

SAMUEL CHAIA JACOB JÚNIOR

**A INFORMÁTICA EDUCATIVA E O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2002**

SAMUEL CHAIA JACOB JÚNIOR

**A INFORMÁTICA EDUCATIVA E O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Helena Faria de Barros.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2002**

A INFORMÁTICA EDUCATIVA E O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

SAMUEL CHAIA JACOB JÚNIOR

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Helena Faria de Barros – Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP / S. J. Rio Preto

Prof.^a. Dr.^a. Claudia Maria de Lima – UCDB

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio emocional e suporte financeiro, que me possibilitaram cursar este programa de mestrado.

A todos os meus familiares e amigos, que souberam respeitar minha ausência do convívio social durante essa jornada, e que continuaram me apoiando com desprendimento e admiração.

A uma nova família, que pude conhecer e desfrutar do convívio, constituída pelos professores Fernando C. Salles, Helena F. de Barros, Josefa A. Grígoli, Leny R. Teixeira, Mariluce Bittar e Vicente Fideles, que com carinho fraternal me guiaram durante esses dois anos e meio de jornada.

Agradecimentos especiais a Gina Bonomi que, através de um contato via internet, tornou-se, prontamente, grande colaboradora desta pesquisa de mestrado, fornecendo as informações que me possibilitaram conhecer mais a fundo e discutir o Cd-Rom - The Magic Glasses.

A todos os colegas do mestrado que, pela amizade e respeito, pude compartilhar e aprender muito; especialmente, às colegas Rosa Maria Albuquerque e Zuleide Lara de Oliveira, com as quais passei reunido muitos finais de semana e feriados, realizando pesquisas e deveres das diversas disciplinas que cursamos juntos.

E o que é a alma do computador?

Ela não é feita com coisas materiais. Não se faz com “ferragem” (tradução literal de hardware). Não se faz com energia. Ela se faz com uma coisa que não pode ser medida ou pesada, coisa espiritual: Informação. É com a Informação que se faz o software, a alma do computador. E assim, ironicamente, a informática faz coro com o evangelista que, há dois mil anos, cantou: “No princípio era o Verbo”. E ela responde em cantochão: “No princípio era a Informação”. Os dois estão de acordo. Dizem a mesma coisa.

Quem olhava para o universo através do relógio via uma máquina feita de matéria e energia.

Quem vê o universo através do computador vê um texto literário construído com símbolos.

Rubem Alves, 1999: 135

JACOB, Samuel Chaia Jr. . A informática educativa e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Campo Grande, 190 p. . Dissertação (Mestrado). Centro de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio da análise e avaliação de dois softwares educacionais (The Magic Glasses e Azar Interactive), objetivando detalhar aos professores da área de ensino de línguas estrangeiras, a necessidade e utilidade do julgamento com critérios definidos desse e de material semelhante, para melhor perceber as teorias metodológicas neles implícitas e suas condições de navegabilidade. A idéia desta investigação partiu também do interesse deste pesquisador em tornar o ensino/aprendizagem de idiomas pelo virtual (o conteúdo do software) uma demonstração da realidade do uso da língua. A proposta fundamental deste trabalho foi aprender e ensinar a prática da definição de critérios e técnicas para o julgamento desse tipo de ferramenta tecnológica para uso em sala de aula de idiomas. Para melhor fundamentar nossa pesquisa, buscamos apoio nas teorias da lingüista Carol Chapelle, especialista na área do ensino de línguas e pesquisadora de informática educativa para o ensino da segunda língua e também, dos parâmetros estabelecidos por Wepner & Ray, pesquisadores da área do ensino/aprendizagem com o uso da informática, que contém características gerais a serem consideradas para a seleção de software para uso em sala de aula. Com esta pesquisa, intuímos oferecer idéias e reflexões para alimentar o debate sobre uma utilização racional da informática educativa, mais especificamente no segmento dos softwares educacionais, no universo do ensino de idiomas.

Palavras-chave: ensino; idiomas; software educacional

JACOB, Samuel Chaia Jr. . A informática educativa e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Campo Grande, 190 p. . Dissertação (Mestrado). Centro de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The current research was developed by the analysis and evaluation of two educational softwares (The Magic Glasses and The Azar Interactive), with the aim of showing language teachers the necessity and the utility of judging with defined criteria these and other similar materials, in order to perceive the methodological theories implicit in them and the navigability conditions of those computer programs. The idea of this investigation also comes from the interest of this researcher to make language learning and teaching a real demonstration of the new idiom use through virtuality (the software contents). The fundamental proposal of this research is to learn and teach the practice of defining criteria and techniques for a judgmental procedure of this kind of technological tool to be used in a language class. To give ground to this investigation, we took the support of the theoretical foundations established by the linguist Carol Chapelle, a language specialist and researcher of educational technology for second language learning, and, the parameters established by Wepner & Ray, researchers of apprenticeship through informatics, which contains general characteristics to be considered for the selection of a software for classroom use. With this investigation, we aim to offer ideas and reflections to enrich the debate about the rational use of educational technology, specifically in the segment of educational softwares, in the universe of language teaching.

Key words: instruction; languages; educational software

RELAÇÃO DOS QUADROS

QUADRO 1 - Sumário dos princípios da avaliação para a CALL.....	71
QUADRO 2 - Graus de análise para a avaliação de CALL.....	72
QUADRO 3 - Critérios da apropriação promovida pelas tarefas em CALL.....	74
QUADRO 4 - Questões para se fazer uma análise por julgamento das apropriações promovidas por CALL.....	78
QUADRO 5 - Sumário da avaliação dos cinco exercícios propostos em CALL.....	86
QUADRO 6 - Características do software a serem consideradas.....	87
QUADRO 7 - Relação dos softwares estudados.....	91
QUADRO 8 - Habilidades desenvolvidas.....	99
QUADRO 9 - Exercício 1 – Escolher a resposta correta.....	102
QUADRO 10 – Aspectos considerados importantes em uma avaliação de software.....	109
QUADRO 11 – Itens gramaticais disponíveis.....	118
QUADRO 12 – Outras opções de consulta.....	121

QUADRO 13 – Conteúdo da página de exercícios.....122

QUADRO 14 – Aspectos considerados importantes em uma avaliação de software.....127

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Glossário.....	151
ANEXO 2 - Cópia do documento do ISTE – 1999.....	154
ANEXO 3 - Material gráfico relativo ao software The Magic Glasses.....	160
ANEXO 4 - Material gráfico relativo ao software Azar Interactive.....	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 : HISTÓRICO DO ENSINO DE IDIOMAS.....	6
1.1 MÉTODO GRAMÁTICA- TRADUÇÃO.....	7
1.2 MÉTODO DIRETO.....	9
1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL	10
1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	13
1.5 MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA TOTAL.....	18
1.6 MÉTODO DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA DA LÍNGUA.....	22
1.7 MÉTODO DO ENFOQUE NATURAL.....	25
CAPÍTULO 2 : A INFORMÁTICA EDUCATIVA.....	39
2.1 O QUE ESTAVA OCORRENDO EM OUTROS PAÍSES.....	39
2.2 O ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA ALIADO À INFORMÁTICA.....	41
2.3 A APLICABILIDADE DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	44
2.3.1 O Hipertexto.....	44
2.3.2 O Virtual.....	46
2.3.3 O Software.....	47
2.4 A INFORMÁTICA COMO MEDIADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	53
2.5 CONDIÇÕES QUE FAVORECEM O ENSINO/APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA COM O USO DO COMPUTADOR.....	59
CAPÍTULO 3 : METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
3.1 A AVALIAÇÃO COMO FONTE DE DEBATE.....	71
3.2 ANÁLISE POR JULGAMENTO E ANÁLISE EMPÍRICA.....	72

3.3	OS CRITÉRIOS ADVINDOS DA TEORIA E DA PESQUISA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	73
3.3.1	Potencial do aprendizado da língua.....	74
3.3.2	Adaptação do aluno.....	75
3.3.3	Foco significativo.....	75
3.3.4	Autenticidade.....	76
3.3.5	Impacto positivo.....	76
3.3.6	Praticidade.....	77
3.4	A AVALIAÇÃO PELO MÉTODO DE JULGAMENTO DA CALL.....	77
3.4.1	A discussão da preleção auxiliada pela presença do computador.....	79
3.4.2	O Micromundo.....	80
3.4.3	A análise de textos.....	81
3.4.4	O Storyboard.....	83
3.4.5	A concordância.....	84
	CAPÍTULO 4 : AVALIAÇÃO DOS SOFTWARES.....	90
4.1	THE MAGIC GLASSES.....	95
4.1.1	Descrição do enredo da história e seus personagens.....	96
4.1.2	Habilidades propostas pelo software.....	97
4.1.3	Navegação das telas do software.....	100
4.1.4	Relação método de ensino da língua inglesa/software educacional.....	104
4.1.5	Avaliação do software segundo critérios de C. Chapelle.....	108
4.1.6	Comentários adicionais e discussão das características do software estabelecidas por Wepner & Ray.....	114
4.2	AZAR INTERACTIVE.....	116
4.2.1	Apresentação do software.....	116
4.2.2	Habilidades propostas pelo software.....	119
4.2.3	Navegação das telas do software.....	121
4.2.4	Relação método de ensino da língua inglesa/software educacional.....	123
4.2.5	Avaliação do software segundo critérios de C. Chapelle.....	126

4.2.6 Comentários adicionais e discussão das características do software estabelecidas por Wepner & Ray.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	150

INTRODUÇÃO

J. Rei (1998), professor de Língua Portuguesa e especialista em formação de docentes da área de línguas (materna e/ou estrangeira) em Portugal, afirma que aprender uma língua é desde a época de Isócrates, “ascender a um conhecimento *sui generis* do instrumento com o qual a comunidade ordena e pensa o mundo” (1998, p.104). Se considerarmos como ponto de partida a escola grega, que ensinava a língua em função dos discursos a serem produzidos no *d?mos* e na *ágora*¹, passaremos pela romana, a qual divulgava seu ensino em função da unidade do império e do trabalho a ser desempenhado nessa tarefa, por parte dos funcionários espalhados por todos os locais onde o povo romano dominou. Nessa mesma seqüência, teremos a escola renascentista, que seguiu os mesmos passos dessa anterior, reduzindo o espaço da aprendizagem lingüística e direcionando-a para a eficácia política, por meio da composição de discursos literários. Podemos perceber, então, que o ensino-aprendizagem da língua foi, “ora mais ora menos sistematizante ou arbitrário, metódico ou empírico, prático ou verbalista, planificado ou ao sabor do momento, da parte dos docentes, dos aprendentes e dos políticos geradores de diferentes políticas da língua” (Rei, 1998, p.104). Assim, “sucessivas transformações fazem passar de cultura vigente em uma sociedade (conhecimentos, práticas e valores) a objetivos e programas da escola” (Perrenoud, 1999, p.73).

Ao contrário do que muitos possam pensar, as práticas de sala de aula de língua estrangeira “não são impostas pela escola à sociedade, mas brotam desta, enquanto resposta

¹ Palavra do idioma grego que significa mercado ou bazar. (fonte:www.meusdicionários.com.br)

lingüística a determinadas necessidades comunicacionais” (Rei, 1998, p.9), o que obriga a atualização do ensino em função das mudanças ocorridas no contexto da sociedade.

Esse caráter dinâmico da sociedade tem imposto novos desafios ao ensino da segunda língua mundo a fora, solicitando de pesquisadores e educadores novas dimensões retóricas e didáticas, para que se construa uma relação mais eficiente entre o ensino e a aprendizagem. É possível, ainda, complementar essa idéia de transformação do ensino, com as afirmações de S. Papert, quando diz ser “impossível prever como será a escola do futuro, já que a história sempre supera os futuristas” (Papert, 1997, 1ª parte, p.2).

Confirmadas as antigas previsões de que os computadores chegariam aos lares, antes mesmo de chegarem à escola, deparamo-nos hoje com uma camada de alunos, especialmente aqueles que freqüentam as escolas especializadas no ensino de idiomas, que além da necessidade de aprender outra língua, para fins de comunicação (sendo o inglês, o caso mais urgente para a grande maioria da população brasileira), precisam dela, também, para ter acesso a um maior domínio das tecnologias modernas.

Se, por um lado, os pais estão preocupados em preparar seus filhos para uma sociedade na qual a habilidade de usar o computador é fundamental, pelo lado dos educadores, isso pode ser mais uma barreira a ser transposta no campo da prática educativa. Nesse contexto de dúvidas (por parte dos professores) e cobranças (por parte dos pais), tem-se dado grande destaque à união da cognição com a motivação. Passa-se, dessa forma, à busca de comprovação da real função do computador como ferramenta capaz de resgatar e aumentar o interesse do aluno pela escola, já que a preocupação com o ensino mais próximo da realidade do educando ainda é uma dificuldade enfrentada no dia a dia da sala de aula de língua estrangeira.

Igualmente, o trabalho de minimizar o choque cultural entre a nova língua e a materna não é novo, vários métodos de ensino foram desenvolvidos e têm sido aperfeiçoados, para que a eficiência nesse campo seja atingida.

A mais nova arma nessa luta, que nem é tão nova assim, como veremos adiante, é a utilização da informática por meio dos softwares educativos que, utilizados no ensino e prática da língua inglesa, talvez possam representar a união entre as exigências dos pais, dos alunos, às necessidades dos educadores.

A presente investigação teve origem na prática deste pesquisador, que atua como professor de línguas estrangeiras em sala de aula de escolas especializadas há mais de oito anos e, nesse contexto, também pesquisa e produz sua prática didática em laboratório de informática para o ensino/aprendizagem das línguas inglesa e espanhola. Surge daí uma necessidade de especialização desse profissional de línguas envolvido com metodologias e regras gramaticais no universo da informática educativa.

A busca por informações técnicas específicas ocorre concomitantemente com a aquisição e uso dos softwares educacionais, o que causou preocupação e sensação de risco para esse professor, já que uma escolha errada, ou mesmo o uso indiscriminado e mal planejado de um programa de computador, poderia ser muito mais do que uma perda de tempo, poderia prejudicar toda uma estrutura pedagógica preparada por especialistas do ensino de línguas. Nesse ponto surge a grande indagação do profissional: como fazer com que a informática educativa seja utilizada no contexto do ensino de idiomas, de maneira com que saibamos julgar e analisar o material disponível no mercado?

Na posição de professor, sabemos que a tecnologia em si é uma ferramenta, e não um fim em si mesma, e isso nos dá mais uma responsabilidade, que é a de construir um suporte adequado para usá-la positivamente. Não apenas como instrumento de motivação em uma sala de aula, mas como uma janela de acesso para dentro do mundo do educando.

A presente pesquisa parte, então, para a busca de orientações técnicas que possam dar base a um professor de idiomas estrangeiros a ser capaz de verificar e selecionar quais tipos de softwares educacionais ele quer, pode e deve trabalhar; e ainda, que tipos de habilidades do idioma ele pode ou deseja desenvolver com seus alunos, utilizando tais ferramentas educacionais.

Baseados nos parâmetros gerais para o uso de computadores em sala de aula, da obra de S. Wepner, W. Valmont & R. Thurlow, como também na obra específica sobre as aplicações do computador na aquisição da segunda língua de C. Chapelle, buscamos desenvolver um instrumento que possa nos auxiliar, como professor de línguas e usuário da informática educativa, a solucionar as seguintes dúvidas: qualquer software serve para o ensino de idiomas? Há necessidade de selecioná-los? Há necessidade de analisá-los? Com quais critérios: das diferentes metodologias de ensino disponíveis, da psicologia ou da

pedagogia como um todo? Que características deve ter um software educativo para auxiliar ou otimizar o ensino da língua estrangeira?

A pesquisa relatada a seguir consistiu na análise do universo de dois softwares educacionais específicos, desenvolvidos para o ensino do inglês como língua estrangeira, observando-lhes o nível técnico e operacional, bem como sua relação efetiva com as metodologias do ensino da língua inglesa.

É importante deixar claro que não houve, por parte do pesquisador, um posicionamento de escolha por uma metodologia de ensino, apenas um trabalho investigativo analítico imparcial dos dois programas escolhidos.

Este trabalho é, na verdade, um exemplo de como nós, educadores da área do ensino de línguas estrangeiras, temos condições de investigar e selecionar o melhor tipo de material educacional que a tecnologia pode oferecer. Os dois Cd-Roms aqui analisados são apenas pequenas peças dentro de um imenso universo ainda desconhecido, porém, podem servir de parâmetro para profissionais que, como nós, carecem de informações técnicas direcionadas à área de atuação.

O relatório de pesquisa aqui apresentado recebeu a seguinte estruturação:

No primeiro capítulo foram apresentadas as metodologias de ensino da língua estrangeira de uma forma histórica, obedecendo a cronologia dos fatos, destacando suas características mais importantes, segundo seus autores.

