

Para citar este artículo:

Braga, D.B. (2010). Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: Questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 9 (2), 63-76. [<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>]

## **Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: Questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente**

**Reflexive learning of foreign language reading: issues related to the construction of digital self-access materials.**

**Denise Bértoli Braga**

Instituto de Estudos da Linguagem  
Departamento de Lingüística Aplicada  
Cidade Universitária Zeferino Vaz  
Barão Geraldo  
13081970 - Campinas, SP - Brasil - Caixa-Postal: 6045

*Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP*

Email: [denisebb@iel.unicamp.br](mailto:denisebb@iel.unicamp.br)

**Resumo:** O texto reflete sobre três questões relevantes para o estudo independente: aprendizagem reflexiva, autonomia, facilidade de consulta aos materiais e desenvolvimento do conhecimento sobre estratégias de leitura e de aquisição de língua. Exemplos de um material digital para a leitura de textos acadêmicos ilustram algumas das questões apontadas e problemas que ainda precisam ser levados em consideração.

**Palavras-chave:** Material Digital, Aprendizagem Autônoma, Leitura em Língua Estrangeira.

**Resumen:** The paper discusses the issues relevant for the construction of self-access materials. The discussion focuses on three major issues: reflexive study, material accessibility, and strategic knowledge about reading and language learning through reading. Examples from a digital material designed for the teaching of academic reading illustrate some of the issues raised and make an alert for problems that need to be taken into consideration.

**Palabras-clave:** Self-access Materials, Independent Learning, Foreign Language Reading

## 1. Introdução

O objetivo primordial de todo o processo pedagógico é oferecer ao aprendiz as bases necessárias para que ele tenha condições de dar continuidade à sua formação ou de fazer novos usos do conhecimento adquirido sem depender da mediação facilitadora de um professor. Benson (2001) sugere que, para que isso ocorra, é necessário dar ao aprendiz a oportunidade de uma participação mais ativa, permitindo que ele também assuma o controle no gerenciamento da aprendizagem, na definição de conteúdos e também sobre os processos cognitivos demandados por situações de aprendizagem específicas.

Considerando o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, é possível afirmar que a Internet contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, essa tecnologia liberou tanto o professor como o aluno da dependência do livro didático, que tendia ser a principal fonte de insumos linguísticos na situação de não imersão. Embora a diversidade e a ampla escolha de materiais tenham sido sempre vistas de forma muito positiva, a dificuldade de acesso e os altos custos de materiais impressos na língua alvo tendiam a inviabilizar essa alternativa, mesmo para os professores e aprendizes altamente motivados. Não surpreende, portanto, que, em um estudo recente centrado na relação entre materiais didáticos e autonomia, Magno e Silva (2009), após analisar três publicações desenvolvidas para o ensino de língua inglesa, constate que o livro didático mais promissor em termos de promoção da autonomia do aprendiz fosse aquele projetado para ser usado junto com o acesso à Internet.

Segundo a autora, o livro didático em questão favorece a autonomia na medida em que fornece uma estrutura norteadora leve e flexível, voltada para o interesse do aprendiz, permitindo que ele participe ativamente do seu processo de aprendizagem fazendo escolhas relativas ao conteúdo das lições, ou trazendo outros materiais disponíveis na Internet. O fato de a Internet ser um repositório digital que possibilita o acesso direto a matrizes textuais e de oferecer ferramentas de busca que facilitam e agilizam consultas de uma forma sem precedentes no meio impresso permite que o professor deixe de ser o único – ou o principal – responsável por ampliar os insumos linguísticos e atividades para a prática de línguas previstas pelos livros didáticos impressos. Como indica o estudo de Magno e Silva, algumas iniciativas de produção de materiais pedagógicos têm constatado essa mudança e se apropriado dessas possibilidades visando promover formas mais participativas de aprendizagem.

Outra grande mudança trazida pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) foi a possibilidade de prática de língua fora do contexto de sala de aula. Essa foi uma mudança muito importante na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, na medida em que permitiu que o aprendiz tivesse acesso a contextos de “imersão virtual”, que lhe permitem usar a língua alvo sem estar fisicamente presente nos países falantes dessa língua. Para países de dimensões continentais como o Brasil,

em que a renda salarial de grande parte da população pode ser uma séria barreira para viagens ao exterior, essa foi uma mudança que beneficiou significativamente as possibilidades do ensino de línguas. Adicionalmente, os diferentes canais de comunicação – síncronos e assíncronos – oferecidos pela Internet e incorporados a diferentes plataformas educacionais – várias delas de acesso gratuito – viabilizaram uma maior descentralização do papel do professor, favorecendo a interação dos aprendizes entre si, ampliando as possibilidades de atividades extraclasse e, principalmente, oferecendo uma nova perspectiva para as iniciativas de ensino a distância. Mais especificamente, eles permitiram contornar as dificuldades de interação social (entre o professor e o aprendiz ou entre os aprendizes), que sempre foi um sério problema para o sucesso dessa modalidade de ensino.

