e de valores o livro ou o tutorial somente pode revelar-se limitado”. (Azevedo, 2003, p.1)

Em um artigo recente, Moran (2003) aponta que existe no Brasil uma grande variedade de cursos *online*: cursos para muitos alunos e para poucos, cursos com muita interação e outros com pouca, cursos centrados no aluno ou no professor, cursos que utilizam várias tecnologias (unitecnológicos) ou com múltiplas tecnologias. “Muitos desses cursos simplificam o processo pedagógico, se preocupam pouco com a construção do conhecimento, são massificadores e só visam o lucro fácil” (Moran, 2003, p.40). O autor apresenta, ainda neste artigo, algumas considerações para uma pedagogia da educação *online*, e também discute aspectos ligados à flexibilização do currículo, até a mudança no papel do professor de cursos *online*.

Algumas pesquisas têm mostrado que os cursos *online* muitas vezes causa problemas como frustração, estresse cognitivo e afetivo para os alunos (O’Regan,2003; Hara e Kling, 1999). Os problemas verificados são decorrentes de fatores tanto tecnológicos quanto pedagógicos: falta de apoio e de suporte tecnológico,

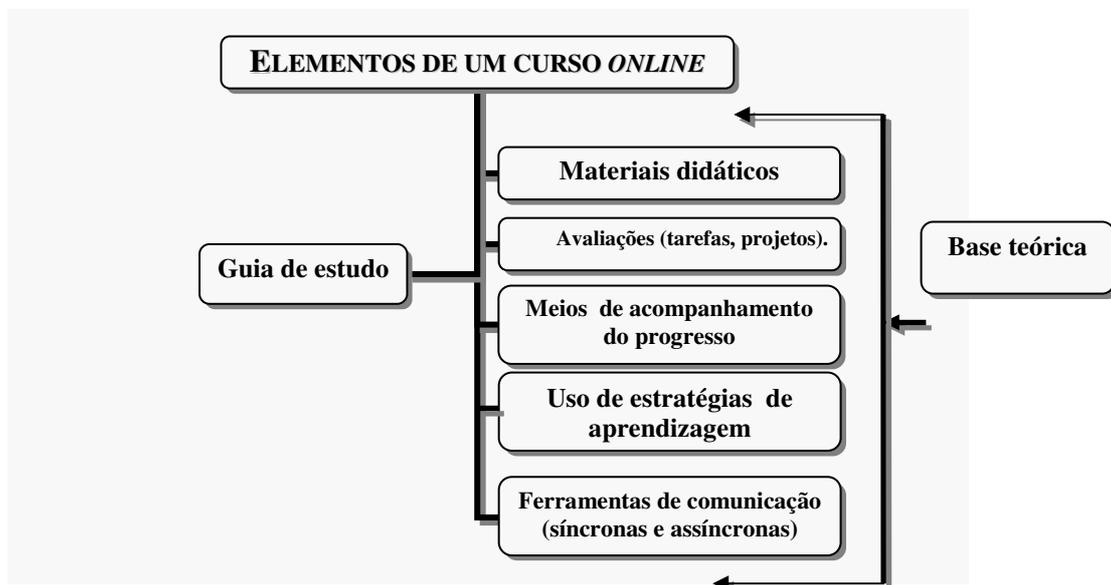
dificuldades técnicas, pouco ou nenhum *feedback* do instrutor, instruções ambíguas, isolamento etc.

Em virtude da busca por parâmetros de qualidade para a educação *online*, tem havido um crescente interesse de pesquisadores, professores e *designers* em construir uma teoria que oriente novas propostas de ensino e aprendizagem veiculadas nesse suporte. Com base nesta teoria nascente e em pesquisas que têm surgido, já existem algumas orientações gerais para a avaliação de cursos *online* (ver Khan e Vega, 1997; Chellman e Duchastel, 2000; Wright, 2003; Freire e outros, 2004)

Entre estes trabalhos, pode ser citado o artigo de Chellman e Duchastel (2000). Neste artigo, os autores reconhecem que não há um curso *online* “ideal”, mas usos ideais dos recursos disponíveis. A visão do que é um curso ‘ideal’ ainda requer mais diálogo e reflexão para o avanço da instrução *online*. Com base na experiência de ensino e em pesquisas que realizaram neste campo, os autores sugerem alguns elementos que consideram adequados para um curso *online ideal*.

Abaixo faço a descrição destes elementos e apresento um diagrama adaptado das considerações feitas por Chellman e Duchastel(2000). Este diagrama permite visualizar, o formato básico de um curso *online* ‘ideal’ a partir das considerações teóricas feitas pelos autores.

**Quadro 2 – Elementos para um curso *online* ideal, adaptado de Chellman e Duchastel ( 2000)**



Chellman e Duchastel apontam o **guia de estudo** como o elemento central em um curso *online*, pois é a principal referência do aluno para a estrutura do curso, para conteúdo e para as atividades do curso; é necessário que o guia contenha claramente os objetivos de aprendizagem e as metas do curso; o **material online** deve ser adaptado ao suporte informatizado; materiais *online* não devem ser distribuídos em grandes quantidades de textos, tal qual o material impresso, em virtude das peculiaridades do meio; **as avaliações** devem estar centradas no conjunto de experiências e tarefas realizadas pelo aprendiz, não numa única avaliação ou teste; para as avaliações e tarefas de aprendizagem é importante que se dê o *feedback*; deve haver **meios de acompanhamento** dos trabalhos realizados pelo aprendiz para que este possa avaliar seu progresso e verificar os resultados de seus esforços; pode-se para isto disponibilizar as tarefas no curso como forma de o aluno fazer a verificação do processo; as **comunicações dentro do curso** (síncronas e assíncronas) servem para garantir diferentes formas de interação; uma **abordagem pedagógica** que explore as possibilidades do meio para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e da autonomia do aprendiz; e uma **base teórica** que oriente a abordagem de ensino e aprendizagem idealizada para o curso.

Sintetizando, todos os elementos sugeridos por Chellman e Duchastel (2000) são parte do conjunto de atributos que constituem o *design* instrucional de uma boa proposta de Ead. A principal diferença é que os componentes tecnológicos e atributos do suporte podem permitir que o processo de ensino e aprendizagem *online* seja mais dinâmico e, portanto, mais significativo.

O conceito de *design* instrucional será abordado algumas vezes neste trabalho. Como direta e indiretamente há referência ao *design* instrucional, o tópico será aprofundando. Na seção que segue discuto a implementação do ensino de LE no ambiente computadorizado da educação *online*, em especial os cursos de línguas.

#### 1.4. Cursos de Línguas *Online*

Na área de ensino de língua estrangeira (LE), a inserção do computador, como ferramenta e suporte, teve grande impacto para o processo de ensino e aprendizagem. Desde os *softwares* utilizados em sala de aula ou em laboratórios de línguas, por meio do CALL (*Computer Assisted Language Learning*) até os atuais cursos de línguas *online* veiculados pela Internet. Sem dúvida, o computador apresenta várias vantagens, como meio inovador e como suporte de múltiplas ferramentas que são interessantes tanto para o aluno quanto para o professor. Por outro lado, conforme atestam Braga e Costa (2000), há limites e problemas que devem ser considerados: professores e alunos devem ter familiaridade com o meio e com a ferramenta e criticidade diante do volume de textos informações disponíveis na rede.

Conforme já mencionei na introdução deste trabalho, a oferta de cursos *online* tem se tornado uma tendência real no contexto de programas de extensão, ensino e pesquisa das universidades e instituições que pretendem expandir as fronteiras das salas de aula e se tornar mais competitivas (Moote, 2002). Além dos cursos de idiomas ofertados pelas universidades podem ser encontrados outros, com uma clientela menos específica e mais abrangente (ver por exemplo, [www.parlo.com.br](http://www.parlo.com.br) e [www.englishtown.com](http://www.englishtown.com)). Cada curso apresenta uma proposta mais ou menos diferenciada com ênfase em um outro aspecto ou habilidade (leitura, escrita, ou compreensão oral, fins específicos), algumas propostas são mais interacionais, outras são auto-instrucionais.

Jones (apud Moote, 2002, p.3) identifica três modelos diferentes de cursos de línguas mediados pelo computador: **modelo distributivo** (materiais e atividades para aprender individualmente, não havendo comunicação com tutores); **modelo tutorial** (materiais e atividades disponíveis para o aluno, e permite o uso de ferramentas interacionais e de comunicação); e o **modelo cooperativo** (possui os mesmos aspectos do modelo tutorial, mas há trocas e atividades colaborativas entre os participantes). É possível observar certa correspondência, quanto ao *design*

instrucional, entre os modelos de cursos *online* identificados por Mason (1998) e os cursos *online* de línguas apontados por Jones (apud Moote, 2002).

Moote (2002) destaca ainda os aspectos a serem considerados na elaboração de cursos de línguas na Internet. Para o autor, os aspectos da língua a serem ensinados devem ser apropriados ao suporte. Devem constar entre os objetivos do curso, orientar os alunos sobre como navegar e se comunicar efetivamente na língua, usando as ferramentas de comunicação do ambiente.

As diferenças entre um modelo de curso *online* ou outro estão no uso que se faz das ferramentas, nos aspectos gráficos, nos objetivos do curso, na apresentação do conteúdo e materiais didáticos, na linguagem pedagógica, e na teoria de ensino e aprendizagem que, implícita ou explicitamente, sustenta o curso. Grosso modo, estes elementos compõem o *design* instrucional do curso. O *design* instrucional de qualquer ambiente de ensino é a definição clara da metodologia e de toda a ação formativa em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

### **1.5 A importância do *design* instrucional em Ead**

Guàrdia(2000) define o *design* instrucional como o processo em que se faz a análise das necessidades de aprendizagem, são definidos os objetivos, escolhem-se os recursos adequados levando em conta os processos de aprendizagem em desenvolvimento dos conteúdos e atividades, e no qual é feita a avaliação geral.

Na definição apresentada por Guàrdia, fica evidente que o conceito de *design* instrucional é muito amplo, refere-se a todo planejamento pedagógico do curso, abrange desde sua idealização até sua finalização. Engloba desde o suporte ou meio em que o curso está disponibilizado para o aluno até a linguagem que mediatiza o conteúdo do curso.

Uma segunda definição é apresentada por Collins (2003). A autora explica o que compreende o *design* em um curso *online*: “... quase tudo o que normalmente entendemos por *preparação de atividades* ou *preparação de materiais*. Adicionalmente, compreende uma boa parte do que entendemos por *instruções e feedback dados pelo professor aos alunos* de um curso (os grifos são da autora)” (Collins, 2003, p.89).

Pela definição da autora, entende-se que o *design* instrucional diz respeito a toda a ação pedagógica que o professor ou *designer* utiliza na elaboração e implementação de materiais didáticos e em qualquer processo instrucional, em especial a linguagem. No entanto, conforme mostra Collins, cessam aí todas as semelhanças do que já é conhecido tradicionalmente, e, se inicia “uma gama muito grande de *ações específicas do contexto da Web*” (grifos da autora). De acordo com Collins, estas ações são:

“a) articulação dos conteúdos em hipertexto, b) definição entre o uso dessas ferramentas de comunicação, o estudo e a avaliação do curso, c) articulação entre o uso dessas ferramentas as propostas de atividades didáticas, da definição das rotas preferenciais de navegação e e) criação da interface gráfica para todos esses serviços”.

Não é o meu intuito neste trabalho discorrer longamente sobre o conceito de *design* instrucional. A alusão ao tema decorre da constatação de que quando se analisam os aspectos que caracterizam e definem um curso *online*, remete-se direta ou indiretamente ao *design* instrucional. Aqui discorrerei sobre um dos aspectos que compõe o *design instrucional*: a elaboração do material didático.

## **1. 6 A elaboração do material didático para a Ead**

O material didático exerce um papel fundamental dentro dos programas de Ead, pois é através do material escrito que o aluno busca respostas, e é orientado para realizar as atividades do curso. Mesmo que o aluno possa esclarecer dúvidas com o tutor ou professor, recorre principalmente ao material didático para solucionar

dúvidas, buscar pistas que conduzam para uma melhor compreensão do tópico ou assunto. Por este motivo, entre outros, os materiais didáticos para a Ead devem ser claros e auto-suficientes e ainda precisam atender diferentes estilos de aprendizagem, do aprendiz mais independente ao mais dependente do professor.

Para Soletic (2001), mesmo com a inclusão de novos meios, como o suporte informatizado e os recursos de multimídia, o material escrito não perdeu sua hegemonia. Sem dúvida, as múltiplas formas de representação dos meios informatizados mudam radicalmente a forma como alunos acessam esses materiais e lidam com os recursos que apóiam a compreensão. Conforme Soletic, as mudanças trazidas pelos meios informatizados trazem, mais uma vez, para debate a temática da centralidade dos materiais escritos que, em qualquer uma de suas formas - impressos ou informatizados -, ainda constituem a principal proposta para a aquisição de informação em qualquer nível de ensino (Soletic, 2001, p.76).

Para Reyes apud Landim (1997) o material didático é um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, e incide diretamente na qualidade do processo educativo. “Sua ação é tão poderosa que alguns tutores o têm considerado como ‘modelo de funcionamento intelectual’ que condiciona uma determinada relação com a realidade, assim como o manejo da informação e as formas de organizar o conhecimento”.(Landim, 1997, p.87)

Em programas de Ead, fatores como a assimetria temporal e espacial, a possível diversidade do perfil dos destinatários e diferentes estilos de aprendizagem, exigem uma linguagem pedagógica diferenciada da que é utilizada num livro-texto elaborado para propostas de ensino presencial. Há de se levar em conta, também, que diferentes meios requerem diferentes linguagens e modos de organização do conteúdo, o que resulta em diferentes formas de acesso pelo aluno.

Belloni (2001) discutindo o papel da mediatização das mensagens pedagógicas, reconhece-as como o ‘coração dos processos educacionais em geral, e

muito em particular, no ensino a distância'. Para a autora mediatizar significa criar uma adequada linguagem para as mensagens pedagógicas de acordo com o meio técnico escolhido. Afirma a autora

Do ponto de vista da produção de materiais didáticos para a Ead, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto-suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente. (Belloni, 2001, p.64).

A apresentação do material e sua comunicabilidade entre o professor e o aprendiz, constituem dois importantes aspectos na elaboração de materiais para Ead. O primeiro incide sobre a forma como o aluno lida com o material, indicando-lhe caminhos, estratégias, facilitando a aprendizagem e promovendo a autonomia para a aprendizagem. O segundo aspecto pode refletir sobre os fatores motivacionais do processo de ensino e aprendizagem à distância, tais como sentimentos de isolamento, falta da presença do professor. A 'voz' do professor se manifesta no diálogo que é construído através do material, por meio da educação dialogada (Soletic,2001; Landim 1997). Segundo Soletic, uma *linguagem clara, direta e expressiva* pode transmitir ao estudante a idéia de que ele é o interlocutor permanente do professor e que ambos participam de maneira conjunta do conhecimento específico (grifos meus).

A respeito da **linguagem** a ser utilizada em materiais para Ead, Laaser (1997) sugere um estilo apropriado através de um **tom conversacional** (uso de pronomes como "você" e "eu"; envolver o aluno em um diálogo; encorajar o aluno a levantar questões); e a combinação do estilo pessoal com o assunto (uma determinada área do conhecimento exige uma abordagem diferente, mais reflexiva e menos prática, como filosofia, por exemplo). Quanto à clareza da linguagem, Laaser sugere os seguintes aspectos redacionais:

- parágrafos com apenas uma idéia principal;
- frases curtas;
- uso de orações principais, pois são mais fáceis de serem seguidas;

- evitar o uso de orações subordinadas, de negações, de palavras impessoais como ‘isso’, ‘aquilo’ ou ‘o qual’, bem como evitar verbos na voz passiva;
- dirigir-se ao aprendiz usando um tom pessoal ‘você’ e ‘eu’;
- usar palavras familiares ao leitor; palavras concretas;
- transformar palavras abstratas em verbos;
- explicar termos técnicos;
- usar cuidadosamente expressões idiomáticas etc.(Laaser, 1997, p.70).

Em relação aos aspectos gráficos ligados à funcionalidade de uso do material que facilitam a visualização e a orientação do aprendiz, podem ser utilizados diversos recursos tais como: *fontes especiais* para dar destaque a trechos que necessitam atenção, *o uso de cores, negritos* ou *itálicos* em palavras-chave do texto, *uso de traços, caixas de texto, espaçamento* adequado entre textos e seções, *ilustrações, uso de títulos e subtítulos*. De acordo com Laaser (1997), os meios visuais são importantes porque: tornam a mensagem mais clara, quebram a monotonia do texto corrido, ajudam os alunos a lembrar mais facilmente as informações, motivam os estudantes, tornam o material mais atrativo, ajudam a tornar a aprendizagem mais real, comunicam-se com todos em qualquer língua (p.129).

A definição clara de objetivos - no início do curso, em cada unidade, e, em cada lição - é um dos aspectos mais importantes na elaboração de materiais didáticos para a Ead. Os objetivos são os conceitos, habilidades ou técnicas que o aprendiz deverá adquirir, e que devem ser apresentados explicitamente no texto, para o aluno. Saber os objetivos do curso e da atividade pode facilitar a aprendizagem sob muitos aspectos, reconhece Laaser (1997). Para o autor, a aprendizagem se torna mais significativa e agradável quando o aprendiz sabe o que está aprendendo e de que forma pode determinar seus passos para atingir metas. Laaser aponta ainda algumas razões para que se especifique para os alunos os objetivos de aprendizagem no material didático: quando o aluno sabe o que está tentando alcançar, pode avaliar o seu progresso e, conseqüentemente, tem maior satisfação quando atinge os objetivos; a

tarefa se torna mais fácil quando se removem todas as ambigüidades e dificuldades de interpretação; o aluno pode monitorar seu desempenho gradualmente quando sabe o que deve realizar a longo prazo; e mais, a declaração dos objetivos informa ao aluno o que ele deve ser capaz de fazer quando completar a tarefa de aprendizagem (Laaser, 1997, p. 57).

É importante salientar que estas sugestões se adaptam e são importantes, não somente, para a elaboração de material impresso como também para o material em suporte informatizado. O material didático para o meio virtual, conforme será discutido no capítulo seguinte, requer outros cuidados, somados aos mencionados aqui, na sua elaboração e implementação devido às especificidades do próprio suporte.

### **1.5.1 Autonomia, metacognição e material didático para auto-instrução em LE.**

De acordo com White (2003), há duas linhas teóricas divergentes em relação à elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas à distância. A mais recente é a que defende a aprendizagem colaborativa através da interação entre o grupo. A segunda linha teórica é a da aprendizagem independente, que tem uma longa data na história da Ead. Para a autora, embora haja críticas ao tipo de material elaborado para aprendizagem independente, na prática, a maioria dos cursos representa uma mistura das duas abordagens e, geralmente, o ensino de línguas à distância envolve suporte para a aprendizagem individual aliado a algumas oportunidades de interação e colaboração (White, 2003, p.4).

Enfatizo, nesta discussão, os princípios teóricos para a elaboração de materiais didáticos para a aprendizagem independente, visto que no contexto de análise desta pesquisa predomina a situação auto-instrucional (mesclada com algumas oportunidades de interação).

Muitos autores têm discutido a relação entre a metacognição, autonomia e aprendizagem de línguas em situações de auto-instrução ou em ambientes de Ead (White, 1995; Victori e Lockhart, 1995; Hurd, 2000; Rubin, 1997; Hurd e Ortega, 2001). Nos trabalhos destes autores, argumenta-se que ‘bons’ aprendizes de língua estrangeira, especialmente nestes contextos, utilizam um conjunto de estratégias metacognitivas que são ativadas como resposta à demanda da auto-instrução. Nesta situação de ensino e aprendizagem é necessário que o aprendiz desenvolva certo grau de autonomia e independência, e, portanto ative o conhecimento metacognitivo<sup>3</sup>. De acordo com White (1995), a autonomia é algo interno a cada aprendiz, e não está ligada a um contexto particular de aprendizagem, mas no contexto de auto-instrução pode surgir a necessidade de o aprendiz desenvolver certo grau de autonomia para tomar suas decisões, fazer escolhas e ser responsável por sua própria aprendizagem. Conhecimento metacognitivo, competência estratégica e reflexão são aspectos relacionados à autonomia e se referem à intervenção explícita do aprendiz em sua própria aprendizagem. O aprendiz que não desenvolve o grau de autonomia necessário para situações de aprendizagem à distância terá maior dificuldade de aprendizagem ou resulta, muitas vezes, na desistência do curso (Hurd, 2000).

“A relação entre autonomia e o ensino e aprendizagem de línguas à distância é particularmente complexo. Para completar com sucesso um programa de aprendizagem de línguas à distância, os aprendizes devem manter sua motivação enquanto trabalham sozinho e desenvolver uma série de estratégias e habilidades que os ajudarão a trabalhar individualmente.”<sup>4</sup> (Hurd e outros, 2001, p. 344, tradução minha).

Para Hurd estas considerações tornam a tarefa de elaborar materiais para o ensino de LE no contexto de Ead uma tarefa desafiante e complexa. Ao elaborar estes cursos é necessário mostrar **por que** e **como** desenvolver estratégias. Esta explicitação, segundo Hurd deve ser feita da forma mais clara possível, através de exemplos

---

<sup>3</sup> Conceito desenvolvido pelo psicólogo John H. Flavell em 1978, que o define como o conhecimento que regula a cognição, ‘The knowledge that takes as its object or regulates any aspect of cognitive behaviour’ (Flavell apud Carrell, 1998).

<sup>4</sup> Trecho original: “The relationship between autonomy and the teaching and learning of languages at a distance is particularly complex. In order to complete successfully a distance learning programme, learners have to maintain their motivation while working alone and develop a series of strategies and skills that will enable them to work individually”

concretos. A autora enfatiza a importância do ensino de estratégias de aprendizagem, principalmente das estratégias metacognitivas para promover a autonomia e a aprendizagem independente (Hurd, 2000, p.77). Por meio das estratégias metacognitivas o aprendiz pode planejar, monitorar e avaliar continuamente suas ações em determinada tarefa e em todo o curso, mantendo o controle consciente de seus objetivos e ações no processo de aprendizagem. As estratégias metacognitivas podem ser entendidas como um conjunto de procedimentos cognitivos que são *ativados deliberadamente* (característica que as distingue das estratégias cognitivas) para realizar uma tarefa de aprendizagem.

Sinclair (1996) reconhece que os materiais para auto-instrução podem promover a autonomia do aprendiz através da explicitação clara, através de instruções sobre como ativar as estratégias de aprendizagem ou metacognitivas. Em seu trabalho, a autora apresenta dois tipos de materiais para auto-instrução: os não diretivos e os diretivos. Nesta última categoria se enquadram os materiais que contêm atividades de treino *cego* (*'blind' training*), ou seja, nos quais não há tarefas de aprendizagem reflexiva, nem objetivos explicitados, apenas atividades de treinamento “treino em que o aprendiz não tem idéia do objetivo, meta ou propósito da tarefa de treinamento” (Sinclair, 1997, p.153). Os materiais não-diretivos são menos adequados para situações auto-instrucionais, e mais apropriados para sala de aula em que o professor pode fazer o acompanhamento e dar as instruções de aprendizagem. Por sua vez, os materiais diretivos propiciam a reflexão sobre a aprendizagem enquanto processo, contêm explicações sobre pensar como aprender e avaliar o resultado da aprendizagem nas tarefas propostas. Há, portanto, o treino informado (*informed training*), pois levam o aluno a entender o que ele está fazendo e o porquê.

As considerações de Sinclair corroboram os trabalhos de autores como Sheerin (1989) e Dickinson (1987), que discutem características sobre a elaboração de materiais didáticos de ensino e aprendizagem de LE para auto-instrução. Segundo estas autoras os materiais para auto-instrução devem conter aspectos pedagógicos que

promovam a aprendizagem independente, através de uma linguagem explícita sobre o processo de aprender.

Para resumir a discussão feita na última seção deste capítulo, apresento um conjunto de critérios gerais sugeridos para a elaboração de matérias didáticos que são recorrentes nas construções teóricas de vários autores (Dickinson, 1987; Sheerin, 1989; Sinclair, 1996; Laaser, 1997; Soletic, 2001):

- Apresentação visual atrativa e convidativa;
- Instruções claras em várias partes do material;
- Determinação clara dos objetivos;
- Escrita clara e objetiva, especialmente nas instruções de atividades;
- Variedade nos tipos de tarefas e exercícios;
- Feedback para as atividades;
- Meios de acompanhamento da aprendizagem, como auto-avaliação;
- Oferecer instruções de aprendizagem que promovam a autonomia do aprendiz.

## **2. A elaboração de materiais para suporte virtual: a usabilidade pedagógica e a linguagem instrucional.**

O objetivo deste capítulo é discutir os aspectos relacionados à elaboração de materiais didáticos para cursos virtuais. Na primeira seção, discorro sobre as vantagens e os desafios da elaboração de materiais didáticos para estudo independente em suporte virtual. A seguir, apresento o conceito de usabilidade, ampliando-o para o âmbito pedagógico e, mostrando as implicações para a construção de cursos *online*. Na última seção do capítulo, discuto a importância dos princípios da usabilidade pedagógica como atributo na linguagem de instruções em materiais instrucionais *online*.

### **2.1 As vantagens do computador para a Ead e os desafios para professores e alunos.**

O ensino à distância em meio virtual apresenta várias vantagens garantidas pelos recursos e possibilidades dos recursos tecnológicos que o diferenciam bastante do ensino por meio impresso ou por outras mídias. Os recursos de comunicação do computador conectado à rede mundial possibilitam a interação entre grupos de aprendizagem de forma síncrona ou assíncrona e diminuem as distâncias entre o grupo de aprendizagem (professores e alunos), que muitas vezes pode ser um dos problemas da Ead tradicional. Outra característica é a disponibilidade dos recursos de hipermídia como som ou imagem em movimento que, aliados ao texto (hipermodalidade), permitem a construção de materiais mais didáticos que, não só, ampliam a compreensão do texto verbal, como também (e, principalmente) favorecem a aprendizagem (Braga, 2004b). A organização textual em formato de hipertexto, que determina múltiplas possibilidades de acesso e movimentos estratégicos do leitor/aprendiz sobre o texto, é outra característica do meio digital que faz do ensino e

aprendizagem mediados por computador uma atividade singular e desafiadora para os atores envolvidos no processo.

No meio virtual serão exigidas do aprendiz novas habilidades. Saber operacionalizar a ferramenta e os programas básicos são requisitos elementares para a empreitada. Outras habilidades ainda mais importantes para participar efetivamente de um curso virtual são: saber “navegar<sup>5</sup>” nas páginas do curso sem se perder no ‘labirinto virtual’, saber buscar “as páginas” e as localizar as informações que são importantes ou secundárias, realizar as tarefas de acordo com as instruções dadas no curso etc.

Para o professor, é necessário tornar-se, também, *designer* e/ou contar com uma equipe de diferentes profissionais (*designers*, técnicos, pedagogos) que o auxiliem na tarefa de criar materiais didáticos adequados e saber explorar os recursos da ferramenta e, ao mesmo tempo, implementar uma proposta pedagógica adequada ao meio e à modalidade de ensino.

Sumarizando, as vantagens que o computador traz para o ensino à distância só podem ser bem aproveitadas a partir de várias considerações teóricas e práticas. O aluno nem sempre está preparado para participar de um curso virtual: há a exigência de que ele possua certo grau de letramento digital<sup>6</sup>. E, ainda deverá aprender a monitorar

---

<sup>5</sup>‘Navegação’ é um termo metafórico que tem sido utilizado para referir-se à ‘transição’ do usuário/leitor pelas páginas de um hipertexto. Leão (2001) citado por Filho (2005) define, assim, o termo ‘**navegação**’: *Navegar, em linhas gerais é a arte de encontrar um caminho que leve de um local a outro. Até o início de nosso século, o termo navegação era usado apenas para se referir à habilidade de percorrer, rios, mares e oceanos. De fato, a etimologia da palavra (do latim navis, barco e agere, mover, se dirigir) revela essa faceta.* (FILHO, J.C.V. M. **Análise e Transformação de Aspectos Organizacionais de um Curso Online**. São Paulo, 2005. 95p Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, LAEL/PUCSP).

<sup>6</sup> Definição dada por Buzato (2003): “Letramento eletrônico - hoje mais conhecido como letramento digital (LD) - é o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo(...)Ele inclui a habilidade para construir sentido a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade com as "normas" que regem a comunicação com outras pessoas através do computador (Comunicação Mediada por Computador ou CMC), entre outras coisas”.Buzato,M.(2003) **Letramento digital e conhecimento**[online].Entrevista concedida ao site EducaRede em 28/01/2003. Disponível em [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br). Acesso em dez/2005

a própria aprendizagem, habilidade necessária, em especial, nesta modalidade de ensino. Quanto ao professor, este terá de buscar embasamento teórico suficiente para apoiar a tarefa de elaborar um curso em meio virtual dentro de uma perspectiva pedagógica apropriada.