Na seqüência, segue o segundo capítulo, que promove uma discussão sobre a informática educativa, através do histórico desse procedimento pedagógico, destacando-se, também, as condições cognitivas para que o ensino/aprendizagem da língua estrangeira se faça auxiliado pelo software educativo.

O terceiro capítulo aponta os critérios e a metodologia utilizados no julgamento de ambos os softwares selecionados. Foram considerados como pilares fundamentais nesse processo os fundamentos teóricos da lingüista Carol Chapelle, com seu método de análise por julgamento do ensino de segunda língua, mediado pela presença do computador em sala de aula, como, também, um quadro de avaliação para software proposto por Wepner & Ray.

No quarto capítulo, há a apresentação e a discussão desses softwares educativos, tendo por base os critérios estabelecidos pela lingüista e pesquisadora Carol Chapelle,

buscando, fundamentalmente, verificar que aspectos pedagógicos estão contidos neles e suas conexões e semelhanças com as metodologias de ensino de língua estrangeira referenciadas no primeiro capítulo.

A título de conclusão, foram tecidas considerações finais baseadas nos resultados obtidos na presente investigação. É importante afirmar que, como Papert, acreditamos que “o uso da tecnologia na educação está em grande parte em seu primeiro estágio” (1997, p.2), dependendo de nós, professores e pesquisadores, o desenvolvimento e a correta utilização dos benefícios e mesmo dos resultados negativos que esse caminho nos leve.

A presente pesquisa tem como propósito contribuir para o uso pedagógico do computador na sala de aula de língua estrangeira. Nessa busca, pelo universo específico das escolas especializadas no ensino de idiomas, objetivamos desafiar pesquisadores e professores a mergulharem conosco no mundo da informática educativa, para que consigamos promover um uso qualitativo dessa grande arma que temos em mãos.

Por fim, a citação de Philip J. Lewitt (traduzida pelo autor desta dissertação) em seu artigo “How to cook a tasty essay: the secret of Real Rewriting” (Como cozinhar uma receita apetitosa: o segredo real da reescrita), que, apesar de sua aparência pouco científica, pode ser considerada como grande estímulo no micromundo do ensino do inglês como língua estrangeira:

Faça disso a sua própria receita, adicionando quaisquer temperos ou outros ingredientes que você necessite para realçar as condições da sua cozinha educacional. Não se preocupe com os erros: lembre-se que na cozinha, no ensino e na escrita, muito cuidado e muita prática ajustam-se bem à barriga e ao coração, como uma boa refeição (Philip J. Lewitt, 1990, p.4).

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO DO ENSINO DE IDIOMAS

O problema não está nos métodos de ensino. O problema se encontra naquilo que foi ensinado. Aquilo sobre o que se fala tem de estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente se livra do conhecimento inútil por meio do esquecimento.

(Rubem Alves, 1999, p.102)

A proliferação de enfoques e métodos no ensino de línguas estrangeiras é uma característica fundamental. Essa procura por novas práticas para programas de ensino de línguas, bem como, de novos materiais didáticos, reflete um compromisso para se encontrar formas mais eficazes e eficientes de ensinar um idioma estrangeiro.

Uma breve revisão da história dos métodos de ensino de idiomas, cujo início data do século XVI, será descrita neste capítulo, destacando as características específicas de cada um deles, com algumas críticas e posicionamentos de diferentes autores. O intuito principal do presente capítulo é o de oferecer uma base teórica segura para o debate sobre a relação software educacional e ensino de língua estrangeira, o qual possibilitará a verificação mais precisa das teorias de linguagem, ensino e aprendizagem, que subjazem a ferramenta

tecnológica Software Educacional.

Apesar de hoje ser o inglês o idioma estrangeiro mais amplamente estudado no mundo, do mesmo modo que há quinhentos anos, o latim era a língua dominante na educação, no comércio, na religião e nos governos do mundo ocidental. No século XVI, o francês, o italiano e o inglês ganharam grande importância, em consequência das mudanças políticas na Europa, e o latim foi gradualmente substituído como língua de comunicação oral e escrita.

Com essa mudança, o latim passou de língua viva, como era designado, a ser utilizado como um item do currículo escolar. O estudo do latim clássico e sua forma de análise gramatical, de sua análise retórica, converteram-se no modelo de estudo das línguas estrangeiras durante os séculos XVII e XVIII. Na Inglaterra, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, as crianças, ao entrarem para a escola, recebiam uma introdução rigorosa da gramática latina, aprendendo as regras gramaticais, as declinações, as conjugações verbais, as traduções e a prática da escrita em si. Uma vez que se conseguia uma competência básica, introduzia-se o estudo avançado da gramática e da retórica.

Quando as línguas “modernas” começaram a ser incluídas no currículo das escolas européias no século XVIII, os mesmos procedimentos básicos do ensino do latim passaram a ser adotados. Os livros de texto consistiam de enunciados de regras de gramática, listas de vocabulários e orações para serem traduzidas. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral se limitava a que os alunos lessem em voz alta as orações que haviam traduzido. Estas orações eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não mantinham nenhuma relação com a língua de comunicação real (Richards & Rodgers, 2001, p.10).

1.1 MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

Ainda no século XIX, o enfoque baseado no estudo do latim era considerado o caminho normal para o estudo de línguas estrangeiras nas escolas européias. Segundo Titone (1968, p.27). “a prática oral se reduzia ao mínimo, enquanto que alguns exercícios escritos, construídos aleatoriamente, serviam como apêndice para demonstrar essas regras”. Tal

enfoque para o ensino de línguas estrangeiras é conhecido como o Método Gramática-Tradução.

Como sugerem alguns de seus principais expoentes (Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendor e Johann Meiddinger), o Método Gramática-Tradução é herdeiro da prática acadêmica alemã, cuja finalidade, conforme um de seus críticos menos amáveis era, “saber tudo sobre qualquer coisa, mais do que sobre a coisa em si” (W. H. D. Rouse, apud Kelly, 1969, p.53).

A característica principal desse método é relacionada ao seu foco, que em verdade são dois, a leitura e a escrita, dando-se pouca ou nenhuma atenção sistemática à fala e à compreensão auditiva . Considera-se aqui a aprendizagem de uma língua estrangeira como sendo a memorização de regras e dados, com o fim de entender e manipular sua morfologia e sua sintaxe.

Richards & Rodgers (2001, p.11) descreveram a idéia central do Método Gramática-Tradução da seguinte forma:

O objetivo no estudo de línguas estrangeiras é aprender uma língua com o fim de ler a sua literatura, a fim de beneficiar-se da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resultam desse estudo. Com esse método de estudo de uma língua, chegamos perto dela através da análise detalhada de suas regras gramaticais, para depois, com a aplicação deste conhecimento, realizar a tarefa de traduzir orações e textos da língua objeto.

Tal método deu origem a vários cursos do tipo gramática-tradução, que chegaram “a ser odiados por milhares de alunos” (Richards & Rodgers, 2001, p.12), para os quais, aprender uma língua estrangeira constituiu-se na tediosa experiência de memorização de longas listas de palavras e regras gramaticais, resultando no empenho de se produzir traduções perfeitas de uma prosa literária arcaica.

Esse método dominou o ensino de línguas estrangeiras, principalmente nos países europeus, de 1840 até 1940, com modificações não muito significativas perpetradas durante esse período.

Em meados do final do século XIX, desenvolveu-se paulatinamente uma oposição a esse método de ensino em vários países europeus. Esse movimento de reforma, como foi

chamado na época, foi a alavanca para o desenvolvimento de novas formas de ensino de idiomas. Iniciou-se também, nessa época, o eterno debate sobre fatos controvertidos do ensino de línguas, que duram até os dias atuais. Um pequeno exemplo disso é o fato de algumas metodologias privilegiarem o ensino da gramática à expressão oral da língua.

1.2 MÉTODO DIRETO

Dentro desse movimento de reforma do ensino de idiomas surgido no século XIX, tomou força uma nova corrente de pesquisadores, cujo interesse era desenvolver os princípios para o ensino de línguas baseado na aquisição da língua materna. O francês F. Gouin (1880) foi destacado como um dos primeiros nessa busca por estabelecer um método de ensino, no campo das línguas, baseado na observação da aprendizagem da primeira língua pela criança. Essa concepção reformista era de que a língua estrangeira deveria ser ensinada sem tradução, ou seja, sem o uso da língua materna do aluno, e os significados seriam transmitidos diretamente por meio da demonstração e da ação. Isso levou à criação do que se denominou por Método Natural e, posteriormente, ao ser mais experimentada e desenvolvida, passou a ser conhecida como Método Direto.

Defensores desse método introduziram-no na França e Alemanha, inclusive com aprovação oficial de ambos os governos e, dada a grande popularidade alcançada na Europa durante a primeira metade do século XX, chegou aos Estados Unidos por meio de Sauveur e Maximilian Berlitz, com suas escolas de idiomas de grande êxito comercial. Na realidade, o denominado método Berlitz de ensino é a aplicação do Método Direto desenvolvido na Europa. A prática desse método se baseava principalmente nos princípios abaixo descritos:

1. o ensino em sala-de-aula era feito exclusivamente na língua objeto;
2. somente se ensinava o vocabulário e as estruturas cotidianas;
3. o vocabulário concreto se ensinava pela demonstração de objetos e desenhos; o vocabulário abstrato por associação de idéias.
4. ensinava-se a expressão e a compreensão oral, bem como, a pronúncia e a gramática.

O método Direto obteve bastante êxito nas escolas privadas de idiomas, como as da cadeia Berlitz, contudo, apesar da pressão dos defensores desse método, foi difícil sua aplicação na educação secundária pública. Um sério inconveniente percebido era a necessidade de que os professores fossem falantes nativos ou, ainda, que tivessem uma fluência perfeita na língua objeto. A base do método exigia mais da destreza do professor do que a utilização de qualquer material, tal como o livro texto. Segundo seus críticos, como exemplo o lingüista Henry Sweet, os professores tinham que fazer grandes esforços para não usar a língua materna em sala de aula, quando, algumas vezes, uma simples explicação na própria língua materna do aluno, seria uma maneira mais eficaz de se conseguir o aprendizado. Convém ainda afirmar que esse método ainda é muito utilizado no Brasil e no mundo, em cursos livres de línguas, tal como o da escola Berlitz.

Como conseqüência de problemas exemplificados no parágrafo acima, na década de vinte, o uso desse método em escolas de línguas européias diminuiu bastante. Tanto na França como na Alemanha, a modificação do método passou a ser necessária, e foi gradualmente implementada até chegar a versões que combinavam técnicas do Método Direto com atividades gramaticais mais controladas.

1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial teve um efeito significativo no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo naquele país. Para que o governo daquele país pudesse ter pessoal treinado e fluente em alemão, francês, italiano, chinês, japonês, malaio, entre outras línguas, para trabalharem como intérpretes e tradutores naquele momento, foi necessário criar um programa especial de ensino de línguas. Desta forma, o governo federal dos E.U.A. pediu às universidades americanas que desenvolvessem programas de ensino de línguas estrangeiras para seus militares. Em 1942, iniciou-se, então, o Programa para a formação especializada do exército (Army Specialized Training Program – ASTP).

No início de 1943, participavam desse programa cinquenta e cinco universidades americanas, todas trabalhando em novos enfoques metodológicos que permitissem aos alunos adquirirem um elevado nível de conversação em uma variedade de línguas estrangeiras. Esse

programa de formação teve a duração de dois anos, o que gerou um fator resultante muito importante para o ensino de línguas, pois os aprendizes deveriam chegar ao final de seus cursos de línguas altamente capacitados nas línguas alvo.

Durante esse período, os Inglêsistas americanos passaram a se preocupar cada vez mais com o ensino do inglês como língua estrangeira. Naquele momento, os E.U.A. já haviam surgido no contexto internacional como um país poderoso economicamente. Milhares de alunos estrangeiros vinham àquele país para estudar e se especializar em suas universidades e muitos outros estudantes necessitavam aprender inglês para iniciar seus estudos, criando assim uma demanda crescente de conhecimento sobre o ensino do inglês como segunda língua. Esses fatores fizeram com que o enfoque americano do ensino de inglês se desenvolvesse rapidamente, dando origem, em meados dos anos cinquenta, ao chamado Método Audiolingual.

Um discurso feito pelo lingüista americano William Moulton (1961,p.89) proclamava os princípios lingüísticos que deveriam dar base à metodologia de ensino de idiomas, demonstrando claramente as idéias correntes naquele período de mudanças: “A língua é fala, não escrita...Uma língua é um conjunto de hábitos...Tem-se que ensinar a língua, não a respeito dela...Uma língua é o que seus falantes nativos dizem, não o que alguém pensa que deveriam dizer...As línguas são diferentes”.

Os teóricos e profissionais da metodologia do ensino do inglês que desenvolveram o Método Audiolingual não tinham apenas uma teoria sobre a língua, convincente e forte, para basear-se, como também estavam, naquela época, aliados a uma importante escola de psicologia americana, conhecida como Psicologia Condutista, a qual afirmava ter descoberto os segredos do aprendizado humano, incluindo a aprendizagem lingüística. O condutismo é um enfoque que estuda a conduta humana. Para o condutista, “o ser humano é um organismo capaz de um amplo repertório de condutas” (Richards & Rodgers, 2001, p.55). As condutas a serem aprendidas dependerão de três elementos cruciais: um *estímulo*, que serve para iniciar a conduta; uma *resposta*, determinada por esse estímulo; e um *reforço*, que serve para assinalar se a resposta foi adequada ou não, o que anima a repetição ou supressão da resposta no futuro.

Nessa linha de pensamento, o reforço é um elemento vital no processo de aprendizagem, porque aumenta a probabilidade de que a conduta volte a ocorrer e que,

finalmente, converta-se em hábito. Para se aplicar essa teoria à aprendizagem da língua, identifica-se o organismo como sendo o aluno de língua estrangeira, a conduta como a conduta verbal, a resposta como a reação do aluno ao estímulo e o reforço como a aprovação do professor ou dos companheiros de sala de aula, por meio da auto-satisfação que o uso correto da língua objeto pode produzir. O domínio da língua, portanto, é representado pela aquisição de uma série de cadeias lingüísticas adequadas de estímulos e respostas. Uma aprendizagem seria explicada pelo seguinte diagrama:

Estímulo ? Organismo (ou Sujeito) ? Resposta

As destrezas lingüísticas desse método são ensinadas na seguinte ordem: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita. A língua pode ser apresentada, inicialmente, na forma oral exclusivamente; a representação escrita não é apresentada geralmente nos primeiros níveis de contato com a língua.

As atividades do aluno, em princípio, estarão confinadas à parte audiolingüística e gestual-visual do comportamento lingüístico [...] O reconhecimento e a discriminação se seguem à imitação, a repetição e a memorização. Somente quando o aluno estiver familiarizado com os sons, as organizações e formas, ele poderá centrar sua atenção em aumentar seu vocabulário [...]. Se preocupará em conseguir a correção antes de trabalhar a fluidez (Brooks, 1964, p.50).

Quando se introduzem a leitura e a escrita, ensina-se a ler e escrever o que já foi aprendido e dito oralmente. A intenção é de se reduzir as possibilidades de se cometer erros, tanto no falar, como no escrever, usando-se um enfoque fortemente estruturado na apresentação de novos elementos lingüísticos. Os diálogos e os exercícios de repetição formam a base das práticas audiolinguais em sala de aula.

Os alunos desempenham, portanto, um papel passivo, respondendo a estímulos e, portanto, tendo pouco poder de decisão sobre o conteúdo, o ritmo e o estilo de aprendizagem.

Esse método conseguiu sua popularidade máxima nos anos sessenta e se aplicou no ensino de línguas estrangeiras nos E.U.A. e no ensino de inglês como língua estrangeira pelo mundo. É importante lembrar que “ainda hoje, o método audiolingual goza da simpatia de

muitos profissionais do ensino de línguas, sendo aplicado por muitos deles” (Richards & Rodgers, 2001, p.65).

O ataque teórico aos postulados audiolinguais teve sua origem nos anos sessenta, com Noam Chomsky. Para ele, “a língua não é uma estrutura de hábitos. A conduta lingüística normalmente supõe inovação, formação de orações e estruturas novas, de acordo com regras de grande abstração e complexidade” (Chomsky, 1966, p.153). Ele propôs uma teoria alternativa a dos condutistas para se aprender a língua. O condutismo considerava que a aprendizagem da língua era similar a qualquer outro tipo de aprendizagem: estava sujeito às mesmas leis de estímulo e resposta, de reforço e associação. Chomsky afirmava que “essa teoria de aprendizagem não podia servir como modelo para explicar como as pessoas aprendiam uma língua, posto que, muito da língua que se usa não é uma conduta imitada, senão, criada a partir do conhecimento subjacente de regras abstratas” (Richards & Rodgers, 2001, p.65). As orações não podiam ser aprendidas por imitação e repetição, senão, *geradas* a partir da competência subjacente ao aluno.