Em relação às orientações pedagógicas, a quebra de barreiras de espaço e tempo, que sempre limitaram o ensino presencial, criou um contexto favorável para as trocas e discussões há muito preconizadas e defendidas nas diferentes metodologias de ensino/aprendizagem cooperativas e colaborativas. O entusiasmo gerado por essas novas possibilidades de interações sociais no contexto pedagógico tem, no entanto, relegado para segundo plano as propostas pedagógicas preocupadas em explorar a aprendizagem independente – essa também beneficiada pelos recursos oferecidos pela tecnologia digital. É interessante que tal critério de valoração seja revisto, já que a qualidade da colaboração entre aprendizes em um processo de construção de conhecimento depende, também, da competência desses aprendizes para estudar de forma independente e participar de forma mais produtiva no processo das trocas interativas. Adicionalmente, é possível prever que haja alguns tipos de habilidades e conhecimentos que possam ser mais bem desenvolvidos por meio de atividades nas quais o aprendiz possa controlar de forma mais precisa o seu desempenho, respeitando seu ritmo, identificando suas dificuldades específicas e refletindo sobre elas. Na área de ensino de línguas, por exemplo, é possível prever que o desenvolvimento de habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) que não dependem de forma tão direta da participação de outros indivíduos – seja como pares em trocas dialógicas, seja como leitores do texto produzido pelo aluno – pode ser beneficiado por atividades previstas para estudo auto-monitorado.

Considerando essas questões, o presente texto defende o ponto de vista de que a aprendizagem reflexiva e automonitorada, usando recursos oferecidos pela tecnologia digital, é um caminho possível e promissor para melhorar o desempenho na leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira. O texto apresenta uma breve discussão sobre o conceito de aprendizagem independente e posteriormente reflete sobre questões de ordem prática, ilustrando-as com algumas opções adotadas na construção de um material digital.

## **2. Algumas considerações teóricas sobre materiais para acesso autônomo e estudo independente.**

É fato que os recursos técnicos digitais facilitaram a verificação automática de respostas. No entanto, uma breve consulta sobre as tarefas disponibilizadas online para o ensino de línguas revela que tais recursos nem sempre são explorados de forma inovadora. É comum, por exemplo, encontrarmos vários testes de múltipla-escolha ou exercícios mais mecânicos indicativos de um retrocesso a práticas de cunho behaviorista, já questionadas na literatura sobre ensino e aprendizagem, em geral. Seguindo diretrizes já exploradas pela instrução programada, esses materiais incluem tarefas centradas na mera verificação ou na prática descontextualizada de língua, não oferecem liberdade de escolha para o aprendiz, privilegiam a reprodução de itens de informação e não favorecem a construção reflexiva de conhecimento. Em materiais digitais dessa espécie, a postura autoritária do professor é simplesmente transferida para a chave de respostas oferecidas para o aluno.

Talvez preocupado com essas questões, e defendendo abordagens construtivistas de ensino/aprendizagem centradas na interação social, Garrison (1993) faz uma crítica contundente aos materiais construídos para estudo autônomo, entendendo que tais materiais favorecem formas mais passivas de estudo. Contestando essas colocações, Klember (1994) argumenta que, embora seja mais difícil gerenciar a dúvida, o diálogo e o debate acadêmicos sem o contato direto entre os sujeitos envolvidos no processo da aprendizagem, esse fato não necessariamente impede a concepção de materiais pedagógicos norteada por diretrizes construtivistas. Para Klember, é a orientação adotada pelo professor/designer e não o tipo de curso que determina a construção de materiais voltados para a mera transmissão de informação ou, alternativamente, para a construção do conhecimento.

As preocupações que instigaram o debate estabelecido entre Klember e Garrison talvez possam ser mais bem explicadas pela distinção que Sheerin (1997) estabelece entre acesso autônomo (self-access) e aprendizagem independente. Para a autora, o termo “acesso autônomo” refere-se a materiais que pressupõem uma interação direta do usuário sem mediações externas, enquanto o termo “aprendizagem independente” refere-se a uma filosofia e a um processo educacional. Na visão da autora, materiais construídos para acesso autônomo, que optem por testes objetivos – centrados em itens discretos de informação – e não incluam tarefas mais complexas, são antagonistas ao conceito de aprendizagem independente.