## **2.2. As experiências e pesquisas sobre cursos mediados por computador**

Embora o ensino mediado por computador seja ainda novo no Brasil, já existem trabalhos de destaque em que há sugestões práticas e teóricas sobre a elaboração de cursos mediados por computador como em Silva (2003) e Collins e outros (2004). As pesquisas e trabalhos teóricos na área de ensino de línguas têm ganhado grande impulso a partir de experiências de cursos de idiomas mediados por computador oferecidos por universidades paulistas, como a PUC de São de Paulo e a Unicamp. Entre estes trabalhos, merecem destaque as pesquisas realizadas a partir do projeto *Read in Web*<sup>7</sup> da Unicamp. O *Read in Web* é um curso para leitura em inglês direcionado para pós-graduandos da universidade. A partir da implementação deste curso vários trabalhos de reflexão teórica e avaliação de resultados têm sido produzidos (Braga,1999; Braga e Costa, 2000; Costa, 2001; Braga,2004a, Braga,2004b, entre outros).

Em um trabalho publicado em 2004, Braga tece considerações sobre a concepção e implementação de materiais auto-instrucionais e argumenta que este tipo de material pode, muitas vezes, ser antagônico ao que se entende por aprendizagem independente, visto que boa parte destes materiais privilegia a abordagem instrutivista: testes objetivos e exclusão de tarefas complexas. Conforme a autora, ‘a postura autoritária do professor em sala de aula é simplesmente transferida para a chave de respostas do exercício’. (Braga,2004, p. 169). Discutindo os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do material didático para leitura em LE em situação de estudo independente destinado para o *Read in Web*, Braga menciona as colocações de Ilana Snyder sobre as características do hipertexto, as sugestões apresentadas por

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://ead1.unicamp.br/readweb>

Sheerin(1997) para a elaboração de materiais auto-instrucionais, e ainda os estudos de Victori e Lockhart (1995), White(1995) sobre conhecimento metacognitivo e metalingüístico e suas implicações para a elaboração de materiais didáticos que promovam a autonomia do aluno em situações de aprendizagem independente. De acordo com Braga, esse conjunto de considerações teóricas e práticas leva a dois desafios na construção de materiais didáticos para o contexto de ensino e aprendizagem à distância:

- elaborar atividades que, sem a intervenção do professor, induzam o aluno a dialogar reflexivamente com o seu conhecimento prévio na área; e
- criar materiais que levem o aluno a interagir com o ‘professor’ que organizou um conjunto de idéias ou informações visando a um ‘diálogo virtual’ com o aluno (Braga, 2004a,p. 171).

Além dos desafios apontados por Braga (2004a), pode-se acrescentar outro: é preciso elaborar uma interface amigável, um *site* para o curso que seja ao mesmo tempo fácil de usar e de aprender, de modo que o meio ou o suporte não dificulte a aprendizagem, mas crie condições de facilitá-la. Estas condições podem se materializar através de aspectos gráficos como *layout*, cores, ilustrações, espaços e, principalmente, pela linguagem pedagógica dos vários tipos de instruções que se oferecem ao aluno, tais como instruções de aprendizagem, de orientação na navegação e para realização de atividades.

Como já foi dito anteriormente, os materiais didáticos para a Ead requerem aspectos redacionais e gráficos específicos que facilitem a aprendizagem para a modalidade de ensino e aprendizagem (Laaser, 1997; Soletic, 2001). Quando veiculados pelo computador somam-se outras exigências para o meio, que são próprias do suporte (Morkes e Nielsen, 1997; Nielsen, 2003). No contexto particular de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira para fins de leitura, há ainda outros princípios a serem considerados para a elaboração de materiais didáticos, como ensinar estratégias de leitura e/ou de língua (tópico a ser discutido no capítulo 3).

A aplicação dos princípios de usabilidade parece ser bastante adequada na elaboração de materiais didáticos para o meio virtual, tanto para o *design* quanto para a concepção pedagógica. Para entender como estas noções podem ser adaptadas ao contexto pedagógico, é preciso compreender as origens do conceito e dos princípios gerais de usabilidade.

### 2.3 A origem do conceito de usabilidade e a aplicação a cursos *online*.

Segundo Gamberini e Valentini (2003, p.110), o conceito de usabilidade é formalmente definido pelo ISO (Organização para Padrões Internacionais) como a eficácia, a eficiência e satisfação que um usuário pode alcançar para atingir um objetivo em um determinado ambiente. Para os autores, os princípios de usabilidade: **eficácia**, **eficiência** e **satisfação**, inicialmente eram medidos em relação a produtos de uso do dia a dia (máquinas e VCRs, por exemplo). Os autores afirmam, ainda, que a definição de ‘usabilidade’ não é muito clara, em vista do próprio avanço tecnológico dos artefatos e objetos. Foi com o advento do computador pessoal que o conceito evoluiu e os testes de usabilidade em *sites* da *Web* se destacaram e ganharam a forma que têm nos dias de hoje.

É Jacob Nielsen, especialista em *Web Design*, quem dá maior destaque aos estudos sobre usabilidade e sua aplicabilidade como princípio de qualidade na criação de *sites* para a *Web*. Eis a definição do autor: “Usabilidade é o atributo de qualidade que mede a facilidade de uso que um usuário encontra em uma interface”<sup>8</sup> (Nielsen,2003, p.1). O objetivo da usabilidade é, portanto, oferecer uma interface agradável e fácil de usar, que possa ‘conquistar’ o usuário. De acordo Nielsen (2003), a usabilidade envolve cinco componentes básicos que facilitam a tarefa do usuário. Eis os componentes ou princípios:

---

<sup>8</sup> Trecho original- Usability is a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use.

- aprendizagem (*learnability*)- mede a facilidade que o usuário encontra numa interface para realizar uma tarefa pela primeira vez;
- eficiência (*efficiency*) – uma vez que o usuário aprendeu a lidar com a interface, mede o quão rápido ele pode realizar a tarefa na interface;
- memorização (*memorability*)- uma vez que o usuário demore a voltar ao site, mede o quão fácil a interface pode ser reutilizada;
- a ocorrência mínima de erros(*errors*)- diz respeito à medida da quantidade de erros que podem ocorrer durante o uso pelo usuário de uma interface;
- e a satisfação (*satisfaction*) – refere-se a satisfação que o usuário deve encontrar ao lidar com a interface (Nielsen, 2003, p.1).

Estes princípios devem ser aplicados ao *design* de páginas, aos aspectos organizacionais e técnicos de *sites* para fins gerais, como os de comércio eletrônico. Outro importante aspecto de usabilidade está ligado à escrita de textos para Web. Através de resultados apresentados após testes de usabilidade (usuários usam o *site* e relatam o processo através de protocolos verbais) e observação de usuários atuando em um *site*, pôde se constatar que leitores na Web não lêem, mas escaneam as páginas buscando informações específicas em parágrafos e partes de sentenças, palavras-chaves ou em trechos em destaque. Além disso, leitores preferem não rolar longas páginas e sim páginas curtas com informações pontuais e objetivas. Estas verificações sugerem um estilo ou forma de escrita para *Web*, conforme os princípios de usabilidade (Morkes e Nielsen, 1997, p 8-17; Tramullas, 2000, p.2-3).

- texto conciso e escaneável, numa linguagem direta e simples;
- informação principal em destaque, depois as informações secundárias (metáfora da pirâmide invertida);
- páginas curtas; muitas informações devem ser colocadas em páginas diferentes (hipertextualmente);
- ícones e palavras-chave devem facilitar a navegação.

A partir do uso do computador como recurso no ensino, os princípios de usabilidade têm sido adaptados para o contexto pedagógico, especificamente, na elaboração dos *sites* de cursos à distância. Os estudos que investigam o papel da usabilidade em ambientes tecnológicos de ensino ainda são incipientes e isolados. Contudo já existem pesquisas cujos resultados indicam que ‘usabilidade’ é um atributo fundamental no *design* de cursos mediados por computador (Abreu, 2003; Martins, 2004; Miller-Cochran e Rodrigo, 2006).

*Designers*, pesquisadores e professores envolvidos nos projetos de ensino à distância em cursos *online* têm enfatizado que devem ser levadas em conta, no desenvolvimento destes cursos, as singularidades do meio virtual. Deve ser dada atenção a aspectos como navegação fácil, a organização do *site*, clareza na linguagem, objetividade e a outros fatores de ordem pedagógica.

Algumas pesquisas mostram que a interface amigável do *site* (facilidade de uso, simplicidade e instruções claras), é um dos aspectos mais importantes na percepção de alunos de cursos *online*, seguidos de fatores como apresentação visual, aspectos gráficos, navegação e linguagem e a facilitação da aprendizagem (Sambrook, 2001; Kidd, 2005). Entre estes trabalhos, pode ser citado Sambrook (2001). O autor investigou a percepção dos alunos sobre a qualidade de materiais didáticos em cursos *online*. Entre os principais fatores, identificados nos comentários dos alunos, aparecem aspectos de usabilidade, tais como facilidade de uso, acesso, quantidade de texto, clareza na linguagem dos textos e das instruções. Alguns desses aspectos se enquadram em diferentes níveis de usabilidade: ora no *design* que facilita a orientação para o acesso e a navegação, ora no conteúdo e na linguagem que facilita a aprendizagem (Sambrook, 2003, p.160).

Como se pode ver, o conceito de usabilidade não se aplica somente aos aspectos técnicos e gráficos de *sites* de cursos virtuais, outros elementos, igualmente ou mais importantes, se somam a esses. O conjunto de aspectos e princípios de usabilidade para cursos à distância mediados por computador tem sido denominado

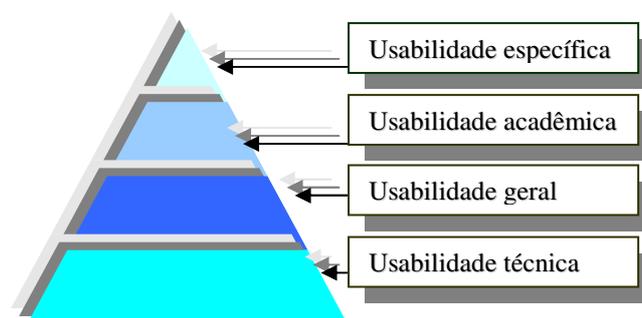
**usabilidade pedagógica** (Vetromille-Castro,2003; Kukulska-Hulme e Shield,2004; Terkavari, A-M, Sillius, K.2004).

Kukulska-Hulme e Shield (2004) definem a usabilidade pedagógica como um conjunto de considerações que devem ser levadas em conta por todos aqueles que lidam com a aprendizagem baseada na Web. Para desenvolver o conceito de usabilidade pedagógica os autores partiram de um sistema de quatro níveis de usabilidade proposto por Muir e outros (2003):

- **usabilidade específica para o contexto**- diz respeito às características de *design* apropriadas à disciplina e a um curso específico, ou seja, às especificidades da área. Como por exemplo cursos de línguas à distância.
- **usabilidade acadêmica**- lida com os aspectos educacionais, como as estratégias pedagógicas, teorias de aprendizagem e o conteúdo do curso;
- **usabilidade geral** – é comum a todos os *sites*, inclui aspectos de acessibilidade e navegação;
- **usabilidade técnica** – também conhecida como ‘funcional’, relaciona-se com os aspectos de ordem técnica como: o tempo de *download*, *links* quebrados, etc (Muir e outros, 2003, p.3).

Estes quatro níveis formam uma pirâmide (Quadro 3) em que a usabilidade técnica é a base, mas não é condição suficiente. Todos os níveis são interdependentes. Assim, de nada adianta um curso com boa proposta pedagógica (específica e acadêmica), se o aluno se perde na organização do *site* (geral), ou ainda encontra dificuldades técnicas no acesso e funcionamento do *site* (técnica). É a integração entre os níveis de usabilidade que permite um conceito mais amplo de usabilidade, que dê conta das especificidades do ensino em meio virtual ou uma usabilidade pedagógica (Kukulska-Hulme e Shield, 2004, p.9)

Quadro 3 - Pirâmide da usabilidade pedagógica - Muir e outros (2003)



#### 2.4 A usabilidade pedagógica e linguagem instrucional.

É Vetromille-Castro (2003) quem empresta, do conceito de usabilidade, os princípios para elaboração de materiais didáticos para o ensino de inglês mediado por computador. O autor argumenta que na área de ensino de línguas estrangeiras, há a “chamada abordagem centrada no aluno”. Para Vetromille ‘este conceito é semelhante ao de usabilidade’, referindo-se ao conceito “interface centrada no usuário”, que é oriundo do campo da Ergonomia e da Interação Humano Computador<sup>9</sup>.

Em sua pesquisa Vetromille-Castro (2003) relata os resultados de um teste de usabilidade aplicado a uma atividade de compreensão textual em Inglês mediada por computador. O autor utiliza em seu trabalho o conceito de **usabilidade** e subdivide esta conceituação em –**usabilidade de design** e **usabilidade pedagógica**. A usabilidade de *design* do material didático, neste contexto, coloca o aluno no centro da situação de ensino e aprendizagem enquanto usuário e aprendiz interagindo com o ambiente virtual. No material, alguns dos recursos ligados ao *design* são: a ênfase no texto e sua disposição na tela, o fornecimento de instruções de comandos para navegação e de orientações na realização de atividades e a eliminação de elementos contrastivos na interface do curso. Para usabilidade pedagógica do material, o autor explica que foram levados em conta os aspectos relacionados “a abordagem baseada

<sup>9</sup> Conceitos interligados, que pertencem ao mesmo campo teórico. Ver <http://pt.wikipedia.org/wiki/Usabilidade>.

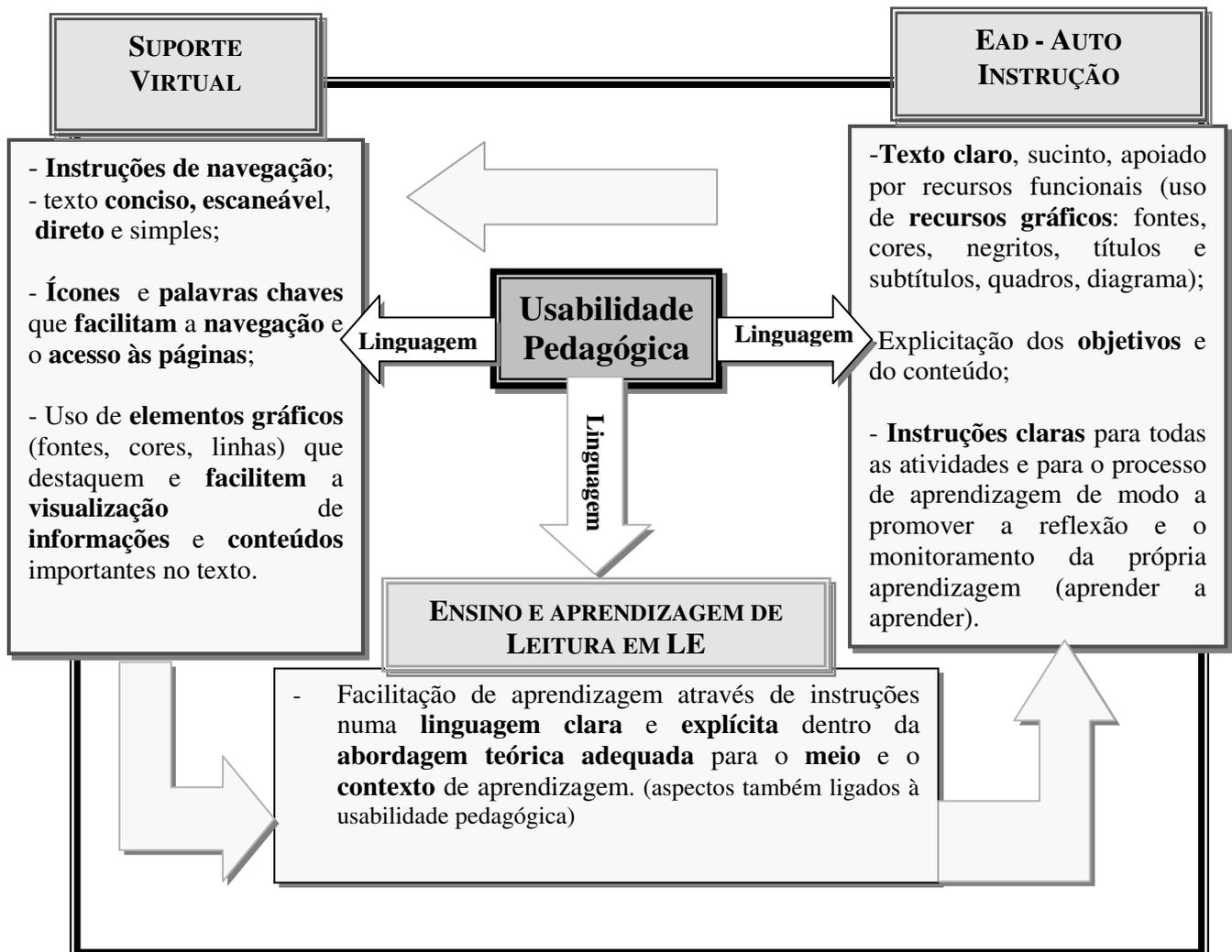
na tarefa”. Assim foram disponibilizadas ferramentas que davam suporte para a situação de aprendizagem individual. Entre elas, o autor destaca: fornecimento de instruções prévias sobre o processo de leitura, consulta automática a um dicionário e a escolha de textos autênticos para atividade de leitura (Vetromille-Castro, 2003, p.19).

Ao observar como são incorporados os princípios de usabilidade ao ensino ou a usabilidade pedagógica pode se verificar que eles ocorrem, principalmente, na linguagem. É por meio da linguagem instrucional que o professor ou *designer* indica ao aluno como navegar através das páginas, como deve acessar o conteúdo, as atividades e como participar do curso. É através da linguagem que o professor dá instruções de aprendizagem, de estudo ou de conteúdo, instruções para a realização de tarefas, avaliações e diz que procedimentos o aluno deverá fazer para enviar trabalhos, participar de encontros virtuais ou outras tarefas pertinentes ao curso. Os elementos gráficos como imagens, títulos, traços, fontes, cores, negritos e itálicos etc. são aspectos de *design* que apóiam e favorecem a visualização, a organização do conteúdo nas páginas e destacam o texto escrito garantindo a usabilidade. Mas, é por meio da linguagem verbal que haverá comunicabilidade e se dará a mediatização no curso. Daí, a importância da usabilidade pedagógica como princípio na redação do texto instrucional, criando meios de facilitar a compreensão imediata dos procedimentos básicos dentro do curso e do próprio processo de aprendizagem do aluno.

No contexto de *ensino e aprendizagem à distância*, a **linguagem** mediatiza as mensagens pedagógicas e as instruções de aprendizagem, orientando o aluno como aprender sozinho, sem a presença do professor. No *suporte computadorizado*, que veicula os materiais didáticos, é por meio da **linguagem** das instruções que se orienta a navegação e acesso do aluno a todo material. No contexto de *ensino e a aprendizagem de leitura em língua estrangeira*, a **linguagem** das instruções orienta a aprendizagem da habilidade de leitura e a realização de tarefas. A usabilidade pedagógica, portanto deve ser um princípio de qualidade da linguagem do material didático que mediatiza o processo de ensino e aprendizagem neste contexto.

O quadro abaixo, elaborado por esta pesquisadora, permite visualizar sinteticamente a discussão teórica feita neste capítulo, ilustrando os principais aspectos que envolvem a usabilidade pedagógica.

**Quadro 4 - A usabilidade pedagógica no ensino de leitura em LE na modalidade de Ead mediada por computador**



## **2.5 A importância da usabilidade pedagógica e das instruções no material didático**

Nesta seção, discuto sobre a importância das instruções em materiais didáticos. De início, abordo a forma e a função dos enunciados de instruções didáticas. E, por último a importância da linguagem das instruções para a usabilidade pedagógica de material didático para cursos *online*.

### **2.5.1 A forma e a função das instruções e as instruções no livro didático.**

Discutindo as características do discurso instrucional, Silvestri (1995) afirma que a função de uma instrução é sempre que o destinatário realize determinada ação e adquira a habilidade pretendida. Assim, o discurso de uma instrução se configura como um meio de aprendizagem. A autora aponta também que os enunciados de instruções mantêm uma relação estreita com o texto icônico. Estes elementos funcionam como recursos de orientação extra para o leitor. O texto instrucional tem um vínculo muito estreito com elementos icônicos. Fotos, desenhos, esquemas e demais formas de representação e visual se integram com muita frequência à instrução. De acordo Silvestri, no texto instrucional estes elementos não funcionam como mera ilustração, mas auxiliam a compreensão do enunciado e a execução adequada do procedimento. Assim, os recursos visuais têm, também, uma função instrucional (Silvestri, 1995, p. 230).

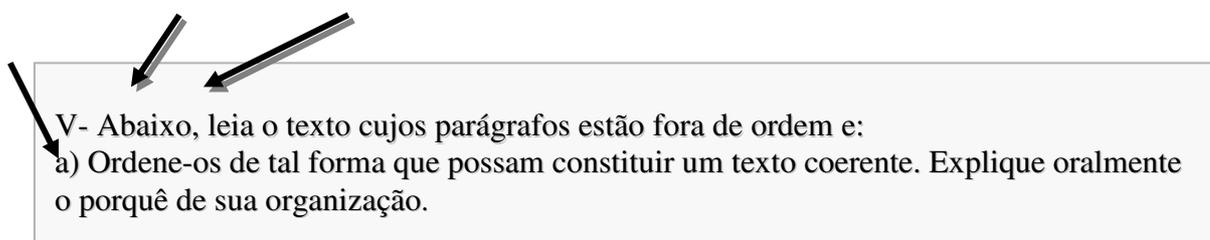
Em um texto para fins pedagógicos (oral ou escrito), as instruções podem ser definidas como as explicações dadas pelo professor para que o aluno execute uma ação para adquirir um conhecimento específico. O professor que profere ou redige uma instrução didática supõe que o aluno atingirá o objetivo da tarefa ou lição após executar a instrução ou conjunto de instruções propostas na atividade.

Quanto à forma, um enunciado de instrução didática vem, geralmente, iniciado por um verbo de ação no imperativo, tais como: faça, leia, releia, responda, escreva etc. Estes verbos exemplificam os enunciados de instruções escritas encontradas em livros didáticos e em instruções orais dadas pelo professor em sala de aula. Além de serem iniciadas por um verbo, as instruções também possuem certas características (não regras) que as distinguem do corpo do texto de conteúdo, como as perguntas feitas no material didático.

Abaixo, apresento outras características de instruções escritas que coletei em livros didáticos:

- são organizadas sequencialmente ou em segmentos hierarquizados de ações cronológicas;
- podem anteceder ou preceder a pergunta, mas destacam-se por conter marcadores ou numeração;
- podem aparecer no enunciado, palavras indicadoras de direção e tempo, como advérbios: agora, acima, abaixo, seguinte etc. que orientam o aluno quanto à ordem do processo e na localização de informações do material;
- uso de marcadores de numeração, negritos, itálicos, espaçamento que separa a instrução do texto e lhe dá destaque,

Estes aspectos podem ser verificados no exemplo<sup>10</sup>: abaixo:



V- Abaixo, leia o texto cujos parágrafos estão fora de ordem e:  
a) Ordene-os de tal forma que possam constituir um texto coerente. Explique oralmente o porquê de sua organização.

<sup>10</sup> Exemplo de instrução extraído de ARAÚJO, A., D. e SAMPAIO, S. **Inglês instrumental**: Caminhos para Leitura, Teresina: Alínea Publicações, 2002, p.153.

Neste exemplo, os recursos gráficos (marcadores, numeração) têm a função de destacar o enunciado da instrução no corpo do texto. Além disso, há o indicador de direcionamento ‘abaixo’ apontando a direção da pergunta.

### **2.5.2 As instruções no material didático *online* e a usabilidade pedagógica.**

No material didático para cursos à distância em meio virtual, a usabilidade pedagógica das instruções é importante por três razões principais. A primeira diz respeito ao próprio suporte computadorizado. Neste ambiente, é fundamental que as instruções sejam claras sobre como encontrar as atividades e as páginas do curso. Numa interface amigável, elaborada sob princípios de usabilidade, o aluno precisa ser claramente orientado sobre como acessar as diversas partes do material. É preciso estar claro para o aluno onde se deve ‘abrir’ a página e como ‘navegar’. Neste sentido a navegação é guiada pelas instruções a serem disponíveis nas próprias páginas do curso.

A segunda razão se dá em função da distância de tempo e espaço entre o professor e o aluno, não havendo na modalidade de Ead a possibilidade de feedback imediato do professor para o aluno. As instruções, portanto, precisam ser claras e objetivas, sem permitir ambigüidades ou dúvidas. Uma instrução ambígua não poderá ser esclarecida de imediato, e assim o aluno não terá como fazer a tarefa proposta ou precisará escrever uma mensagem pedindo esclarecimento para o professor ou tutor. Esta última opção não é mais cômoda e nem adequada para situações de aprendizagem independente. Em vista disto, Martins e outros (2002) apontam que uma instrução dúbia pode gerar dúvidas e incertezas no aluno. “Se o aluno não tiver a quem solicitar ajuda, ficará muitas vezes impedido de progredir em seus estudos e tarefas. E mesmo que tenha com quem se socorrer, se esta pessoa nem sempre estiver disponível, o mesmo problema se instalará”. (Martins e outros, 2002, p.6).

Além disso, se o material é auto-instrucional, construído para uma situação de aprendizagem independente ou automonitorada, deverá favorecer a aprendizagem reflexiva através de instruções explícitas de aprendizagem, de auto-monitoramento e de avaliação do próprio processo de aprendizagem (discussão feita no capítulo 1). Para Dickinson (1987, p. 82), as instruções de aprendizagem são importantes em todos os materiais didáticos, mas nos materiais auto-instrucionais, elas se tornam cruciais. A inteligibilidade pode significar utilizar instruções na língua-alvo (para materiais auto-instrucionais em LE) e, certamente significa a clareza das ações a serem realizadas pelo aluno. É importante ressaltar que a clareza diz respeito, não somente à linguagem, como também aos objetivos da tarefa e da aprendizagem.

O terceiro motivo de importância da usabilidade pedagógica das instruções diz respeito ao ensino de leitura em LE na modalidade auto-instrucional de Ead. As instruções de aprendizagem, tarefas e exercícios, portanto, devem estar claras quanto à linguagem (vocabulário, sintaxe) utilizada no enunciado e quanto aos objetivos de aprendizagem: utilizar estratégias que permitam ao aluno compreender textos em LE. É preciso que as instruções estejam claras quanto à tarefa imediata e para a ação de aprender continuamente, para além do contexto do curso.

### **3. Os aspectos teórico-metodológicos do ensino de leitura em língua estrangeira e o ensino mediado por computador**

Neste capítulo, discuto dois tópicos: no primeiro discorro sobre os pressupostos teóricos e metodológicos dos modelos de leitura em LE. Na segunda seção, apresento as considerações teóricas sobre o ensino de leitura à distância mediado por computador e as implicações para a elaboração de materiais didáticos para esta finalidade.

#### **3.1 A aprendizagem de leitura: dos modelos *bottom up*, *top-down* ao modelo interativo.**

O ensino da leitura em língua materna e em língua estrangeira tem sido desenvolvido a partir de um suporte teórico em evolução. Os procedimentos metodológicos para o ensino de leitura em LE são, portanto, historicamente variáveis de acordo com a contribuição de diferentes concepções teóricas sobre como ocorre o ato de ler. A teoria apresenta três modelos de leitura: o modelo *bottom-up* ou ascendente, o modelo *top-down* ou descendente e o modelo interativo.

No primeiro modelo, de base estruturalista, o leitor é tido como um ser passivo diante do texto. Nessa abordagem, ler é um processo de decodificação das formas lingüísticas que compõem o texto; o significado está no próprio texto, parte do texto para o leitor (processo ascendente ou *bottom-up*). O papel do leitor é, tão somente, encontrar o significado subjacente ao texto. Não ocorre negociação na construção do significado entre o leitor e o texto, e muito menos há atribuição de significado; o significado é construído, simplesmente, a partir de um processo de extração (Leffa, 1999, p.18). A partir de, mais ou menos, quatro décadas atrás, adotou-se uma nova abordagem no ensino de leitura, priorizando os pressupostos cognitivistas

de aprendizagem. No modelo denominado *psicolingüístico*, o leitor passa a ter um papel ativo diante do texto. O processo de leitura é visto como o resultado de um ‘jogo de adivinhações’ do leitor utilizando estratégias cognitivas ativadas durante a leitura e a ativação de seu conhecimento prévio (de mundo, de língua e de textos). Nesta perspectiva, o leitor constrói o significado através de processo descendente (do leitor para o texto ou *top-down*). Conforme Leffa, “o que o texto faz, portanto, não é trazer um sentido novo para o leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa forma construído previamente” (p.19).