Em conseqüência dessa nova forma de pensar, o paradigma audiolingual (prática de estruturas, repetição, memorização) foi colocado em dúvida e entrou em declínio. A falta de uma alternativa ao Método Audiolingual no ensino de idiomas nos Estados Unidos resultou em um período de adaptação, inovação e experimentação de novos métodos.

1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA (Communicative Approach)

O lingüista Noam Chomsky afirmou em sua teoria que “as crianças são biologicamente programadas para a língua e, que a língua desenvolve-se na criança da mesma forma como as outras funções biológicas” (Lightbown & Spada, 1995, p.7). Poderíamos dizer que toda criança aprenderá a andar na medida que uma alimentação suficiente lhe seja proporcionada e que uma razoável liberdade de movimentação lhe seja dada. Segundo essa teoria, a criança não precisa ser ensinada, ela aprenderá por si, já que o ato de andar é essencialmente o mesmo nos seres humanos normais. Para Chomsky, o aprendizado da língua é considerado similar à conquista do caminhar pela criança. O ambiente fornecendo as condições básicas para que tal aconteça – neste caso, a disponibilidade de pessoas que falem

com a criança, daí, o dote biológico do pequeno infante fará o resto. Essa forma de visão é conhecida como a posição inatista de Chomsky. Segundo Lightbown & Spada (1995, p.8), “essa teoria foi desenvolvida em reação a teoria behaviorista² de aprendizagem, cujas bases estavam na imitação e na formação de hábitos”.

Chomsky argumentou que a teoria behaviorista é falha no que diz respeito ao reconhecimento do que possa ser chamado de “problema lógico da aquisição da língua”. Segundo ele, esse problema lógico refere-se ao fato de que as crianças virão a conhecer muito mais a respeito da estrutura da língua que falam, além das bases que lhes são dadas pelas amostras de linguagem que ouvem. De acordo com a visão de Chomsky, a linguagem que a criança é exposta em seu ambiente é cheia de informações confusas (por exemplo, sentenças incompletas ou mesmo inícios de frases incorretos) que não trazem todas as informações que a criança necessita. Segundo Lightbown & Spada (1995,p.8), Chomsky afirmou que “a mente das crianças não é uma lousa branca para ser preenchida meramente pela imitação da língua a qual elas ouvem em seu ambiente. Ao contrário disso, ele alega que as crianças nascem com uma habilidade especial de descobrir por si próprias as regras do sistema da língua”.

Chomsky já havia demonstrado, portanto, que as teorias estruturais do momento não podiam explicar por si mesmas as características fundamentais da língua, tais como a criatividade e a singularidade de cada uma das orações. Nesse momento, os lingüistas britânicos passam a destacar outra dimensão fundamental da língua, que se diferenciava do enfoque dado ao ensino de línguas da época: o potencial funcional e comunicativo da língua. Considerou-se, então, necessário para o ensino de idiomas, centrar-se mais na competência comunicativa do que no simples conhecimento das estruturas gramaticais. Os estudiosos que defendiam essas mesmas idéias sobre a língua, como Christopher Candlin e Henry Widdowson, basearam-se nos trabalhos de lingüistas funcionais britânicos, como John Firth e M. A . K. Halliday, nos trabalhos de sociolingüistas americanos, como Dell Hymes, John Gumperz e William Labov, bem como, no trabalho de campo da filosofia, como os de John Austin e John Searle.

² Behaviorismo, segundo Lightbown & Spada (1995, p.119), é uma teoria psicológica na qual todo o aprendizado verbal ou não-verbal ocorre pelo estabelecimento de hábitos. Segundo essa visão, quando os alunos imitam e repetem a língua que ouvem em seu meio, e ainda são reforçados positivamente a utilizar essa forma de expressão, ocorre, então, a formação de hábitos, que se dá mediante: estímulo-organismo(sujeito)-resposta-reforço.

Surgiu então, o Ensino Comunicativo da Língua, mais precisamente na Grã Bretanha, ao final dos anos sessenta. Mais conhecido como abordagem comunicativa, uma vez que não se trata de um método, mas sim de uma reunião de princípios norteadores para a prática de sala de aula, chamando a atenção dos que buscavam um enfoque mais humanista dentro do ensino de línguas, pois, naquele momento, a busca por processos mais interativos de comunicação tornava-se mais intensa. Sua rápida adoção e colocação em prática, deve-se ao apoio dado por importantes lingüistas da Inglaterra e de instituições como o British Council, que é o responsável pelas escolas de línguas “Cultura Inglesa”, espalhadas pelos quatro continentes da terra.

O enfoque comunicativo partiu da idéia de que língua é comunicação. O objetivo do ensino da língua é desenvolver o que Hymes (1972) chamou de “competência comunicativa”. Hymes utilizou esse termo a fim de contrastar uma visão comunicativa da língua com a teoria da competência de Chomsky. Chomsky (1965, p.9) sustentou que:

A teoria lingüística se ocupa principalmente do falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea. Este falante-ouvinte, conhece a língua perfeitamente e não se vê afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como, limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesses e, erros [característicos ou esporádicos], quando aplica seu conhecimento da língua em uma produção concreta.

Para Chomsky, o fundamental da teoria lingüística era caracterizar as habilidades abstratas dos falantes, que permitissem a eles produzir orações corretas do ponto de vista gramatical. Hymes acreditava que essa visão era estéril, que a teoria lingüística deveria ser entendida como parte de uma teoria mais geral, que incorporava a Comunicação e a Cultura. A teoria de Hymes (1972, p.282) definia o que o falante necessitava saber, para ter competência comunicativa em uma comunidade lingüística e, segundo ele, uma pessoa que consegue competência comunicativa, já adquiriu tanto o conhecimento como a habilidade para usar a língua com relação a:

1. se algo é formalmente possível;
2. se algo é possível em virtude dos meios de atuação disponíveis;

3. se algo é apropriado em relação ao contexto no qual se usa;
4. se algo se dá na realidade e, o que isso supõe.

Outra teoria lingüística sobre a comunicação, que dá base ao Ensino Comunicativo da Língua, é a da descrição funcional de Halliday sobre o uso da língua. “A lingüística estuda a descrição dos atos da fala e dos textos, posto que, somente através do estudo da língua se manifestam todas as funções da linguagem e dos componentes do significado” (Halliday, 1970, p.145). Um ponto a ser valorizado em relação a Halliday é o destaque que faz quando descreveu as sete funções básicas realizadas pela criança ao aprender sua primeira língua:

1. A função instrumental: usar a língua para conseguir coisas.
2. A função reguladora: usar a língua para controlar a conduta dos outros.
3. A função interativa: usar a língua para criar uma interação com os outros.
4. A função pessoal: usar a língua para expressar sentimentos e significados pessoais.
5. A função heurística: usar a língua para aprender e para descobrir.
6. A função imaginativa: usar a língua para criar o mundo da imaginação.
7. A função representativa: usar a língua para comunicar informação.

Os defensores do Ensino Comunicativo da língua consideravam a aprendizagem de uma segunda língua de forma similar às afirmativas de Halliday. Segundo essa corrente de pesquisadores, a aquisição da nova língua se efetivaria mediante o exercício dessas sete funções.

Johnson (1984) e Littlewood (1984) também apresentaram teorias alternativas de aprendizagem compatíveis com o mesmo enfoque: um modelo baseado na aprendizagem de destrezas. Segundo essa teoria, a aquisição da competência comunicativa em uma língua seria um exemplo do desenvolvimento de destrezas, que inclui tanto o aspecto cognitivo como o da conduta:

O aspecto cognitivo inclui a internalização dos planos para se criar condutas apropriadas. Enquanto que para o uso lingüístico, esses planos derivam principalmente do sistema lingüístico. Incluem regras gramaticais, procedimentos para a seleção de vocabulário e conversas sociais que regulam

a fala. O aspecto da *conduta*, inclui a automatização desses planos de forma que, possam converter-se em realizações fluidas em tempo real. Isso ocorre, principalmente, através da prática, ao se converter os planos em realizações (Littlewood, 1984, p.74).

As teorias de Johnson e Littlewood, portanto, dão importância à prática, ou exercício da língua, como meio para se desenvolver as destrezas comunicativas.

Discutidas as teorias da aprendizagem relativas ao enfoque Comunicativo, torna-se necessário definir os objetivos gerais dele, que, segundo Piepho (1981), podem ser melhor assinalados por níveis:

1. um nível de integração e outro de conteúdo (a língua como meio de expressão);
2. um nível instrumental e lingüístico (a língua como um sistema semiótico e objeto da aprendizagem);
3. um nível afetivo de relações pessoais e de conduta (a língua como meio de expressar valores e opiniões sobre si mesmo e, sobre os demais);
4. um nível de necessidades individuais de aprendizagem (intervenção na aprendizagem a partir da análise de erros);
5. um nível educativo geral com objetos extra-lingüísticos (a aprendizagem da língua dentro do currículo escolar) (Piepho, 1981: 8).

Estes são considerados objetivos gerais, aplicados a qualquer situação de ensino neste enfoque. Segundo Richards & Rodgers (2001, p.76), “os objetivos concretos do enfoque comunicativo não podem definir-se de maneira mais específica, posto que, este enfoque assume que o ensino da língua deverá refletir as necessidades particulares dos alunos”. Estas necessidades podem ser descritas em função das destrezas (compreensão oral e expressão escrita), vistas em uma perspectiva comunicativa. Os objetivos do ensino para um curso concreto de línguas estrangeiras deveriam, necessariamente, “refletir aspectos específicos da competência comunicativa de acordo com o nível do aluno e suas necessidades comunicativas” (Richards & Rodgers, 2001, p.76).

Muitos defensores do Ensino Comunicativo da Língua têm como proposta o uso de materiais “não adaptados” e “reais” em sala de aula. Isso inclui materiais autênticos de caráter lingüístico, como sinais de trânsito, revistas, anúncios e jornais, tanto quanto recursos gráficos e visuais como mapas, desenhos, símbolos, gráficos e quadros, a partir dos quais possam ser

desenvolvidas as atividades comunicativas. Também podem ser usados diferentes tipos de instrumentos para dar apoio aos exercícios comunicativos, que no nosso caso específico pode ser o computador, por meio de softwares educativos e da internet.

Passada a onda inicial de entusiasmo com relação a esse enfoque, “algumas das afirmações feitas por seus defensores estão sendo analisadas de maneira um pouco mais crítica” (Swan, 1985, p.9). Muitos questionamentos a respeito desse enfoque começaram a tomar corpo, como por exemplo, se o Enfoque Comunicativo poderia realmente ser aplicado em todos os níveis de um programa de ensino; se seria adequado a professores não nativos da língua, entre outros. Isso abriu precedentes para novas correntes de pensamentos, que continuaram formulando novos princípios no campo do ensino de línguas estrangeiras.

Apesar de qualquer crítica que possa ser apontada, acreditamos ser importante levantar a bandeira de que a ênfase dada pelo ensino comunicativo, para que os alunos tomem parte no contexto da sala de aula de idiomas, discutindo e considerando o uso da nova língua em contextos diferentes, considerando, ainda, suas necessidades atuais e não apenas as futuras, é uma prova do amadurecimento que o próprio método é capaz de produzir em todo o grupo envolvido (alunos e professores).

1.5 MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA TOTAL

A Resposta Física Total é um método de ensino da língua no qual coordenam-se a fala com a ação, no qual a forma do ensino da língua se dá através da atividade física (motora). Esse método foi desenvolvido por James Asher, na segunda metade dos anos sessenta, na Universidade Estatal de San José (Califórnia - E.U.A.), onde o mesmo era professor de psicologia.

O Método da Resposta Física Total se relaciona com a teoria da memória na psicologia, “no ponto que, quanto mais freqüentemente ou com maior intensidade se marque uma conexão com a memória, mais forte será a associação de memória e maior será a probabilidade de que se possa recordar” (Katona, 1940, p.36). Essa lembrança pode acontecer de maneira verbal, por pura repetição, ou por associação com a atividade motora. As

atividades combinadas, como uma resposta verbal unida a uma atividade física, aumentam a probabilidade de se recordar com êxito.

Quanto ao desenvolvimento, Asher (1977) vê a aprendizagem da língua estrangeira para os adultos como um processo paralelo à aquisição da primeira língua pelas crianças. Ele afirma que a língua que dirigimos às crianças consiste fundamentalmente de ordens e que elas respondem fisicamente antes de começarem a produzir respostas verbais. Asher acredita que os adultos deveriam repetir esse mesmo processo utilizado com as crianças, para a aquisição da língua materna, para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

A teoria de aprendizagem de línguas de Asher recorda os traçados de outros psicólogos condutistas. Por exemplo, o psicólogo Arthur Jensen, que propôs um modelo de sete fases para descrever o desenvolvimento da aprendizagem verbal nas crianças. A primeira fase se chama aprendizagem do tipo *Ev-R*, que o psicólogo John DeCecco interpretou como segue:

Nas anotações de Jensen, *Ev* refere-se a *estímulo verbal*: uma sílaba, uma palavra, uma frase, etc. *R* se refere aos movimentos físicos que a criança faz como resposta ao estímulo verbal [*Ev*]. O movimento pode incluir o tocar, agarrar ou manipular um objeto. Por exemplo, a mãe pode dizer a Percival [1 ano de idade] que traga a bola, e Percival distinguindo o som “bola” de outros ruídos da casa, responde levando a bola a sua mãe. “Bola” é o *Ev* [estímulo verbal] e a ação de Percival a resposta. Na idade de Percival, as crianças respondem às palavras umas quatro vezes mais rapidamente que a outros sons a sua volta. Não está claro porque isso é assim, mas é possível que os efeitos do reforço ao responder apropriadamente aos estímulos verbais sejam suficientemente fortes para causar um rápido desenvolvimento dessa conduta. A aprendizagem *Ev-R* representa, portanto, uma forma mais simples de conduta verbal (DeCecco, 1968, p.329).

Esse é um projeto muito parecido com o que Asher mantém sobre a aquisição da língua pelas crianças. Apesar de psicólogos da aprendizagem como Jensen terem abandonado esses modelos tão simples sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua, do tipo estímulo-resposta, e ainda que os lingüistas os tenham rechaçado por considerarem insuficientes como explicação dos fatores fundamentais da aprendizagem e do uso da língua, Asher segue considerando o modelo estímulo-resposta como a base teórica da aprendizagem, a qual fundamenta a pedagogia do ensino da língua.

Asher (1967, p.219) considerou em sua teoria, que a aprendizagem da primeira ou da segunda língua são processos parecidos, em que o ensino/aprendizagem da nova língua deveria repetir os processos naturais da aprendizagem da língua mãe. Ele defende a idéia de que os adultos deveriam repetir os processos utilizados pelas crianças na aprendizagem da primeira língua, pois, para Asher, o processo de aquisição do idioma estrangeiro, para com os adultos, corre paralelo ao processo de aquisição da primeira língua com as crianças.

Três processos são propostos como fundamentais: em primeiro lugar, que as crianças desenvolvem a competência na compreensão oral antes de desenvolverem suas habilidades para a expressão oral. Nos primeiros estágios da aquisição de uma primeira língua, a criança pode entender orações complexas que não pode produzir ou imitar espontaneamente. Asher acredita que, durante esse período de “escuta”, a criança deva estar desenvolvendo um esquema mental da língua, que permitirá a ela, mais tarde, produzir enunciados corretamente; em segundo lugar, as crianças adquirem a habilidade da compreensão oral porque lhes é pedido que respondam fisicamente à língua oral em forma de ordens de seus pais; finalmente, uma vez que os sedimentos da compreensão oral tenham se estabelecido, desenvolve-se a produção oral de maneira natural e sem esforços.

Da mesma forma que os processos de aprendizagem de uma primeira língua, o aluno de língua estrangeira deveria desenvolver primeiramente um “mapa cognitivo” da língua objeto, por meio de exercícios de compreensão oral. A compreensão oral deveria ser acompanhada do movimento físico (de mãos, de pés, ou mesmo de um olhar mais fixo e direto). A produção oral e outras destrezas deveriam vir mais tarde. Os mecanismos da produção oral, diz Asher, começarão a funcionar espontaneamente quando os sedimentos da língua tenham se estabelecido pelos exercícios de compreensão oral.