Nesse estudo, Sheerin sugere que a adequação de materiais pedagógicos para o estudo independente demanda a consideração de três fatores: facilidade de acesso, tipo de resposta e materiais de apoio disponibilizados para o aprendiz. Mesmo não sendo um texto recente, Sheerin compila algumas sugestões para a construção de materiais destinados à aprendizagem independente ainda dignos de atenção:

- a) tarefas que guiam o aluno para descobertas baseadas em material autêntico;
- b) guias de estudo contendo sugestões para atividades práticas na língua alvo não baseadas em materiais didáticos;
- c) atividades que visam a fluência, e que podem ser realizadas em pares ou grupos guiadas por uma lista de critérios para auto-avaliação e avaliação do parceiro;
- d) sugestões de maneiras diferentes de usar o material pedagógico como, por exemplo, uma indicação de diferentes possibilidades de uso de roteiros e questões formuladas para a prática de compreensão oral;
- e) material gerado pelo próprio aluno;
- f) exercícios que auxiliem o aluno a trabalhar em planos de compreensão mais gerais como, por exemplo, perguntas de compreensão elaboradas para um tipo particular de gênero textual, ao invés de perguntas de conteúdo feitas para textos específicos;
- g) questionários elaborados para auxiliar o aluno a refletir sobre as suas crenças a respeito da aprendizagem de línguas, ou para desafiá-las, ampliando assim a sua consciência sobre a natureza do seu próprio perfil como aprendiz de línguas;

A última sugestão citada remete a um dos tipos de conhecimento metacognitivo, já propostos por Flavell (1979). Para o autor, o conhecimento de natureza metacognitiva subdivide-se em três tipos distintos: conhecimento sobre si mesmo, sobre a tarefa em si e sobre estratégias. Baseada nessa orientação e tendo como preocupação central a aprendizagem de línguas, Cotteral (1995) sugere a seguinte especificação: «[o conhecimento metacognitivo] *engloba as crenças do aprendiz sobre fatores cognitivos e afetivos que medeiam a aprendizagem. O conhecimento da tarefa inclui concepções sobre como a língua funciona e o que a tarefa envolve. O conhecimento estratégico inclui tanto o conhecimento de estratégias como uma compreensão dos princípios gerais que podem determinar a escolha de estratégias*» (Cotterall, 1995: 201, tradução nossa).

Subjacente a essa discussão está outro pressuposto teórico que vem da tradição vygotskiana sobre a construção de conhecimento (Vygotsky, 1962). Trabalhos nessa linha defendem que a construção de conhecimento ocorre através de interações intersubjetivas (uma noção que apoia iniciativas voltadas para o ensino colaborativo), mas também ressalta, com base no conceito de “fala privada”, que há momentos nos quais o aprendiz monitora de forma consciente e independente seu desempenho durante a realização de tarefas que lhes sejam difíceis ou desafiadoras. Na teoria sóciointeracionista, esse momento é parte do processo no qual a interação de natureza intersubjetiva se torna intrassubjetiva, transformando-se

posteriormente em linguagem do pensamento<sup>1</sup>. A existência desse momento intermediário é útil para entendermos e justificarmos as iniciativas que privilegiam e incentivam modos de aprendizagem mais reflexivos e automonitorados. No caso específico de situações de estudo independente, a “mediação do outro” na realização da atividade pode fazer parte da concepção da estrutura do material: diferentes tipos de informação de apoio podem favorecer as reflexões e construções de conhecimento por parte do aprendiz. A sessão que segue busca ilustrar como alguns desses pressupostos foram explorados em um material digital desenvolvido na Universidade de Campinas (Brasil).

### 3. Estudo reflexivo online: algumas opções de design

O curso Read in Web é uma iniciativa pedagógica que teve seu início em 1996, na UNICAMP, tendo por meta principal auxiliar alunos pós-graduandos a melhorarem seu desempenho na leitura de textos acadêmicos em língua inglesa. O curso é composto por 25 atividades centradas em textos de popularização da ciência. Tais textos foram escolhidos por privilegiarem temas acadêmicos de interesse geral e – sendo escritos por cientistas – tenderem a reproduzir as estruturas linguísticas (escolhas lexicais e gramaticais mais formais) que tipificam a produção de gêneros acadêmicos. As 25 atividades (que correspondem ao trabalho previsto para 25 aulas presenciais de duas horas) foram organizadas em seis módulos segmentados por critérios gramaticais. Assim, os três primeiros módulos discutem problemas recorrentes para leitores (falantes nativos de português) no nível da sentença: verbo, formação de palavras (prefixos e sufixos) e adjuntos adnominais complexos. Os três últimos módulos exploram organizações textuais mais amplas: elementos linguísticos de coesão (pronominal e lexical), relações lógicas (conjunções) e diferentes elementos linguísticos que marcam, no texto, a modalização das afirmações feitas pelo autor.

Durante a realização do curso, ferramentas de gerenciamento liberam automaticamente duas atividades semanais para os alunos inscritos, ficando também disponíveis online, para sua consulta, todas as atividades anteriormente realizadas. Como o curso é oferecido de forma gratuita para os pós-graduandos da UNICAMP, em geral sobrecarregados de afazeres acadêmicos, e levando-se em conta a necessidade de certa regularidade de estudo para que o curso obtenha resultados positivos, a equipe pedagógica optou por determinar que o atraso na realização de cinco atividades liberadas implica o corte automático da senha de acesso do aluno. O aluno é previamente alertado sobre esse risco e também para o fato de que sua senha só será reativada após a análise, por um membro da equipe pedagógica, da sua justificativa para tal atraso.