Bem mais recente é o modelo interativo de leitura em que os atores (leitor e texto) envolvidos no processo de leitura operam interacionalmente, ocorrendo ao mesmo tempo os processos descendentes e ascendentes. Na caracterização do modelo interativo, Eskey e Grabe (1988) argumentam:

“Este modelo incorpora as implicações de leitura como um processo interativo - isto é, o uso do conhecimento prévio, expectativas, contexto, etc. Ao mesmo tempo, ele também incorpora noções referentes aos aspectos de reconhecimento correto de letras e palavras, formas lexicais (...) - isto é, um processamento que não depende do contexto para o reconhecimento primário das unidades lingüísticas”.<sup>11</sup> (Eskey e Grabe, 1988, p.224, tradução minha).

Partindo deste aporte teórico, técnicas de ensino e atividades de leitura devem considerar tanto os aspectos relacionados à estrutura lingüística do texto, como também as estratégias de leitura e de ativação do conhecimento pré-adquirido pelo leitor. Grabe (1986) aponta algumas sugestões para um currículo de leitura interativa, no qual devem interagir quatro componentes de ensino, envolvendo as habilidades necessárias à aprendizagem de leitura. Conforme Grabe, a primeira tarefa é ensinar as estratégias de leitura e habilidades relevantes (*scanning, skimming* etc.); a segunda é incluir o ensino apropriado de gramática e desenvolvimento de vocabulário; a terceira é ensinar ao aluno a lidar com textos de modo mais confortável adotando estratégias de leitura como o faz um nativo na língua; a quarta tarefa é ensinar aos alunos o uso

---

<sup>11</sup> Trecho original “This model incorporates the implications of reading as an interactive process – that is, the use of background knowledge, expectations, context, and so on. At the same time it also incorporates notions of rapid and accurate feature recognition for letters, words, spreading activation of lexical forms, and the concept of automaticity in processing such forms – that is, a processing that does not depend on context for primary recognition of linguistic units.

analítico de estratégias de leitura, como fazer inferências, perceber as relações textuais, sintetizar, reconhecer o discurso e formar opiniões (Grabe, 1986, p.41).

O ensino de estratégias de leitura é a base da abordagem interativa: é pela ativação de um grupo de estratégias, usadas não de modo aleatório, que o leitor compreende o texto. Brown (1994, p.291) afirma que algumas estratégias envolvem os processos ascendentes (*bottom-up*) e outras os processos descendentes (*top-down*). Brown lista um conjunto de estratégias que leitores proficientes de textos em LE utilizam:

1. Identificam o objetivo da leitura;
2. Usam as regras e modelos grafêmicos (unidades mínimas da língua escrita) que apóiam a decodificação;
3. Utilizam técnicas eficientes de leitura silenciosa para uma leitura de rápida compreensão;
4. Fazem o *skimming do texto*;
5. Escaneiam (*scanning*) rapidamente informações específicas no texto (*scanning*);
6. Utilizam o mapeamento semântico;
7. Fazem vários tipos de inferências;
8. Analisam o vocabulário;
9. Distinguem entre significado literal e implícito;
10. Capitalizam os marcadores no processo de relações discursivas (Brown, 1994, p.292-296).

Barnett (1988) afirma que, para encorajar o uso efetivo de estratégias na leitura de LE, o professor pode desenvolver exercícios simples para eliciar a informação através das estratégias. Estes exercícios podem ser divididos por estágios de leitura, por meio de técnicas. Estas técnicas devem ser divididas em etapas concatenadas com o modo como o processo se desenvolve:

- Atividades de pré-leitura – nesta etapa deverá haver a ativação do conhecimento prévio e dos esquemas; o leitor fará previsões que tornará leitura mais significativa. As atividades de pré-leitura devem incluir a discussão sobre o tipo de texto, ligar o tópico do texto a temas conhecidos, ‘ler’ o título e as ilustrações, e promover o uso das estratégias *skimming* e *scanning*:

- Atividades durante a leitura – os exercícios nesta etapa ajudarão a desenvolver as estratégias e aperfeiçoarão o controle da segunda língua e a decodificação de passagens mais difíceis.

- Atividades de pós-leitura – exercícios de checagem da compreensão do texto. Aqui deverá ocorrer a verificação de uma compreensão mais aprofundada, identificar o propósito do autor, fazer uma avaliação do texto e da compreensão, avaliar o uso das estratégias apropriadas durante a leitura e discordar ou não da opinião do autor (Barnett,1988; Brown,1994).

- Atividades *Follow-up* – exercícios que exploram a compreensão da aprendizagem e da tarefa imediata para verificar a transferência de estratégias para outros textos; e atividades integrativas, por exemplo ouvir um texto com o tópico lido ou produzir um texto escrito.(Barnet, 1988, Brown, 1994).

### **3.2 O ensino de leitura mediado por computador**

O computador tem sido usado como suporte para o ensino de leitura de duas maneiras. A primeira é através de *softwares* especialmente construídos para esse fim (*Computer Assisted Instruction* - CAI). Neste caso o aprendiz pode aprender sozinho em situações de auto-instrução (computador-tutor), ou sob a assistência do professor. A segunda forma é através da Educação a Distância Mediada pelo Computador (EDMC), que se refere à situação de ensino e aprendizagem à distância no meio virtual. Nessa modalidade há professor (es) ou tutor (es) e uma instituição oficial de apoio.

De acordo com Dever (1986), os *softwares* para leitura (CARI - *Computer Assisted Reading Instruction*) têm uma história singular. A autora explica que as teorias de leitura passaram cronologicamente do Modelo Ascendente (*bottom-up*) para o Modelo Descendente (*top-down*) e depois para o Modelo Interativo. No entanto, a maioria dos softwares desenvolvidos para leitura consistem em atividades do tipo *bottom-up* (Dever, 1986, p. 189).

Poder-se-ia argumentar que a análise de Dever (1986) foi realizada em data pouco recente, considerando-se que a tecnologia evolui velozmente e um *software* pode se tornar tecnicamente obsoleto em curto espaço de tempo. Contudo, em um estudo realizado por Singhal (1999), a autora faz um mapeamento cronológico de várias experiências de pesquisas e das respectivas análises dos resultados sobre a utilização do computador no ensino de leitura. Singhal conclui que, na maioria dos estudos, a leitura é vista como um processo *bottom up*, em que a ênfase é o foco no texto em si mesmo e nas estruturas isoladas. Os poucos estudos longitudinais fracassam em implementar programas que ensinem o aluno a usar estratégias para tornar-se consciente do processo de leitura, e a aplicar, efetivamente, tais estratégias em diferentes contextos de leitura (Singhal, 1999, p. 8).

A potencialidade da Web pode permitir que recursos como: imagens em movimento, som, áudio etc. e, ainda, os textos autênticos disponíveis na Internet possam ser utilizados para a produção de materiais didáticos no ensino de leitura. No entanto, não é esta a realidade com a qual se deparam professores e pesquisadores. Conforme reconhece Braga (1999), os problemas na elaboração de materiais são recorrentes, mesmo com o avanço da tecnologia:

“uma breve pesquisa na Internet é suficiente para constatarmos que as tarefas propostas para ensino de leitura em língua estrangeira tendem a restringir-se a jogos, questões de múltipla-escolha e exercícios tipo "drills", que refletem uma concepção de ensino rígida e ultrapassada” (Braga, 1999, p.1)

As considerações de Dever (1986), Singhal (1999) e Braga (1999) levam ao questionamento das dificuldades, por parte dos idealizadores de materiais didáticos

para o computador, em implementar programas que promovam o ensino de leitura numa abordagem mais interativa e reflexiva sobre o processo de ler em LE.

### **3.3 A elaboração de materiais para o ensino de leitura em cursos *online*.**

Há duas possibilidades na elaboração e implementação de materiais para a leitura em LE para cursos mediados por computador: a primeira é a adaptação de materiais próprios da situação presencial, neste caso são necessárias adaptações em função do contexto pedagógico e do suporte. A segunda opção é elaborar **novos** materiais que sejam auto-suficientes para o contexto pedagógico e para o suporte (aspectos referentes à usabilidade pedagógica).

Braga (1999) relata uma experiência de implementação de materiais didáticos para ensino de leitura do ensino presencial para o meio virtual

“Observamos que grande parte do nosso trabalho na situação presencial contextualizava, adaptava e expandia o material oferecido ao aluno. Esse auxílio complementar estava previsto na construção do material que elaborávamos para uso em sala de aula. A tentativa de transpor essas "contextualizações" em um material elaborado para uso independente resultou em longas e exaustivas explicações que, além de incompletas, nos pareceram pouco motivantes para os alunos.”(Braga.1999, p.3)

No contexto do trabalho descrito pela autora, optou-se pela elaboração de um material adequado ao suporte e que levasse em conta “de forma indutiva e reflexiva o uso de estratégias de leitura junto com reflexões lingüísticas” (op cit, p.4).

Em relação à abordagem teórica para o ensino de leitura em LE, surgem algumas questões: Como podem ser ensinadas as estratégias de leitura em situação de auto-instrução? Como deve ser o *design* do ensino de leitura em meio virtual? Levando em conta estas e outras questões, Braga (1997) tece algumas considerações sobre a elaboração de materiais de leitura interativa em LE para contextos de auto-instrução. Para a autora, o material deve guiar os aprendizes de modo a fazê-los *conscientes de suas próprias estratégias de leitura* (estratégias metacognitivas) e permitir-lhes usar tais estratégias para compensar a falta de conhecimento lingüístico.

Além disso, as tarefas apresentadas devem apoiá-los numa *análise consciente de aspectos lingüísticos* do texto (estratégias metalingüísticas) que ajudam a acelerar o processo de internalização e automatização na aquisição da língua. Assim, as atividades devem contemplar a leitura interativa através de atividades de uso de estratégias metacognitivas e metalingüísticas que favoreçam a aprendizagem de modo reflexivo e automonitorado (Braga 1997, p.6).

Ainda de acordo com Braga (1997), no seu contexto de pesquisa, a elaboração dos materiais de leitura teve como suporte teórico os estudos sobre a relação entre metacognição e aprendizagem independente. A autora cita, especificamente, os trabalhos de White (1995) e Victori e Lockhart (1995). Estas pesquisas indicam que aprendizes autônomos têm demonstrado alto grau de autoconsciência, consciência da tarefa e de estratégias. A partir dessas orientações teóricas, as atividades de leitura em material didático direcionado para auto-instrução deveriam focalizar as estratégias metacognitivas para promover a aprendizagem independente.

As considerações de Braga (1997, 1999) sobre a elaboração de material estão em consonância com outros estudos sobre a relação entre autonomia e aprendizagem independente de línguas em contextos de educação à distância. Conforme já discutido no capítulo anterior, estes estudos apontam a importância do ensino de estratégias metacognitivas no processo de ensino e aprendizagem de línguas à distância mediado por computador ( Hurd, 2000; Hurd e outros, 2001; Dreyer e Nel, 2003; White, 2004).

### **3.4 O ensino de estratégias metacognitivas para a leitura em LE.**

Levando em conta que vários autores defendem o ensino explícito de estratégias metacognitivas em ambiente de auto-instrução, torna-se importante discutir em que consiste a metacognição e suas implicações para ensino e aprendizagem de leitura em LE. Na seção seguinte, discuto o ensino de leitura numa perspectiva

metacognitiva, ou seja, numa abordagem de ensino explícita e reflexiva das estratégias de leitura.

Singhal (2001) define estratégias metacognitivas como ações de comportamento empreendidas por aprendizes para planejar, organizar e avaliar a própria aprendizagem. Estas estratégias incluem, entre outras, a atenção direta, a auto-avaliação, estabelecimento de metas e objetivos, a busca de oportunidades práticas etc. Numa tarefa de leitura, as estratégias metacognitivas acionam a consciência do leitor na compreensão do texto.

Anderson (2003) aponta que a metacognição em leitura pode ser dividida em cinco componentes primários:

“(a) *preparação e planejamento* para a leitura efetiva, (b) decidir *quando usar* uma estratégia particular de leitura, (c) saber como *monitorar o uso* da estratégia, (d) aprender *como orquestrar* várias estratégias, e (e) *avaliar o uso das estratégias de leitura*”<sup>12</sup>. [grifos do autor](Anderson, 2003, p.1, tradução minha).

Isso significa dizer que dar **instruções** sobre o uso de estratégias metacognitivas é ensinar o aluno a manter, conscientemente, o controle sobre sua aprendizagem. Na aprendizagem de leitura em LE deverá ocorrer, portanto, não o simples treino ou o ensino para a aprendizagem incidental, mas a orientação ao aluno sobre como aprender a aprender. Conforme colocam Sheorey e Mokhtary (2001):

“Nós acreditamos que o conhecimento metacognitivo do leitor sobre leitura inclua uma consciência de uma variedade de estratégias de leitura e que o empreendimento cognitivo da leitura é influenciado por esse conhecimento metacognitivo de estratégias. Do nosso ponto de vista o conhecimento consciente do processo estratégico de leitura e a real utilização das estratégias de leitura distinguem leitores proficientes de leitores não-proficientes”<sup>13</sup>.(Sheorey e Mokhtari, 2001,p. 433 - tradução minha).

---

<sup>12</sup> Trecho original: Metacognition can be divided into five primary components: (a) *preparing and planning* for effective reading, (b) deciding *when to use* particular reading strategies, (c) knowing how to *monitor* strategy use, (d) learning how to *orchestrate* various strategies, and (e) *evaluating* reading strategy use.

<sup>13</sup> Trecho original “We suggest that the reader’s metacognitive knowledge about reading includes an awareness of a variety of reading strategies and that the cognitive enterprise of reading is influenced by this metacognitive awareness of reading strategies. In our view, it is the combination of conscious awareness of the strategic process and the actual utilization of reading strategies that distinguishes the skilled from unskilled readers”.

Carrell (1998), citando John H. Flavell, define a ‘metacognição’ como o conhecimento que regula a cognição. Segundo a autora, a habilidade metacognitiva possui duas dimensões: o **conhecimento da cognição** e o **controle da cognição**. Na leitura, estas duas dimensões funcionam, respectivamente, como o conhecimento que o leitor tem de seus recursos para a aprendizagem de leitura, e com o controle que ele tem para empreender e regular sua aprendizagem.

Segundo Carrell, o **conhecimento sobre a cognição** inclui três níveis integrados:

- Conhecimento declarativo ou proposicional – refere-se a ter o conhecimento do conceito ou saber da sua existência. Por exemplo, saber que **o que** é uma estratégia *scanning* ou *skimming* e **porque** devem ser ativadas na leitura;
- conhecimento do procedimento ( *procedural* ) – saber **como** executar a ação da qual já se tem o conceito. Por exemplo, saber utilizar a estratégia *scanning* ou *skimming*;
- conhecimento condicional - que significa ‘saber’ **porque** se executa determinada ação. Em leitura, significa o conhecimento que o leitor tem da validade de determinada estratégia na sua compreensão e, ao mesmo tempo saber **quando** usá-la e se está funcionando ou não (Carrell e outros, 1998, p.101).

A segunda dimensão da metacognição do leitor refere-se às estratégias de definição do propósito da leitura, a *monitoração da compreensão*, a *testagem* e a *avaliação das estratégias*, “Regulação em leitura inclui a consciência e a habilidade de detectar contradições em um texto, conhecimento de diferentes estratégias para usar com diferentes textos, e habilidade de separar idéias principais das secundárias”. (p.101). De acordo com estes pressupostos, Carrell (1998) e Carrell e outros (1998) argumentam que as estratégias de compreensão de leitura podem ser ensinadas através de explicações do professor e por meio de instruções diretas que envolvam as dimensões da habilidade metacognitiva.

O quadro seguinte permite visualizar o modelo de ensino para as explicações do professor sobre estratégias metacognitivas, Carrell e outros (1998):

**Quadro 5 – O conhecimento metacognitivo e um modelo para as explicações diretas sobre as estratégias de leitura – Carrell e outros (1998).**

<i>Conhecimento declarativo</i>	<i>Conhecimento Procedural</i>	<i>Conhecimento condicional</i>
<b>Qual</b> a estratégia	<b>Como</b> usar a estratégia	<b>Quando e onde</b> usar a estratégia
<b>Por que</b> a estratégia deve ser aprendida		<b>Como</b> avaliar a efetividade da estratégia

Na visão de Carrell e outros (1998), as **instruções** do professor no ensino de estratégias de leitura em LE devem conter cinco elementos:

1. **qual** a estratégia – descrever, criticamente, aspectos conhecidos de uma estratégia ou dar uma definição completa da estratégia;
2. **porque** uma estratégia deve ser aprendida – dizer ao aprendiz por que está aprendendo a estratégia;
3. **como** usar a estratégia - explicar cada componente da estratégia, de modo claro e tão articulado quanto possível, mostrando a lógica dos componentes de cada estratégia (pode-se neste caso, utilizar técnicas como verificar o uso através de protocolo verbal e atenção a outras pistas);
4. **quando e onde** a estratégia deve ser usada – delinear atividades em que determinada estratégia deve ser usada, mostrando que diferentes textos podem demandar diferentes estratégias;
5. **como** avaliar o uso da estratégia – mostrar como avaliar se uma estratégia foi usada eficientemente ou não, incluindo sugestões para correção no uso de estratégias adequadas (Winograd e Hare apud Carrel e outros 1998, p.102-104).

Finalizando a discussão teórica apresentada acima, o ensino de leitura mediado por computador pode favorecer a aprendizagem reflexiva através do ensino explícito de habilidades metacognitivas. Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem poderá ser apropriado ao meio, ao contexto de auto-instrução e à aprendizagem de leitura em LE como um processo significativo para o aluno.

## 4. Tratamento metodológico adotado e descrição do contexto da pesquisa

Este capítulo tem como objetivos: a) descrever e justificar a linha metodológica adotada para a pesquisa; b) descrever o contexto de pesquisa em que se deu a coleta de dados; c) apresentar os instrumentos de coleta, a composição do corpus analisado e os procedimentos de análise utilizados. Inicialmente explico o tipo de pesquisa adotada e faço a descrição pormenorizada do contexto de pesquisa. A seguir, retomo a explicitação dos procedimentos de coleta e os métodos de análise.

### 4.1 – A Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa se orienta pelos princípios da pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista. Portanto, a pesquisa é necessariamente descritiva (Triviños, 1987). Para Triviños, a *descrição* em pesquisa intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca-se neste tipo de pesquisa investigar as causas da existência do fenômeno, “procurando *explicar* sua origem, suas relações e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão na vida humana (grifos do autor)” (p.129). O objetivo deste tipo de pesquisa é a **observação**, a **descrição** e a **interpretação** de um fenômeno em um dado contexto. No caso específico desta pesquisa, o contexto descrito é o material didático colhido na sala de aula virtual. Os dados foram extraídos a partir da observação e da participação no campo de pesquisa: dois cursos online de leitura em inglês.

O objetivo geral foi analisar **instruções de navegação** e **instruções de atividades** de **dois** diferentes  **cursos** de leitura em Inglês, verificando as características de usabilidade pedagógica.

A partir dos dados, procurei responder às questões de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação, e aqui retomadas:

4. Como as instruções de dois cursos online se caracterizam quanto à usabilidade pedagógica?
5. As instruções estão adequadas para o contexto pedagógico da Ead em meio virtual?
6. As instruções estão adequadas à proposta de *ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira* na modalidade de *Ead*?

#### **4.2 Descrição do contexto de coleta de dados e o relato do processo de coleta pela aluna/pesquisadora.**

Na seção que segue faço a descrição dos dois cursos em que foram coletados os dados. O objetivo desta descrição é mostrar alguns aspectos relacionados à organização e ao funcionamento dos cursos que influenciaram na minha atividade enquanto pesquisadora-participante, e descrever, ainda, como se deu o processo da coleta de dados.

O corpus foi coletado durante o período de realização dos cursos que foram contexto da pesquisa, especificamente, entre os meses de fevereiro e julho de 2005. O acesso aos cursos se deu através do preenchimento de um ficha de matrícula disponível nas páginas dos cursos e do pagamento do valor estipulado nas páginas. Em um dos cursos a matrícula é feita online, em outro é preciso imprimir a ficha e enviá-la por meio de fax. Para participar dos cursos foi necessário que eu me tornasse aluna regularmente matriculada. Depois da matrícula, foram enviados por e-mail uma senha e um *login* de acesso. No entanto, este envio não foi simples. Foram necessários dois telefonemas (para a equipe técnica dos dois cursos) para que me enviassem o código de acesso. Em um dos cursos, este código foi dado por telefone e no outro foi enviado para meu e-mail, mas somente depois de uma semana de já iniciadas as atividades.

## 4.2.1 - Descrição do primeiro curso ou Curso 1

### a) Apresentação e estrutura

O primeiro contexto foi o curso de Inglês para “Compreensão de Textos Mediada por Computador” oferecido pela UFPA (Universidade Federal do Pará), de agora em diante C1(Curso 1). Este curso tem sido ofertado semestralmente desde 2003 e está disponível em [www.cursoslivresonline.com.br](http://www.cursoslivresonline.com.br).

A instituição oferece cursos online de leitura em inglês, francês e alemão. A página dos cursos apresenta as opções de o aluno se inscrever em qualquer um dos cursos. As informações gerais (como objetivos, clientela, metodologia, etc) encontradas no *site* são gerais e se referem a diferentes cursos (Figura 1).

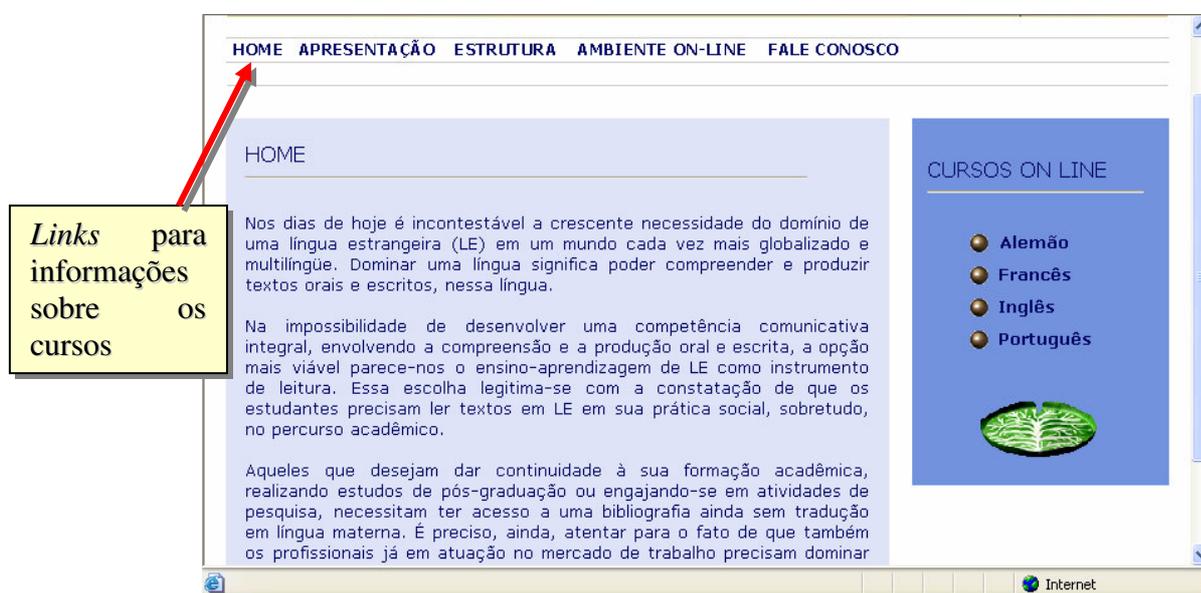


Figura 1 – Página principal ou homepage do C1 – [www.cursoslivresonline.com.br](http://www.cursoslivresonline.com.br)

Para acessar cada curso individualmente, deve se clicar no nome da língua (referente ao curso) e outra página de acesso se abre (Figura 2). Conforme foi dito anteriormente, o acesso somente se dá após a efetivação da matrícula. Desta maneira,

só foi possível ter informações específicas sobre o curso após o meu ingresso como aluna regular.



**Figura 2 – Página de entrada para o curso de Inglês**

O curso de inglês (bem como o de francês) pode ser feito em três módulos diferentes: o Módulo 1 e Módulo 2 (Curso Básico) e, ainda o Módulo 3 (Curso Específico). Cada um possui uma carga horária de 60 horas, com duração prevista de 15 semanas cada (conforme se anuncia nas páginas). Com a anuência da equipe organizadora, pude ter acesso ao conteúdo dos dois módulos do curso básico de inglês, mas apenas os dados coletados no Módulo 1 foram analisados nesta pesquisa.

## **b) Objetivos, clientela e metodologia**

A página oficial do C1 fornece informações completas sobre o funcionamento técnico e a estrutura dos cursos de leitura ofertados pela equipe. Entre estas informações, vejamos algumas:

- Objetivo geral: “Desenvolver a competência de leitura em línguas estrangeiras (compreensão escrita) - Alemão, Francês e Inglês”.

- Quanto à possível clientela a quem se dirige:

pretendem atender àqueles que desejam realizar estudos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, aos bolsistas de iniciação científica, aos estudantes e profissionais liberais em geral. Enfim, o curso destina-se a qualquer pessoa que, impossibilitada de frequentar aulas presenciais, precise ler textos em línguas estrangeiras, tendo em vista necessidades profissionais ou mesmo pessoais.<sup>14</sup>

- Metodologia adotada para o ensino de leitura: “Concepção de Leitura: atividade dinâmica, durante a qual, o leitor interage com o texto de modo a (re) construir-lhe o significado”.
- Materiais e textos: nos Módulos 1 e 2 serão “textos autênticos ou adaptados sobre temas variados” e no Módulo 3, “textos acadêmicos da área de opção profissional”.

### c) As aulas e o funcionamento do curso

O curso tem formato hipertextual fechado (sem *links* externos), sem recursos de multimídia (como som ou vídeo), havendo recursos de interação assíncrona: fórum de discussão, página para esclarecer dúvidas com o professor; página que contém o nome de todos os participantes onde podem ser enviadas mensagens pessoais para os colegas e/ou professor.

Todo material didático é disposto em arquivo *Word* (Figura 3). As atividades foram postadas semanalmente (geralmente às quartas feiras), havendo um prazo para a resolver e enviar as respostas. O cronograma geral do quadro 6 mostra o período de funcionamento do curso.

---

<sup>14</sup> Todas as referências citadas na descrição deste curso estão na página [www.cursoslivreonline.com.br](http://www.cursoslivreonline.com.br) (informações conferidas em julho de 2006)

Quadro 6 - Cronograma de atividades do C1<sup>15</sup>

Aula/Atividade Semanal	Semana/Data
Aula/Atividade 1	16/02/05 a 23/02/05
Aula/Atividade 2	23/02/05 a 02/03/05
Aula/Atividade 3	02/03/05 a 09/03/05
Aula/Atividade 4	09/03/05 a 16/03/05
(Avaliação 1)	16/03/05 a 23/03/05
Aula/Atividade- Extra 1	23/03/05 a 30/03/05
Aula/Atividade 6	30/03/05 a 06/04/05
Aula/Atividade 7	06/04/05 a 13/04/05
Aula/Atividade 8	13/04/05 a 20 /04/05
Aula/Atividade 9	20/04/05 a 27/04/05
Aula/Atividade 2	27/04/05 a 04/05/05
(Avaliação 2)	04/05/05 a 11/05/05
Aula/Atividade 11	11/05/05 a 18/05/05
Aula/Atividade 12	18/05/05 a 25/05/05
Aula/Atividade 13	26/05/05 a 02/06/05
Aula/Atividade 14	02/06/05 a 09/06/05
Avaliação 3	08/06/05 a 27/06/05

Os textos do C1 estão em formato arquivo Word

Figura 3 – Página eletrônica da Atividade semanal do C1 .

<sup>15</sup> A data inicial é a da postagem da atividade no *site*, a segunda data é o prazo de entrega ou envio das respostas da aula semanal.

A página de entrada do curso (após digitação de senha e *login*) é a página Avisos. Nesta página, a cada semana é há uma breve apresentação da atividade da semana e um aviso informando do prazo de entrega e sugestões do professor para que os alunos participem do fórum. Na primeira semana, esta página também foi utilizada para dar informações sobre o funcionamento do curso (acesso, prazos, critérios de avaliação etc).

A metodologia do curso propõe a interação entre os participantes e assim, houve o uso do Fórum para inserir respostas de perguntas dos textos e fazer comentários sobre atividades, discutir problemas de acesso etc. O fórum funcionou intensamente nas primeiras semanas, havendo mais de 30 mensagens de comentários sobre a atividade da primeira aula do curso. Contudo, esta participação foi diminuindo gradativamente. A parti de meados do curso houve o ‘emudecimento’ dos participantes no fórum, e nas quatro semanais finais não houve mais nenhuma mensagem no fórum (mesmo sendo solicitado que se colocasse resposta de tarefas).