Asher (1977) inova considerando que a Resposta Física Total se dirige a aprendizagem por meio da parte direita do cérebro, “enquanto que a maioria dos métodos de ensino de línguas estrangeiras se dirigem a aprendizagem pela parte esquerda do cérebro” (Richards & Rodgers, 2001, p.91). Ele se refere aos estudos neurológicos do cérebro dos gatos e aos estudos feitos com uma criança epilética, cujo *corpus callosum*³ foi dividido mediante uma intervenção cirúrgica. Sua conclusão sobre tais feitos foi a de que o cérebro estaria

³ Palavras do Latim traduzidas como corpo caloso. (fonte:www.meusdicionários.com.br)

dividido em hemisférios segundo a função que desenvolvam com as atividades da linguagem centradas no hemisfério direito. Asher afirma também que “a criança adquire a língua através de movimentos motores, que é uma atividade relacionada com o hemisfério direito do nosso cérebro” (Richards & Rodgers, 2001, p.91). Tais atividades do hemisfério direito devem ocorrer antes que o hemisfério esquerdo possa processar a língua para a sua produção. Da mesma forma, o adulto deveria desenvolver sua competência lingüística pelas atividades motoras relacionadas com o hemisfério direito, enquanto o hemisfério esquerdo estaria observando e aprendendo. Quando se tenha exercitado suficientemente o hemisfério direito do cérebro, o esquerdo será ativado para produzir a língua e para iniciar processos lingüísticos mais abstratos.

Outro ponto referenciado por Asher (1981b, p.56), em sua teoria, é a redução do estresse no ensino da língua estrangeira. Para ele, a chave para se conseguir um contexto de aprendizagem livre de estresse para o aluno adulto, em especial, é tentar recuperar os tipos de experiências relaxantes e agradáveis que acompanham a aprendizagem da primeira língua. Ao colocar maior ênfase no significado pelo movimento, do que nas formas lingüísticas estudadas no abstrato, ele acreditava que o aluno se livraria de situações de tensões, e seria capaz de dedicar toda a sua energia à aprendizagem.

O professor, segundo Asher (1977, p.43), desempenha um papel ativo e direto nessa teoria. Para ele, “o professor é o diretor da obra teatral na qual os alunos são os atores”. Seus alunos, nesse método, desempenham, sobretudo, os papéis de ouvir e atuar. Devem ouvir com atenção e responder fisicamente às ordens dadas pelo mestre. Os alunos devem responder individualmente ou em grupo, e têm sempre pouca influência sobre o conteúdo da aprendizagem, que é sempre determinada pelo professor, em função de um plano de aula baseado em imperativos. Exemplo: “Vá até a mesa!”; “Sente-se na cadeira!”. Outro fato importante destacado por Asher, com relação ao papel do professor, é que o mais importante, nesse processo, não é tanto ensinar, mas proporcionar o melhor tipo de exposição do aluno à língua objeto, para que possa assimilar suas regras básicas. Desta forma, o professor proverá a matéria-prima para o “mapa cognitivo” que os alunos construirão em suas mentes.

Asher desfrutou de certa popularidade e do apoio de diversos pesquisadores da época, entre eles Krashen (1981, p.64), que considerava a ação de proporcionar informação

compreensível ao aluno e a redução do estresse como chaves para o êxito na aquisição de novas línguas. Krashen afirmou, ainda, que a realização de ações físicas na língua objeto servem como um meio para tornar a língua compreensível e reduzir a tensão do ensino da língua estrangeira.

O mesmo Asher assinalava que o método da Resposta Física Total deveria ser usado com outros métodos⁴ e técnicas⁵, pois suas técnicas poderiam ser compatíveis com outros enfoques de ensino de línguas. Portanto, segundo Richards & Rodgers (2001, p.97), “suas práticas podem ser efetivas por razões distintas àquelas propostas por Asher e, não obrigam necessariamente a manter-se um compromisso com a teoria de aprendizagem que as justificam”, que é a do condutismo.

1.6 MÉTODO DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA DA LÍNGUA

A Aprendizagem Comunitária da Língua é o nome do método desenvolvido por Charles A. Curran, no início da década de setenta, em Chicago – E.U.A.. Curran era especialista em aconselhamento psicológico e professor de psicologia na Universidade de Loyola, na cidade de Chicago. Esse método representa a aplicação das técnicas de aconselhamento psicológico conhecidas por Aprendizagem, mediante aconselhamento psicológico (Conseling Learning) para o ensino de idiomas.

As técnicas utilizadas nesse método também formam parte do que se conhece no ensino de línguas como técnicas humanísticas (Moskowitz, 1978). Moskowitz (1978, p.12), definiu as técnicas humanísticas como aquelas que:

[...] unem o que o aluno sente, pensa e sabe, com o que ele aprende na língua objeto. Em vez de ser a autonegação da forma aceitável de vida, os objetivos buscados nos exercícios são a autorealização e a autoestima. [As técnicas] ajudam a conseguir melhores relações e uma maior coesão do grupo, o que permite ir cada vez mais longe [...] ajudam aos alunos a serem eles mesmos, a

⁴ Método é o procedimento organizado que conduz a um certo resultado.

⁵ Técnica é definida como o modelo pelo qual se realiza ou executa uma tarefa.

aceitar-se como são e a estarem orgulhosos de si mesmos [...] ajudam a desenvolver um clima de boas relações na classe de língua estrangeira.

Resumindo, as técnicas humanísticas implicam em tratar a pessoa como um todo, incluindo suas emoções e seus sentimentos, o mundo afetivo, ademais do conhecimento lingüístico e de outras habilidades desenvolvidas pelo aluno.

Na Aprendizagem Comunitária da Língua, os alunos pertencem a uma comunidade, seus companheiros e o professor, e aprendem mediante a interação com seus membros. A aprendizagem não é considerada como uma realização individual, senão, algo que se alcança em colaboração com os demais. Supõem-se que os alunos escutem ao professor, digam o que querem expressar, repitam os enunciados na língua objeto, ajudem seus companheiros de grupo, informem sobre seus sentimentos profundos, tanto frustrações como alegrias, e orientem aos outros alunos. Normalmente, os alunos se agrupam em círculos de seis a doze indivíduos, com um número de professores que pode variar de um por grupo a um por aluno.

Nesse método, considera-se o aluno como um ser orgânico, em que cada um dos seus papéis se desenvolve a partir do anterior. Essas mudanças de papéis não são conseguidas facilmente ou de maneira automática. Na verdade, são o resultado de crises afetivas. “Quando enfrenta uma tarefa cognitiva, o aluno deve resolver uma crise afetiva. Com a solução das cinco crises afetivas, uma de cada vez, o aluno progride desde a etapa do desenvolvimento inferior até a outra superior” (La Forge, 1983, p.44).

A aprendizagem é um processo da pessoa como um todo e, em cada etapa, o aluno não somente participa da realização das tarefas cognitivas, de aprendizagem da língua, como também resolve conflitos afetivos e “o respeito ao desenvolvimento de novos valores” (La Forge, 1983, p.55).

Compara-se, nesse contexto, a aprendizagem da língua com as etapas evolutivas da pessoa. Na etapa 1, o aluno é como um bebê, completamente dependente do professor quanto ao conteúdo lingüístico. “Nasce, ou, gera-se um novo ser como aluno da língua objeto” (La Forge, 1983, p.45). O aluno repete os enunciados na língua objeto do professor e “escuta” os intercâmbios entre os outros alunos e professores.

Na etapa 2, “a criança consegue uma certa independência do pai” (La Forge, 1983, p.46). Os alunos começam a estabelecer sua própria independência utilizando as expressões e frases simples que tenham ouvido.

Na etapa 3, “a etapa da existência separada”, os alunos começam a entender uns aos outros diretamente na língua objeto. Os alunos rechaçam a ajuda não solicitada, oferecida pelo professor-pai nessa etapa.

A etapa 4 pode ser considerada como “um tipo de adolescência”. O aluno funciona independentemente, ainda que seu conhecimento da língua estrangeira seja todavia rudimentar. O papel de “compreensão psicológica” passa do professor ao aluno. O aluno deve aprender como conseguir do professor um nível avançado de conhecimento lingüístico.

A etapa 5 denomina-se “a etapa da independência”. Os alunos aperfeiçoam sua compreensão de registro e do uso gramatical correto da língua, podendo, ainda, assessorar outros alunos menos avançados, uma vez que seguem em contato com o professor.

Sobre o professor, o método da Aprendizagem Comunitária da Língua reporta a ele um papel de responsável por prover um ambiente seguro, no qual os alunos possam aprender e desenvolver-se. Os alunos, sentindo-se seguros, podem dirigir suas energias mais às tarefas de comunicação e de aprendizagem, do que criar e manter posições de defesa. Curran (1976, p.6) descreve a importância de um ambiente seguro como segue:

Como pessoas completas, parece que aprendemos melhor em um ambiente de segurança pessoal. Sentindo-nos seguros, podemos nos aproximar da situação de aprendizagem com uma atitude aberta. O nível de segurança tanto do aluno, como do professor, determina o tom psicológico de toda a experiência da aprendizagem.

Devemos nos lembrar, também, que a segurança é um conceito cultural relativo. O que produz uma sensação de segurança em um contexto cultural pode produzir ansiedade em outro. La Forge (1983, p.65) complementou essa idéia, dizendo que a criação de um ambiente demasiado seguro para os alunos pode ser contraproducente: “A segurança dos alunos nunca é absoluta: se assim fosse, não haveria aprendizagem”.

Dado ser o método da Aprendizagem Comunitária da Língua o resultado de interações de grupo, não se considera necessário um livro de texto como um componente

necessário. Considera-se, aqui, que um livro de texto imporia um conteúdo lingüístico específico, impedindo, ao aluno, seu desenvolvimento e sua interação no grupo, deixando ao professor a condição de elaboração e escolha de materiais segundo o avanço do curso.

Segundo Richards & Rodgers (2001, p.124), “os defensores desse método destacam o benefício de ser um método centrado no aluno e na grande importância do aspecto humanístico da aprendizagem da língua e, não somente, à sua dimensão lingüística”.

Podemos questionar com relação a esse método a adequação de sua base psicológica, pedindo provas que demonstrem o paralelismo entre a aprendizagem da língua em sala de aula e dos processos que caracterizam o conselho psicológico. Surgem dúvidas, também, sobre se os professores deveriam tentar aplicar a técnica do conselho sem uma formação especial. Segundo consta, “ao centrar-se mais na fluidez do que na correção, fica muito difícil o controle adequado do sistema gramatical da língua a qual se estuda” (Richards & Rodgers, 2001, p.124).

O que permanece como característica positiva desse método, e que vale a pena ser mencionada, é a combinação inovadora de atividades e tarefas promovidas em sua prática. O exercício denominado de Reflexão e Observação faz com que os alunos reflitam e discutam sobre suas experiências em sala de aula de segunda língua, todos juntos ou em pequenos grupos. O que normalmente gera expressões sobre sentimentos, que podem ser de muita utilidade para um professor mais atento, pois, trabalhar as reações, as sensações positivas ou negativas e preocupações dos educandos, observadas *in loco*, podem significar um grande avanço na relação professor/aluno/ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

1.7 MÉTODO DO ENFOQUE NATURAL

Antes de mergulhar diretamente no Enfoque Natural, é importante esclarecer o que seja Enfoque e Método nesta visão.

Quando os lingüistas e os especialistas buscaram melhorar a qualidade do ensino de idiomas, no final do século XIX, fizeram-no baseando-se em princípios e em teorias gerais relativos a como se aprende as línguas, como se representa e se organiza na memória o conhecimento da língua, e como se estruturava a própria língua. Lingüistas como Henry Sweet

(1899), Otto Jespersen (1933) e Harold Palmer (1923) elaboraram princípios e enfoques que justificavam com fundamentos teóricos a elaboração de programas, de cursos e materiais para o ensino de idiomas, ainda que tenham deixado muitos detalhes práticos para que outros os concretizassem. Esses lingüistas “buscaram uma resposta racional a perguntas como as relacionadas com os princípios para se realizar a seleção e a seqüência do vocabulário e da gramática, ainda que, nenhum deles tenha visto em nenhum método existente a representação ideal de suas idéias” (Richards & Rodgers, 2001, p.21).

Ao se descrever os métodos, resulta uma diferença fundamental entre uma filosofia sobre o ensino da língua ao nível da teoria e dos princípios, por um lado, e ao conjunto de procedimentos aplicados ao ensino, de outro. Com o intento de clarificar esta diferença, em 1963, o lingüista americano Edward Anthony propôs um modelo. Identificou três níveis de definição e organização sobre o ensino de línguas e seus procedimentos, aos quais chamou de “enfoque”, “método” e “técnica”.

A organização é hierárquica. A chave para esta organização é que as técnicas desenvolvem um método, que é coerente com um enfoque [...].
O enfoque é um conjunto relacionado a pressupostos que respeitem a natureza do ensino e, a aprendizagem da língua. Um enfoque é axiomático. Descreve a natureza da matéria que se ensina [...].
O método é um plano geral para a apresentação ordenada do material lingüístico, no qual, nenhuma parte se contradiz com a outra e, todas se baseiam em um enfoque selecionado. O enfoque é axiomático, enquanto que o método é procedimental.
Sobre a base de um enfoque podem haver muitos métodos [...].
A técnica é a aplicação, o que na realidade ocorre em sala de aula. É um truque, um estratagema, ou um artifício que se usa para se conseguir um objetivo imediato. As técnicas devem ser coerentes com o método e, portanto, devem também estar em harmonia com o enfoque (Anthony, 1963, p.63-7).

Segundo o modelo de Anthony, o enfoque é o nível em que se especificam os pressupostos e as crenças sobre a língua e sua aprendizagem; o método é o nível no qual se põe em prática a teoria e tomam-se decisões sobre as destrezas concretas que se ensina, o conteúdo o qual se ensina e a ordem em que este conteúdo se apresenta; a técnica é o nível em que se descrevem os procedimentos do ensino. Esse modelo é útil, também, para se distinguir

entre os distintos graus de abstração e especificidade das diferentes propostas de ensino de idiomas.

O Enfoque Natural “pertence a uma tradição de métodos de ensino de idiomas baseados na observação e na interpretação de, como os alunos adquirem tanto a língua materna como a segunda língua, em situações informais” (Richards & Rodgers, 2001, p.137).

O que caracteriza esse método é o uso de técnicas conhecidas dentro de um esquema teórico que se centra em proporcionar uma informação de entrada, na compreensão, e um ambiente de sala de aula que facilite esta compreensão da informação, reduzindo a ansiedade do aluno e potencializando sua confiança em si mesmo.

Esse método teve como antecedentes os estudos desenvolvidos pela pesquisadora e professora de espanhol Tracy Terrel, no final dos anos setenta, que se uniu a Stephen Krashen, um lingüista da Universidade Southern Califórnia – E.U.A., para elaborar uma fundamentação teórica para o novo método. Esse trabalho resultou em um livro: “The natural approach: language acquisition in the classroom” (1983), escrito em sua parte teórica por Krashen, que apresenta sua opinião sobre a aquisição de segundas línguas e, outra parte, escrita fundamentalmente por Terrel, sobre aplicações e procedimentos para a sala de aula de língua estrangeira.

Krashen & Terrel vêem a comunicação como a função mais importante da língua e, como seu enfoque se centra no ensino de habilidades comunicativas, o Enfoque Natural é, para eles, um exemplo de Enfoque Comunicativo. Esse método rechaçou os anteriores relacionados ao ensino de idiomas, tal como o Método Audiolingual, que considera ser a gramática o componente central da língua. Segundo Krashen & Terrel (1983, p.1), o maior problema daqueles métodos era que eles não se baseavam “em teorias sobre a aquisição da língua, senão em outro tipo de teorias; por exemplo, sobre a estrutura da língua”.

Para os autores do método, a língua é considerada como um veículo de comunicação de significados e mensagens. Portanto, Krashen & Terrel (1983, p.19) afirmaram que “a aquisição só pode ter lugar quando as pessoas entendem mensagens na língua objeto”. Apesar de seu enfoque comunicativo, os autores consideraram que a aprendizagem da língua, como destacaram os seguidores do método Audiolingual, consiste no domínio gradual de estruturas. Krashen utilizou a fórmula “I + 1”, que quer dizer: informação de entrada, ou *input*, que

contenha estruturas alvo superiores no nível atual do aluno. ”Em um processo de aquisição, o aluno pode “passar” de um estágio I (que é o nível atual da competência do falante) a um estágio I + 1 (que é o estágio que segue a I em ordem natural), ao entender a língua que contém I + 1 (Krashen & Terrel, 1983, p.32).

Segundo a teoria de aprendizagem desse método, a *aquisição* é a forma “natural”, similar ao desenvolvimento da primeira língua nas crianças. A aquisição se refere a um processo inconsciente que promove o desenvolvimento natural do conhecimento lingüístico, mediante a compreensão da língua e seu uso para a comunicação de significados. A *aprendizagem*, contudo, refere-se a um processo mediante o qual se desenvolvem de forma consciente as regras sobre a língua. O resultado é o conhecimento explícito das formas da língua e a habilidade para expressar verbalmente esse conhecimento.