A elaboração das atividades foi norteada por uma perspectiva pedagógica fortemente ancorada em dois pressupostos: estudo reflexivo e

---

<sup>1</sup>O estudo de Quast (2008) oferece reflexões bastante detalhadas sobre momentos de fala privada no processo de aquisição de língua estrangeira.

desenvolvimento do conhecimento metacognitivo centrados em tarefas de leitura. O layout da página principal de acesso a cada atividade foi norteado pela preocupação de favorecer o acesso a todo o material já liberado (disponível no link módulos) e também às partes constituintes de cada atividade, já que, como sugere Sheerin (opus cit.), a agilidade do acesso ao material ou a parte do material pode tanto motivar como desencorajar o aprendiz que busca contornar suas dificuldades, ou solucionar questões levantadas durante o processo de realização das atividades propostas pelo material.

The screenshot shows the 'readinweb' interface. At the top, there is a navigation menu with options: TEXTO, ESTRATÉGIAS, EXERCÍCIOS, GRAMÁTICA, LISTA DE MÓDULOS, DICIONÁRIO, TAMANHO DO TEXTO (A+, A, A-), and CONTRASTE DA TELA. The main content area is titled 'Glory of Nefertari's tomb restored'. It includes a pre-reading section with the text: 'Pré-leitura Com base no título e ilustração do texto, levante hipóteses sobre: a) o tema que será tratado nesse texto b) que tipo de informação sobre esse tema este texto poderia expor?'. Below this is an image of the tomb with the caption 'IMAGEM'. The text below the image reads: 'After six years' work the wall paintings in one of Egypt's most beautifully decorated tombs have been restored to their former glory. But the tomb, in which Nefertari, favorite wife of the powerful pharaoh Ramses II, was buried, will be closed for at least another two years while researchers monitor the effect of the work on the paintings.' There is a pop-up window for the word 'enterrada' (buried). On the right side, there is a 'QUESTÕES' section with a question: 'Por que o túmulo de Nefertari não foi aberto para visitação após a restauração?' and a 'SUA RESPOSTA' field with 'XXXXXX' entered. Below that is a 'Resposta Sugerida' section with the text: 'Porque os estudiosos querem investigar se a presença de visitantes prejudica as pinturas restauradas.' At the bottom, there is a footer: 'Você está no Módulo 1 > Atividade 3 - Glory of Nefertari's tomb restored' and 'Voltar ao sumário inicial'.

Figura 1: Ilustração da página central de uma atividade do curso Read in Web.

De forma sintética, pode-se descrever cada atividade como sendo composta por um texto e seis questões de compreensão. Há também alguns materiais de apoio disponíveis para o aprendiz: uma página com reflexões gramaticais específicas para cada módulo; um glossário para cada texto; possibilidade de acesso imediato às palavras chaves do texto (através do recurso de pop-up); reflexões sobre estratégias; leitura em voz alta do texto (gravada por diferentes leitores) e exercícios – também específicos para cada módulo e, em geral, relacionados ao tema da atividade. Há também alguns recursos de acessibilidade: o aluno pode alterar o fundo da tela ou o tamanho da letra. As reflexões gramaticais apresentadas para o aprendiz são de natureza funcional e buscam ressaltar o efeito de sentido de certas escolhas estruturais na interpretação do sentido textual.

As perguntas de compreensão oferecidas pelo material são abertas. Essa escolha baseou-se no pressuposto de que a produção e o registro de uma resposta facilitam a reflexão posterior sobre interpretações inadequadas<sup>2</sup>. Ou seja, após registrar sua resposta na tela, o aluno pode

<sup>2</sup> Em outras situações de ensino, escolhas alternativas de organização podem ser avaliadas como mais eficientes. Em outro material construído para ensino de primeiros socorros, na UNICAMP, a opção foi por tarefas de múltipla escolha. No caso de respostas errôneas, o aluno era informado sobre as possíveis

contrastá-la com a resposta sugerida pela equipe pedagógica e, em caso de conflito, voltar ao texto para buscar identificar os problemas que geraram a interpretação equivocada. A barra lateral da janela onde o texto é disponibilizado facilita a consulta a partes específicas do texto lido. Busca-se também favorecer o estudo reflexivo e automonitorado do aprendiz através do acesso imediato, na página principal, às atividades já realizadas pelo aluno nos demais módulos, aos diferentes materiais de apoio, e mesmo às reflexões sobre estratégias (ilustradas a partir da tarefa de compreensão textual).