#### **4.2.2 - Descrição do segundo curso ou Curso 2**

##### **a) Apresentação geral e forma de acesso**

O segundo contexto de coleta foi o curso **Inglês para Leitura de Textos** (doravante C2 - Curso 2) ofertado pela PUC Virtual (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), disponível em [www.virtual.pucminas.br](http://www.virtual.pucminas.br). Este curso foi oferecido entre os meses de março a julho de 2005, fase em que se deu a coleta de dados.

As informações específicas sobre o curso estão na página de Educação à Distância da universidade, *link* **Cursos** onde há uma página com uma lista dos cursos à distância ofertados pela instituição (especialização, atualização etc.). Há uma página específica para o curso de inglês (Figura 4).

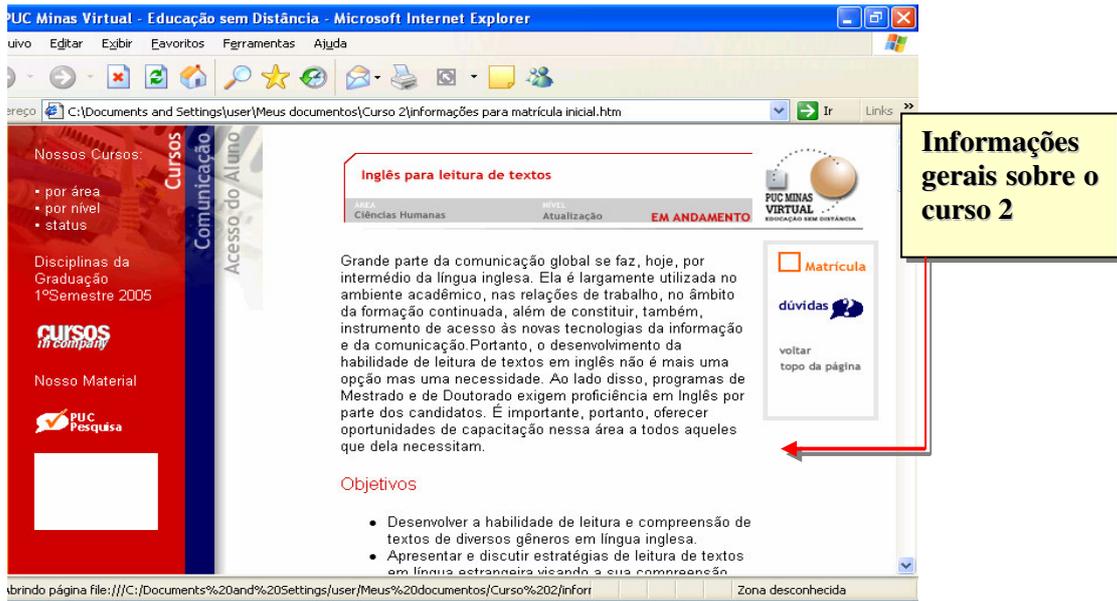


Figura 4 – Página de informações sobre o C2, em www.virtual.pucminas.br

As informações desta página são as seguintes:

- O curso dirige-se a um **público** bastante amplo “Estudantes universitários, portadores de diploma de graduação ou de curso superior, profissionais que atuam em áreas diversas e que necessitam de ler textos em inglês na sua prática de trabalho”.
- Quanto à **carga horária** e a duração do curso “aproximadamente três meses (90 horas)”.
- **Objetivos:** “Desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos de diversos gêneros em língua inglesa” e “Apresentar e discutir estratégias de leitura de textos em língua estrangeira visando a sua compreensão geral ou específica”.
- **Materiais didáticos:** “Textos originais em inglês, de diferentes gêneros, sobre temas diversos, em ordem crescente de dificuldade”.

- **Metodologia** a ser adotada,

O curso será desenvolvido pela Internet e os alunos contarão com o apoio de tutores. A concepção de ensino-aprendizagem adotada, respalda-se na interatividade entre os participantes do curso (aluno-professor, aluno-aluno, professor-aluno). Essa interatividade pode ser síncrona, por meio de “chats”, ou assíncrona, no ambiente virtual específico do curso (informações colhidas no *site* [www. virtual. pucminas. br](http://www.virtual.pucminas.br))

É importante salientar que a interação entre o grupo não ocorreu conforme proposto. O *chat* só foi utilizado uma vez, apesar das dificuldades de reunir os participantes, conforme pude verificar nas mensagens do fórum de discussão. No Fórum, houve a apresentação pessoal de uma parte dos alunos (no espaço denominado Perfil do Autor) e a discussão sobre horário e uma data para o único *chat* que houve. Assim, para as atividades e questões de leitura não houve interação entre o grupo. No entanto, foi possível a interação entre o professor – aluno e aluno-equipe técnica. A ferramenta **Correio** possibilitou o envio de dúvidas para o professor ou para equipe técnica, solicitando esclarecimentos quanto ao conteúdo ou sobre dificuldades de acesso, respectivamente.

**b) O ambiente do curso e a apresentação da metodologia.**

Dentro do curso há uma página intitulada **Apresentação e Organização** do curso (Figura 5). Nesta página apresentam-se informações sobre o objetivo, conteúdo e a ‘metodologia’(Anexo 1). Como será discutido na análise de dados, embora esta página se intitule Apresentação e Organização, na verdade ela é o próprio conteúdo (definição das estratégias) que não é retomado nas aulas (Figura 6)

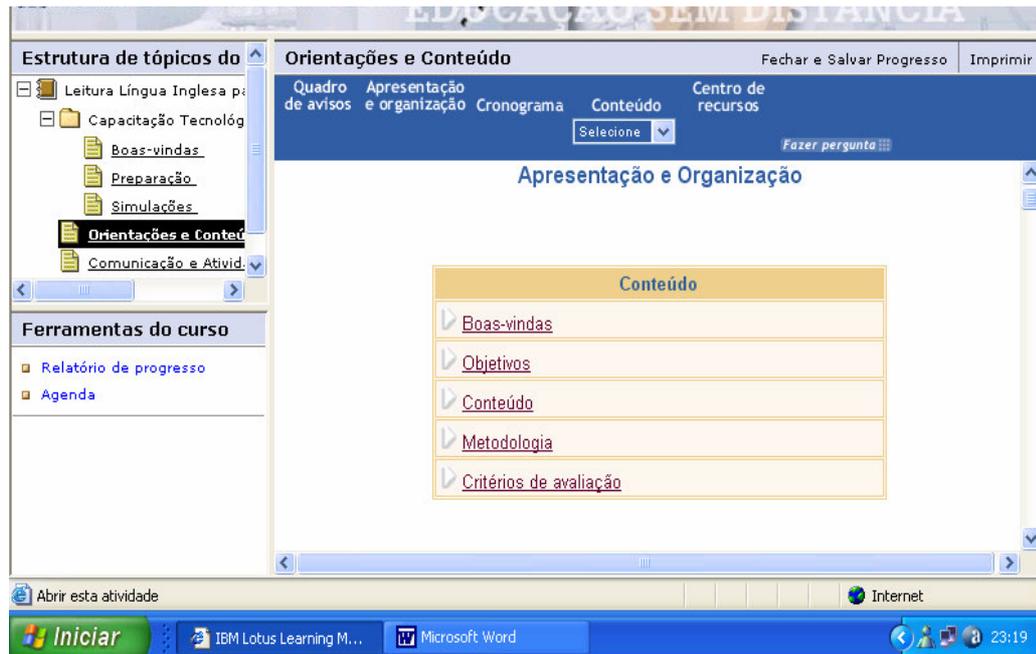


Figura 5 – Página de apresentação do curso 2

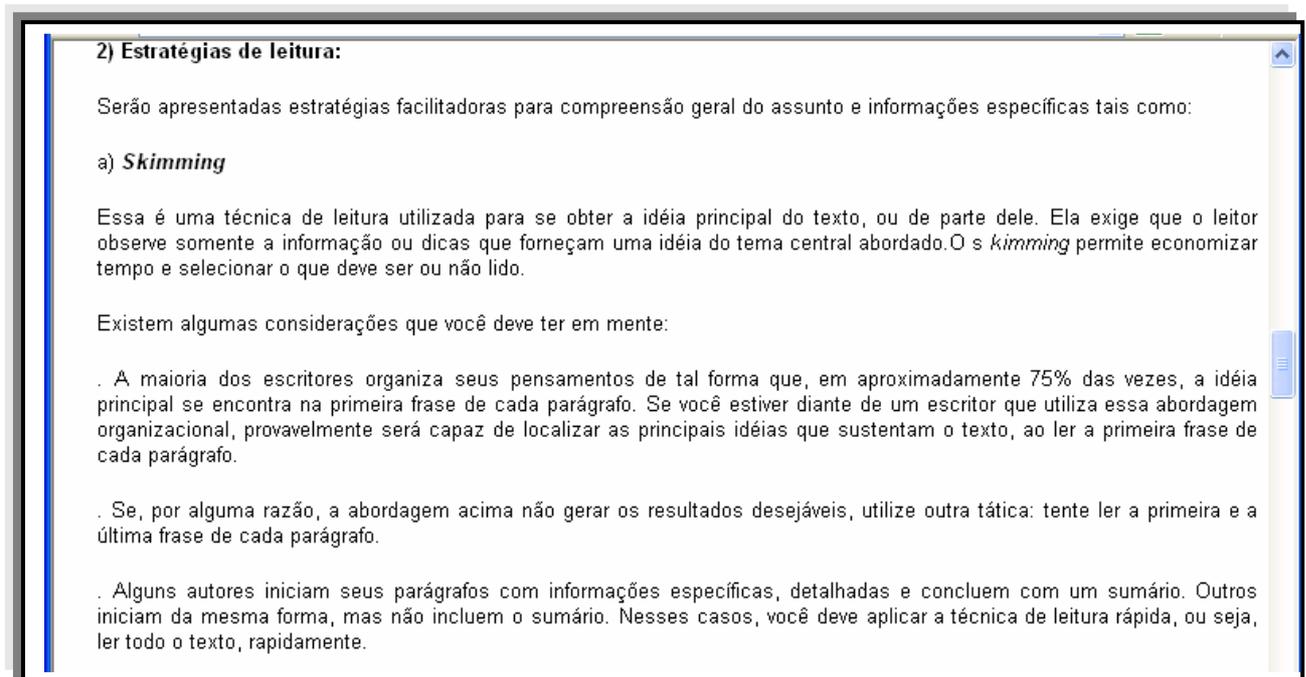


Figura 6- Trecho do Conteúdo na página de apresentação do curso

**c) As atividades e as características da organização do material.**

A primeira atividade ou a “capacitação tecnológica” durou uma semana e teve como finalidade a simulação de uso do ambiente e das ferramentas (o que também poderia ser realizado por um CD e manual de uso em formato impresso que havia sido enviado pelo correio). A primeira atividade de leitura foi postada no dia 07 de março e a última no dia 31 de julho (Quadro 7). No entanto, houve mudanças nas datas em função de atrasos na postagem de algumas atividades. Assim, efetivamente, o curso durou mais que os três meses previstos inicialmente, tendo sido encerrado no mês de agosto de 2005. Para os alunos que não conseguiram realizar com sucesso as atividades e não alcançaram a média estipulada nos critérios de avaliação, foram disponibilizadas mais dois ‘textos substitutivos’ no mesmo formato das atividades anteriores, para efeito de avaliação. Deste modo, foram disponibilizados mais de 15 textos na página do curso.

**Quadro 7 - Cronograma previsto para as Atividades do C2**

<b>Atividade Semanal</b>	<b>Semana/Data</b>
Capacitação tecnológica	29/03/05
Aula/Atividade 01	07/04/05
Aula/Atividade 02	15/04/05
Aula/Atividade 03	26/04/05
Aula/Atividade 04	03/05/05
Aula/Atividade 05	10/05/05
Aula/Atividade 06	18/05/05
1ª Avaliação	24/05/05
Aula /Texto 07(postado por engano)	
Aula/Atividade 07	26/05/05
Aula/Atividade 08	01/06/05
Aula/Atividade 09	09/06/05
Aula/Atividade 10	17/06/05
Aula/Atividade 11	24/06/05
Aula/Atividade 12	01/07/05
Aula/Atividade 13	08/07/05
2ª Avaliação	13/07/05-
Texto substitutivo de avaliação 1	-
Texto substitutivo de avaliação 2	-

A cada semana (às quintas-feiras) uma atividade foi postada na página de textos (Figura 8). E havia um prazo para resolver as questões e enviá-las.

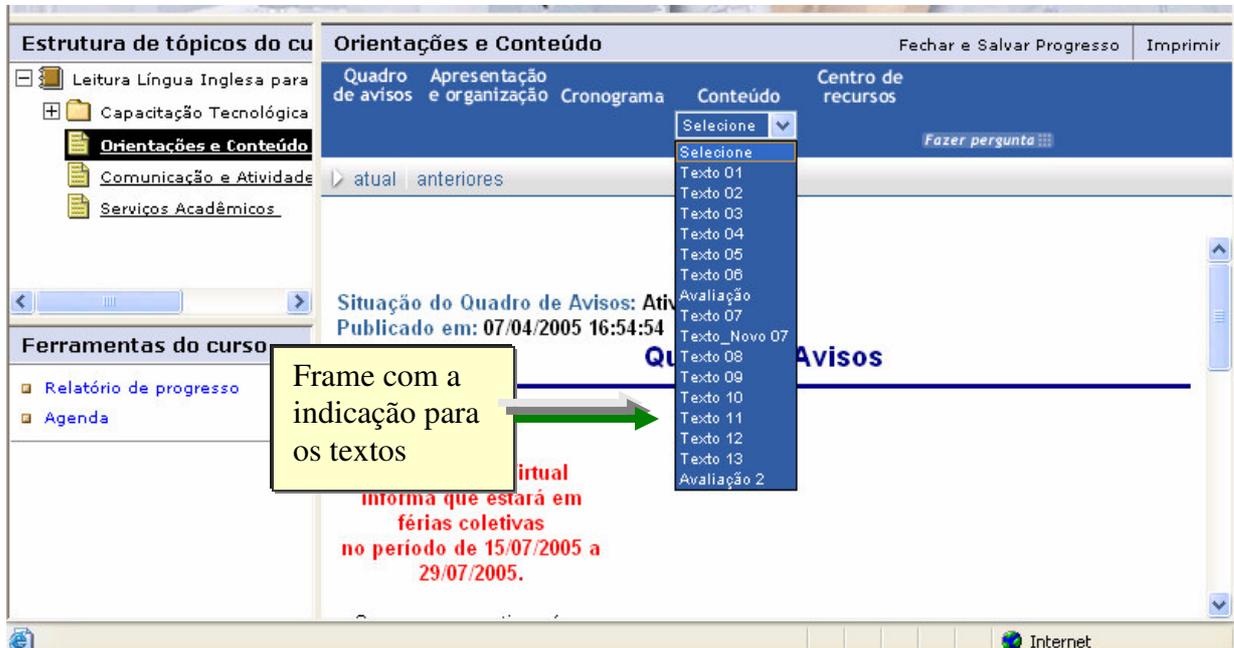


Figura 7 - Página que dá acesso ao texto equivalente a aula semanal

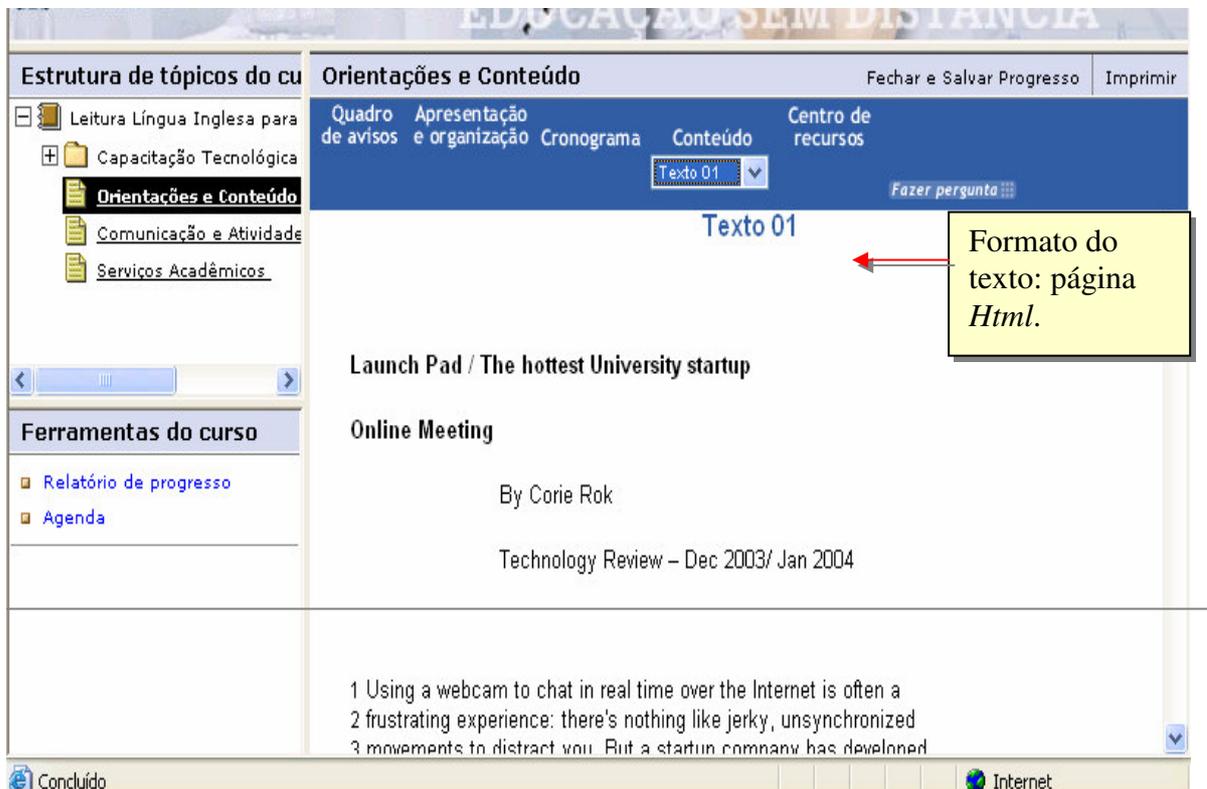


Figura 8 – A apresentação do texto na tela – C2

Cada texto para estudo é adaptado para o formato do curso (texto escrito sem figuras, imagens, ou outros recursos gráficos do suporte original). Após o texto (Figura 9), há a apresentação padronizada das atividades a serem realizadas seguidas de instruções de acesso às questões.

O quadro, a seguir, resume as características gerais dos cursos em que foram coletados os dados desta pesquisa.

**Quadro 8 -Resumo da descrição geral e funcionamento dos cursos**

<b>CARACTERÍSTICAS GERAIS</b>	<b>CURSO 1</b>	<b>CURSO 2</b>
<b>Forma de acesso</b>	Matricula e pagamento	Matricula, contrato e pagamento
<b>Modalidade</b>	Totalmente à distância	Totalmente à distância
<b>Objetivo geral</b>	Compreender textos em inglês	Compreender textos em inglês.
<b>Proposta metodológica (Processo de Leitura)</b>	interativa	interativa
<b>Numero de participantes<sup>16</sup></b>	+ de 60 (alunos)	(cerca de) 30 alunos
<b>Nível de proficiência exigido</b>	Não há pré – requisitos para o ingresso	Não há pré-requisitos para o ingresso
<b>Carga horária/duração</b>	60h (+ de 3 meses)	90h(+ três meses)
<b>Público a quem se destina</b>	diversificado	diversificado
<b>Suporte técnico</b>	sim	sim
<b>Fórum de discussão</b>	Sim (uso intenso do início)	Sim (pouco uso)
<b>Chat</b>	não	Sim (1 ocorrência)
<b>Correio dentro do curso</b>	sim	sim
<b>Acompanhamento do progresso nas avaliações realizadas</b>	Não	Sim (página do <i>site</i> permite a visualização de todos os resultados)
<b>Interação (alunos)</b>	Média/Baixa (através do fórum)	Pouca (através do fórum)
<b>Interação (professor/aluno)</b>	Sim (e-mails e correio de mensagens do curso)	Sim (e-mails e correio de mensagens do curso)
<b>Numero de unidades/texto</b>	17 textos	13 textos
<b>Avaliações formais</b>	03	02
<b>Numero de unidades/texto</b>	17 textos	17 textos

<sup>16</sup> Verifiquei, também, que em ambos os cursos havia participantes de diferentes estados.

### 4.3- Procedimentos de coleta, descrição do corpus e métodos de análise.

Esta seção subdivide-se em três partes: coleta, descrição do corpus e métodos de análise. Na primeira parte, descrevo os procedimentos utilizados para a coleta e registros dos dados. Na segunda parte, faço a apresentação do corpus. E, na seqüência, apresento os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

#### 4.3.1- A coleta e registro dos dados

A coleta dos dados se deu durante o período de realização dos cursos descritos na seção anterior. Os dados foram disponibilizados sob a forma de material didático para mim (enquanto aluna dos cursos). Todo material foi **armazenado** em disco rígido, em disco flexível (CD ROM) e por meio da **impressão das páginas** dos cursos e das atividades.

#### 4.3.2 - Composição e descrição do corpus

O corpus desta pesquisa é constituído por

- Instruções de Navegação<sup>17</sup> das páginas principais dos dois cursos.

Considerando que cada curso tem grande quantidade de páginas que formam seu o ambiente hipertextual, foram estabelecidos critérios para tomar uma página como importante ou não. Páginas principais são aquelas em que a visita é obrigatória seja por exigência das tarefas ou pela necessidade que o aluno possa encontrar (por exemplo, ir à página de **Dúvidas** é uma necessidade que pode ocorrer, não uma exigência). Em ambos os cursos, foram consideradas como páginas principais, as seguintes páginas:

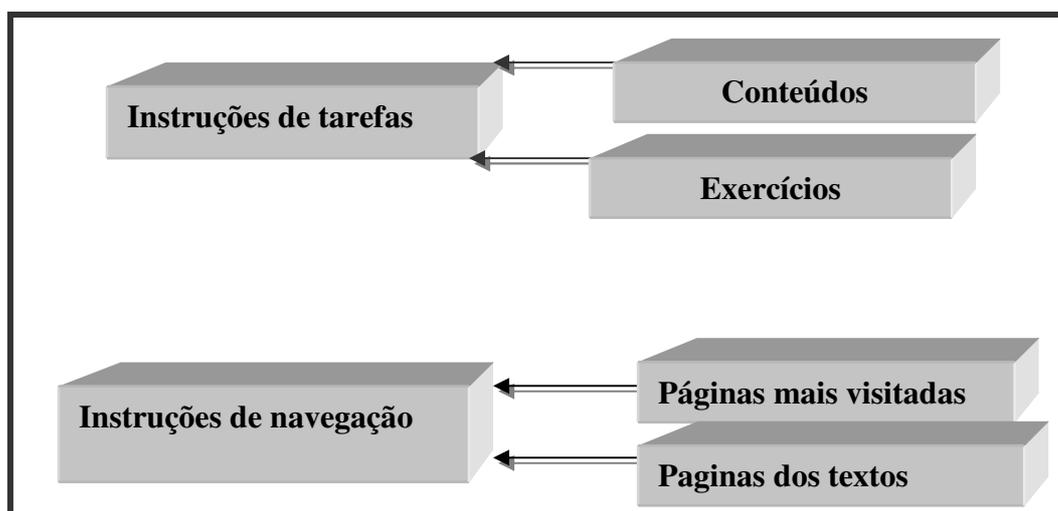
---

<sup>17</sup> Instruções que possam indicar como encontrar as páginas específicas para realizar tarefas ou ações dentro do curso.

- 1) página de entrada do curso (a que primeiro aparece após o primeiro acesso);
- 2) de localização de materiais didáticos;
- 3) para inserção de respostas;
- 4) de gabarito;
- 5) do fórum de discussão;
- 6) correio ou esclarecimento de dúvidas;
- 7) dos textos do C2.

O Quadro 9 ilustra a fonte dos dados que compõem as categorias Instruções de navegação e Instruções de Tarefas:

**Quadro 9 – Fonte das duas categorias de instruções no Material didático**

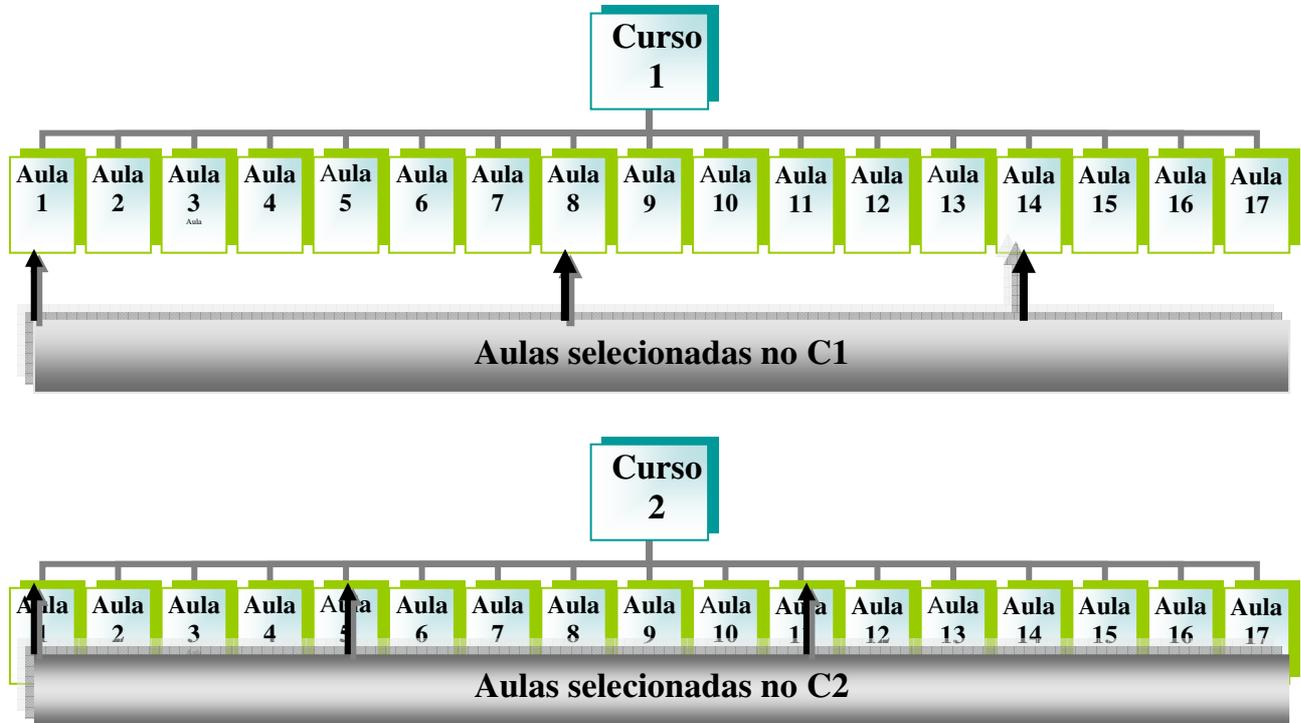


- Todas as instruções de tarefas de 03 aulas<sup>18</sup> dos dois cursos, num total de 06 aulas completas.

A primeira aula, de ambos os cursos, cursos foi escolhida pela importância que ela poderia ter na introdução ao material, como apresentação ou modelo das aulas seguintes. As demais aulas analisadas foram selecionadas aleatoriamente (ver Quadro 10)

<sup>18</sup> O termo atividade é genérico e pode significar exercício ou tarefa. Assim optei pelo termo “Aula” como referência a uma unidade completa composta de texto e os exercícios propostos

**Quadro 10 - Esquema das aulas sorteadas para análise nos dois cursos**



A unidade de análise é composta pelo conjunto de instruções extraídas dos espaços descritos no Quadro 9, formando um total de 84 enunciados (Tabela 1).