Outro ponto importante na teoria de Krashen & Terrel é no que tange à habilidade para falar com fluidez, segundo eles, não se pode ensinar diretamente, pois essa agilidade “emerge” com o tempo, de maneira independente, depois que o falante tenha desenvolvido a competência lingüística por meio da compreensão da informação de entrada, o chamado Input⁶.

Krashen considera as atitudes e o estado emocional do aluno como um filtro ajustável que permite, impede ou bloqueia o passo da informação de entrada necessária para a aquisição da língua. Ele aconselha que o filtro afetivo seja propício, posto que, desta forma, impede ou bloqueia menos a informação de entrada necessária.

A hipótese de filtro afetivo de Krashen sustenta que os alunos, com um filtro afetivo propício, buscam e recebem mais informações de entrada relacionam-se com confiança e, ainda, são mais receptivos à informação que recebem. Os alunos com ansiedade, segundo ele, tem um filtro afetivo alto, o que impede que se consiga a *aquisição*. Acredita-se, nessa teoria, que o filtro afetivo (por exemplo, o medo ou a vergonha) aumente na primeira parte da

⁶ Input, palavra de origem inglesa que significa, dentro do contexto discutido nesta pesquisa (na língua alvo), tudo o que é produzido em sala de aula. Considere-se aqui desde o discurso do professor, o material utilizado em sala de aula (livros, fitas, CDs, computadores e cartazes, entre outros itens). Podemos incluir, também, o próprio discurso dos alunos sobre os assuntos apresentados. Lightbown & Spada (1995, p.122) têm uma definição mais ampla sobre o input, que acreditamos valer ser acrescentada: é “a linguagem a qual o aluno é exposto em sala de aula (seja ela escrita ou falada)”.

adolescência, o que pode explicar a aparente superioridade das crianças sobre os alunos maiores na aprendizagem de uma segunda língua.

Para Krashen & Terrel, o Enfoque Natural “é para principiantes e, é idealizado para ajudá-los a conseguir um nível intermediário na língua estrangeira” (Richards & Rodgers, 2001, p.131). Espera-se que os alunos:

[...] sejam capazes de funcionar adequadamente na língua objeto. Entenderão o falante da língua objeto [quicá pedindo informações] e serão capazes de expressar [de uma forma socialmente aceitável] suas necessidades e idéias. Eles não necessitam saber todas as palavras de um campo semântico concreto; tão-pouco é necessário que a sintaxes e o vocabulário sejam perfeitos, para a produção deve ser compreensível. Deverão ser capazes de expressar claramente os significados, mas não necessitarão de correção em todos os detalhes gramaticais (Krashen & Terrel, 1983, p.71).

Um pressuposto básico do Enfoque Natural é que os alunos não deveriam tentar aprender uma língua no sentido convencional. A quantidade de atividades de comunicação significativa que possam realizar determinará a quantidade e a qualidade da aquisição que experimentem e a fluidez que finalmente demonstrem. A aquisição de uma língua é um processo de compreensão de informação de entrada. Desafia-se o aluno com informações que estão pouco acima de seu nível de competência, para que ele lhes dê significado pelo uso ativo no contexto em que estiver atuando.

O principal objetivo dos materiais de ensino no Enfoque Natural é o de fazer com que as atividades de sala de aula sejam mais significativas, proporcionando “o contexto extralingüístico, que ajuda o aluno a entender e, portanto, adquirir” (Krashen & Terrel, 1983, p.55), relacionando as atividades de sala de aula com o mundo, enquanto se fomenta uma comunicação real entre os alunos. Os materiais são provenientes mais da realidade do que dos livros de texto. O propósito fundamental desses materiais é o de promover a compreensão e a comunicação. Os desenhos e outras ajudas visuais são essenciais por proporcionarem o conteúdo da comunicação e facilitarem a aquisição de um amplo vocabulário. Considera-se, nesse método, que os jogos são materiais muito úteis em sala de aula, porque “pela sua própria natureza, os jogos centram a atenção do aluno no que ele esteja fazendo, e faz ainda com que

ele use a língua como uma ferramenta para alcançar um fim, mais que um fim em si mesmo” (Terrel, 1982, p.121).

Outro ponto interessante, ressaltado nesse método, é a possibilidade de combinação com outros métodos, tal como o da Resposta Física (Krashen & Terrel, 1983, p.77).

Em todas as atividades praticadas sob os auspícios desse método, o professor mantém um fluxo constante de informações de entrada, pela compreensão, usando os elementos chave do vocabulário dado, os gestos adequados, o contexto, a repetição e a paráfrase.

Tomando como base a estrutura criada por Finocchiaro & Brumfit (1983) que consistia em contrastar o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, decidimos agrupar de forma semelhante e sintetizada todos os métodos de ensino de língua estrangeira apresentados neste capítulo. Essa estrutura objetiva facilitar a análise dos dois softwares educacionais selecionados para esta pesquisa. Lembramos, ainda, que a seqüência metodológica segue a mesma ordem da apresentação feita no presente capítulo:

MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

1. Visa-se a correção gramatical.
2. Foca-se a leitura e a escrita, dando-se pouca ou nenhuma atenção sistemática ao falar e ao escutar.
3. Aprende-se a língua por meio da memorização de regras, a fim de manipular sua morfologia e sintaxe.
4. Memoriza-se listas de palavras e regras gramaticais, como forma de ensino.
5. Busca-se aprender as regras gramaticais, para depois aplicar esse conhecimento na tradução de orações e textos na língua objeto.
6. Faz-se a apresentação e a explicação da nova regra gramatical que, mais tarde, é praticada em exercícios de tradução.

7. Utiliza-se a língua materna do aluno como meio de ensino, com a função de explicar os novos elementos que permitam estabelecer comparações entre a língua estrangeira e a materna desse aluno.
8. Apóia-se na oração, que é a unidade básica para o ensino e prática lingüística.
9. Busca-se um elevado grau de correção na tradução feita.
10. Exige-se pouco dos professores, já que os mesmos utilizam-se da língua materna para promover o ensino, não necessitando, assim, falar na língua alvo.
11. Objetiva-se aprender a língua com o fim de ler sua literatura.
12. Espera-se que os alunos tornem-se cada vez mais precisos no campo da competência gramatical.
13. Estimula-se a motivação intrínseca, que parte da necessidade premente do aluno aprender a fazer traduções.

MÉTODO DIRETO

1. Dá-se atenção à transmissão da língua estrangeira, oralmente, na própria língua objeto, por meio da demonstração e da ação.
2. Exige-se que o aluno aprenda o idioma, primeiramente, pela explicação oral (na língua objeto) do vocabulário e da gramática.
3. Aprende-se a língua pelo desenvolvimento da compreensão oral.
4. Ensina-se a expressão e a comunicação oral.
5. Busca-se a excelência na compreensão oral pelo ensino da pronúncia e gramática, oralmente, na língua objeto.
6. Evita-se o uso da língua materna até mesmo como tradução de vocábulos novos. Todo vocabulário e os demais conteúdos são dados e explicados na língua objeto.
7. Usa-se, desde a primeira aula, apenas o idioma estrangeiro, estimulando o aluno a aprender a entender na língua.
8. Ensina-se o vocabulário concreto pelas demonstrações de objetos e desenhos, já o abstrato, é ensinado pela associação de idéias.

9. Busca-se fazer com que o aluno seja capaz de produzir a língua espontaneamente. Pela própria experiência de vivenciá-la oralmente em sala de aula, ele deverá passar a reproduzi-la naturalmente.
10. Cuida-se para que a destreza da comunicação oral se desenvolva de tal forma que, apenas a língua objeto passe a ser “vívuda” e “respirada” em sala de aula.
11. Objetiva-se estimular o uso espontâneo e direto da língua estrangeira em sala de aula.
12. Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades pela prática da conversação.
13. Estimula-se a motivação intrínseca, que parte da condição do aluno aprender o idioma como se fosse nativo.

MÉTODO AUDIOLINGUAL (Finocchiaro & Brumfit, 1983, p.91-3)

1. Dá-se maior atenção à estrutura e à forma que ao significado.
2. Exige-se a memorização de diálogos baseados em estruturas.
3. Aprende-se que a língua significa aprender suas estruturas, sons ou palavras.
4. Utiliza-se a repetição como técnica fundamental.
5. Busca-se uma pronúncia parecida com a do falante nativo.
6. Evita-se a explicação gramatical.
7. Realizam-se apenas atividades comunicativas após um longo e rígido processo de exercícios orais, repetições e outras atividades.
8. Retarda-se a leitura e a escrita até que o aluno conheça bem a língua oral.
9. Busca-se a competência lingüística.
10. Controla-se os alunos e preocupa-se em evitar que eles não usem a língua de forma que ela entre em conflito com a teoria.
11. Centra-se na correção formal.
12. Espera-se que os alunos se relacionem com o sistema lingüístico que os materiais didáticos apresentem.
13. Estimula-se a motivação intrínseca, que partirá do interesse na estrutura da língua.

ABORDAGEM COMUNICATIVA (Finocchiaro & Brumfit, 1983, p.91-3)

1. Importa-se com o significado da língua.
2. Utiliza-se diálogos em sala de aula centrados nas funções comunicativas e, normalmente, não são memorizados.
3. Aprende-se que a língua significa aprender a se comunicar.
4. Pode-se utilizar a repetição, mas de maneira tangencial.
5. Busca-se uma pronúncia compreensível.
6. Aceita-se qualquer recurso que ajude aos alunos, os quais dependerão, por exemplo, da idade e do interesse dos grupos.
7. Estimulam-se as tentativas de comunicação desde o princípio.
8. Pode-se começar com a leitura e a escrita, desde o primeiro dia de aula.
9. Busca-se a competência comunicativa (quer dizer, a habilidade de usar o sistema lingüístico de maneira efetiva e apropriada).
10. Ajuda-se os alunos de qualquer forma que os motive a trabalhar com a língua.
11. Objetiva-se a fluidez e um domínio aceitável da língua: a correção é sempre feita dentro de um contexto.
12. Espera-se que os alunos relacionem-se com os colegas presentes (nos trabalhos de duplas ou grupos) ou, através da língua escrita.
13. Estimula-se a motivação intrínseca, que partirá do interesse pelo assunto que estiver sendo comunicado pela língua estrangeira.

MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA TOTAL

1. Dá-se atenção à realização de ações físicas na língua objeto.
2. Exige-se do aluno a ação física (a atitude) em relação a ordem dada.
3. Aprende-se que a língua significa praticá-la pela vivência de cenários idênticos ao do cotidiano das pessoas.
4. Ensina-se por meio de exercícios com imperativos (ordens), cujo objetivo é obter ações físicas como resposta dada pelo aluno.
5. Busca-se o ensino da competência oral do idioma em um nível elementar.

6. Utiliza-se de todo tipo de material em sala de aula, para dar base às ações e gestos do professor.
7. Evita-se o uso de livro básico nesse tipo de metodologia, cabendo ao professor utilizar-se de objetos e materiais diversos para montar o cenário de sua aula.
8. Utiliza-se, além da encenação da vida cotidiana, a leitura e a escrita em um segundo plano, para consolidar as estruturas e vocabulários.
9. Busca-se ensinar o aluno a falar quando ele sentir-se preparado para tal, quando já tiver incorporado uma base lingüística suficiente.
10. Desempenha-se um papel ativo enquanto professor, decidindo o que vai ser ensinado, quando e com que tipo de materiais.
11. Busca-se tornar o aluno capaz de comunicar-se de forma desinibida e inteligível com o falante nativo.
12. Espera-se que o aluno desempenhe, sobretudo, o papel de escutar e atuar (exatamente como em uma peça teatral).
13. Estimula-se a motivação intrínseca, que parte da condição do aluno comunicar-se sem inibição na língua objeto.

MÉTODO DA APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA DA LÍNGUA

1. Estimula-se o desenvolvimento das relações das pessoas consigo mesmas e com o grupo de sala de aula.
2. Oportuniza-se ao aluno a expressão pessoal de suas idéias e sentimentos, para transportá-las para a nova língua.
3. Busca-se aprender que a língua significa aceitar-se como é (com suas deficiências e talentos) e, ainda, conviver coesamente com o grupo de sala de aula.
4. Trabalha-se o novo idioma expressando seus sentimentos e sensações positivas e negativas perante o professor e todo o grupo.
5. Busca-se a competência lingüística ou comunicativa em termos sociais, para que o aluno sinta segurança na experiência da aprendizagem dentro de um grupo.

6. Inicia-se a interação entre as intenções comunicativas do aluno e das reformulações que o professor faz para conseguir dele enunciados adequados na língua objeto.
7. Estimula-se as relações interpessoais do grupo, para que um ambiente mais coeso seja estabelecido em sala de aula.
8. Usa-se basicamente tradução e trabalhos em grupo. Inicia-se sempre na língua mãe, passando as frases na seqüência para o outro idioma e, por fim, o aluno repete a sentença e expressa-se para o grupo da forma que escolheu.
9. Busca-se a aprendizagem da língua como um processo de reflexão e manifestação geral das idéias do grupo.
10. Assume-se o papel do “assessor” enquanto professor, ajudando seu cliente/aluno a identificar suas deficiências, buscando, ainda, relacionar o afetivo desse aluno ao cognitivo na sala de aula.
11. Objetiva-se desenvolver a competência oral do aluno.
12. Estimula-se a atenção do aluno, para que escute com atenção aos professores, dizendo o que quer expressar, repetir o enunciado na língua objeto e, ainda, evocar suas frustrações e alegrias, buscando socializar-se cada vez mais com o grupo.
13. Estimula-se a motivação intrínseca, para que o aluno aprenda a língua podendo expor-se como pessoa (constituída de emoções e pensamentos próprios) perante si e o grupo.

MÉTODO DO ENFOQUE NATURAL

1. Esclarece-se que a comunicação é a função mais importante da língua.
2. Utiliza-se, na sala de aula, o exercício de ouvir e a leitura; a conversação deve surgir por si mesma.
3. Esclarece-se que aprender a língua significa vivenciá-la em situações informais, em sala de aula, tal como se aprende na língua materna.
4. Utilizam-se atividades de vários métodos de ensino, como, por exemplo: as ordens (Resposta Física Total) e diálogos em sala de aula, centrados nas funções comunicativas e não preocupando-se com a memorização dos mesmos (Abordagem Comunicativa).
5. Busca-se criar um ambiente de sala de aula tal que facilite a compreensão da língua pelo aluno, reduzindo sua ansiedade e potencializando sua autoconfiança.

6. Aceita-se o uso de técnicas que estejam centradas em proporcionar uma informação de entrada significativa para o aluno.
7. Estimulam-se atividades que tenham relação com o dia a dia da vida dos alunos, tornando a aula significativa para eles. A intenção é auxiliar o aluno na aquisição e produção fluente da língua.
8. Combina-se o uso de ajudas visuais com técnicas do método da Resposta Física Total, por exemplo.
9. Busca-se dar atividades de classe mais significativas, para proporcionar ao aluno um contexto extralingüístico que o ajude no processo de aprendizagem e aquisição da língua.
10. Exige-se do professor que ele gere um fluxo constante de informações lingüísticas e, ainda, que proporcione uma variedade de elementos extralingüísticos, que ajude aos alunos interpretar e compreender as informações dadas.
11. Objetiva-se ensinar principiantes na língua a atingirem um nível intermediário na língua objeto, desenvolvendo ainda, as destrezas orais e escritas.
12. Espera-se do aluno que ele aprenda a utilizar técnicas de controle da conversação, para conseguir regular a informação de entrada.
13. Estimula-se a motivação intrínseca, que parte da condição do conteúdo ensinado ser significativo para o aluno.

Ao final, verifica-se, portanto, que o ensino de idiomas já desenvolveu um corpo considerável de orientações técnicas educativas, porém, a busca pelo “melhor” método ainda continua, o que dá seguimento à tradição de busca desse aperfeiçoamento contínuo do ensino/aprendizagem na área de língua estrangeira.

Vale lembrar neste ponto que, desde os anos cinquenta do século XX, distintos e ambiciosos intentos de se verificar a efetividade dos métodos de ensino de línguas têm sido empreendidos. Segundo Richards & Rodgers (2001, p.160), apesar de tanto empenho, “os investigadores ainda não foram capazes de demonstrar a efetividade desses métodos”. Solidificaram tal afirmação citando o exemplo de uma investigação feita sobre o Método Audiolingual (Smith, 1970), eles afirmaram que “como outros estudos de métodos anteriores,

não conseguiram demonstrar que o Método Audiolingual teve maior influência sobre o desenvolvimento da aprendizagem da língua” (Richards & Rodgers, 2001, p.160). Kennedy (1973, p.68) faz uma observação mais direta sobre o assunto:

A repetição de resultados ambíguos nessa ou em outras tentativas de se demonstrar experimentalmente a superioridade de um método de ensino de línguas estrangeiras parece ser não apenas extremamente difícil de se promover a comparação, como também, e isso é mais importante, que uma metodologia pode não ser a variável fundamental no êxito do ensino de línguas estrangeiras.