Em relação às estratégias, dois tipos distintos e complementares são explorados nesse material: estratégias de leitura e estratégias de aquisição de língua através da leitura. A exploração conjunta desses dois tipos de estratégias foi informada pelos modelos interativos de leitura defendidos nos estudos organizados por Carrell et alli. (1988) e no modelo metacognitivo proposto por Bialystock e Ryan (1985). Nos estudos organizados por Carrell e colaboradores, os autores referem-se a dois tipos de processamentos: ascendentes (baseados no texto) e descendentes (baseados no conhecimento prévio do leitor). Já o modelo desenvolvido por Bialystock e Ryan aponta caminhos para a promoção de um controle consciente sobre os processos descendentes. Nesse estudo, as autoras sugerem uma alternativa para integrar dois tipos de estratégias que vinham sendo discutidas separadamente na literatura de metacognição: estratégias de controle (relativas aos processos de recuperação do conhecimento prévio do leitor, integração desse conhecimento à informação que precisa ser processada, e escolha das estratégias adequadas à tarefa em curso); e estratégias de conhecimento analisado (percepção dos diferentes tipos de conhecimento que subjazem a um conhecimento complexo). Avaliando a pertinência do modelo proposto por Bialystock e Ryan, Braga e Busnardo (2003) buscam especificar melhor as direções propostas para a situação específica de leitura em língua estrangeira. Para as autoras, as estratégias de controle poderiam ser associadas às estratégias de leitura e as estratégias de conhecimento analisado às estratégias que ensinam o aprendiz a focalizar a língua alvo e a refletir sobre ela enquanto constrói sentidos para o texto lido. Essas estratégias precisam ser ensinadas, já que a experiência de aquisição de língua materna, que o aprendiz traz para o contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, tende a ser realizada de forma implícita e não analisada. Em língua materna, pelo menos no contexto brasileiro, não é tão comum os professores explorarem as atividades de leitura para promover também reflexões conscientes sobre as normas que regem os usos da língua em gêneros textuais específicos.

Assim, no material desenvolvido, as estratégias de leitura chamam a atenção do leitor para a necessidade de explorar seu conhecimento prévio sobre o tema, de modo a construir hipóteses de sentido que possam auxiliá-lo a compensar possíveis lacunas no seu conhecimento prévio da língua alvo. Essas estratégias de leitura também alertam o leitor para a necessidade

---

consequências de sua ação e direcionado para as informações de apoio que indicavam a resposta adequada.



de nortear sua compreensão por relações mais globais que integrem as diferentes informações veiculadas pelo texto.

Em contraste, as estratégias de aprendizagem de língua buscam mostrar para o leitor a necessidade de focalizar sua atenção em detalhes linguísticos do texto, de modo a facilitar a aquisição de língua em contexto, já que o desenvolvimento da proficiência na língua alvo é necessário para diminuir a necessidade do uso de estratégias compensatórias (Braga e Busnardo, 1993). No material construído essas estratégias são ilustradas através das perguntas de compreensão. Perguntas de natureza mais pontual levam os alunos a perceber a necessidade do domínio mais preciso da língua e, por isso, ilustram as estratégias de aquisição de língua. Perguntas de compreensão mais amplas demonstram a necessidade do uso das estratégias globais de leitura. Assim, em todas as atividades propostas pelo curso, o aluno encontra no material reflexões sobre o conhecimento estratégico sempre ilustrado por algumas das perguntas que respondeu durante a tarefa de compreensão textual.

Na página dedicada à discussão sobre estratégias (figura 2), o recurso “pop-up” foi explorado para permitir que o aluno possa, ao passar o mouse pela questão referida no texto, verificar, de modo imediato, a pergunta em questão (como mostra a figura) e também a sua resposta (gravada no servidor web durante a realização da tarefa de compreensão textual).

**readinweb**

TEXTO | ESTRATÉGIAS | EXERCÍCIOS | GRAMÁTICA | LISTA DE MÓDULOS | DICIONÁRIO | SOMANDO AO TEXTO | CONTRASTE DA TELA

**? ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

1. Na questão 1 você refletiu sobre as pistas que o levaram a, intuitivamente, levantar hipóteses sobre o texto e foi chamada a sua atenção para refletir sobre o tipo de pistas que você utilizou para formular essas hipóteses na pré-leitura. Você precisa saber que *tomb* significa *túmulo* (conhecimento linguístico) e que *Nefertari* foi uma rainha egípcia (conhecimento de mundo) para levantar hipóteses mais acertadas sobre o assunto do texto. Quando o título não fica claro para o leitor, algumas vezes a leitura do(s) parágrafo(s) iniciais pode oferecer pistas para construir hipóteses sobre o conteúdo do texto. Essas hipóteses, como já foi visto, podem nortear e facilitar a leitura em língua estrangeira.