**Tabela 1- Número de Instruções por Páginas, Aulas e Categoria.**

FONTE DOS DADOS (INSTRUÇÕES)	NUMERO DE INSTRUÇÕES DO C1	NÚMERO DE INSTRUÇÕES DO C2
Páginas	07	08
Aula 1 (A1)	04	15
Aula 2 (A2)	08	22
Aula 3 (A3)	02	18
<b>Total por curso</b>	<b>21</b>	<b>63</b>
<b>Total Geral</b>	<b>84</b>	

Tabela 2 -Unidade de análise

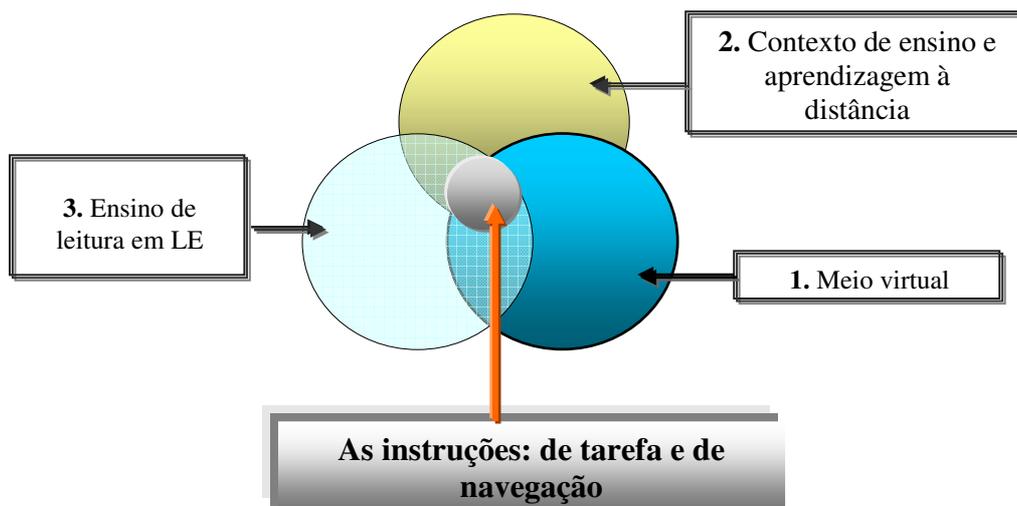
Cursos	C1	C2	Total %
Instruções de Navegação	07	08	18
Instruções de tarefa	14	55	82
Total	21	63	100

#### 4.4 Procedimentos de análise

O foco do estudo é o conjunto de instruções separadas em duas categorias: Instruções de Navegação e as Instruções de Tarefas. A análise pretende dar conta dos três níveis em que perpassam estas instruções: o **meio virtual**, o **contexto de Ead** e o **ensino de leitura em LE**.

As instruções funcionam como o ponto de intersecção destes níveis. Vejamos a figura a seguir:

Figura 8 – Os níveis de análise dos dados

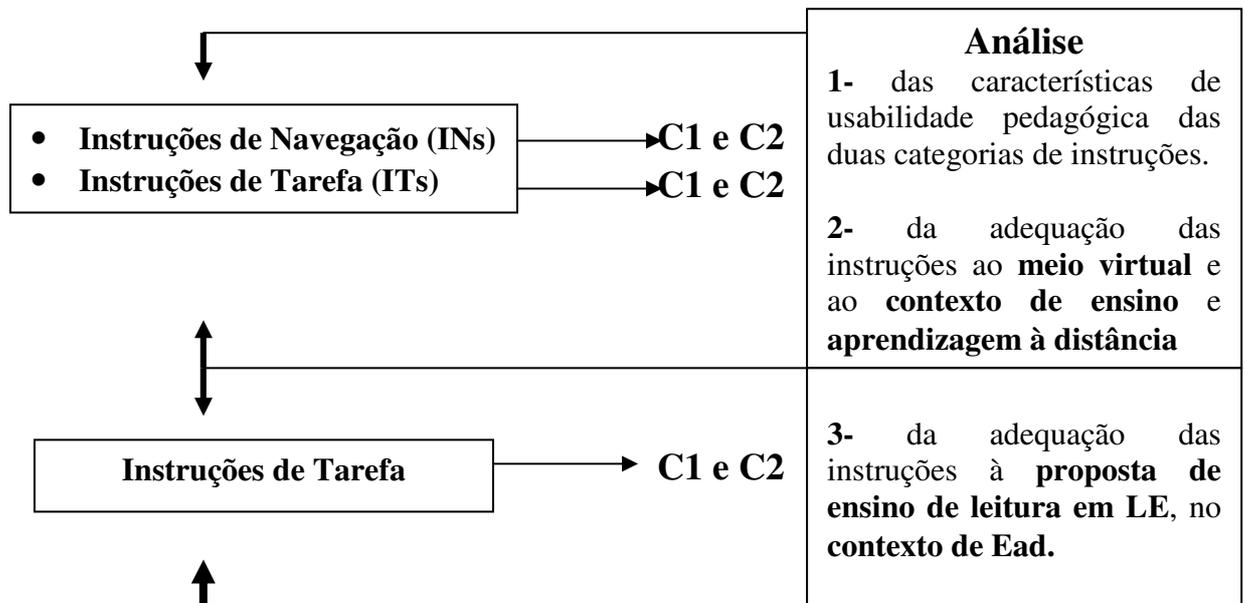


Cada nível de análise corresponde diretamente a uma questão de pesquisa. A primeira questão de pesquisa leva a **caracterizar** as instruções quanto à usabilidade

pedagógica. A segunda questão retoma a resposta da primeira e procede à **análise** das instruções para a verificação de sua adequação ao **meio** e ao **contexto de aprendizagem à distância**. A terceira questão de pesquisa envolve a **análise** das instruções de tarefas em relação ao ensino de **leitura em LE** no contexto de **Ead**.

Os dados foram classificados em duas categorias (Instruções de Navegação e de Tarefa) e por curso (C1 e C2). Cada instrução foi codificada e numerada para identificar a categoria e a ordem a que pertence. Um terceiro código identifica o Curso de onde a instrução foi extraída. Por exemplo, o código **‘Nav1C1’** refere-se à categoria Instrução de Navegação, número 1 do Curso 1; o código **‘Tar3C2’** refere-se à categoria Instrução de Tarefa, número 3 do Curso 2. Além disso, as Aulas selecionadas em ambos os cursos foram numeradas sequencialmente: Aula 1, Aula 2 e Aula 3. Esta numeração teve por objetivo facilitar referências feitas durante a apresentação e a discussão dos dados. O método de análise empregado seguiu a ordem ilustrada no esquema a seguir:

**Quadro 11 – Esquema de análise**



## 5. Análise e discussão dos dados.

Neste capítulo apresento a análise e a discussão dos dados. A estrutura do capítulo está dividida em **três** seções. Cada seção obedece à seqüência das questões de pesquisa:

- **Questão de Pesquisa 1(Q1)** - Como as instruções de dois cursos online se caracterizam quanto à usabilidade pedagógica?

Para responder esta questão, faço uma caracterização das Instruções de Navegação (doravante INs) e das Instruções de Tarefas(ITs) nos dois cursos, verificando suas características de usabilidade pedagógica.

- **Questão de Pesquisa 2(Q2)** - As instruções estão adequadas para o contexto de Ead em meio virtual?

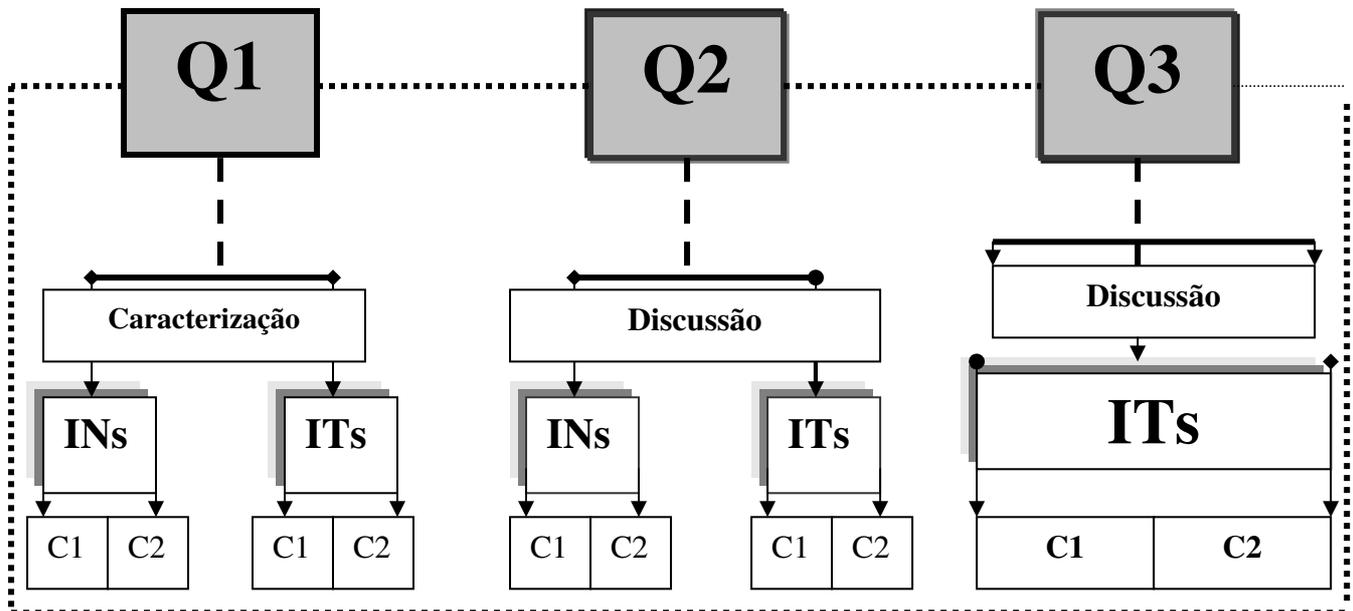
Na segunda seção do capítulo, retomo a caracterização feita na Q1 discutindo a adequação das instruções para o suporte virtual e para o contexto de Ead, no modelo auto-instrucional identificado nos dois cursos.

- **Questão de Pesquisa 3(Q3)** - As instruções estão adequadas à proposta de *ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira* na modalidade de *Ead*?

Nesta seção analiso a adequação das instruções ao modelo teórico de leitura proposto pelos cursos, verificando, especialmente, os aspectos de usabilidade pedagógica ligados ao ensino de leitura em contexto auto-instrucional.

As seções do capítulo estão divididas em subseções que equivalem às duas categorias de classificação dos dados. O Quadro 12 ilustra a seqüência de apresentação, análise e discussão dos dados:

**Quadro 12 – Esquema da apresentação e discussão dos dados**



**5.1- (Q1) A caracterização das Instruções de Navegação e de Tarefa no C1 e no C2.**

#### **5.1.1- Caracterização das INs.**

As INs são as orientações dadas para que o aluno tenha acesso às páginas do curso onde estão os materiais ou às atividades. O termo *navegação* foi adotado porque o resultado da ação realizada a partir deste tipo de instrução é sempre a mudança de uma página para outra dentro do curso, levando o aluno a seguir uma rota de busca ao material. As palavras-chave que identificam a maioria das INs são:

- o verbo **clicar**;
- e outras palavras que fazem referências a espaços da página que devem ser acessados (aqui, abaixo, à esquerda).

### a) As INs no C1.

A seguir, apresento os enunciados de todas as **INs** que foram extraídas nas páginas principais do C1, em seguida, caracterizo os enunciados a partir de critérios de usabilidade pedagógica:

#### Quadro 13 – Instruções de Navegação do C1

##### **Nav1C1**

Selecione o tipo de texto desejado dentre os disponíveis abaixo, clicando sobre o mesmo.

##### **Nav2C1**

Encontram-se disponíveis os textos, atividades e gabarito das respostas das atividades. Para acessar o material, clique sobre o título desejado.

##### **Nav3C1**

Responda as atividades relacionadas abaixo clicando na descrição desejada. Existem **17** atividades.

##### **Nav4C1**

Responda ao comando apresentado. Cuidado ao enviar a sua resposta, pois uma vez enviada **NÃO HÁ COMO ALTERÁ-LA**.

##### **Nav5C1**

Participe do fórum de discussão clicando sobre o tema desejado. Após a data limite, você poderá apenas fazer a leitura das discussões.

##### **Nav6C1**

Olá Maria Áurea, tire dúvidas com o seu professor.

##### **Nav7C1**

Preencha o formulário abaixo com as informações referentes a sua dúvida.

A característica relativa ao **design** e a **forma de apresentação** das INs do C1, é a **centralização** do enunciado nas páginas. Em todas as páginas do C1, a instrução é disponibilizada no centro da tela. Como se vê, este aspecto facilita a visualização imediata do enunciado (Figura 09).

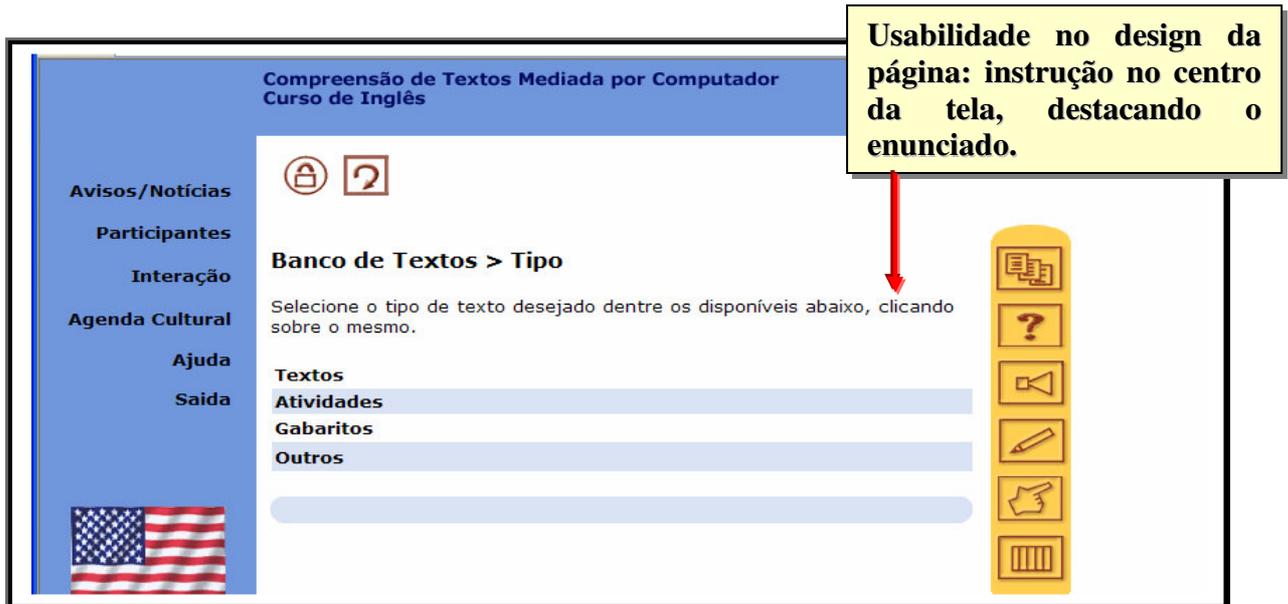


Figura 09 - Página de Acesso aos Materiais do C1.

Quanto à **linguagem** das INs, foram verificadas quatro características que evidenciam sua baixa usabilidade pedagógica (exemplificação ao longo da discussão dos dados):

#### Quadro 14 - Levantamento das características da INs do C1

Características de baixa usabilidade pedagógica nas INs do C1	
1	estruturação do enunciado em uma ou duas sentenças, em que uma expressa ação e a outra é meramente informativa;
2	estruturação do enunciado da instrução de forma incompleta, que não indica o espaço onde o aluno deve atuar (o acesso é feito por outra forma de busca);
3	inadequação no vocabulário e expressões utilizadas para fazer referência ao material e aos espaços do curso;
4	falta de funcionalidade numa instrução que se repete em quatro páginas diferentes, nas quais há necessidade de uma instrução.

- **Característica 1**

Nas instruções Nav3C1, Nav4C1 e Nav5C1 a estruturação do enunciado é feita em uma ou duas sentenças (orações). Cada sentença possui uma função diferente. O verbo clicar é a ação principal que orienta o acesso para as páginas em que se encontra o material didático. As sentenças em que aparecem este verbo funcionam como as orientações de **acesso ao material**. A segunda parte do enunciado é uma orientação técnica e não constitui uma ação a ser executada. Esta segunda parte da instrução não tem funcionalidade para acesso ao material.

- **Característica 2.**

Na instrução Nav6C1 falta a indicação para o aluno sobre o espaço em que deve ser redigida a resposta. A instrução não informa onde clicar para abrir uma nova página. Esta falha também ocorre porque a página não contém o espaço em branco ou a caixa para digitar a resposta ( Figura 10).

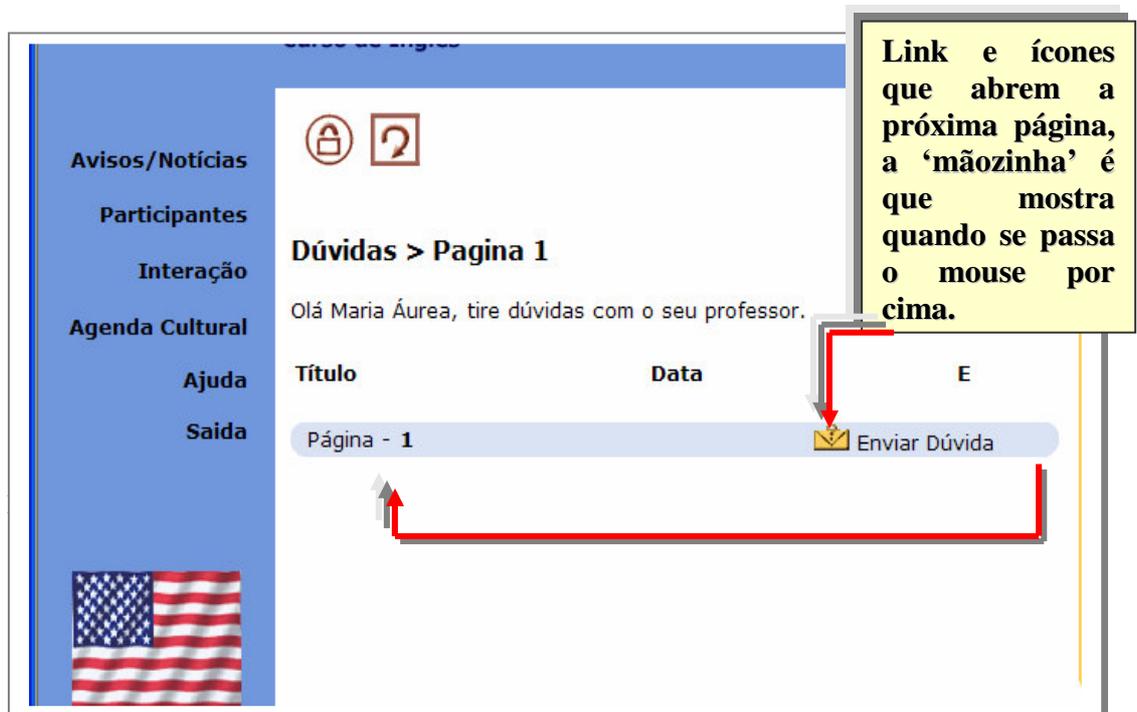


Figura 10 – Página de Dúvidas

É o recurso do navegador, no caso a ‘mãozinha’ do *Internet Explorer*, que aponta sobre o número **1** após a palavra **Página**, ou ainda o ícone *envelope* que indica ao aluno o espaço onde deve abrir outra página. Deste modo, a instrução Nav6C1 não exerce a função de orientar, verbalmente, o acesso do aluno para o espaço em que deve atuar.

Ao clicar nos *links* representados pelo número **1** ou pelo **envelope**, abre-se a página para redigir o texto de dúvida, contendo aí a instrução Nav7C1. Esta instrução, ao mesmo tempo em que é clara no procedimento, é dispensável em função do espaço em branco que indica, visualmente, onde deve ser redigido o texto (figura 11).

Dúvidas > Inserção > Formulário

Preencha o formulário abaixo com as informações referentes a sua dúvida.

Título:

Dúvida:

Confirmar Cancelar

Espaço para redigir dúvida é auto-explicativo, poderia dispensar a instrução acima

Figura 11 - Página para inserir o texto de dúvidas

A questão que se coloca neste ponto da análise é ‘O problema de usabilidade é do texto da instrução ou da organização das páginas do curso?’ A resposta pode ser: de ambos. Pois, se alterarmos a instrução 7 para “Olá Maria Áurea, tire dúvida com seu professor, *clikando no envelope abaixo*”, o problema de acesso à página se resolve. Por outro lado, se eliminarmos a página em que se encontra esta instrução, e deixarmos apenas a página da Figura 11, o problema também se resolve.

Esta verificação leva a uma primeira constatação: **a usabilidade pedagógica** ocorre a partir de uma combinação entre os elementos da linguagem, técnicos e organizacionais de um curso mediado por computador (Kukulska-Hulme, 2004).

- **Característica 3**

Nas duas instruções Nav1C1 e Nav4C1 percebe-se inadequação da terminologia utilizada. Vejamos:

Na instrução 1, o termo ‘tipo de texto’, na verdade refere-se aos diferentes recursos ou materiais do curso<sup>19</sup> (Textos, Atividades, Gabarito, Outros – ver Figura 12), listados abaixo da instrução. Dessa maneira, a instrução falha na adequação em relação à terminologia adotada (**tipo de texto** por **tipo de material**) para referir-se aos materiais que o aluno deve acessar ou buscar. Neste espaço, a instrução deveria utilizar termos suficientemente específicos para facilitar o acesso.

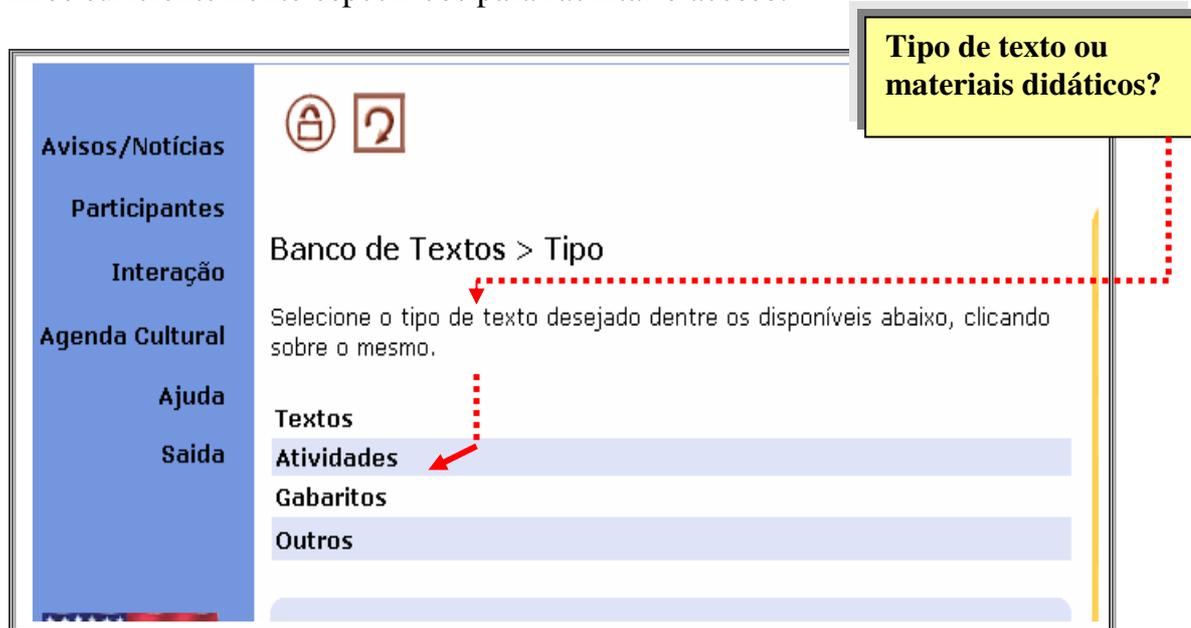


Figura 12 - Página de acesso aos materiais do curso

Na instrução Nav4C1(Figura 13), o problema é o uso do termo técnico *comando* em lugar de atividade ou perguntas. Nesta instrução, a palavra *comando*

<sup>19</sup> Há outros problemas em relação aos nomes dos arquivos para os materiais que não serão mencionados nesta análise, visto que o meu foco são as instruções.

pode ser entendida como *a instrução dada anteriormente*, ou ainda, como a palavra ‘Resposta’ que está no espaço onde se deve inserir as respostas. Um outro possível significado para a palavra *comando* é ‘instrução dada ao computador’, segundo o verbete do dicionário Mini-Aurélio (2001). Como se pode verificar, a instrução Nav4C1 **não é clara enquanto texto de orientação**. O espaço em branco abaixo da instrução é visualmente mais informativo que o próprio enunciado.

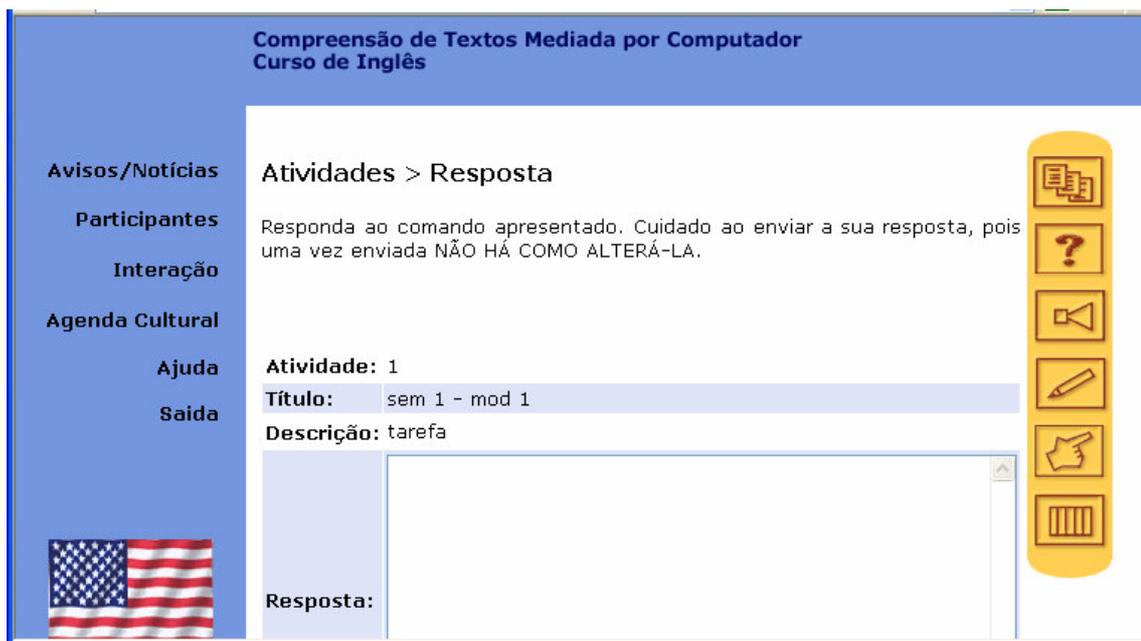


Figura 13 – Página de inserir resposta para as tarefas

- **Característica 4**

A instrução Nav2C1 aparece sem nenhuma alteração no enunciado em quatro páginas diferentes (Figura 14). Cada página contém um tipo de material, mas a instrução não identifica no enunciado, **que** o material poderá ser acessado em cada página específica. O nome da página (Textos, Atividades, Gabaritos, Outros), acima da instrução e os *links* para os arquivos são as pistas de orientação para o aluno. Assim, a primeira parte do enunciado de Nav2C1 não cumpre sua função na página. Apenas a segunda parte do enunciado funciona como orientação de acesso.

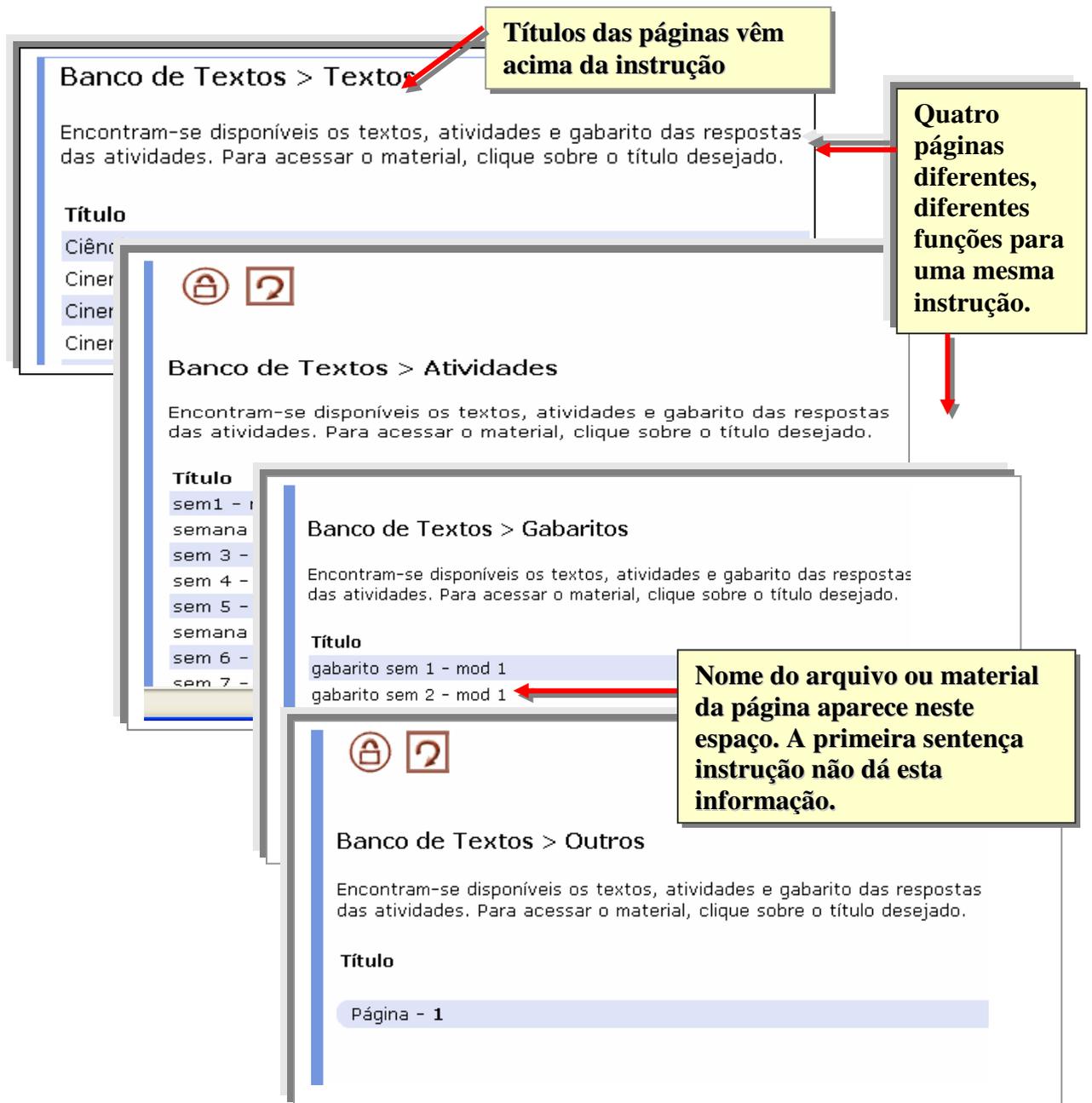


Figura 14– Páginas: Textos, Atividades, Gabaritos, Outros, respectivamente.