Contudo, a adoção de um enfoque integral e sistemático (metódico) no ensino de idiomas estrangeiros continua dependendo dos responsáveis pelo desenvolvimento do currículo de cada instituição de ensino, de seus critérios e objetivos, quando buscam desenvolver as diferentes destrezas lingüísticas de seus educandos, cada um ao seu modo. Podemos ainda hoje, facilmente, verificar, em algumas dessas instituições, traços característicos de várias metodologias sendo alinhados e trabalhados concomitantemente.

Acreditamos ser importante relembrar aqui o conceito de Prabhu (1992) sobre a aula de línguas que, segundo ele, é um evento muito complexo, que deve ser analisado em uma dimensão pedagógica e social. Sob essa perspectiva, uma aula de línguas não pode ser vista como sendo apenas a implementação de um método de ensino, deve, também, por trás dos papéis convencionalizados (professor/aluno) e rotinas de uma sala de aula, constituir a essência do controle das diferentes dimensões existentes dentro dela, possibilitando ao educador gerenciar e tornar as forças existentes na sala de aula pedagogicamente mais construtivas.

Em relação ao contexto das metodologias de ensino das línguas estrangeiras e das escolas especializadas nesse ramo, vale repetir Rubem Alves (1999, p.112): “A vida é uma multidão de jogos acontecendo ao mesmo tempo, uns colidindo com os outros, das colisões saindo faíscas. Uma cabeça ligada com a vida é um festival de jogos. E é isso que faz a inteligência”.

A crença de que a grande aposta do momento não seja a opção por um determinado método, mas sim pela adoção de um método que represente a síntese dos

aspectos mais positivos de todos os métodos conhecidos e experimentados até hoje, não é nenhuma novidade para professores de idiomas estrangeiros. Uma ferramenta capaz de transitar por entre esses métodos, tradicionais ou de fusão, é a busca dos especialistas da área do ensino de língua estrangeira. Este trabalho de pesquisa visa verificar a possibilidade de unir o ensino da língua estrangeira à informática educativa, buscando visualizar em dois softwares educacionais pré-selecionados, suas semelhanças com os métodos e enfoques de ensino descritos no presente capítulo.

CAPÍTULO 2

A INFORMÁTICA EDUCATIVA

O computador é uma metáfora do universo. Quem entende como o computador funciona, entende como o universo funciona. Assim, o computador assombra-me menos por suas potências técnicas, que por suas potências filosóficas.

(Rubem Alves, 1999, p.134)

Buscando subsídios para melhor análise dos softwares em estudo, além dos métodos de ensino surgidos em relação ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira, sentimos, também, a necessidade de buscar fundamentação teórica na informática educativa.

Decidimos apresentar como complemento deste capítulo, na forma do anexo 1, um glossário com os termos de informática utilizados no presente trabalho de pesquisa.

2.1 O QUE ESTAVA OCORRENDO EM OUTROS PAÍSES

Em 1980, quando se iniciaram as ações no Brasil visando levar computadores às escolas públicas, já havia, em países como a França e os E.U.A., um conjunto de experiências que serviram como referência para a ação experimental brasileira.

Segundo Delval (1986, p.90), nos Estados Unidos, em 1983, 53% das escolas já utilizavam computadores e, ao mesmo tempo, na França, estava sendo desenvolvido o Plano “Informática para todos”, que postulava a formação de milhares de professores e a instalação de milhares de micros, com perspectiva de atender a 11 milhões de alunos. O mesmo se dava com a Espanha, que começava a desenvolver o Projeto Atenea, de dimensões não menos invejáveis.

Apesar de ações como essas indicarem apenas dados numéricos e não explicitarem o avanço das investidas dos países desenvolvidos no tocante à utilização deste recurso na área educacional, pode-se considerar que, em países como os Estados Unidos, acompanhando a introdução dos computadores nas escolas, havia a participação da sociedade na discussão da inserção dos mesmos na educação ou, pelo menos, uma tomada de conhecimento pela sociedade do que se passava nessa área. Diante disso, é possível concluir que não houve apenas o uso de um modismo como qualquer outro, mas a convicção das possibilidades a ser alcançadas com tal tecnologia.

Desse modo, no entender de Delval (1986, p.117), o uso dos computadores na educação americana, como em outros países desenvolvidos, tornou-se um problema nacional, que passou a repercutir em toda a sociedade. Segundo ele “nos Estados Unidos, por exemplo, o tema dos computadores nas escolas é um problema nacional que se fala continuamente, ao qual se dedicam programas e debates na televisão, que aparece diariamente nas páginas dos periódicos, e que preocupa as famílias”.

A forma de impulsionar a inserção dos computadores nas escolas não teve modelo universal; cada país acionou mecanismos diferentes, enquanto uns privilegiaram a formação de grande número de professores, como a França, outros buscaram convênios com as empresas privadas, de forma a garantir o maior número possível de escolas com computadores, como no caso americano. No entanto, todos tiveram o mesmo objetivo: melhorar a qualidade das escolas e garantir aos alunos o acesso ao conhecimento de uma tecnologia extremamente utilizada nas sociedades modernas.

Paralelamente ao processo de introdução da informática no ensino público brasileiro, também o universo das escolas especializadas de línguas adotava essa mesma postura desenvolvimentista das escolas nacionais. A seguir, buscaremos traçar uma linha de

correspondência entre esses dois acontecimentos, primeiramente mostrando a introdução do uso da informática no ensino da segunda língua nos E.U.A., para, posteriormente, posicionarmos qual era o contexto nacional das escolas de línguas estrangeiras.

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA ALIADO À INFORMÁTICA – UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Chapelle (2001, p.3), nos Estados Unidos, a instrução assistida, auxiliada pela presença do computador em sala de aula (computer-assisted instruction), foi primeiramente utilizada nos anos cinquenta, mas exemplos de aulas de línguas com o auxílio da informática só são documentados a partir da década de sessenta, quando um número expressivo de projetos começaram a ser desenvolvidos, com a função de se descobrir como o computador poderia ser utilizado na instrução da língua estrangeira, para o ensino superior.

Com poucas exceções, tais projetos foram iniciados por pesquisadores individuais, que se utilizavam de equipamentos e softwares, adquiridos pelas universidades para outros propósitos. Como exemplo, citamos Collett (1980), que reporta a idéia para o seu programa de ensino de Francês vinda de um colega da área de Física, que havia utilizado o computador da universidade para promover o ensino-assistido demonstrado via computador para seus alunos. É importante entender o que para esses especialistas significava o ensino-assistido via computador, na verdade, era uma aula normal, com a presença do professor desempenhando seu papel, com a diferença de ser o computador a ferramenta didática que os alunos utilizavam para consulta e produção de seus exercícios.

Nos anos sessenta e setenta, esse tipo de experiência individual foi se somando, levando à união de lingüistas e poderosas empresas de informática. O mais conhecido projeto dos E.U.A., a CALL (computer-assisted language learning) foi iniciada como parte do ensino-assistido via computador na Universidade de Stanford, no Instituto para Estudos da Matemática nas Ciências Sociais, dirigido por Richard Atkinson e Patrick Suppes. Tal projeto teve a colaboração da IBM e, mais tarde, recebeu fundos do governo federal.

Atkinson (1972) descobriu em suas pesquisas que a aprendizagem, medida por um teste realizado uma semana após a instrução da matéria, poderia ser otimizada, significativamente, por meio da possibilidade de se usar um programa de computador, que contivesse em suas bases itens para a prática, ou seja, exercícios práticos e, ainda, itens com graus diferentes de dificuldades.

Esses trabalhos em Stanford são considerados de grande importância, pois “Atkinson e Suppes formaram a Corporação do Currículo para uso de Computadores – em 1967, a qual continuou a prover instrução do Inglês como segunda língua” (Saettler, 1990, p.308). Outros vários projetos foram iniciados nessa mesma época, no campo do ensino da segunda língua com o auxílio da informática, entre eles, um desenvolvido por três universidades canadenses de Ontário, para o ensino do francês.

Somente no início dos anos 80, segundo Chapelle (2001), é que o computador tornou-se totalmente disponível para o universo dos educadores de língua estrangeira. Tal mudança foi tão determinante para transformar o ensino de línguas, que durante a convenção anual do TESOL⁷, realizada em 1983, nos E.U.A., fundou-se uma Organização (CALICO – Computer-Assisted Language Instruction Consortium), cujo objetivo principal era dedicar-se a pesquisas no campo do ensino de línguas com o auxílio da informática.

Achamos importante acrescentar, a esse momento histórico, o fato de que nesse mesmo ano, em 1983, um curso especializado no ensino de línguas (dentre elas, o inglês), denominado CEL-LEP (Centro Eletrônico de Línguas – Liceu Eduardo Prado), sediado na cidade de São Paulo, Brasil, já se iniciava por meio do uso da informática educativa. Naquela época, utilizava-se o computador como complemento para a fixação da matéria dada em sala de aula, pela exposição do aluno a textos com espaços em branco, nos quais o mesmo deveria completar com verbos e preposições adequados. Tal fato pudemos comprovar pessoalmente, pois, naquele ano, cursávamos línguas em três diferentes institutos de ensino de línguas daquela cidade. O que importa, contudo, é poder perceber a atualidade do ensino de línguas

⁷ TESOL é uma organização norte-americana, formada por professores de Inglês para falantes de outras línguas (TESOL - Teachers of English to Speakers of Other Languages), cujo intuito é organizar e atualizar o ensino do inglês mundialmente. Ela possui ramificações em quase todos os continentes, como exemplo, citamos a do Brasil – BRAZ-TESOL.

em nosso país, que, concomitante com os países desenvolvidos, já tinha à época o objetivo de buscar imprimir uma nova personalidade ao ensino.

Se voltarmos nossos olhares para o universo do ensino regular norte americano nessa mesma década de oitenta, verificaremos que as pesquisas na área da tecnologia unidas ao campo da educação conseguem seu efetivo reconhecimento e regulamentação a nível de governo federal somente no ano de 1998, demonstrando o reconhecimento da nação em relação a importância da informática no ensino.

No referido ano, acima citado, verifica-se que a Sociedade Internacional para a Tecnologia na Educação (ISTE), estabelecida nos E.U.A., publicou as normas nacionais para a tecnologia educacional relacionada aos estudantes (NETS – National Educational Technology Standards for Students). Essa iniciativa foi adotada por escolas municipais e estaduais de todo o país, a partir daquela data. Segundo Valmont (2001, p.173), “tais especificações atingiam alunos em fase escolar (de 2 anos; 3-5; 6-8 e 9-12)”, indicando tecnicamente o que cada faixa etária deveria aprender quanto ao uso da informática em sala de aula. Estamos utilizando o termo *tecnologia na educação*, neste parágrafo, e nos reportando especificamente à informática, por se tratar do teor legal do documento redigido pela ISTE. Os dados do referido documento reportam, especificamente, ao uso da informática em sala de aula, apesar do termo acima descrito ter maior amplitude, podendo referir-se, também, ao uso de outros tipos de aparelhos eletrônicos (retroprojetores, gravadores, videocassetes, DVDs, entre outros).

Uma segunda publicação do documento NETS, datada de 1999, fez a conexão final entre currículo escolar e tecnologia, integrando oficialmente a informática às disciplinas escolares. Os modelos apresentados nesse documento são resultantes de pesquisas feitas entre profissionais da educação de diversas áreas, são referências que servem para auxiliar os educadores a integrarem a informática ao dia a dia das disciplinas escolares.

No anexo 2 deste trabalho apresentamos uma cópia integral de um item do documento elaborado pela ISTE (1999), no qual uma professora de Artes, para níveis infantis, relatou formas de abordagens, atividades de sala de aula, até mesmo a forma de acesso aos estudantes para se conseguir uma maior participação e aproveitamento do processo. Esclarecemos que a versão apresentada no referido anexo, por ser original, está na língua de origem – o inglês.

2.3 A APLICABILIDADE DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Não se pode iniciar qualquer estudo que relacione informática à educação, sem antes discutir o que está contido nesse universo. O hipertexto será o nosso primeiro tópico, seguido pela definição do que é virtual, para, em seguida, mergulharmos em nosso universo objeto: a informática aliada ao ensino.

2.3.1 O Hipertexto

Valmont & Wepner (2001, p.6) definiram hipertexto como sendo “ uma capacidade do computador de ligar a informação que está na tela, a uma pilha de informações relacionadas àquele tema, requerendo assim, habilidades de leitura diferenciadas das utilizadas na leitura de um texto impresso”. Isto porque o hipertexto dá a oportunidade ao leitor/usuário de mover-se com muita rapidez entre grandes ou pequenas porções do texto.

A diferença entre o texto eletrônico e o texto impresso é que, no primeiro, tem-se a iluminação do conteúdo por meio de sons, imagens, animações, fotos e gráficos, que podem ser abertos e deslocados dentro da tela do computador a qualquer momento.

As convenções típicas da leitura de um texto impresso encorajam os leitores a iniciarem sempre pela primeira página até a última, lendo sempre a página da esquerda para a direita, de cima para baixo, isto considerando o sistema ocidental de escrita. Considera-se, então, que a maioria dos textos impressos seja linear.

O texto eletrônico também é denominado linear, porém, pode oferecer ao leitor outros pequenos textos dentro desse mesmo texto principal, com fotos e/ou sons, bastando apenas um clicar no mouse do computador. Esse recurso torna a leitura de um texto algo não linear, no sentido que o leitor pode mover, trazer, abrir ou fechar outros pequenos textos criados pelo mesmo autor ou mesmo explicações técnicas sobre determinado item do texto.

Sabemos, contudo, que essas possibilidades são sempre determinadas pelo autor do texto, ou do software utilizado, o que delimitará o acesso do leitor/usuário a determinadas informações.

A leitura feita por Pierre Levy (1999, p.33), sobre o termo hipertexto, consegue ser uma tradução teórica do universo que se tem em um sistema de informática:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de formação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede interna.

O espaço interativo promovido pelo hipertexto no computador permite que a pessoa manipule dados de leitura, imagens e sons, com apenas um clicar no botão do mouse. No hipertexto informatizado, esses cliques podem mostrar ao usuário uma das faces do “texto”, depois outra, determinados detalhes ora ampliados, ora reduzidos, mostrando cada vez mais e, com mais clareza, a estrutura que queira pesquisar. “Ele se redobra e desdobra à vontade, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim, um grande megatexto de geometria variável, com gavetas e com dobras” (Pierre Levy, 1999, p.41).

Com relação aos usuários, sabemos também que cada um deles poderá atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica, apesar do texto ser o mesmo para todos, o hipertexto individual pode diferir completamente. Um exemplo dado por Pierre Levy (1999, p.72) pontua nossa idéia: “Para mim, esse texto permanecerá obscuro, enquanto que para você estará formigando de sentidos”.

A noção de tempo real é uma característica que podemos comparar entre a mente humana e o hipertexto da informática. Com a velocidade que consultamos nossas fichas mentais, podemos consultar, pela tela do computador, por meio dos ícones dispostos nela, os diversos nós que essa rede possa nos disponibilizar. Podemos abrir diversas janelas, ativando diversos universos simultâneos, fazendo associações que possam nos auxiliar na compreensão do que estivermos estudando, bem como nos auxiliando na fixação efetiva daquele aprendizado.

2.3.2 O Virtual

Antônio Olinto (2000) e Aurélio Buarque de Holanda (1993) definiram igualmente a palavra virtual como sendo algo suscetível de realizar-se, algo potencial e possível. O possível, para Pierre Levy (1996, p.136-7), é exatamente como o real, só lhe faltando a existência: “possível e virtual têm evidentemente um traço comum que explica sua confusão tão freqüente: ambos são latentes, não manifestos. Anunciam antes um futuro do que oferecem uma presença. O real e o atual, em troca, são um e outro patentes e manifestos”.

O virtual que, longe de ser o reino da mentira, pode ser definido como o modo de existência no qual surgem a verdade e a mentira. Pierre Levy (1996, p.12) afirmou que “o virtual rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata”.

Esse mesmo autor completou sua idéia afirmando que “o real, o possível, o atual e o virtual são quatro modos de ser diferentes, mas quase sempre operando juntos em cada fenômeno concreto que se possa analisar” (Pierre Levy, 1996, p.142-3).

A relação virtual e informática tem sua melhor descrição por meio de um exemplo dado pelo próprio filósofo P. Levy (1996, p.142), em sua obra “O que é virtual?” :

Estou escrevendo em meu computador com o auxílio de um programa de processamento de texto. Sob o aspecto puramente mecânico, uma dialética do potencial e do real está operando, pois, de um lado, as possibilidades do programa e da máquina se realizam e um texto é apresentado [se realiza] na tela, resultante de toda uma série de codificações e traduções bem determinadas. De outro lado, a energia elétrica potencializa a máquina e eu potencializo o texto ao selecionar códigos informáticos por intermédio do teclado.