2. Para responder às questões 2, 3 e 4, você precisou enfatizar as diferentes partes que constituem a estrutura geral deste texto: apresentação do problema (parágrafo 1), descrição do problema (parágrafos 2 e 3) e solução prevista para o problema (parágrafo 4). Os textos, principalmente os acadêmicos, tendem a organizar a informação e veiculá-la em "blocos" (no caso, os parágrafos) com funções específicas. Ter consciência sobre a estruturação global do texto pode auxiliá-lo a monitorar sua compreensão.

Você está no Módulo 1 > Atividade 3 - Glory of Nefertari's tomb restored

**? ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA**

1. As questões 5 e 6 visaram a chamar sua atenção para um tempo verbal - *present perfect* - que não tem correspondente em português e que pode ser traduzido no presente simples, no presente perfeito ou no pretérito perfeito. É importante você perceber que nos exemplos apresentados a tradução literal dessa forma verbal (*ter* + verbo no particípio passado), comumente feita por falantes de português, não faria sentido. Exemplo: no primeiro parágrafo do texto a oração *"AFTER SIX YEARS' WORK THE WALL PAINTINGS IN ONE OF EGYPT'S MOST BEAUTIFULLY DECORATED TOMBS HAVE BEEN RESTORED TO THEIR FORMER GLORY"*, o verbo não pode ser traduzido por *"têm sido restauradas à sua glória anterior..."*, pois não faria sentido no contexto, já que é uma ação já concluída e não em processo.

A questão 6 chamou sua atenção para a função do *present perfect* no texto lido. Os tempos verbais, em geral, cumprem funções bastante específicas na construção da informação textual. Estar alerta para estas funções pode ajudá-lo a compreender o texto de uma forma mais precisa.

Por exemplo:

a-) *'After six years' work the wall paintings in one of Egypt's most beautifully decorated tombs have been restored to their former glory.'*

**tradução:** as pinturas foram restauradas ... Isto é relevante para o momento presente, pois as pinturas

Voltar ao sumário Inicial

Figura 2: Ilustração da discussão sobre estratégias inseridas no material Read in Web.

Ainda em relação às atividades propostas nesse material, é importante ressaltar que os exercícios de sistematização oferecidos para os aprendizes são, em sua grande maioria, voltados para o conhecimento gramatical. Embora tenham sido desenvolvidos alguns exercícios voltados para a expansão e a sistematização do conhecimento lexical, eles tendem ainda a ser em número restrito e disponíveis apenas em algumas das atividades

desenvolvidas. Esse é certamente um limite que precisa ser revisto no futuro. Na realidade, de um modo geral, a literatura sobre ensino de línguas ainda oferece poucas orientações práticas sobre a sistematização de conhecimento lexical: traduções isoladas de contextos mais significativos ou preenchimento de lacunas, como os já explorados nos testes “cloze” tradicionais. Portanto, a busca por exercícios que explorem de forma criativa os recursos digitais – indo além dos “jogos de palavras” para favorecer a ampliação ou sistematização lexical – é um dos grandes desafios que se colocam para teóricos e projetistas de materiais. Em relação ao ensino da leitura, a expansão do domínio lexical não só afeta de forma bastante direta a fluência da leitura do aluno, como também pode afetar o índice de sucesso do seu uso das estratégias compensatórias de leitura, já que muitas vezes a instanciação dos esquemas de conhecimento prévio sobre o tema depende do reconhecimento do sentido de palavras específicas que aparecem no texto.

Feita essa breve descrição geral sobre a lógica pedagógica que norteou a construção desse curso, é importante ressaltar algumas vantagens trazidas pela flexibilidade de consultas propiciadas pela interatividade digital. Na concepção original do material, a equipe pedagógica havia previsto o seguinte percurso de navegação: leitura do texto, com consultas eventuais ao dicionário e à gramática (para solucionar problemas gerados durante a leitura) e resposta às perguntas de compreensão. Em seguida o leitor passaria para a reflexão sobre as respostas inadequadas, voltando para o texto lido de modo a identificar as causas que haviam gerado sua interpretação equivocada. Após essas atividades o aluno iria para a página de estratégias para refletir sobre a atividade já realizada e conscientizar-se sobre como o domínio de estratégias específicas poderia auxiliá-lo a desenvolver melhor seu desempenho em leitura. Os exercícios de sistematização seriam a última atividade a ser realizada.

Em estudos anteriores, o padrão de acesso às páginas indicou que nem sempre os leitores adotaram o percurso previsto pelos designers. Entrevistas realizadas com pós-graduandos na fase de implantação desse curso mostram que os alunos tendem a testar e a escolher caminhos mais confortáveis ou mais adequados à sua forma de estudar. Alguns alunos preferem, a título de exemplo, estudar a gramática em primeiro lugar, verificar o vocabulário, ouvir a leitura em voz alta, antes de ler o texto e responder às perguntas. A navegação através dos links segue alguns padrões mais recorrentes (Braga, 2004), mas às vezes tais padrões se estabelecem após algumas tentativas feitas pelos alunos. Ou seja, alguns leitores testam possibilidades de ordem de acesso e, após algumas lições, tendem a se fixar em um padrão preferencial. Diferentes estilos cognitivos parecem também influir na escolha de padrões de navegação específicos (Braga e Schlindwein, 2007). Esses resultados indicam que, por não ser organizado de forma sequencial, o material digital permite que o aluno faça escolhas de percurso de modo a “customizar” o material às suas necessidades específicas. Do ponto de vista pedagógico, a ordem de acesso às diferentes

partes do material pode servir a funções didáticas diferenciadas, as quais podem ser mais adequadas ao nível de proficiência linguística do aluno.