Uma sugestão para a usabilidade pedagógica desta instrução seria a mudança no enunciado, esclarecendo o tipo de material que se encontra na página: “Encontra-se abaixo a **Atividade da Semana**. Para acessar o material, clique sobre o título desejado”. Em cada página, pode ser mudado na instrução somente o nome do material que o aluno deve ou pode acessar.

## b) As INs no C2.

No C2 foram encontradas instruções nas três páginas de entrada (**instruções de acesso ao curso**) e na página em que se encontra cada texto da aula semanal (**instruções de acesso às atividades**). Neste espaço, as instruções seguem um padrão em todo o curso.

Total de instruções encontradas:

- 03 instruções de acesso ao curso;
- 05 instruções de acesso às atividades.

As características das INs no C2 são:

1. centralizadas na página ou em local de destaque;
2. clareza nos procedimentos que devem ser executados;
3. uso de indicadores de direção e referência a *links*/botões onde se deve clicar.

As **instruções de acesso ao curso** (Quadro 15) aparecem numa seqüência de páginas.

### Quadro 15 – As Instruções de Navegação para abrir o C2.

#### Nav1C2

Clique sobre o item Acesso, à esquerda, para exibir os cursos (ou disciplinas) nos quais você está matriculado (a).

#### Nav1C2

Para ter acesso ao conteúdo do(s) curso (s), clique sobre o respectivo botão Iniciar.

#### Nav3C2

**Para prosseguir, será necessário visualizar e realizar todas as atividades (itens) listadas na Estrutura de Tópicos do Curso.**

- Para ver a lista das atividades (itens) de um tópico:** clique sobre o símbolo +, próximo ao nome do tópico;
- Para visualizar uma atividade (item):** clique sobre um título sublinhado.
- Para fechar esse curso/disciplina:** clique **Tornar ao LMS**, no canto superior, à direita.

Quando o curso estiver concluído, todos os itens de progressão mostrarão uma das seguintes imagens.

Acredito que a presença deste conjunto de instruções de acesso (com a mesma funcionalidade), talvez se deva ao excesso de páginas antes de chegar ao conteúdo do curso. Para acessar a página de aulas, é preciso ‘atravessar’ 03 páginas diferentes<sup>20</sup> (Figura 15).

As instruções Nav1C2 e Nav2C2 são claras quanto à função de informar ao aluno o *como* e o *porque* do procedimento: “clique... para acessar”. Há os seguintes indicadores de direção: ‘à esquerda’, ‘sobre’ que também são pistas de orientação.

**Excesso de página e instruções para acessar o curso: baixa usabilidade pedagógica no nível geral (pirâmide de Muir e outros 2003).**

The figure shows three overlapping screenshots of an LMS interface, illustrating the navigation path from the home page to the course content page. The top screenshot shows the 'Boas-vindas' (Welcome) page with a 'Meus cursos' (My courses) menu and an 'Acesso' (Access) link. The middle screenshot shows the 'Acesso' (Access) page with instructions and a table of courses. The bottom screenshot shows the 'Estrutura de tópicos do curso' (Course topic structure) page for the course 'Leitura Língua Inglesa para fins específicos - Leitura'.

Próximas etapas	Nome do curso	Data de início	Status	Collaboration
Iniciar	Leitura Língua Inglesa para fins específicos - Leitura (h0w0004a)		↓	Sem discussão

Figura 15 – Páginas de entrada do C2

<sup>20</sup> Estas três páginas foram tiradas do *site* nas últimas semanas do curso, a partir de então ficou mais fácil entrar no ambiente, indo direto para página Avisos (e lá abrir o texto).

A instrução Nav3C2 não é concisa e direta, o que a torna sem usabilidade. Esta instrução está subdividida em quatro procedimentos diferentes. Assim, para ‘entrar’ no curso (que deveria ser num simples click), é necessário ler uma seqüência pouco clara de enunciados que dificultam a tarefa de acessar o material de estudo.

Uma subcategoria das INs do C2 são as **instruções de acesso às questões** que funcionam como as orientações que levam às páginas de perguntas sobre o texto, e se localizam na parte inferior de todas as páginas onde se encontram os textos semanais (Figura 16 e 17).

#### **Quadro 16 -As Instruções de Acesso às Questões no C2**

**Nav4C2**

Para realizar as atividades referentes as Atividades Pré-Texto [clique aqui](#).

**Nav5C2**

[Clique aqui](#) para responder as perguntas referentes as Estratégias de leitura.

**Nav6C2**

Agora responda as perguntas referentes ao Estudo Léxico\_Sistêmico [clikando aqui](#).

**Nav7C2**

Agora leia todo o texto novamente e responda as atividades referentes a Compreensão do Texto [clikando aqui](#).

**Nav8C2**

Dê sua opinião a respeito do projeto focalizado no texto. Utilizando esta técnica responda as atividades referentes a Atividade Pós-Texto [clikando aqui](#).

*Fonte: Página de localização dos Textos.*



Figura 16 -Página de Textos – Barra de rolagem parte superior

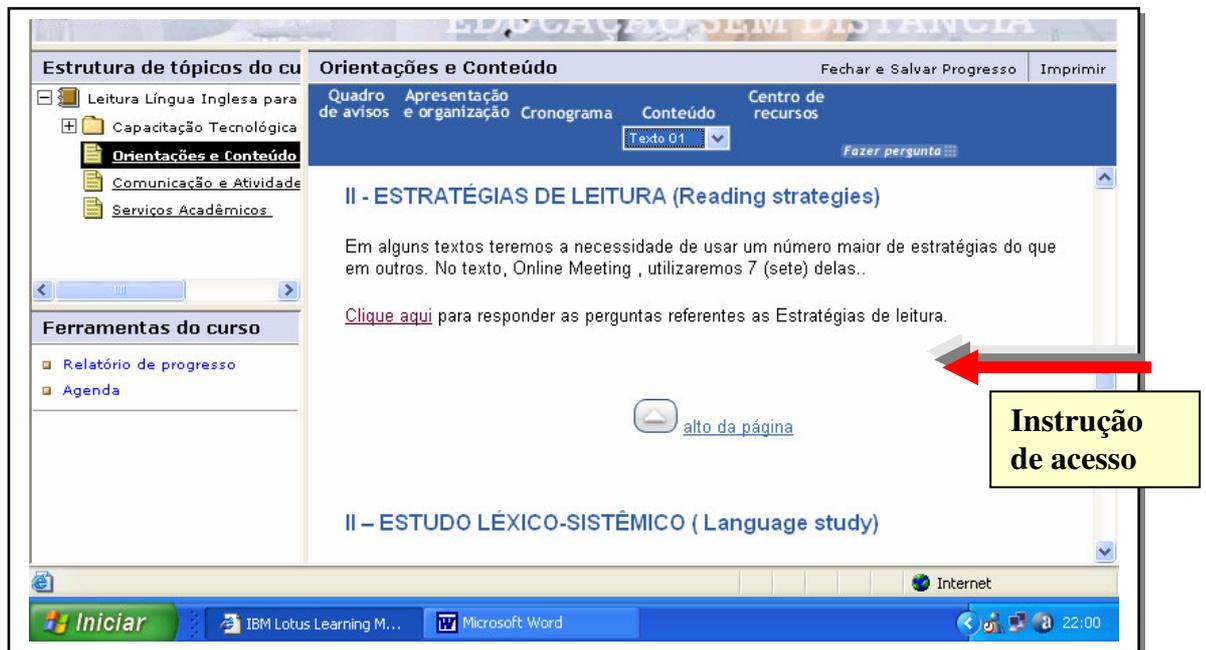


Figura 17 – Página de textos- barra de rolagem - parte inferior

Como no C2 a apresentação da aula semanal é padronizada, as **instruções de acesso** às perguntas exercem um importante papel para o material, pois dão seqüência ao texto para estudo, remetem o aluno para as perguntas e identificam o tipo de questão que será exercitada nos exercícios e ainda ao conteúdo de gramática(Quadro 17).

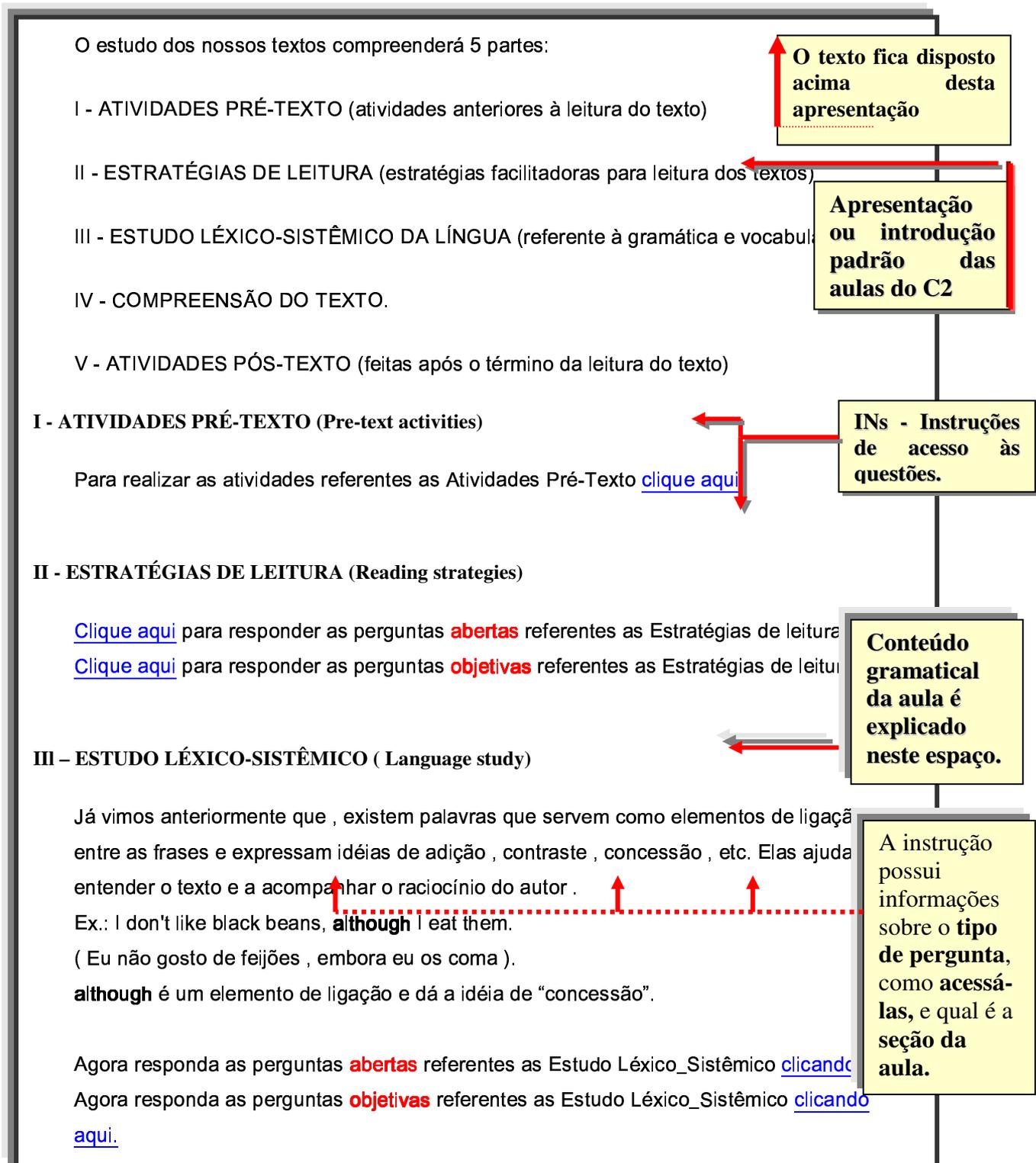
Assim, as instruções de acesso às perguntas apresentam uma **tripla** ‘responsabilidade’, pois além de indicar como o aluno deve **acessar às questões** através do link ‘clique aqui’, também indicam a **seção da aula** e o **tipo de questão** que será respondida.

Outro aspecto que deve ser mencionado, diz respeito à (des)organização desta página(ou seria do ambiente?). No mesmo espaço onde se encontram as instruções de acesso, se apresentam vários elementos do material didático do curso.

Esta página é uma mixagem de:

- apresentação do texto;
- introdução à Aula;
- **instruções de navegação;**
- explicação de conteúdos gramaticais.

Quadro 17 -Estrutura padrão<sup>21</sup> da apresentação de uma Aula do C2 e espaço em que se encontram as instruções de acesso



<sup>21</sup> Texto copiado em colado para formato doc. da página virtual a título de exemplificação. O formato original da página não foi mantido, apenas os aspectos verbais, os elementos pictóricos (ícones de rolagem) não aparecem no quadro. A página original em formato impresso está no Anexo 3.

É importante destacar aqui aspectos problemáticos na navegação do C2. Entre as instruções de acesso às perguntas e a página de questões, há um trajeto de cinco páginas que deverão ser abertas **seqüencialmente** (Figuras 18 e 19). Esta rota de navegação não é opcional (hipertextualmente), mas necessária, não havendo outro ‘caminho’ para encontrar as questões:

**Clicks são os movimentos feitos com o dedo sobre o botão direito do mouse, pressionando-o para abrir uma nova página ou link.**

**Click 1**

**Click 2**

**Click 3**

aviso e organização Cronograma Conteúdo recursos  
Selecione Fazer pergunta

clique aqui para responder as perguntas **objetivas** referentes as Estratégias de leitura.

alto da página

III – ESTUDO LÉXICO-SISTÊMICO ( Language study)

Agora responda as perguntas **objetivas** referentes as Estudo Léxico\_Sistêmico clique aqui.

v 1.0.1

Avaliações \ Por Aluno

Anterior Próxima Expandir Contrair

Tipo	Módulo	Título	Data de Entrega	Avaliação Corrigida	Nota Publicada	Gabarito Publicado
<b>Maria Aurea Albuquerque Sousa - (62)</b>						

Atividades Objetivas v 1.0.1

Anterior Próxima Expandir Contrair

Tipo	Módulo	Título	Data de Entrega	Avaliação Corrigida	Nota Publicada	Gabarito Publicado
<b>Maria Aurea Albuquerque Sousa - (62)</b>						
<input type="checkbox"/>	Atividade	Texto 01	Atividade 1_Atividades Pré-Texto (Pre-text activities)	13/04/2005 23:26:42	✗	✓
<input type="checkbox"/>	Atividade	Texto 01	Atividade 2_Estratégias de Leitura (Reading strategies)	13/04/2005 23:39:17	✗	✓
<input type="checkbox"/>	Atividade	Texto 01	Atividade 4_Compreensão do Texto (Text comprehension)	13/04/2005 23:43:55	✓	✓
<input type="checkbox"/>	Atividade	Texto 01	Atividade 5_Atividade Pós Texto	13/04/2005 23:45:26	✗	✓
<input type="checkbox"/>	Atividade	Texto 01	Atividade 3_Estudo Léxico-Sistêmico ( Language study)	13/04/2005 23:51:41	✗	✓

Figura 18 – Três páginas iniciais para acesso às tarefas do C2 – ‘rota obrigatória’

v 1.0.1

Sair Iniciar Avaliação **Click 4**

**Avaliação - Maria Aurea Albuquerque Sousa**

**Aluno:** Maria Aurea Albuquerque Sousa  
**Título:** Atividade 3\_ Estudo Léxico-Sistêmico ( Language study)  
**Tipo:** Atividade **Módulo:** Texto 13  
**Total de perguntas:** 3 **Valor da atividade:** ,69  
**Prazo de Entrega:** 13/07/2005 23:00  
**Quantidade de vezes permitidas para execução dessa avaliação:** 1  
**Instruções de Avaliação:**

**Atividades Objetivas** >>> Interromper Cancelar Finalizar

**Avaliação - Maria Aurea Albuquerque Sousa**

**Valor da questão:** 0,23

**Pergunta:** [Pergunta 1 de 3](#)

Todas as palavras, abaixo são adjetivos comparativos, EXCETO

**Opções de resposta:**

01) longer  
 02) older  
 03) planner  
 04) slower

Boa noite, Maria Sousa.

Há indicações de instruções, mas não são dadas instruções para a avaliação.

Exemplo de questão da seção: Estudo-Léxico-Sistêmico).

Primeiro botão da janela leva de uma questão à outra

**Figura 19 – Mais duas Páginas para acessar as questões de tarefa do C2.**

Neste curso, embora as instruções de acesso tenham mostrado características de usabilidade pedagógica (no design e na linguagem) para acesso às páginas, a arquitetura do site (organização de páginas) não mostrou usabilidade para a navegação. O excesso de páginas dificultou o acesso ao material didático (textos e perguntas). Esta característica revela uma baixa usabilidade pedagógica na arquitetura do curso.

### 5.1.2 - Caracterização das ITs.

Nesta seção, faço a caracterização das Instruções de Tarefas nos dois cursos. Inicialmente descrevo-as no C1, e em seguida no C2.

As Instruções de Tarefas (doravante ITs) são enunciados de cunho didático, ou seja, funcionam como às orientações dadas ao aluno para que ele realize **ações** com o objetivo de aprendizagem: responder exercícios e questões, ler determinado conteúdo, explicar, justificar, consultar, marcar etc. Neste sentido, a palavra *tarefa* abrange as ações que podem ser solicitadas do aluno no material didático.

#### a) As ITs no C1.

No C1, o formato das aulas varia quanto ao tamanho da aula e a sua apresentação, havendo aulas de mais de oito páginas (instrução+texto+explicação gramatical+lista de item gramatical), ou aulas com cerca duas páginas (instrução+perguntas+texto, nesta ordem). A característica comum encontrada nas aulas é que em *nenhuma* delas *há um objetivo apresentado explicitamente*.

Os tipos de instruções encontradas nas aulas analisadas do C1 são:

1. Instruções de exercícios –com a função de solicitar respostas às perguntas (exemplos 1, 2, 3 mostrados na página 100);
2. Instruções de consulta ao material – orientam o aluno, quando e onde, consultar o conteúdo de partes da aula ou o gabarito (exemplos 4 e 5).

A **Tabela 3** abaixo mostra a ocorrência dos tipos de instrução de tarefas nas aulas analisadas:

**Tabela 3 – Quantidade de Instruções de Tarefas no C1**

INSTRUÇÕES DE TAREFAS - C1	
Instruções de Exercícios	Instruções de consulta ao material
11	03

Quanto às características de usabilidade referentes **ao *design*** e **funcionalidade** dos enunciados, destacam-se:

- marcação (geralmente, em vermelho) das instruções, o que diferencia o enunciado do conteúdo e do texto para estudo (todas as instruções aparecem desta forma);
- utilização de marcadores e numerações indicando os passos da instrução; espaçamento na página, em relação ao texto ou ao conteúdo (todas as instruções);
- seqüenciação da instrução em procedimentos menores (exemplo Tar10).

Quanto aos aspectos relativos à linguagem verificam-se as seguintes características:

- forma de tratamento para o grupo: ‘vocês’ em vez de ‘você’(Tar10);
- maioria dos verbos de procedimentos na forma imperativa em terceira pessoa do plural: leiam, observem, analisem, realizem, expliquem etc. (Ta10);
- instruções para questões do tipo abertas (o aluno dá a resposta por escrito) (Tar1).

Estas características podem ser verificadas nos exemplos a seguir:

### Exemplo 1

Tar1C1

(i) Observem o TEXTO1 – *Reading as an active versus a passive task* – e tentem inferir a sua mensagem. De que maneira o leitor chega ao significado (*meaning*) do texto nos dois diagramas?

### Exemplo 2

Tar10C1 –

Viram como estamos caminhando depressa? Se vocês somarem, às palavras identificadas acima, as palavras cognatas e as palavras que já foram estudadas, pouca coisa sobrar, concordam?

(v) Seria bastante útil se vocês pegassem a tabela com os tempos verbais que estudamos na SÉTIMA SEMANA e procurassem situar os verbos assinalados, retirando do texto, também, o sujeito de cada um. Resumindo, vocês irão:

(a) Fornecer o tempo verbal de cada verbo assinalado, explicando a mudança que

### Exemplo 3

Tar6C1

(ii) Procurem identificar (marcar), no texto acima, os artigos, ou seja, as palavras que indicam a presença, posterior, de um substantivo (nome).

### Exemplo 4

Tar4C1

1. Os gabaritos das atividades da semana estão inseridos no BANCO DE TEXTOS, arquivo GABARITOS. **FAVOR CONSULTÁ-LOS SOMENTE APÓS A REALIZAÇÃO DE CADA UMA DELAS.**

### Exemplo 5

Tar11C1

**OBSERVAÇÃO:** Vocês encontrarão a lista dos verbos IRREGULARES mais usados em inglês no final deste arquivo. Ela será inserida, também, no arquivo de MATERIAL COMPLEMENTAR, para consulta. Os verbos são apresentados na sua BASE, no PASSADO SIMPLES e no PARTICÍPIO PASSADO. Ter a lista em mãos facilitará a tarefa de vocês.

Observemos a forma visual dos cinco exemplos apresentados: a cor em destaque para distinguir as instruções de exercícios do conteúdo que está sendo apresentado e das perguntas que estão sendo feitas. Os marcadores como recursos de separação e seqüência das instruções na atividade. Nos aspectos da linguagem, podem ser vistos: a forma de tratamento grupal evidenciada no uso do pronome de tratamento ‘vocês’ (Tar10), e na desinência dos verbos com os quais o professor se dirige ao grupo (terceira pessoa do plural); e o tom conversacional na linguagem. Por meio das instruções o professor procura manter uma forma de diálogo didático com a ‘classe’. Em outros momentos da aula, o professor se inclui para encorajar o aluno, como pode ser visto no texto que antecede a instrução Tar10C1 (‘estamos’, ‘estudamos’). Estas características evidenciam a preocupação em tornar o texto visualmente claro e manter uma forma de ‘diálogo’ com o aluno.

## **b) As ITs no C2**

Para compreender como funcionam as aulas e as instruções do C2, farei uma descrição do seu funcionamento. As aulas são apresentadas conforme mostrado no Quadro 15 (p.95). A partir da introdução (e da seqüência de páginas de navegação - Figuras 18 e 19, p.96), o aluno é remetido às janelas<sup>24</sup> de perguntas. Cada questão se localiza numa janela (Figura 20). Passa-se de uma questão a outra pelo botão de navegação. Para responder às perguntas o ideal é que o texto esteja impresso para ir ‘olhando’ o texto e respondendo às questões uma a uma. Há muitas questões e o texto não fica visível na tela, pois a janela ‘precisa’ ficar aberta.

---

<sup>24</sup> Janelas são quadros dentro da página que está na tela.

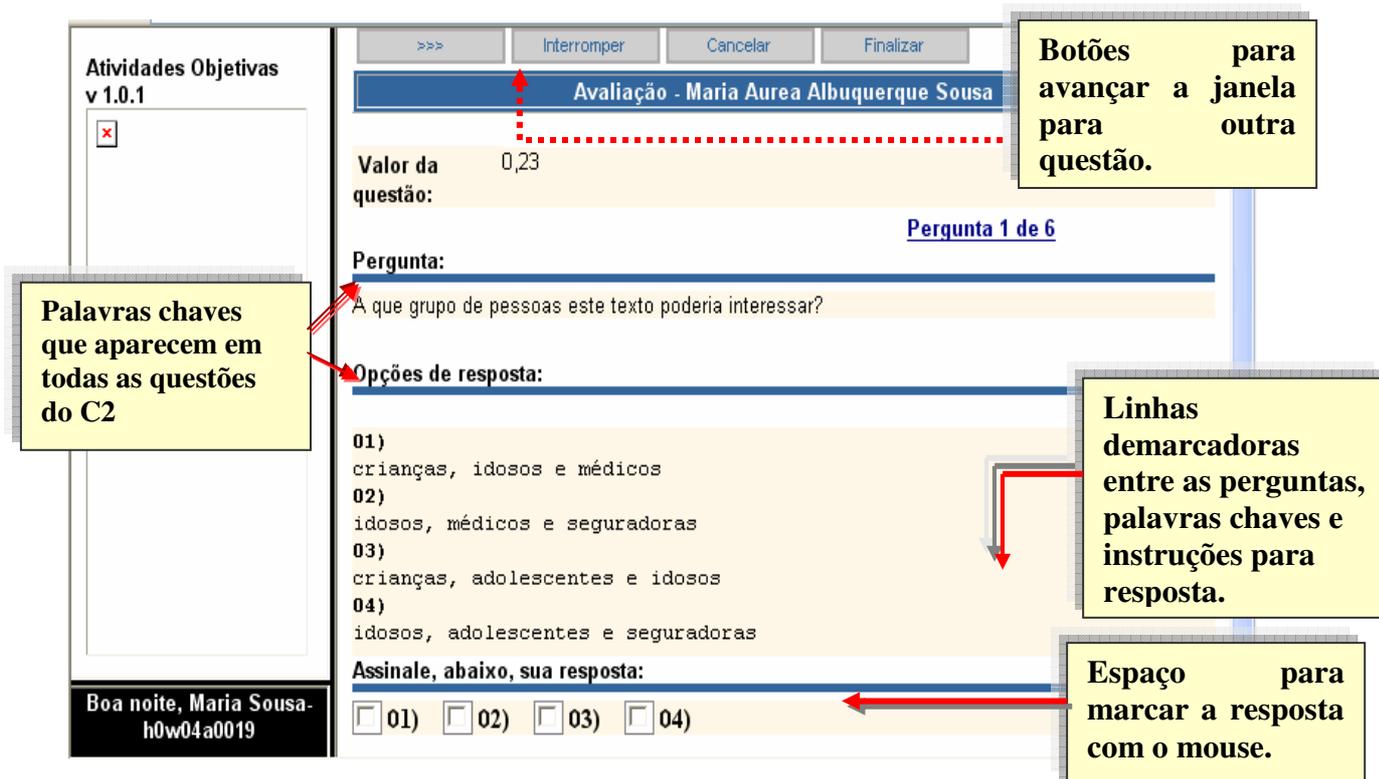


Figura 20 - Janela padrão de questões de exercícios do C2.

Cada Aula apresenta uma média de 22 questões, somadas nas cinco seções de estudo de texto:

- Atividades de Pré - Texto (entre 1 a 3 questões);
- Estratégias de Leitura (7 a 9 questões);
- Estudo Léxico-Semântico (3 a 5 questões);
- Compreensão do texto (3 a 5 questões);
- Atividades de Pós-texto (1 a 2 questões).

Como as Aulas são exercícios de testagem, foram encontradas instruções, **somente**, para as **questões em si**. A partir do critério de identificar uma instrução pelo verbo que orienta o aluno a uma ação específica ('assinale', 'responda' etc.), foram encontradas 55 instruções diretas nas três aulas selecionadas para análise. Perguntas sem instrução direta não foram consideradas. Por exemplo, a primeira pergunta da

Aula 1 inicia-se: ‘Você sabe o que é uma *Webcam*?’. Nesta pergunta **não** se apresenta uma instrução **verbal explícita**, apenas as palavras-chaves que caracterizam a janela e o espaço para a resposta.