Paralelamente, atualizo problemas, idéias, intuições, coerções de escrita ao redigir esse texto, cuja releitura modifica em troca o espaço virtual

de significações ao qual ele responde [o que constitui portanto uma virtualização].

Para nós, essa virtualização que buscamos referenciar pode ser definida como o meio pelo qual compartilhamos uma realidade. A informática contemporânea oferece o espaço ideal para que possamos interagir nessa realidade, utilizando nossa capacidade de trabalhar com o virtual de uma prática e de fácil visualização.

2.3.3 O Software

Software, em um sistema computacional, é o conjunto dos componentes que não fazem parte do equipamento físico propriamente dito e que incluem os programas, aplicativos e dados empregados durante a utilização do sistema. Uma definição mais específica para a palavra software diz ser qualquer programa ou conjunto de programas de computador.

Dentre os diferentes tipos de softwares existentes e desenvolvidos com objetivos pedagógicos, denominados softwares educacionais. Objetivamos, neste tópico, descrevê-los como parte de um todo. São eles:

TUTORIAIS – é o software cujas atividades já estão todas definidas, o papel do usuário é o de resolver as questões colocadas. Seria o mesmo que denominá-lo de “livro virtual”, no qual o aluno acessa os exercícios e os resolve, porém, com a condição de obter a correção imediata de seus erros ou de, até mesmo, consultar regras e definições nos hipertextos disponíveis do software. Sem deixar de lado o fator tempo, que cada usuário poderá determinar o seu próprio, caso seja um software que não delimite tempo para resposta, o que é mais comum entre os softwares educacionais.

AUTORIA – “é o tipo de software que permite ao usuário ser o produtor de seu próprio texto, produzindo documentos de hipertexto” (Bittar, 2000, p.83). Podemos exemplificar, por meio de um aluno que construa um site sobre o assunto, que esteja estudando e, dentro dele, há

diversos hipertextos, que possam ser acessados para conferir as explicações dadas, tais como fotos e mapas.

PROGRAMAÇÃO – é um tipo de software ligado à linguagem de programação, no qual o usuário deverá resolver problemas voltados diretamente ao programa que estiver desenvolvendo. Aqui, o usuário deverá dominar a “linguagem” com a qual esteja trabalhando, para que possa produzir seu objeto.

Para ilustrar melhor esse tipo de software, citaremos o programa LOGO, que é um caso específico de software educativo, também chamado de “Aprendizagem por descoberta”.

Esta talvez tenha sido, dentre todas as formas de utilização do computador na educação, a que mais tenha sido disseminada nas escolas, não só por ter sido desenvolvida com objetivos educacionais, mas por trazer consigo uma proposta filosófico-educacional que rompeu com o modelo de educação em que o processo se concentrava na figura do professor, colocando o aluno como depósito de informações previamente selecionadas.

Essa proposta filosófica desenvolvida por Seymour Papert (1986) não representa procedimentos apenas para o trabalho com os computadores, mas tem como objetivo a formulação de uma nova metodologia de ensino, ou seja, de um novo modelo de escola. Ela acredita que a articulação do potencial do computador com um novo modelo de escola pode garantir a transformação de todo o processo de ensino-aprendizagem hoje existente. Assim, enfatizou Papert (1986, p.23):

A presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula, de tal forma que todo o programa que todas as escolas tentam atualmente ensinar com grandes dificuldades, despesas e limitado sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada. Isso implica, obviamente, que escolas como as que conhecemos hoje não terão lugar no futuro.

A filosofia Logo tem como pressuposto básico que a criança aprende muitas coisas sem passar por um ensino deliberado, visto que a aprendizagem da língua e o locomover-se

não são frutos de uma ação externa, mas da busca e da exploração que a própria criança desenvolve sobre seu meio. Conseqüentemente, no entender de Papert, quanto mais informações e riqueza cultural dispuser o ambiente em que vive a criança, mais fácil será seu processo de aprendizagem.

Relacionar Piaget à filosofia Logo é uma forma facilitadora para demonstrar a importância dela no campo do ensino/aprendizagem via computador. Sacristán & Gómez (1998, p.36) fizeram uma afirmação importante a respeito das teorias de Piaget:

Piaget não enfatiza apenas a primazia da ação. Também, e principalmente, todos os processos cognitivos adquirem novas dimensões. A percepção, a representação simbólica e a imaginação têm implícito um componente de atividade física, fisiológica ou mental. Em todas essas tarefas há uma participação ativa do sujeito nos diferentes processos de exploração, de seleção, de combinação e de organização das informações.

Os referidos autores complementam essa explicação, sustentando que:

[...] o conhecimento e o comportamento são resultados de processos de construção subjetiva nas trocas cotidianas com o meio circundante. A criança e o adulto constroem seus esquemas de pensamento e ação sobre os esquemas anteriormente elaborados e como conseqüência de suas interações com o mundo exterior. Dessa forma, os processos educativos preocupados em estimular e orientar o desenvolvimento podem ser concebidos como processos de comunicação que estimulam os intercâmbios do indivíduo com o meio físico e psicossocial que o rodeia (Sacristán & Gómez, 1998, p.36).

Para Papert, aquilo que é aprendido pelo esforço próprio da criança tem muito mais significado para ela, e se adapta melhor às suas estruturas mentais, uma vez que o processo de aprendizagem requer, para as informações novas, uma estrutura anterior que permita que estas possam ser melhor assimiladas. Nesta filosofia não encontra respaldo a aprendizagem passiva, caracterizada apenas pela absorção de informações. O mais importante é a investigação, o processo exploratório ao qual é induzido o aluno, levando este a desenvolver um verdadeiro processo de descoberta.

De acordo com Bustamante (1987, p.45), o grande potencial do ambiente Logo é que ele pode conduzir o aluno a: “[...] desenvolver a criatividade, explorando os micromundos, fora dos limites impostos pelos currículos da Escola Tradicional. Aprender a errar, a analisar o erro, e a fazer dele uma hipótese válida para a busca de novas hipóteses”.

PACOTES INTEGRADOS – não tendo como finalidade o processo educacional, os pacotes integrados – processador de textos, planilhas eletrônicas e banco de dados – podem oferecer grandes vantagens se utilizados no processo de ensino, principalmente nos dias atuais, em que a informática domina todos os campos da sociedade. São eles:

- Processadores de textos: para os que defendem esta forma de utilização do computador no ensino, a maior justificativa se encontra na possibilidade de os alunos desenvolverem o interesse pela produção de textos, uma vez que, ao utilizar o computador em sua elaboração, esta atividade torna-se muito mais rica, quando a comparamos com a forma tradicional de escrita.
- Planilhas eletrônicas: assim como os processadores de textos oferecem uma grande contribuição ao desenvolvimento da produção de textos, as planilhas eletrônicas prestam-se ao trabalho de ensino da matemática. Ao se aproveitar a capacidade do computador de processar informações em uma fração de tempo infinitamente pequena, o aluno pode, com esse aplicativo, observar vários conteúdos da matemática que, em sala de aula, com quadro e giz, o professor teria maior dificuldade em demonstrar.

Talvez seja em Chaves (1988, p.62), mais uma vez, que encontraremos algumas considerações sobre a importância de compreender a diversidade de formas de se utilizar o computador no ensino, como também, a que melhor se adequar a tal utilização. Ele afirmou que “é ingênuo imaginar que o computador possa ajudar igualmente em todos [...] aspectos. Também é ingênuo imaginar, porém, que apenas uma ou duas formas de utilização do computador serão pedagogicamente benéficas”.

Para Valente (1991, p.27), antes destas discussões de qual a melhor forma de se utilizar o computador no ensino, faz-se necessário ter clareza do potencial de cada uma destas modalidades de utilização. Para ele, antes de se utilizar o computador em qualquer uma das formas possíveis é:

Importante lembrar que as diferentes modalidades do uso do computador na educação vão continuar coexistindo. Não se trata de uma substituir a outra, como aconteceu com a introdução de outras tantas tecnologias na nossa sociedade. O importante é compreender que cada uma destas modalidades apresenta características próprias, vantagens e desvantagens. Estas características devem ser explicitadas e discutidas de modo que as diferentes modalidades possam ser usadas nas situações de ensino-aprendizagem que mais se adequam.

No entanto, não são apenas as diversas formas de utilização do computador que devem ser questionadas para que tenhamos um processo de ensino e aprendizagem diferente do modelo tradicional. Faz-se necessário também, no trabalho com o computador, outro tipo de professor. Daí Valente (1993 a, p.117) afirmar que:

O objetivo da formação desse profissional não deve ser a aquisição de técnicas ou metodologias de ensino, mas conhecer profundamente o processo de aprendizagem, como ele acontece e como intervir de maneira efetiva na relação aluno-computador, propiciando ao aluno condições favoráveis para a construção do conhecimento.

SIMULAÇÃO – nesse tipo de software encontramos uma situação que o usuário poderá modificar alguns dados e observar os seus efeitos dentro do programa. É uma atividade que coloca o aluno diante do computador como manipulador de situações ali desenvolvidas, que imitam ou se aproximam de um sistema real ou imaginário. Embora estas simulações não sejam dependentes da existência do computador, é nesse ambiente que se permite ao aluno manipular variáveis e observar resultados imediatos, decorrentes da modificação de situações e condições.

Achamos de grande importância, neste ponto de nosso trabalho, discutir o que significa simulação para nós. Acreditamos que a capacidade de simular o ambiente e suas reações, seja a forma que encontramos de antecipar as conseqüências de nossos atos, e tendo como aliado o computador, torna-se muito mais fácil observar o que aconteceria se fizéssemos essa ou aquela opção. Essa manipulação de parâmetros, por meio da simulação, dará ao aluno/usuário “uma espécie de intuição sobre as relações de causa e efeito presentes no modelo” (Pierre Levy, 1999, p.122).

Segundo Pierre Levy, (1999, p.122) “os cientistas de todas as disciplinas recorrem cada vez mais a simulações digitais para estudar fenômenos inacessíveis à experiência (nascimento do universo, evolução biológica ou demográfica) ou simplesmente, para avaliar de forma menos custosa o interesse de novos modelos, mesmo quando a experimentação é possível”.

Entre as principais vantagens deste modelo de uso do computador, podemos citar algumas enumeradas por Santarosa (1985, p.16):

Garante ao participante a vivência de experiências semelhantes às que realizará na vida real;

Propicia, potencialmente, maior transferência da situação de treinamento à situação de vida real;

Oferece oportunidades para solucionar problemas difíceis mais do que observar formas de solução.

Reforçando as afirmações de Santarosa, citamos Pierre Levy (1999, p.125), que relata ser a simulação por computador uma condição “que permite que uma pessoa explore modelos mais complexos e, em maior número, do que se estivesse reduzido aos recursos de sua imagística mental”. Concluiu esse tema afirmando que a simulação “não remete a qualquer pretensa irrealidade do saber ou da relação com o mundo, mas antes, a um aumento dos poderes da imaginação e da intuição” (p.126).

Podemos citar um exemplo concreto de software de simulação, que é o “Welcome to Mean City – Learn English and Survive”, lançado pela editora Dorling Kindersley – DK

(2000), muito utilizado por nós em sala de aula de língua estrangeira. Nesse software, o usuário defronta-se com uma cidade fictícia e problemas de violência e, para cada situação enfrentada, existem direções a serem tomadas e frases a serem formuladas, para que se chegue a um determinado local na história, e assim por diante. O que nos desperta o interesse, é a condição da simulação da realidade, da visualização de um mundo real pela imagem de uma cidade virtual e absolutamente igual a qualquer cidade do mundo moderno, bem como, da obrigação de se utilizar o conhecimento na língua inglesa, para se responder às perguntas formuladas pelos personagens da história e, mais ainda, exercitar o senso de direção e deslocamento desse usuário.

JOGOS – nesse tipo de software, o usuário se defrontará contra a máquina, ou contra outros participantes reais, utilizando-se de um determinado conhecimento específico para desempenhar um papel de competidor. Esse é um tipo de software denominado de “fechado”, ou seja, as atividades já vêm elaboradas, incluindo a seqüência obrigatória, não permitindo qualquer modificação. A interatividade entre aluno e máquina está baseada no estímulo-resposta, o qual, quando o usuário obtém êxito na tarefa, recebe um prêmio simbólico, tal como pontos ou elogios apresentados pelo programa ou, ainda, quando o usuário comete erros, ele recebe alguma punição.

2.4 A INFORMÁTICA COMO MEDIADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

No passado, eram os professores que tinham o dever de suprir seus alunos com todo o conhecimento a ser memorizado e aprendido. Na era do conhecimento, como é designada atualmente, “são os próprios alunos que devem buscar construir seus significados” (Balajthy, 2001, p.215). Para que esse fato se suceda, eles devem desenvolver as habilidades tradicionais das formas de pesquisa (incluindo, aqui, as mudanças trazidas ao campo de pesquisa, pela tecnologia da informática), bem como, de uma forma original de pensar.

Valmont (2001, p.188) nos reporta que, “os computadores modernos levaram nossos alunos a mudarem da posição de meros jornalistas de impressão, para fotojornalistas e animadores gráficos”. Esclarecemos que o termo *jornalistas de impressão* nesse contexto refere-se ao aluno que copia e imprime suas tarefas escolares, quanto aos fotojornalistas e animadores, são a nova safra de alunos que produzem seus trabalhos com total ambiência e desenvoltura no universo da informática. As habilidades da fala e da audição estão sendo desenvolvidas às custas do desenvolvimento das apresentações via multimídia feitas pelos alunos. Outro fator resultante dessa utilização, no caso dos alunos que se utilizam da internet em sala de aula, é que seus trabalhos estão sendo colocados na Rede pelas escolas, resultando em uma motivação incontestável para eles. Repetindo Valmont (2001, p.188), diríamos que “maior orgulho nas produções e interesse em diferentes tempos, lugares e culturas” estão levando os alunos a despertarem sua visão de mundo. A condição de suplantar as paredes da sala de aula, que está sendo proporcionada ao aluno pelo uso da informática, em seu ambiente escolar, é mais um elemento que, somado à cultura e ao *background*⁸ pessoal, torna-se instrumento de adaptação do cidadão regional comum, ao tão propalado mundo globalizado.

Sabemos que cada aluno responde diferentemente a uma mesma prática de ensino, devido às várias habilidades que cada um deles possui, aos níveis de motivação individuais e do grupo, bem como, de suas experiências pessoais positivas ou negativas naquele campo de estudo. O uso do computador em sala de aula de língua estrangeira veio mostrar àquele aluno acostumado a uma vivência cotidiana entre vídeo games, câmeras digitais, computadores, scanners, impressoras coloridas, softwares e internet, que a escola é o espaço onde tais instrumentos, de diversão ou de trabalho, tornam-se ferramentas úteis ao ensino.

Definindo o que entendemos por *ferramenta* no campo do ensino e, tomando como parâmetro o computador, poderemos citar o exemplo dado por Pierre Levy (1996, p.98), que afirmou:

[...] as redes de computadores modificam profundamente nossa relação com o mundo, e em particular nossas relações com o espaço e o tempo, de tal modo que se torna impossível decidir se eles transformam o mundo humano ou nossa maneira de percebê-lo. Enfim, os instrumentos e artefatos materiais nos

⁸ Background, palavra inglesa que significa experiência e prática.

oferecem muitos modelos concretos, socialmente compartilhados, a partir dos quais podemos apreender, por metáfora, fenômenos ou problemas mais abstratos.

Para nós, portanto, essa ferramenta é que oferece a visualização de um mundo concreto e, por meio dele, podemos interagir em mundos abstratos, que muitas vezes são idênticos aos nossos, permitindo, ainda, que o usuário da máquina tenha a experiência da prática, no nosso caso específico, na língua alvo.

Para a maioria dos alunos que freqüentam os cursos especializados em língua estrangeira, o uso de equipamentos tecnológicos que apresentem imagens, cores e sons, torna-se cada vez mais comum, obrigando o meio educacional a repensar sua forma do ensino. Essa condição de relacionar imagem e som, promovendo um *feedback*⁹ imediato do exercício proposto ao aluno, permite a ele perceber por si próprio se adquiriu tal conhecimento ou não. Tal característica permite ao aluno vivenciar uma situação real de prova ou, até mesmo, como é o caso apresentado em alguns softwares, experienciar animações virtuais que o obriguem a agir como se estivesse vivendo aquela determinada situação, devendo responder perguntas, tomar decisões e direções para atingir determinadas metas daqueles programas.