Alguns exemplos podem esclarecer melhor esse ponto. A leitura do texto em voz alta, por exemplo, pode auxiliar os alunos mais proficientes a extrapolar a meta central do material (que é compreensão de leitura) e a desenvolverem ou testarem também sua competência de recepção oral. Em contraste, alunos que tenham uma proficiência muito limitada na língua inglesa podem usar a oralização do texto como um fator de facilitação da compreensão: algumas palavras cognatas não são transparentes na escrita, mas são na produção oral. Outra grande vantagem da leitura em voz alta é o fato de o ritmo prosódico nas produções orais marcar os limites entre os constituintes da oração, oferecendo, assim, ao leitor menos proficiente, um tipo de informação gramatical que não é marcado na escrita pelos recursos de pontuação. A marcação do ritmo gera um apoio facilitador adicional, já que o texto escrito evidencia o limite de palavras, sentenças e parágrafos conceituais, que não são, por sua vez, claramente marcados nas emissões orais. Um mesmo recurso pode, portanto, servir a diferentes propósitos pedagógicos, dependendo do nível de proficiência do aprendiz.

Outro exemplo ilustrativo nessa direção é o acesso ao link “estratégias”. Na estrutura originalmente prevista para o curso, a reflexão sobre o conhecimento estratégico seria realizada após a resolução das tarefas de compreensão. Nesse caso, tal reflexão almejaria conscientizar o leitor quanto à natureza das estratégias que já usa de forma intuitiva de modo a tornar seu uso mais controlado e efetivo. De acordo com Bialystock e Ryan (1985), para ser usado de forma mais eficiente e flexível em diferentes contextos de uso, o conhecimento prévio precisa ser de natureza analisada. A reflexão sobre estratégias, após a realização e a verificação de respostas, também poderiam, em princípio, alertar os leitores sobre como estratégias não adotadas poderiam ter facilitado a sua tarefa de compreensão textual. No entanto, apesar desse percurso previsto durante a estruturação do material, alguns leitores preferem adotar um caminho alternativo. Esses leitores preferem primeiro acessar as reflexões sobre as estratégias, leem as perguntas e depois passam para a leitura do texto. Nesse caso, eles podem tentar praticar o uso das estratégias enquanto leem o texto. Já a leitura prévia das perguntas permite que ampliem suas expectativas em relação ao conteúdo textual, o que pode minimizar o estresse causado pelo pouco conhecimento da língua alvo. Mesmo norteando sua compreensão nas perguntas, o que pode direcionar o foco de atenção durante a leitura e facilitar a resolução das tarefas de compreensão, é fato que alunos menos proficientes podem interagir com o texto de modo a ampliar seu contato com a língua alvo em uma situação real de uso, o que pode acelerar seu processo de aquisição. De uma forma análoga, alunos que preferem estudar o glossário antes da leitura do texto, de certa forma, sistematizam o léxico aprendido durante o processo de construção do sentido textual.

Ilustradas algumas das vantagens de caminhos de acesso mais flexíveis oferecidos pelos recursos digitais é importante ressaltar que nem

sempre as opções adotadas pelos alunos têm um efeito pedagógico positivo. A título de exemplo, a análise dos mapas de navegação desse material também indica que alguns aprendizes deixam de consultar as reflexões sobre estratégias, consideradas centrais no projeto pedagógico escolhido. Uma explicação possível para esse resultado é a de que esses aprendizes estão mais habituados a refletir sobre seu desempenho através da resolução de tarefas e não por meio de reflexões de natureza metacognitiva. Estas, no entanto, poderiam não só favorecer um monitoramento mais sofisticado e eficiente de seu desempenho, como também acelerar o desenvolvimento de sua proficiência linguística. Nesse caso, a autonomia de escolha oferecida ao aluno pode prejudicar o uso do material desenvolvido. Se essa hipótese for correta, dois pontos podem ser destacados para a presente reflexão. Em primeiro lugar, esse seria um forte indício da necessidade de mais materiais que explorem reflexões de natureza metacognitivas de forma a melhor instrumentalizar o aluno no processo de “aprender a aprender”. Em segundo lugar, para o material aqui discutido, seria importante oferecer aos aprendizes maiores subsídios para que eles possam refletir também sobre suas crenças em relação à aprendizagem de línguas em geral e da leitura em particular (Cotteral, 1995).