A **Tabela 4** quantifica os tipos de perguntas e de instruções de tarefa encontradas nas três aulas analisadas no C2:

**Tabela 4- Tipos de perguntas e enunciados de ITs do C2.**

Tipos de enunciados de pergunta e instruções para respostas:	Instruções encontradas por aula:			Total de Instruções	Total % de Instruções
	Aula 1	Aula 2	Aula 3		
Pergunta + opções de resposta + instrução: <b>Assinale/marque sua resposta</b>	9	17	10	<b>36</b>	<b>65%</b>
Pergunta + Instrução: <b>Associe/relacione as respostas</b>	2	1	3	<b>6</b>	<b>11%</b>
Pergunta + Instrução: <i>Dê sua resposta (por escrito)</i>	7	4	2	<b>13</b>	<b>24%</b>
<b>Total de instruções por aula</b>	18	22	15	↓ <b>55</b>	<u><b>100</b></u>

Nesta tabela podem ser vistas algumas características do material e das ITs encontradas no C2:

- *todas* as instruções do curso são *para* as questões dadas de modo individual;
- *setenta e seis* por cento das questões são do tipo fechadas, nas quais os enunciados de instrução são formados por uma sentença curta que orienta o procedimento de dar a resposta ou associá-las;

- *vinte e quatro* por cento são perguntas abertas cujas instruções pedem respostas escritas.

Os enunciados das instruções são sentenças claras em relação ao *procedimento imediato de responder a uma pergunta* ou sobre *como encontrá-las no texto* (mostrando uma instrução anterior do tipo ‘localize no texto’<sup>25</sup>). A maioria das perguntas do curso é do tipo fechada, o que revela **facilidade para dar respostas**. A estrutura, pergunta + opções de resposta + instrução ‘*assinale*’, foi verificada em 36 das 55 instruções analisadas. Outro segundo tipo de verbo de instruções das questões fechadas é ‘*associe*’. Nas aulas analisadas aparecem 06 instruções do tipo ‘associe as respostas’. As instruções para este tipo de pergunta são claras e curtas, de modo que não ocorrem enunciados, sintaticamente, elaborados ou complexos. O terceiro tipo de instrução para questões de exercícios é aquela que solicita uma resposta escrita para a pergunta. Em 13 das questões, as instruções orientam o aluno a dar uma resposta aberta, seja solicitando a localização de informações específicas do texto ou para que o aluno redija uma resposta pessoal. Em apenas duas questões aparece a instrução ‘*Justifique sua resposta*’, possibilitando ao aluno uma reflexão sobre a pergunta feita.

Analisando o **aspecto visual**, observemos as linhas azuis (Figura 22), as palavras chaves em negrito, a separação da pergunta e o destaque dado ao enunciado de instrução: “Assinale, abaixo, sua resposta”. Estes recursos gráficos facilitam a visualização imediata dos elementos que constituem a questão, revelando uma característica de usabilidade relacionada ao suporte. Quanto ao estilo utilizado, todas as instruções são usadas no imperativo (assinale, leia, marque).

---

<sup>25</sup> Estas instruções dizem respeito ao ato de leitura. Retomo-as na discussão feita em Q3.

## 5.2 – (Q2) A adequação das Instruções para o contexto de Ead em meio virtual.

Nesta seção, parto da caracterização feita na Q1 para responder a Q2. Inicialmente, discuto a adequação das Instruções para o meio virtual e, na seqüência, em relação ao contexto de Ead.

### 5.2.1 – O suporte virtual.

Em relação à categoria **instruções de navegação**, foram encontrados importantes aspectos de usabilidade pedagógica ligados ao *design* e à linguagem do enunciados. Estas características são positivas apenas no C2. Neste curso, das oito INs encontradas, apenas uma apresentou problemas em relação à linguagem, como apresentação de excesso de procedimentos e falta de clareza sobre como o aluno deve abrir nova página para entrar no curso. Nas demais, há características de usabilidade pedagógica conforme critérios para a escrita de textos na *Web* (Morkes e Nielsen,1997). Por outro lado, a clareza das instruções é contraproducente, visto que para entrar no site e realizar tarefas há excesso de páginas a serem ser ‘visitadas’. O problema não está nas instruções, mas na arquitetura curso. São menos úteis as instruções claras que levem a uma navegação cansativa.

No C1, os enunciados de INs são fáceis de visualizar. Estão no centro da tela. Os ícones também são visíveis e estão em todas as páginas. Por outro lado, a funcionalidade das instruções é baixa, na maioria delas ocorrem problemas na construção dos enunciados que prejudicam o acesso rápido ao material. São necessários *clicks* e mais *clicks* em busca do material. Em muitas páginas, a navegação se dá por tentativa e erro até a localização dos materiais e (uma possível) familiarização do aluno com o ambiente. A arquitetura do site, não é complicada. A entrada é imediata, e há um botão de voltar para todos a página principal.

Uma questão que se coloca é ‘Que importância têm instruções claras numa navegação difícil ou instruções pouco esclarecedoras numa navegação mais fácil?’ Acredito que para o curso ser ‘usável’, no quesito navegação, deve haver uma combinação entre arquitetura simples e indicações ou instruções claras.

As **instruções de tarefas** também apresentaram boa usabilidade pedagógica no quesito *design* e clareza na linguagem. Em ambos os cursos, os recursos do meio são bastante explorados para dar destaque às instruções. Não há enunciados longos ou dúvidas quanto ao procedimento que está sendo solicitado. No C2, a maioria das instruções orientam o aluno a assinalar uma opção correta, de modo que para o **ambiente virtual**, este tipo de instrução é simples e clara. No C1, de modo geral os enunciados de instruções de tarefas são escritos numa linguagem direta, simples e em estilo conversacional. Não há enunciados que dificultem a compreensão daquilo que está sendo solicitado na instrução.

### 5.2.2 - As ITs no contexto de Ead

Nesta seção teço considerações sobre os modelos de cursos online a que pertencem o C1 e o C2. Esta identificação apóia o argumento de que os cursos têm características de auto-instrução e, por isso as instruções são as principais ‘mediadoras’ do conteúdo dado e dos exercícios de testagem.

A descrições realizadas até agora tornam possível apontar elementos do *design* instrucional dos cursos, identificando o modelo de curso *online* em que o C1 e o C2 se enquadram. Ambos os cursos têm características do modelo de Conteúdo e Suporte (Mason, 1998) e do modelo Tutorial (Jones apud Moote, 2002). No C1, o material didático exerce o papel principal na mediação dos conteúdos. As orientações são dadas dentro da ‘aula’, havendo pouco uso das ferramentas de interação. No C2, a organização do conteúdo se faz a partir do texto e uma seqüência de testes de marcar e associar, e mais algumas questões abertas. As instruções do material didático são

dirigidas para as perguntas dos testes, não havendo interação relacionada às aulas semanais (ver Cap.4, p.71).

Por outro lado, acredito que rotular um curso dentro de um ‘modelo’ seja uma atitude simplista, pois os modelos propostos por Mason (1998) são vistos dentro de sua realidade<sup>26</sup>. Os cursos aqui descritos têm características próprias. Ambos tem semelhanças e diferenças. No C1, há indícios de que as aulas são transpostas do presencial para o virtual com algumas adaptações ou acréscimos nas instruções do material. No C2, as aulas não se assemelham com aulas presenciais, pois o tipo de tarefa proposta é **adequada ao suporte**.

De qualquer modo, ambos os cursos têm feições auto-instrucionais, ou seja, é o material que ensina através de perguntas e respostas. O aluno realiza aquilo que o material propõe por meio das instruções. E, como mostrarei a seguir, são estas características ‘auto-instrucionais’ que determinam a adequação ou inadequação das instruções para o contexto de Ead.

#### **a) As ITs do C1**

As instruções Tar1, Tar5 e Tar13 iniciam as Aulas 1, 2, e 3 do C1. Antes destes enunciados não há uma apresentação ou a especificação do objetivo da aula. Assim, as instruções são orientações dadas sem a clareza necessária para ação de aprendizagem. Levando em conta que o material é auto-instrucional, e não havendo um professor para dar esclarecimentos oralmente, a explicitação de um objetivo seria ainda mais necessária.

---

<sup>26</sup> O autor identifica estes modelos a partir da realidade européia.

**(i) Observem o TEXTO1 – *Reading as an active versus a passive task* – e tentem inferir a sua mensagem. De que maneira o leitor chega ao significado (*meaning*) do texto nos dois diagramas?**

**Tar1C1**

**(i) Releiam o TEXTO – FINGERNAILS, desta vez sem a ajuda do glossário, para, em seguida, podermos trabalhar alguns aspectos da sua estrutura.**

**Tar5C1**

**(i) PROCUREM LER ATENTAMENTE O TEXTO ABAIXO (ENDLESS POOLS) e, com a ajuda das estratégias de leitura, das estruturas gramaticais e do vocabulário já estudados, realizem as tarefas propostas e as enviem para o professor.**

1. Qual é a intenção do autor ao publicar o texto “ENDLESS POOLS?”.
2. Neste tipo de texto, que chamamos de apelativo, há informações que especificam as vantagens do que está sendo apresentado. Cite as que estão inseridas neste primeiro quadro.
3. O que o título “Endless Pools” sugere?
4. Diga qual é a função dos dois organizadores textuais presentes neste primeiro quadro.

**Tar13C1**

Na instrução Tar5C1, o objetivo da tarefa aparece implícito no próprio enunciado da instrução. O objetivo da aula parece ser ‘trabalhar a estrutura do texto’ a partir de sua **releitura** (o texto da aula já havia sido apresentado no final aula anterior). A instrução Tar13C1 apenas sugere que o objetivo seja ‘inferir’ a mensagem do texto. Na instrução Tar3C1 não há, nem mesmo, como supor o objetivo da ação solicitada. Estas verificações atestam que as instruções estão inadequadas para o material, evidenciando também que o próprio material é inadequado para o contexto de Ead. Como indicado nas considerações teóricas, materiais para estudo independente devem ter seus objetivos claramente definidos para que o aluno esteja ciente daquilo que está sendo proposto para ele (Dickinson,1987; Sheerin,1989, Laaser,1989). Sem tais objetivos, as instruções tornam-se ações sem significado consistente, apenas o ‘fazer’ por que está sendo ‘pedido’ pela instrução. Busco no dizer o dizer de Audi apud Haydt (2004), um argumento que fecha esta discussão inicial “Uma vez que o objetivo descreve o que está por trás da **ação**, por que indica a intenção subjacente à conduta do planejador e especifica o produto desta **ação**, ele não deveria, por consequência, ser vago, impreciso ou nebuloso (o grifo é meu)” (p.124).

Em relação ao tipo de resposta solicitada nas instruções, verifica-se que das **onze** instruções de exercícios, **sete são** direcionadas para perguntas abertas, permitindo uma maior participação do aluno na ação de dar a resposta (Tabela 4,p.99). Em muitas instruções (Tar1C, Tar5C1) e nas perguntas que seguem a instrução Tar13C1 podem ser dadas respostas livres, de forma discursiva. A possibilidade de o aluno elaborar sua própria resposta é sugerida na própria instrução através dos verbos: ‘procurem explicar’, ‘expliquem’. As respostas podem ser conferidas no gabarito, cabendo ao aluno verificá-las e, possivelmente, refletir sobre a sua própria resposta. No entanto, mesmo com a possibilidade de o aluno dar respostas abertas, não são apresentadas instruções ou sugestões que orientem o aluno a ‘pensar’ ou refletir sobre as respostas que deu. As **instruções de consulta ao gabarito** (Tar4C1) dizem ao aluno *quando* consultá-lo. Não dizem porque é importante ou como tal consulta pode ser aproveitada para a aprendizagem. Conforme indicam as considerações teóricas sobre auto-instrução, estas ‘instruções de aprendizagem’ facilitam a auto-avaliação e o monitoramento da aprendizagem, permitindo o acompanhamento do progresso feito de uma atividade para a outra. Como se vê, há falhas neste material que não se restringem às instruções que *são* dadas, a estas falhas se somam às instruções que *não são* dadas.

## b) As ITs do C2

Também no C2, a possibilidade de o aluno refletir sobre a sua própria ação de aprendizagem é mínima, em razão do tipo de instrução e questões propostas. A maioria das perguntas encerra-se em ‘assinale, abaixo, sua resposta’. São poucos os exemplos em que há uma segunda instrução ‘explique sua resposta’. Parece-me desnecessário dizer que este tipo de questão/instrução não requer a refletividade do aluno, nem o grau de autonomia necessário para o contexto de aprendizagem independente. O próprio suporte facilita a veiculação de materiais nas configurações do C2, pois, é tecnicamente mais fácil dispor duas dezenas de exercícios mostrados nos cinco primeiro exemplos, que a metade deste numero em perguntas que exijam respostas textuais. Esta constatação é verdadeira, principalmente no C2, em que mais de 70% das questões e das instruções para dar resposta são dos tipos mostrados nos exemplos.

Os exemplos 1, 2, 3, 4 e 5 ilustram os tipos de questão e **instrução-padrão** encontrados no material do C2. O sexto exemplo ilustra o tipo de instrução e perguntas com menor incidência neste material.

**Exemplo 1**

**Pergunta**

Qual a nacionalidade dos pintores famosos referidos no texto?

---

**Opções de Resposta**

- 01) francesa e alemã
- 02) francesa e holandesa
- 03) italiana e holandesa
- 04) italiana e francesa

Tar25C2

**Assinale, abaixo, sua resposta:**

---

01    02)    03)    04

**Gabarito**

**Exemplo 2**

**Valor da Questão 0,18**

**Pergunta:** Pergunta 2 de 12

Examine o texto novamente e marque a resposta correta. Que universidade é mencionada no texto?

**Opções de resposta:**

---

- 01) Hanoi Fine Arts University
- 02) Vietnam Fine Arts University
- 03) Fine Arts University of Hanoi
- 04) Fine Arts University of Vietnam

**Assinale, abaixo, sua resposta:**

---

01    02)    03)    04

**Gabarito**

**Instrução para a estratégia de leitura**

**Tar21C2**

**Exemplo 3**

**Valor da Questão 0,18**  
**Pergunta:** Pergunta 2 de 12

Os pintores são alunos:

**Opções de resposta:**

01)de graduação  
 02)de especialização  
 03)graduados  
 04)pós-graduados

**Assinale, abaixo, sua resposta:**

01  02)  03)  04

**Pergunta** (yellow box with arrow pointing to the question text)

**Tar22C2** (yellow box with arrow pointing to the options)

**Exemplo 4**

**Valor da Questão 0,18**  
**Pergunta:** Pergunta 2 de 12

Esses alunos trabalham:

**Opções de resposta:**

01) distante do Museu de Artes  
 02) distante da Universidade de Belas Artes  
 03) próximos às galerias  
 04) próximo ao Museu de Artes

**Assinale, abaixo, sua resposta:**

01  02)  03)  04

**Pergunta** (yellow box with arrow pointing to the question text)

**Tar23C2** (yellow box with arrow pointing to the options)

**Exemplo 5**

**Valor da Questão 0,28**  
**Pergunta:** Pergunta 4 de 7

Associe a 1º coluna de acordo com a 2º considerando os diferentes tipos de advérbio:

**Número de perguntas: 4**      **Números de respostas: 3**

Perguntas	Respostas
01) often	A)certeza
02) perhaps	B)frequência
03) rapidly	C)modo
04) sometimes	

**Associações entre as colunas “Perguntas” X “Respostas”**

**Pergunta no. 01** Resposta:- -  
**Pergunta no. 02** Resposta:- -  
**Pergunta no. 03** Resposta:--  
**Pergunta no. 04** Resposta:- -

**Tar49C2** (yellow box with arrow pointing to the question text)

**Exemplo 6**

**Modelo de Atividades**

**Criado em 10/05 às 16:4** Atividade: 0,1

**Escopo do Modelo**

**Título:** Atividade 2\_ Estratégias de Leitura (Reading Strategies) **Valor da Atividade**

**Enunciado:** Passe os olhos rapidamente pelo texto e faça a seguinte atividade:

**Tar19C** (yellow box with arrow pointing to the instruction text)

Considere título do texto. De acordo com a sua percepção, qual será o conteúdo abor

OBS: Favor não colocar texto em anexo.

**Instrução para a ‘ativar’ estratégia de leitura. Discuto este tipo de instrução na seção 03.** (yellow box with arrow pointing to the instruction text)

Quando se analisa a instrução remete-se diretamente ao tipo de questão, assim torna-se importante reiterar que o foco são as instruções e o que tem sido atestado nesta análise é que **as instruções** do tipo ‘assinale’ permitem pouca reflexão sobre ação de dar respostas sem solicitar do aluno que ele compreenda o objetivo da pergunta para sua aprendizagem ou de que modo ele chegou àquela resposta. É possível que o aluno responda a todas às questões<sup>27</sup> de maneira correta, seguindo as instruções dadas. No entanto, não creio que ele possa avaliar como a tarefa tenha contribuído para sua aprendizagem.

Estou considerando, também, a alta incidência destas questões e instruções no material do C2 material. A Tabela 4 (p. 103) mostra que das 55 instruções de exercícios das Aulas 1, 2 e 3, 65% seguem o padrão de pergunta e instrução mostrado nos quadros 1, 2, 3 e 4. Outros 11% também têm o formato de questão fechada (Exemplo 5), solicitando a associação entre respostas. Portanto, 76% dos exercícios do C2 não permitem a intervenção do aluno na resposta. A ação de responder termina no verbo ‘assinale’. E, somente 24% pedem uma resposta aberta, conforme a instrução dada no Exemplo 6.

Outro aspecto a ser destacado é que nas respostas abertas não há gabarito ou sugestões para respostas depois de respondidas. Apenas se apresenta a nota obtida (cerca de uma semana depois da atividade). Esta característica também evidencia baixa usabilidade pedagógica *do material*, considerando que, em situação de ensino mediado por computador, é importante o *feedback* imediato, conforme mostram os resultados da pesquisa relatada por Vetromille-Castro (2003).

---

<sup>27</sup> Alguns autores têm feito considerações críticas sobre os limites deste tipo de pergunta em exercícios de compreensão leitora em LE. 1. DAY, R.R., PARK, J. Developing reading comprehension questions. IN: **Reading in a Foreign Language**. Vol. 17, n.01 2005, p.61-73. 2. Scott, M.R. Teaching and Unteaching Coping strategies. With Particular Reference to Reading comprehension in English for Academic Purposes. In: Celani, M.A.A. e outros. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.29-48.

Os elementos do *design* instrucional do C2 vão em direção à definição de Azevedo (2003) ‘Tutorial pode ser definido como um conteúdo organizado e estruturado em formato hipertextual para servir à aprendizagem, baseado em um modelo auto-instrucional e na interação com este conteúdo’. No entanto, na função de material auto-instrucional faltam-lhe muitos aspectos importantes que lhe garantam uma adequação para a Ead, além dos mencionados anteriormente. Um deles é que só se pode responder à bateria de exercícios da Aula, em única tentativa. Depois de obtida a nota, não há como refazer o trajeto. A nota é computada na avaliação, indo para uma Página de Acompanhamento das avaliações do aluno. Todas as tarefas são quantitativamente avaliativas.

Embora, o foco deste estudo seja somente as **instruções** destes dois cursos, para verificar se **elas** têm usabilidade pedagógica, o que tenho constatado são algumas inadequações do próprio material para o contexto de Ead. No C1, as aulas têm características de atividades elaboradas para sala de aula presencial: um texto e um exercício, **sem objetivos** ou **apresentações** sobre a finalidade das tarefas (mas, no presencial há um professor que pode fazê-los oralmente). Os aspectos que parecem diferenciar as aulas do C1 de uma aula presencial são as instruções dadas em boa parte das aulas: ‘coloque sua resposta no fórum’, ou ainda, ‘envie as respostas para o professor’, e o suporte em que elas se encontram. No C2, o material tem características de um tutorial: um texto de base para algumas questões abertas, uma série de questões de marcar e associar para serem respondidas e depois enviá-las automaticamente (mas, há um professor do outro lado). Enquanto materiais destinados para a Ead, faltam-lhe critérios apontados nas considerações teóricas deste trabalho.

As instruções, enquanto *procedimentos para responder exercícios*, estão claras e com boa usabilidade pedagógica. No entanto, estas instruções dependem de objetivos explícitos que ancorem o procedimento que está sendo solicitado e de outros elementos de ordem pedagógica que não foram encontrados nesta amostra. Acredito que as instruções de tarefas dos dois cursos são inadequadas, quanto à sua usabilidade pedagógica, porque os materiais sejam inadequados para o contexto de Ead.

### **5.3 - (Q3)A adequação das instruções à proposta de *ensino e aprendizagem de leitura em língua estrangeira na modalidade de Ead.***

Nesta seção, verifico a adequação das ITs à proposta de ensino de leitura em LE, no modelo auto-instrucional em que se enquadram os dois cursos.

#### **5.3.1- As ITS do C1 e o Ensino de Leitura em LE no contexto de Ead.**

Na caracterização e análise das ITs das Aulas 1, 2 e 3 do C1, pude verificar nesta instruções inadequações em relação ao ensino de leitura, levando em conta o contexto para o qual os materiais são direcionados:

- semelhanças com instruções dadas em aula presencial (apresentadas seqüencialmente durante a aula conduzida pelo professor) (ocorrência mais enfática na Aula 1);
- proposta de leitura no modelo interativo, mas nas instruções e nas perguntas feitas não há uma integração metodológica apropriada entre ensino das estratégias cognitivas de leitura e dos aspectos lingüísticos do texto (*top-down e bottom-up*, respectivamente);
- falta de clareza nas instruções, sobre como o aluno pode ‘ativar’ estratégias de leitura de modo reflexivo para compreender os textos apresentados (exemplo na Aula 3).

A seguir, analiso as instruções do C1 na seqüência que aparecem nas Aulas 1, 2 e 3 exemplificando e discutindo as constatações apontadas acima.

**a) Aula 1** (aula correspondente a primeira semana regular do curso)

A Aula 1 é iniciada com uma sumária reapresentação do curso, a retomada de informações sobre seu funcionamento, e uma mensagem de incentivo à participação dos alunos no fórum para promover a interação, “uma atividade preciosa para a eficácia da aprendizagem”. Nesta aula são dadas **três instruções** direcionadas às atividades, e **uma** quarta instrução de consulta ao gabarito.

Para as atividades a serem realizadas na aula, não há apresentações ou uma introdução. A atividade é iniciada diretamente com Tar1 e a pergunta remetendo ao texto:

**Tar1C1**

**(i) Observem o TEXTO1 – *Reading as an active versus a passive task* – e tentem inferir a sua mensagem. De que maneira o leitor chega ao significado (*meaning*) do texto nos dois diagramas?**

Esta instrução é seguida por um texto visual (extraído de um livro didático) cujo conteúdo é a diferença entre leitor passivo versus ativo no ato de leitura. Este texto, por sua vez, é seguido por Tar2:

**Tar2C1**

**(ii) Somente depois de terem refletido sobre o TEXTO1, e inserido no FORUM DE DISCUSSÃO a opinião de vocês, é que devem continuar a leitura da ATIVIDADE 1a.**

Após Tar2, vem um segundo texto em que se comenta o conteúdo do texto anterior, iniciando-se uma outra atividade a partir de Tar3:

**Tar3C1**

**(i) Leiam o TEXTO2 (O isso era eu) e procurem encontrar significados para as palavras grifadas. Procurem explicar, no FORUM DE DISCUSSÃO, de que forma vocês conseguiram encontrar o significado de cada palavra. A interação com os colegas irá ajudá-los a realizar a**

Percebe-se que entre uma instrução e outra há pausas ('faço isso' e 'somente depois faça aquilo'). As ITs são apresentadas numa dinâmica semelhante às instruções desenvolvidas em aula presencial, em que o professor acompanha os passos do aluno orientando-o continuamente, fazendo paradas para a verificação e o 'controle' das ações, e dando instruções na medida que julga adequada aos objetivos da aula. Reorganizando as instruções, podem ser vistos os movimentos recursivos e a ordem que deve ser 'obedecida' pelo aluno, sem ter idéia do por quê e para quê:

- 1) ler o texto e pensar sobre ele;
- 2) **ir ao fórum, sem ler o que vem depois** (o que não é possível, pois os textos estão juntos e na mesma página);
- 3) e colocar uma resposta no fórum;
- 4) **voltar ao texto;**
- 5) **voltar ao fórum;**
- 6) ir ao gabarito.

São vários procedimentos apresentados sem um objetivo explícito e de uma maneira inadequada para o contexto não-presencial. Os objetivos 'implícitos' da aula são levar o aluno a refletir a partir do texto visual (ver Anexo II-A) para, **somente**, depois ler o texto que poderia confirmar suas verificações, e inferir palavras desconhecidas a partir do contexto. Sendo assim, Tar2 e as demais instruções estariam melhor localizadas no início da tarefa, antecedidas do(s) objetivo(s) das atividades.

Como se vê, o objetivo da Aula 1 é, pedagogicamente, apropriado para o processo de ensino e aprendizagem de leitura em LE. No entanto, há inadequações na forma como estas instruções são apresentadas (em 'movimentos controlados' como numa aula presencial e sem um objetivo explícito que leve o aluno a entender por que seguir as instruções).

b) **A Aula 2** (oitava semana do curso)

O texto apresentado na Aula 2 é uma retomada do final da aula da semana 7. A atividade de compreensão do texto foi proposta na segunda parte desta aula. A primeira parte foi sobre tempos contínuos da língua inglesa (item lingüístico predominante no texto de estudo). Na semana seguinte (Aula 2), onde o texto é retomado, as atividades são exercícios de identificação dos elementos da superfície textual.

As atividades da Aula 2, conforme pode ser visto nas instruções a seguir, têm a função de ensinar a vários itens de gramaticais a partir *do texto*:

**Tar5C1**

**(i) Releiam o TEXTO – FINGERNAILS, desta vez sem a ajuda do glossário, para, em seguida, podermos trabalhar alguns aspectos da sua estrutura.**

**Tar6C1**

**(ii) Procurem identificar (marcar), no texto acima, os artigos, ou seja, as palavras que indicam a presença, posterior, de um substantivo (nome).**

**Tar7C1**

**(iii) Procurem, agora, identificar (marcar) os modificadores presentes. Assinalem**

**Tar8C1**

**(iv) Retornem mais uma vez ao texto e tentem assinalar as palavras que**

Esta mesma característica também ocorre nas instruções dadas na seqüência da aula (Tar9 e Tar10):

## Tar9C1

(v) Seria bastante útil se vocês pegassem a tabela com os tempos verbais que estudamos na SÉTIMA SEMANA e procurassem situar os verbos assinalados, retirando do texto, também, o sujeito de cada um. Resumindo, vocês irão:

(a) Fornecer o tempo verbal de cada verbo assinalado, explicando a mudança que ocorreu na forma base do verbo.

## Tar10C1

**OBSERVAÇÃO:** Vocês encontrarão a lista dos verbos **IRREGULARES** mais usados em inglês no final deste arquivo. Ela será inserida, também, no arquivo de **MATERIAL COMPLEMENTAR**, para consulta. Os verbos são apresentados na sua **BASE**, no **PASSADO SIMPLES** e no **PARTICÍPIO PASSADO**. Ter a lista em mãos facilitará a tarefa de vocês.

Nestas instruções, há uma visão de ensino de leitura em que a gramática (os artigos, substantivos e os verbos ensinados em listas dadas anteriormente) é suporte para a compreensão do texto (modelo de leitura *bottom-up*). O significado estaria nas relações entre as palavras e frases. Dominar a gramática seria condição ‘suficiente’ para a compreensão leitora de textos. Este argumento se manifesta, também, em trechos da aula que funcionam como encorajamento para o aluno não desanime, caso encontre dificuldades na leitura.

### Trecho da aula

Não se preocupem com a extensão da lista. Ela é uma lista de consulta. Aos poucos vocês irão aprendendo as formas dos verbos mais recorrentes. Reconhecê-los facilita em muito a

Através das instruções da Aula 2, pode-se perceber que não ocorre a integração adequada entre os dois modelos *top-down* e *bottom-up*. É dada importância à estrutura lingüística do texto sem fazer relações com os significados que o texto possa ter. Pois, as perguntas de compreensão (literal) já tinham sido feitas na aula anterior. E assim, o texto é explorado apenas em sua estrutura lingüística, já que as perguntas de compreensão não são retomadas para discussão.

Embora, na aula inicial, tenha sido *feita* uma reflexão sobre a importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos, na prática, os exercícios propostos nas instruções revelam uma metodologia oposta ao que foi proposto.

**c) Aula 3** (décima quarta aula do curso)

Esta aula é introduzida por uma instrução direta seguida por perguntas de compreensão de um texto ainda não apresentado:

(i) PROCUREM LER ATENTAMENTE O TEXTO ABAIXO (ENDLESS POOLS) e, com a ajuda das estratégias de leitura, das estruturas gramaticais e do vocabulário já estudados, realizem as tarefas propostas e as enviem para o professor.

**Tar13C1**

1. Qual é a intenção do autor ao publicar o texto “ENDLESS POOLS?”
2. Neste tipo de texto, que chamamos de apelativo, há informações que especificam as vantagens do que está sendo apresentado. Cite as que estão inseridas neste primeiro quadro.
3. O que o título “Endless Pools” sugere?
4. Diga qual é a função dos dois organizadores textuais presentes neste primeiro quadro

Na instrução dada, supõe-se que o aluno já **desenvolveu** as habilidades necessárias para a compreensão de um texto em LE (já ensinadas em aulas anteriores), de modo que o aluno deve utilizá-las para realizar a tarefa. A aula parece ser uma testagem de compreensão leitora (por isso devem ser enviadas). No entanto, não há apresentação e nem objetivos sobre o objetivo desta atividade. Assim, nessa aula, não há explicitude sobre os objetivos da tarefa, nem sobre como a tarefa pode ser resolvida de forma apropriada. Em Tar13, portanto não há clareza sobre a finalidade da aula (cumprir a tarefa semanal?) ou sobre as estratégias podem ‘ajudar’ a resolver as questões de compreensão.

No C1, verifiquei que seis aulas têm o mesmo formato da Aula 3, e com instruções semelhantes a Tar13. Outra quantidade de aulas tem o formato da Aula 2, e uma pequena parte das aulas (três delas) seguem o modelo da Aula 1. Contudo, em nenhuma aula há **instruções claras** que digam: **qual** é estratégia, **como** usar estratégias, **onde** e **quando** usar estratégias (Carrell e outros 1998).

### 5.3.2- As ITS do C2 e o Ensino de Leitura em LE no contexto de Ead.

#### a) As Aulas do C2

Como todas as aulas do C2 têm o mesmo formato (contendo somente perguntas), não me detenho analisando-as individualmente. A caracterização das aulas me permite ter uma visão do conjunto das ITs de uma maneira apropriada para esta análise. Para fins de apresentação, mostro exemplos extraídos das três aulas.

A análise das ITs do C2 revelou que elas têm baixa usabilidade pedagógica para o ensino de leitura em contexto de Ead. As ITs do C2 se dirigem, unicamente, às questões feitas em seções isoladas. As ITs do C2 **não são orientações sobre estratégias de leitura** para a compreensão de textos. São **instruções para responder** a pergunta feita, treinando cada estratégia individualmente.

Na fase de caracterização que fiz em Q1, há a descrição das aulas do C2 (p.95 e p.102). Retomando-a rapidamente: a aula se inicia com o texto na tela, seguido da apresentação das cinco seções de exercícios e as instruções de navegação que levam direto (atravessando cinco páginas diferentes) às questões a serem respondidas em janelas de navegação (em média 22 questões por aula). Vejamos como se constituem as seções e os exercícios:

- A primeira série de questões corresponde às atividades de **Pré-Leitura**, cuja denominação está clara: questões para a ativação do conhecimento prévio. Aparecem questões abertas e de marcar.

#### Exemplo

<p>Estratégia “Scanning”          Vamos localizar, rapidamente, informações no texto:          O software referido no texto tem conexão com a Internet? Justifique.  <b>Resposta</b></p>	<p>TAR4 C2  <b>Aula 1</b></p>
--	-----------------------------------

- A seção seguinte é denominada **Estratégias de Leitura**. Nesta seção são feitas perguntas de múltipla-escolha que exigem a ativação das estratégias (*scanning*, *skimming*, uso do contexto para inferência, e reconhecimento do gênero textual).

### Exemplo

<p><b>Pergunta:</b></p> <p>Todas as palavras, abaixo, tem o significado semelhante a 'TOO' fast, EXCETO:</p> <p><b>Opções de resposta</b></p> <p>01) huge 02) pretty 03) quite 04) very</p> <p><b>Assinale, abaixo, sua resposta:</b></p>	<p>Tar50C2 <b>Aula3</b></p>
---	---------------------------------

- A terceira seção é denominada **Estudo-Léxico Sistemico**<sup>28</sup>, neste espaço as perguntas feitas correspondem ao estudo dos elementos lingüísticos que aparecem no texto da aula. Embora as instruções solicitem a localização, identificação destes elementos no texto, não é discutido **como** o aluno pode 'utilizar' o conhecimento sobre os recursos de língua na compreensão do texto de forma consciente sobre o processo.

### Exemplo

<p>O autor empregou o verbo auxiliar "must" algumas vezes. Este verbo é usado para expressar "necessidade" e "obrigação".</p> <p>Ex.: You must study hard or you don't pass the exams.</p> <p>2) Retire do texto 2 (duas) frases onde "must" foi empregado.</p>	<p>TAR33 C2 <b>Aula2</b></p>
---	----------------------------------

- A quarta seção é intitulada **Compreensão do Texto**, nesta seção todas as questões são de compreensão literal (na superfície do texto), não havendo, portanto, questões de compreensão interpretativa (significado nas entrelinhas).

<sup>28</sup> Na maioria das aulas, as explicações de conteúdo desta seção são dadas na página do texto, antes das instruções das INs (instruções de acesso às questões). Ou o aluno lê antes de ir a seção de perguntas, ou vai direto para as perguntas e refaz o trajeto de volta para página do texto, e depois volta às perguntas (contudo, o movimento de ir vir dificulta muito a tarefa).

### Exemplo

<p><b>Pergunta</b></p> <p>Agora leia todo o texto e marque a resposta correta: A webcam é:</p> <p><b>Opções de resposta:</b></p> <hr/> <p>01) uma câmera usada com a Internet 02) um aparelho de DVD 03) um computador</p> <p><b>Assinale, abaixo, sua resposta</b></p>	<p>TAR17 C2 Aula 1</p>
---	----------------------------

- A última seção é denominada **Pós –Texto**, nesta seção são feitas uma ou duas perguntas fechadas e/ou abertas em que o aluno é solicitado a dar sua opinião sobre o tema abordado no texto (compreensão interpretativa).

### Exemplo

<p><b>Pergunta:</b> Dê sua opinião a respeito do projeto focalizado no texto</p> <p><b>Resposta:</b></p>	<p>TAR19 C2 Aula 1</p>
--	----------------------------

Como se percebe, a seqüência das seções e questões da aula seguem um roteiro de técnicas e exercícios numa abordagem interativa de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (Brown, 1984). Contudo, cada seção é disposta de forma isolada, funcionando como treino de uso de diferentes estratégias a partir de um texto já apresentado. Treina-se ‘pré-leitura’, depois treinam-se ‘estratégias’, e assim sucessivamente até o final das cinco seções. Como sabemos leitores proficientes ativam as estratégias de leitura de forma articulada, com o objetivo de compreender o texto como um todo, não ‘usando cada estratégia’ isoladamente. A segmentação nos exercícios (pré-leitura; durante a leitura, etc) tem por objetivo orientar o processo de leitura para a compreensão do texto de modo interativo. As atividades de compreensão separadas em seções sugerem que ler em LE é um processo mecânico e seqüencial que se aprende treinando-se uma estratégia após a outra.

Em nenhuma das questões ou nas instruções dadas nas três aulas, há instruções *claras* do **porque**, do **como** e do **quando** utilizar estratégias de leitura de modo reflexivo para

a compreensão do texto dado. O único conteúdo do C2 em que se definem algumas estratégias de leitura são as informações dadas, sumariamente, na página Apresentação e Organização do curso (Anexo 1), mas não são retomadas ou discutidas em outras partes do material do curso.

Na seção **Estratégias de Leitura**, as *estratégias* podem ser treinadas de três maneiras:

1. identificadas antes da pergunta e em uma instrução (ocorrência somente na Aula 1 do curso).
2. implícitas na própria pergunta (nas demais aulas do curso);
3. de forma orientada em uma instrução antes da pergunta. Quando a pergunta é aberta, a instrução aparece nomeada como ‘enunciado’.

Veamos os exemplos em seqüência:

<b>1</b>	<b>Identificação da estratégia na pergunta</b>	<b>2</b>	<b>Implícita na pergunta</b>
<p><b>Pergunta</b> Estratégia “Scanning” Vamos localizar, rapidamente, informações no texto:  Qual o nome da empresa mencionada no texto? <b>Resposta</b></p>		<p><b>Pergunta:</b> A nova lei sobre ‘direitos naturais’ surgiu em <b>Opções de resposta:</b> 01)2002 02)2003 03)2004 04)2005 <b>Assinale, abaixo, sua resposta:</b></p>	
Tar3C2 Aula 1		Tar28C2 Aula 2	
		<b>3</b>	<b>Na instrução ‘enunciado’</b>
<p><b>Escopo do Modelo</b> <b>Título</b> : Atividade 2 Estratégias de leitura(Reading Strategies) – Texto 05 Valor da Atividade <b>Enunciado</b> : Passe os olhos rapidamente pelo texto e faça a seguinte atividade:  Considere o título do texto. De acordo com a sua percepção, qual será o conteúdo abordado? OBS: Favor não colocar texto em anexo</p>			
			Tar12C2 Aula 2

A partir do suporte teórico apresentado no capítulo 3 deste trabalho, posso argumentar que as ITs encontradas em C2 são inadequadas para o ensino e aprendizagem de leitura em LE, em contexto não-presencial.

Vejamos os argumentos:

- Identificar a estratégia não é suficiente, se o aluno não for levado a compreender a funcionalidade da estratégia para a compreensão do texto a ser lido e dos textos de um modo geral (ver exemplo 1).
- Dispor instruções do tipo ‘passe os olhos no texto’, ‘examine o texto’, ou ‘localize rapidamente’, em situação auto instrucional, também me parece pouco produtivo, porque para dar a resposta à pergunta que segue a instrução, necessariamente, o aluno terá de ‘olhar’ o texto. Uma instrução que orientasse ao aluno o objetivo de ler o título em situações de leitura seria mais adequada, pois ele poderia ativar conscientemente esta estratégia em outras situações de leitura.
- E da mesma maneira, não me parece produtivo fazer perguntas para a ativação de estratégias, se o aluno não estiver ciente de que as ações de buscar respostas no texto são estratégias de leitura que ele *inconscientemente* ativa para compreender textos.

Creio que dispor uma bateria de questões, como as do exemplo acima, em materiais auto-instrucionais não levam o aluno a aprender a ativar estratégias de leitura de forma consciente e efetiva, quando encontrar um texto autêntico numa situação prática de leitura. Por outro lado, se a situação fosse presencial, os exercícios do C2 poderiam ser apropriados, pois o professor poderia dar explicações diretas sobre o objetivo das atividades de um conteúdo que já foi devidamente explicado e o aluno poderia testar e medir seus scores. É válido, portanto, afirmar que em situação auto-instrucional devem ser ensinadas ‘estratégias metacognitivas’, através de explicações **ou instruções** e exercícios dados no material. Deste modo, o aluno poderia ter maior controle e autonomia sobre seu processo de aprendizagem, enquanto leitor de textos autênticos, em reais situações de leitura.



## Considerações Finais

Neste trabalho procurei investigar as propriedades que tornam fáceis e funcionais as instruções encontradas em cursos para leitura de inglês na modalidade à distância mediada por computador. Procurei realizar uma análise em três níveis concatenados: o suporte computadorizado, a educação à distância e o ensino de leitura em LE. Durante o desenvolvimento deste trabalho tentei manter esta mesma ordem, do começo ao fim do trabalho. Gostaria de concluí-lo obedecendo esta estrutura, que eu diria ser ‘tridimensional’. A seguir, tecerei as conclusões e considerações sobre os resultados da pesquisa realizada, seguindo a linha que adotei e fazendo as devidas interligações: computador, Ead e ensino de leitura em LE.

### Conclusão 1

Em relação às instruções de navegação, no C1 constatei problemas na estrutura dos enunciados dificultando a localização dos materiais didáticos do curso. Apenas no C2, estes problemas não existem. Por outro lado, em ambos os cursos há problemas que não tem relação com a linguagem, mas ao tipo de organização da estrutura do ambiente. Os cursos têm muitas páginas para dispor um material didático que deveria ser simples de encontrar. É ideal que na página de entrada do curso estejam visíveis todas as ‘pistas’ que o aluno deve seguir. Do ponto de vista do aluno, não é agradável perder tempo lendo instruções complicadas para entrar no curso, para em seguida ficar procurando por meio de *clicks* e *clicks*, o que deveria ser encontrado facilmente. De qualquer modo, se a estrutura do site não é simples, as instruções deveriam ser. Acredito que em ambos os cursos, poderia ser feita uma reorganização do seu ambiente que pudesse torná-los mais simples de navegar, caso seja necessário dispor de instruções nas páginas, que tais instruções sejam curtas e com uma linguagem clara e funcional.

## Conclusão 2

Quanto às instruções de tarefas, verifiquei que as instruções têm boa usabilidade pedagógica em relação ao *design*. Nos cursos, aproveitam-se os elementos gráficos que o suporte disponibiliza, e as instruções ficam bem visíveis. Entretanto, um bom *design* não é suficiente para materiais didáticos direcionados para a Ead. A partir de minha análise, acredito que isto seja verdadeiro, também, em relação aos materiais impressos. Pouco adianta enunciados de instrução bem destacados no texto impresso ou na tela, se o material não está adequado à situação de ensino. A princípio, a intenção de pesquisa não era verificar a metodologia de ensino subjacente nas instruções, mas foi ingenuidade minha achar que as instruções não revelariam tanto. Na verdade, o discurso das instruções de tarefas diz muito mais do que o texto visível na superfície das sentenças. E foi neste discurso onde se revelaram algumas das inadequações metodológicas dos materiais do C1 e do C2, relacionadas ao ensino não-presencial. A seguir teço considerações e faço questionamentos a partir de minhas constatações, apontando exemplos que acredito que mereçam ser destacados. Faço referências aos materiais, em vez das instruções, por que neste ponto a que cheguei, já não há mais como e nem por que dissociá-los.

O primeiro exemplo de inadequação dos materiais pôde ser verificada no C2, em que a maior parte da aula é constituída por duas dezenas de questões de marcar a partir da leitura de um texto. Somando-se as perguntas de todas aulas do C2, há quase duzentas e cinquenta perguntas de múltipla-escolha, seguidas da instrução ‘Assinale, abaixo, sua resposta’, e mais uma quantidade, quase insignificante, de instruções que exigem uma resposta interpretativa ou mais reflexiva para a pergunta. A análise deste material revelou que há nele uma postura metodológica semelhante à instrução programada. No computador esta visão se encontra nos *softwares* denominados CAI (*Computer Assisted Instruction*), em que o computador é a ‘máquina que ensina’.

O segundo exemplo de inadequação das instruções (e dos materiais) é a falta de objetivos explícitos nas aulas dos dois cursos. Sem dúvida, com objetivos

claramente definidos, a ação de seguir instruções, em contexto de ensino não-presencial, adquire mais sentido, conforme nos aponta Laaser (1997).

Um último exemplo mostrado através da análise das instruções, é a semelhança do material didático do C1 com aulas preparadas para o ensino presencial, evidenciada na dinâmica em que se apresentam as instruções e na disposição das atividades no material. Esta semelhança sugeriu que os materiais didáticos do C1 possam ter sido transpostos diretamente da sala de aula para o computador em formato de arquivo.

Destas conclusões surgem algumas considerações e questionamentos sobre o ensino à distância mediado por computador. Será que o suporte computadorizado está sendo devidamente aproveitado no ensino de leitura à distância? Considerando a amostra analisada, minha resposta é ‘não’. Percebe-se a subutilização das ferramentas, com o fórum passando a ser um espaço para inserir respostas das tarefas: palavras e frases. Conforme pode ser visto no exemplo extraído da sexta aula do C1:

(x) Localizem, após consultar o quadro abaixo, os quatro adjetivos possessivos do TEXTO *DOLPHINS*. Coloquem os adjetivos encontrados no FORUM DE DISCUSSÃO.

Não creio que o fórum tenha a função ‘implícita’ nesta instrução. Mas para discutir esta questão, eu careceria de uma fundamentação teórica mais adequada. Outro aspecto relativo ao não-aproveitamento do computador como recurso de ensino, diz respeito aos recursos de hipermídia e multimídia que em nenhum dos cursos foram utilizados, de modo que os atributos das ferramentas não são explorados em suas reais potencialidades (Khan,1997). Afinal de contas, é a exploração adequada destes elementos, que tornam um curso *online* mais adequado ou ‘ideal’ (Chellman e Duchastell,2000). Conforme diz Braga (2004, p.184), ‘(...) não é o meio mas, sim, o uso que fazemos dele que pode viabilizar mudanças pedagógicas.’

### Conclusão 3

A discussão final foi sobre a usabilidade pedagógica das instruções de tarefas, que correspondia a minha terceira questão de pesquisa. Através das instruções constatei que no C1 há problemas a respeito da abordagem teórica no ensino de leitura a que se propôs o curso, pois não há uma integração metodológica adequada entre os modelos de leitura (*bottom up* e *top-down*). E assim, a abordagem interativa não ocorre de modo apropriado. No C2, todas as questões de compreensão leitora estão dentro de uma abordagem interativa, no entanto as estratégias de leitura não são ‘discutidas’, conforme foi proposto nos objetivos da apresentação do curso, e sim ‘treinadas’ em exercícios. Estas verificações me levam às discussões feitas por Dever (1986) e Singhal (1999). Retomando, estas autoras investigaram várias experiências de uso do computador no ensino de leitura, os resultados revelaram que havia inadequações metodológicas. Na minha análise percebi que as considerações feitas no trabalho dessas autoras vêm de encontro com aspectos verificados nos resultados obtidos neste trabalho.

Acredito que desenvolver um curso *online* de leitura não deva ser uma tarefa fácil, pedagógica e tecnicamente, e que as experiências são muito novas, e ainda em fase de experimentação. Por isso, espero que este trabalho venha a contribuir de alguma maneira para esta realidade, e também suscitar interesse para outras pesquisas.

## **Referências Bibliográficas**

---

ABREU, Usabilidade e padronização no e-learning. In: SILVA,M.(org.) **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.369-376.

ANDERSON, N. J. Metacognitive Reading Strategies Increase L2 Performance.[online] **The Language Teacher**, 2003. [citado em jan/2006] Disponível em: [www.jalt-publications.org/tlt](http://www.jalt-publications.org/tlt)

AZEVEDO, W. **Para não chamar urubu de meu louro. Afinal, o que é um curso online?** 2001. [online] [citado em Dez/2005] <http://www.aomestre.com.br/cyber/>

BARNETT, M. Teaching Reading in a Foreign Language, 1988. **ERIC Digest**. [online] [citado em 01/02/2006] [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. São Paulo. Editora Autores Associados, 2001.

BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. In: **Tesol Quartely**. v. 20, n. 3 . Sept.1986.

BRAGA, D.B, **Ensino de Língua via Leitura: uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-instrução**. [online] 1997 [citado em setembro/2004] [www.ead1.unicamp.br/readweb/](http://www.ead1.unicamp.br/readweb/)

BRAGA, D. B. **Aprendendo a ler na rede: a construção de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês**.1999 Disponível em [www.abeg.org.br](http://www.abeg.org.br). Acesso em 23/12/2004.

BRAGA, D.B. e COSTA, L.A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de Línguas. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. (36) Campinas:Unicamp/IEL 2000, p. 61-79

BRAGA, D. B. Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na Web. In: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (orgs.) **Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a p. 157-184.

\_\_\_\_\_. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para a o aprendizado em meio digital. In: MARCHUSCHI, L.A, XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004b. p. 144-162.

BORTOLUZZI, V.I **Reading Online: leitura em inglês mediada por computador com foco em textos, discursos e gêneros**, Santa Maria, 2001, 169 p. Dissertação de Mestrado em Letras, UFSM.

BROWN, D.H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CARRELL, P. **Can Reading Strategies be Successfully Taught?** [online] 1998.[acesso em abril/2004] [www.jalt-publications.org/tlt](http://www.jalt-publications.org/tlt)

CARRELL, P. GAJDUSEK, L. WISE, T. Metacognition and EFL/ESL reading. In: **Instructional Science**, n. 26, p.97-112, 1998.

CHELLMAN, A. C. E DUCHASTEL, P. The ideal *online* course. In: **British Journal of Educational Technology**. v.3, n. 31, p. 229-241, 2000.

COLLINS,H. Interação e permanência em cursos de Línguas via Internet. In: COLLINS,H e FERREIRA, A. (orgs) **Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2004, P. 51-80.

COLLINS, H. Design, ensino e aprendizagem *online*: uma experiência em língua estrangeira (LE) junto a professores de escolas públicas. **Revista Anpoll**, n. 15, jul./dez., 2003, p. 87-113.

COSTA, L. A. **A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual**.CAMPINAS, 2001, 186 p. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Unicamp/IEL.

DREYER C., NEL.C. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology enhanced learning environment. In: **System**, v. 31, n.2, p.349-365, 2003.

DEVER. S. Computer Assisted Reading Instruction (CARI) In: Dubin, F.Eskey, D. E., Grabe, W. **Teaching Second Language Reading for Academic Purposes**. Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1986, p. 183-214.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: CUP, 1987.

ESKEY, D. E., GRABE,W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL,P., DEVINE, J.,ESKEY, D.E. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: CUP, 1988, p.223-238.

FAUSTINI, C. H. **Educação à Distância : Um Curso de Leitura em língua Inglesa para Informática na Internet**. Pelotas, 2001, 140 p. Dissertação de Mestrado em Letras.

FREIRE e outros. Roteiro para avaliação de cursos *online* de idiomas. In: COLLINS,H e FERREIRA, A. (orgs) **Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2004.p.245-276.

GONZALEZ, M. G. **Fundamentos da Tutoria em Educação à Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRABE, W. The transition from theory to practice in Teachin Reading. In: DUBIN, F.ESKEY, D. E., GRABE, W. **Teaching Second Language Reading for Academic Purposes**. Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1986, p. 25-48

GUÀRDIA,L. El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didáticos en soporte digital. In: DUART, J. M. e SANGRÀ, A.(comp.) **Aprender en la virtualidad** Barcelona:Gedisa, 2000.

HAYDT,R.C.C. **Curso de Didática Geral**, São Paulo: Atica, 7 ed. 2004.

HARA, N. and KLING, R. **Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education Course**. First Monday, vol. 4 n° 12, December, 1999.

HURD, S., BEAVEN, T., ORTEGA, A. Developing Autonomy in a Distance Language Learning Context: Issues and Dilemmas for Course Writers. In: **System**, n.29, p.341-355, 2001.

HURD, S. Distance learners and learner support: beliefs, difficulties and use of strategies. **Link and Letters**, n. 7, p.61-80, 2000.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education**. 3 ed. London: Routledge, 1996.

KHAN, H. B. Web-Based Instruction: What Is It and why is it? In:\_\_\_\_\_ **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, p.5-18, 1997

KHAN, H. B., VEGA,R. Factors to consider when evaluating a Web-based Instruction Course: a survey. In: Khan, H.B.(ed) **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, p.375-378, 1997.

KIDD, T. Key Aspects Affecting Students' Perception Regarding the Instructional Quality of *Online* and Web Based Courses. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**.USA.v.02, n.10, p.55.60, Oct. 2005.

KUKULSKA-HULME, A, SHIELD, L. **The Keys to Usability in e-Learning Websites**. Disponível [online] [acesso em 05/2005] [www.networkedlearningconference.org.uk/](http://www.networkedlearningconference.org.uk/)

LAASER,W. **Manual de Criação e Elaboração de Materiais Didáticos para Educação à Distância**. Brasília: Edunb/Cead, 1997.

LACOMBE,I.A. **Navegando e aprendendo: reflexões sobre um Curso de inglês via rede mundial de computadores** , São Paulo, 2000, 97 p. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. LAEL/PUCSP

LANDIM, C.M.M., **Educação a Distância: Algumas Considerações**, Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J., PEREIRA, A. E.(orgs.) **O ensino de leitura e produção textual. Alternativas de Renovação**. Pelotas:Educat, 1999, p.13-37

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARROTTI,R.C.V – **Do LOLA – Laboratório on-line de aprendizagem ao LAPI laboratório: de ensino e aprendizagem de línguas uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente virtual**. Curitiba, 2004,198p. Dissertação de Mestrado em Educação.PUCPR.

MARTINS, L. **O papel da usabilidade no ensino a distância mediado por computador**, 2004. Cefet/MG.107 p. Dissertação de Mestrado em Tecnologia Educacional. Cefet/MG.

MARTINS, A. R., CARNEIRO, M. L., FABRE, M. J. M., KELLER, R. S. O Suporte em Educação a Distância. In: **ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância)**. [online] 2002[acesso em 30/01/2005] <http://www.abed.org.br>.

MASON, R. Models of *Online* Courses In: **ALN Magazine** Volume 2, Issue 2- October 1998. Disponível em: [www.sloan-c.org/publications/magazine/index](http://www.sloan-c.org/publications/magazine/index). Acessado em 30/04/2005.

MILLER-COCHRAN, S. K., RODRIGO, R. L. Distance Effective Learning Designs Through Usability Testing. **Computers and Composition** v.23, n.01, 2006, p.91-107.

MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA,M.(org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.39-50.

MORKES, J., NIELSEN J. Concise, scannable, and objective: How to write for the Web, **Alertbox** [online] 1997 [acesso em 0/04/2004] In: [www.useit.com/papers/webwriting/writing](http://www.useit.com/papers/webwriting/writing).

MOOTE, S. Evaluating considerations for on-line ESL courses. **The Internet TESL Journal**. Vol. VIII, nº 3, March 2002. [online] [acesso em 12/12/2004][jiteslj.org/Articles/](http://jiteslj.org/Articles/)

MUIR, A., SHIELD L., KUKULSKA-HULME, A. **The Pyramid of Usability: A Framework for Quality Course Websites**. 2003. Disponível em: <http://kn.open.ac.uk/public/>

NIELSEN J. Usability 101: Introduction to Usability. **Alertbox**, 2003. [online] 2003[acesso em 30/03/2005 [www.useit.com/alertbox](http://www.useit.com/alertbox)

NUNES, I. B. *Noções de educação à distância*. [online] 1996 [acessado em 14 de setembro de 2003]. Disponível na World Wide Web: [www.intelecto.net/ead/textos/](http://www.intelecto.net/ead/textos/)

PETERS, O. **Educação à distância em transição: Tendências e Desafios**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

ROMSZOSKY, A. Uma visão histórica - e pessoal - da evolução da Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância** Rio de Janeiro, 27 jan 2004. v.2, n.4, Editorial

RUBIN, J. **Promoting Increased Self-Management in Language Learning**. Unpublished Manuscripts, 1997.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAMBROOK, S. Factors influencing learner's perceptions of the quality of computer based learning materials. **Journal of European Training**, n.25, p.157-167, 2001.

SHEERIN, S. **Self-Access**. Oxford: OUP 1989.

SHEOREY, R., MOKHARI, K. Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Among Native and Non-native Readers. **System**, v.29, 2001, p.431-449.

SILVA, M. **Educação On-line** São Paulo: Edições Loyola, 2003

SILVESTRI, A. **Discurso Instruccional**. 1.ed. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Comum- Universidad de Buenos Aires, 1995.

SINCLAIR, B. Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'explicit'? In: Pemberton, R.(ed). **Taking control: Autonomy in Language Learning**. Hong Kong University Press, 1996.

SINGHAL, M. **Reading and Computer Assisted Instruction: Applications and Implications**. 1999. Disponível em

SINGHAL, M. **Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers.** [online] 2001 [acesso em abril de 2004] Disponível em: [www.readingmatrix.com/articles/singhal](http://www.readingmatrix.com/articles/singhal)

SOLETIC, A. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, E. (org.) **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 73 – 92.

TERKAVARI, A-M, SILIUS, K. The usefulness of Web-based learning environments [online], May, 2003. [citado em jan/2006] Disponível em [matwww.ee.tut.fi/arvo/liitteet/usefulness](http://matwww.ee.tut.fi/arvo/liitteet/usefulness)

TRAMULLAS, J. **Escribir para el web.**[online] Agosto/2000. [Acesso em julho/2004]. <http://www.tramullas.com/ai/escribir>

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VETROMILLE-CASTO, R. A usabilidade e a elaboração de materiais didáticos para o ensino de Inglês mediado por computador. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n° 1, Belo Horizonte MG : FALE /UFMG, 2001,p. 9-23.

VICTORI, M., LOCKART,W. Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. **System**, v. 23, n.2, p.223-234, 1995.

WADT, M. P.S. **Questões de avaliação de design de um curso de inglês online.** São Paulo, 2002, 201 p. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem, LAEL/PUCSP

WHITE, C. Autonomy and Strategy use in Distance Foreign Language Learning: Research Findings. **System**, v. 23, n.2, 1995.

WHITE, C. **Independent Language Learning in Distance Education: Current Issues**, Sept, 2004. [online] [Acesso em abril de 2006] Disponível em [www.independentlearning.org/](http://www.independentlearning.org/)

WRIGHT, C. Criteria for evaluating the quality of *online* courses. **The Distance**, ADETA Journal, v.12, n.3, p.10-13, fall-2003.