#### **4. Considerações finais.**

O presente estudo buscou salientar, inicialmente, de que modo a tecnologia da Internet veio ampliar as possibilidades de ensino de línguas, liberando o professor da dependência de livros didáticos e também permitindo que o aprendiz tivesse mais autonomia, por meio do acesso a outras alternativas de exposição a insumos autênticos ou a situações de uso da língua alvo. Minimizando enormemente um grande dilema colocado para as situações de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, agora o aprendiz tem a possibilidade de imersões linguísticas não mais restritas às situações de sala de aula. Outra vantagem apontada foi a expansão – favorecida pelos canais de comunicação abertos na Internet – das iniciativas de ensino de línguas a distância, as quais vieram ampliar o acesso de aprendizes que, por questões de tempo e dificuldade de deslocamento, se viam impedidos de participar em classes regulares de línguas. Apontadas essas vantagens mais gerais, o texto discute as mudanças que os recursos digitais também trouxeram para a construção de materiais previstos para estudo independente. O argumento central que orienta a discussão deste capítulo é que o estudo reflexivo também demanda uma postura ativa do aprendiz e pode também ser visto como mais indicado para acelerar a aquisição de habilidades receptivas, como é o caso da leitura.

Para ilustrar essa possibilidade, foi apresentada, de forma geral, a lógica pedagógica que norteou a construção de um material desenvolvido para o estudo de leitura de textos acadêmicos em língua inglesa. A discussão procurou ressaltar como a agilidade de consultas favorecidas pela interatividade do meio pode ser explorada de forma produtiva em situações de estudo reflexivo. Outro benefício ressaltado foi o ganho proporcionado por uma estrutura mais flexível de navegação, que permite ao aprendiz

tomar decisões de percurso que podem ser mais adequadas às suas necessidades imediatas ou a formas mais confortáveis de estudo. Retomando às questões apontadas na introdução do presente texto, a literatura tem defendido que a possibilidade de escolhas é central para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. No entanto, precisamos estar alerta ao fato de que as escolhas feitas pelos alunos nem sempre têm um resultado pedagogicamente positivo. Algumas dessas escolhas realizadas pelo aprendiz podem ser motivadas por experiências anteriores de estudo de línguas, que podem ser conflitantes com as novas propostas metodológicas oferecidas pelo material. Isso nos leva a ponderar que não basta submeter o aprendiz a propostas inovadoras de ensino, é necessário também auxiliá-lo a entender a natureza das mudanças pedagógicas propostas, explicitando as vantagens que tais mudanças podem trazer em termos de desempenho e aquisição da língua alvo. Resumindo, muito se tem comentado sobre a necessidade de ensinar o aluno a “aprender a aprender”; no entanto, para que isso ocorra, é necessário que o aprendiz tenha algum tipo de acesso aos pressupostos que norteiam nossos modelos de ensinar, os quais se concretizam nos materiais e tarefas que selecionamos e criamos para os contextos pedagógicos nos quais atuamos.

## 5. Referências

- Bialystock, E.; Ryan E. A (1985). *Metacognitive Framework for the development of First and Second Language Skills*. Em: Forrest-Pressley, G.E. Makinnon and T.G. Waller (Eds.) *Metacognition, Cognition and Human Performance*. New York: Academic Press.
- Braga, D. B. (2004) A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. Em: Luiz Antônio Marcuschi; Antônio Carlos Xavier. (Org.). *Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, vol. 1, 144-162.
- Braga, D. B.; Busnardo, J. (1993). Metacognition and Foreign Language Reading: Fostering Awareness of Linguistic Form and Cognitive Processes in the Teaching of Language Through Texts. *Lenguas Modernas*, 20, 120-150.
- Braga, D. B.; Schlindwein, A. F. (2007). Estudo auto-monitorado de leitura em língua inglesa por alunos graduandos: reflexões sobre o efeito de diferentes estilos de percepção. *Revista de Estudos Lingüísticos Veredas*, vol. 2, 118-132.
- Carrell, P.; Devine, J.; Eskey D. E. (eds.). (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy: Investigating Learners Beliefs. *System*, vol. 2, 195-205.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 31, 906-911.

- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. In: Kegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles in Distance Education*. Nova York e Londres: Routledge.
- Kember, D. (1994). The teacher is more important than the medium: Pre-packaged instructional materials are not axiomatic with surface learning. *Distance Education*, vol. 16 pp. 153-159.
- Magno e Silva, W. A. G. P. (2009). Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? Em: Reinildes Dias; Vera Lúcia Lopes Cristóvão. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira - múltiplas perspectivas*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 57-78.
- Quast, K. (2008). *O diálogo interior e o desenvolvimento da linguagem em língua estrangeira*. Tese de doutoramento inédita, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: Benson, P. e P. Voller *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.