O conceito de Pierre Levy (1999) aborda que um modelo digital não é *lido* ou *interpretado* como um texto clássico, e sim, *explorado* de forma interativa, propiciando uma certa autonomia de ação e reação. É o reforço que acreditamos ser ideal, para que possamos enxergar nossos alunos como seres independentes, que buscam a comprovação do real, por meio do virtual, do conteúdo que estejam aprendendo em sala de aula.

Para Valmont & Wepner (2001, p.8), o ponto mais importante para o ensino/aprendizagem e seu desenvolvimento, é que “os computadores permitem ao aluno navegar seu próprio conhecimento”. A liberdade dada indiretamente ao aluno, pelo computador, torna-se uma condição que lhe permite entender, responder e, até mesmo, consultar informações a respeito do item que estiver respondendo. Com o advento da hipermídia, nos programas de computadores, o acesso a informação torna-se imediato, contínuo, podendo ser repetido infinitamente. Este tipo de facilidade não está disponível nos

⁹ Feedback, palavra inglesa que significa alimentar de volta, ou seja, tem a conotação de ser a resposta dada a uma ação anterior, que retorna ao emissor.

livros impressos. Formas de hipermídia, por meio da Rede Internet e de tipos diversos de softwares, permitem aos estudantes de qualquer faixa etária, situação socioeconômica e diferentes capacidades intelectuais terem acesso a uma oportunidade de aprendizagem individualizada, mesmo que seja apenas sobre único tópico.

É válido repetir as palavras de Wepner & Ray (2001, p.80) em relação ao parágrafo acima: “por causa da infinita paciência do computador, os livros eletrônicos permitem ao aluno visitar o texto, sem a assistência do professor”. A característica da paciência do computador é um forte elemento de ajuda para aqueles alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Tal condição pode libertar o aluno da vergonha de se sentir inferior dentro do grupo, já que a possibilidade de responder várias vezes ao mesmo exercício, podendo consultar a gramática e, mesmo, obter a resposta imediata do exercício sem estar exposto à opinião dos colegas ou do professor, pode ser um estímulo a mais para o aluno.

A informática, segundo Valmont & Wepner (2001), está abrindo as portas da sala de aula para que inúmeros outros professores atuem em conjunto, além dos especialistas em lingüística, ensino/aprendizagem e psicologia, artistas gráficos e *software designers* que estão invadindo esse espaço. Com o intento de prover maiores e melhores condições de aprendizagem para o aluno, um número cada vez maior de especialistas de diversas áreas distintas está sendo reunido, permitindo, por exemplo, que diferentes formas de habilidades sejam abordadas em único software educativo.

Segundo Richard Thurlow (2001, p.26), “tornar-se confortável com a tecnologia não é apenas um exercício acadêmico de aprender fatos e fazer testes”. Até mesmo no nível mais básico, quando se utiliza um computador, há a necessidade de se desenvolver habilidades psicomotoras, que tendem a melhorar com a prática. Também o vocabulário, no nosso caso, o da língua estrangeira, torna-se muito mais fácil de se aprender, quando se trabalha em um contexto autêntico, fato este que pode ser apresentado por softwares educativos.

Quando nos referimos acima ao vocabulário, reportamos especificamente ao ensino da disciplina do inglês, mas não podemos nos esquecer que, por ser o computador uma máquina mais norte-americana do que qualquer outra coisa, existe todo um jargão de

palavras, ao qual os alunos já estão habituados a utilizar (palavras como *scanner* e *internet*, por exemplo) e que já faz parte de sua realidade doméstica.

Aqui vale citar Rubem Alves (1999, p.102): “O problema não está nos métodos de ensino. O problema se encontra naquilo que foi ensinado. Aquilo sobre o que se fala tem de estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente se livra do conhecimento inútil por meio do esquecimento”.

Para Fox & Mitchell (2001, p.71-2), o poder da informática consiste na “habilidade que ela possui em aglutinar todas as artes da linguagem – fala, escuta, leitura e escrita – em um currículo que flutua naturalmente entre os diversos conteúdos de cada área”. Betty Roe (2001, p.135) complementou essa idéia afirmando que a informática proporciona ao aluno/usuário “imagens que se movem, sons e impressões escritas, que auxiliam aos alunos a compreender completamente os conceitos apresentados em sala”. Com essas afirmações, não estamos desprezando as outras tecnologias que são igualmente utilizadas em sala de aula, tais como o vídeo cassete, o DVD, e que também possuem imagens e sons. Ambas as formas de apresentação do conteúdo são de grande estímulo para o aluno e a repetição visual e sonora promovida tende a trazer uma melhoria para o aprendizado. A diferença básica entre esses aparatos tecnológicos e o computador está diretamente ligada à questão da interatividade, já que, em uma tela de computador, os alunos podem controlar com maior precisão seu aprendizado.

Outro benefício da aprendizagem via computador é a oportunidade que a máquina oferece para atividades colaborativas entre as pessoas. Segundo Wepner & Ray (2001, p.85):

Quando os pares ou pequenos grupos de alunos trabalham juntos no computador, discussões ativas sempre acontecem em torno dos indícios apresentados pelo software [...]. Os grupos debatem e concluem suas estratégias. As oportunidades para uma leitura ativa, permeada pela discussão e interpretação em grupo, promovem um envolvimento colaborativo entre os alunos.

Essa é uma característica muito discutida atualmente por diversos profissionais do ensino ligados à informática. A condição de trabalhar em colaboração com outros colegas vai desenvolvendo no aluno a maleabilidade do trabalho em conjunto, treinando-o desde cedo para o mercado de trabalho.

Pode parecer um contra-senso afirmar que o computador é uma ferramenta que permite colocar um grupo de alunos trabalhando em conjunto para resolver determinado problema proposto pelo software em uso e, ao mesmo tempo, ressaltar a característica da máquina de permitir que o aluno tenha a privacidade de não se expor perante o grupo enquanto pode trabalhar individualmente determinadas deficiências na disciplina de interesse. O importante é que o computador permite às pessoas explorar seus conhecimentos individuais, bem como, trabalhar pontos que saibam ser insuficientes e, concomitante a isso, fazer com que, no momento necessário, elas se juntem a outros colegas, para exporem suas idéias e talentos, para buscarem a solução de um problema apresentado.

Um alerta com relação à utilização de instrumentos tecnológicos em sala de aula, cabe perfeitamente no caso específico do uso do computador na escola. Segundo a Dr^a. Betty Roe (2001, p.157):

Apesar de tudo, vocês não devem se utilizar da tecnologia indiscriminadamente. Conjugando a tecnologia com a sala de aula pode resultar numa melhoria do ensino, bem como, numa maior motivação dos alunos, mas, isso requer uma avaliação cuidadosa dos materiais utilizados, em termos da veracidade e, da pertinência às conexões curriculares.

Esta afirmação nos desperta para a questão de que um modelo digital (exemplo: software) pode não ser verdadeiro, no sentido estrito da palavra, no caso de uma informação errada contida em um programa, podendo ser um risco para o aprendizado do aluno, que vai tomar sempre como correta a informação dada pelo exercício apresentado no computador. A importância de que o educador meça a utilidade e a eficácia do programa em uso é vital, já que, muitas vezes, tomamos por absolutamente corretas todas as informações contidas nos programas de computador, bem como, nos softwares educativos.

Wepner & Ray (2001, p.102) concluíram que, ao contrário de qualquer outra ferramenta ou procedimento de ensino, a informática oferece “versatilidade, acessibilidade, individualização e oportunidades aos alunos”. Essa condição múltipla de opções disponíveis, na qual o material em estudo é apresentado, desafia o aprendiz a experimentar e explorar o conteúdo da disciplina que estiver em estudo.

Quanto aos céticos a respeito da eficiência do uso do computador em sala de aula, a advertência é a de que os computadores não são uma panacéia para as necessidades educacionais dos E.U.A. (Oppenheimer, 1997, p.47; Robertson, 1998, p.38), e que podem ser estendidas a qualquer lugar do mundo. Segundo esses autores, o computador pode ser uma cara perda de tempo, a menos que os educadores integrem-no apropriadamente às necessidades dos alunos. Balajthy (2001, p.205) acrescenta a essa idéia a afirmação de que “professores informados, flexíveis e dedicados, permanecerão sendo a efetiva chave do aprendizado”.

Himmelfarb (1996, p.56) foi além, alertando para os perigos da informática, afirmando que:

[...] alunos jovens constantemente expostos à multimídia e a hipermídia, repletas de sons e imagens, freqüentemente tornam-se incapazes de concentrar-se em meros “textos” (conhecidos como livros), os quais possuem apenas palavras e idéias que os recomende. O pior ainda, é que a constante exposição a uma miríade de textos, sons e imagens, que são tangencialmente relacionados entre si, dificulta o cultivo do hábito do pensar.

Como Balajthy (2001, p.205), também acreditamos que a “simples substituição das atividades de ensino por outras praticadas via computador, não resultarão em aquisição para os alunos”. O uso do computador em sala de aula deve ser cuidadosamente desenhado com objetivos específicos, que não o de apenas substituir o livro impresso. Nem todas as novas formas de aplicação do computador em sala de aula vão, necessariamente, auxiliar professores e alunos a atingirem suas metas. Balajthy (2001) também afirmou que o substancial dentro do tema informática em sala de aula é a questão de *aprendizagem*

colaborativa, no qual a experiência adquirida pelos alunos nesse contexto (nas atividades de pesquisa; solução de exercícios via softwares; elaboração de apresentações contendo sons e imagens, além de textos) representará um item inestimável no desenvolvimento pessoal para esses alunos.

A possibilidade de um ensino ativo, no qual os alunos construam seu próprio aprendizado, somado à condição da cooperatividade entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-máquina, inevitavelmente, levarão educadores e educandos a desenvolver um pensamento mais crítico em relação às formas de ensino/aprendizagem aplicadas em sala de aula. “A criatividade dos professores e dos alunos irá elevar-se nos ares buscando novos limites” (Sullivan & Sharp, 2001, p.130).

Assim, o advento da informática na sala de aula ressoa na educação como um órgão capaz de expedir passaportes para o mundo virtual (que é a exemplificação fidedigna do mundo real), para alunos e para professores, e isso vem permitindo uma reformulação intelectual dos atores desse grande cenário. Essa transformação impelida pela informática na educação ainda não terminou e parece estar longe do final. Nosso interesse de pesquisador é participar desse processo, buscando investigar a real conexão entre informática e o ensino da língua estrangeira.

2.5 CONDIÇÕES QUE FAVORECEM O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA COM O USO DO COMPUTADOR

A necessidade de que um ambiente de ensino/aprendizagem de língua estrangeira seja otimizado é o direcionamento apontado nas investigações feitas por Larsen-Freeman & Long (1991, p.128), que afirmaram:

[esta pesquisa] tem potencialmente grande importância prática para os educadores [...] desde que o *input* [e a estrutura de conversação] seja considerado como algo que pode ser manipulado. As descobertas feitas pelas investigações científicas, são de interesse para os escritores de materiais didáticos [de língua estrangeira], responsáveis pela elaboração dos currículos escolares e de professores de sala de aula [de língua estrangeira].

Apesar do uso da informática educativa não ter sido incluído especificamente naquele contexto, acreditamos que novas perspectivas para o ensino da língua estrangeira possam ser analisadas e inseridas no grande universo que é a educação escolar. Serão discutidas, neste tópico, a título de conexão, as condições favoráveis para o uso do computador em sala de aula de língua estrangeira.

a) Condições Cognitivas

A idéia da aquisição da língua estrangeira por meio da manipulação do ambiente, criado pela existência do software, tornou-se muito atraente para pesquisadores e lingüistas, desde o início dos anos oitenta. Naquele momento, os olhos da comunidade científica buscavam um meio mais adequado, no qual pudesse ser criado um contexto propício para a aquisição efetiva da língua estrangeira, no sentido em que Krashen tanto defendia. As idéias de Krashen a esse respeito estão dispostas no item 1.5 (Método da Resposta Física Total) desta pesquisa.

Higgins & Johns (1984, p.75) podem ser citados para ilustrar esse fato, com o exemplo de software proposto por ambos, denominado de “grammarland” (terra da gramática), o qual criava um universo em miniatura em que os usuários podiam manipular informações dentro dele, ora respondendo perguntas, ora fazendo perguntas, ou mesmo navegando ao acaso dentro do programa, se o aluno/usuário apenas quisesse uma demonstração daquele software.

Carol Chapelle (2001, p.55) estabeleceu critérios básicos para que a utilização do computador em sala de aula de segunda língua tivesse efeito, no nosso caso específico,

estabelecemos um paralelo considerando tais critérios para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira¹⁰:

- Potencial de aprendizado da língua – refere-se à extensão das atividades presentes no software. Nesse caso, o professor e/ou o pesquisador terão a condição de avaliar se a atividade apresentada é de aprendizado, ou apenas uma oportunidade de uso da língua. Vale a pena utilizar neste item a definição de Richards & Rodgers (2001, p.75) para explicar o que entendemos pela palavra aprendizado: “a representação consciente do conhecimento gramatical resultante do ensino dado”, cujo resultado, para o aluno, não seria a aquisição da língua alvo. É esse sistema adquirido que colocamos em jogo para criar enunciados, no uso espontâneo da língua. Em relação à oportunidade do uso da língua, seria mais especificamente uma conduta de certa forma automatizada pelo aluno, que se converteria em realizações fluidas em tempo real, o que não resulta necessariamente na aquisição da mesma. É de suma importância citar, também, a teoria de Krashen (1981, p.46), sobre a aquisição da língua, que é o processo básico que permite alcançar o domínio dela; sendo que tal característica, de acordo com Richards & Rodgers (2001, p. 75), torna-se o fator que a distingue da aprendizagem.
- Adaptação do aprendiz – trata-se da questão do programa levar em consideração as diferenças individuais de níveis de habilidade lingüística dos usuários/alunos. Podemos melhor ilustrar este item com Skehan (1998), que sugeriu que o professor deve escolher tarefas que tragam ao aluno a oportunidade de trabalhar com uma distribuição de estruturas alvo apropriadas ao seu nível. Afirmou ainda, “se a linguagem das tarefas apresentadas for muito conhecida pelo aluno, a tarefa não apresentará oportunidade de desenvolvimento, assim como, se ela estiver além da capacidade de entendimento dele, também será inútil” (p.47).
- Foco direcionado – refere-se à condição de medir a extensão da forma de se chamar a atenção do aluno/usuário em relação ao significado da língua, ou seja, é uma avaliação do

¹⁰ Os tópicos apresentados como critérios para a utilização dos computadores em sala de aula de segunda língua são traduzidos e interpretados pelo autor desta pesquisa. As explicações de tais tópicos são frutos de estudos da obra de Carol Chapelle, não estando apresentadas dessa mesma forma na obra da referida autora.

material apresentado em função do objetivo maior de demonstração da língua estrangeira, sem que o aluno se perca entre os sons e imagens apresentados pelo programa.

- Autenticidade – avalia-se aqui o grau de correspondência entre a atividade e os interesses dos alunos fora da sala de aula. Na verdade, seria dizer que as tarefas pedagógicas apresentadas aos alunos devem levar em consideração a vida que estes encontram fora da escola. O programa apresentado pelo computador deve possibilitar ao aluno relacionar sua vida real ao aprendizado da língua, para que o mesmo se torne útil a ele.
- Impacto positivo - refere-se aos efeitos positivos produzidos pelas atividades propostas pelo programa de computador. Chappelle (2001, p.57) complementou essa idéia afirmando que “as tarefas propostas pela aula de segunda língua ideal devem ensinar mais do que a língua em si. [...] Elas devem ajustar o interesse dos alunos a língua alvo, de tal forma que os ajude a despertar seus desejos de buscar oportunidades de se comunicar em L2¹¹”.
- Praticidade – trata-se da adequação de meios que dêem suporte ao uso das atividades via computador em sala de aula de língua estrangeira. Esta questão diz respeito à facilidade com que os alunos e os professores possam acessar os exercícios propostos pelo software, no qual informações e condições de navegabilidade estejam plenamente acessíveis a todos.

Seguindo a perspectiva do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, com o auxílio do computador, mais especificamente tendo em mente o uso do software educativo, discutiremos abaixo algumas das condições cognitivas que facilitam tal utilização.

b) A condição de utilidade do Programa

A palavra “utilidade” refere-se a uma categoria de classificação utilizada em exercícios de L2 proposta por Loschky & Bley-Vroman (1993, p.130), a qual pretendia distinguir entre os graus de probabilidade com que uma estrutura particular seria usada pelos aprendizes enquanto eles desenvolvem uma determinada tarefa. Chappelle (2001, p.46) discutiu mais diretamente essa condição de utilidade com a seguinte assertiva, “se a estrutura ensinada

¹¹ L2 significa, para o campo da lingüística, o mesmo que segunda língua. Lightbown & Spada definem L2 como sendo “qualquer outra língua aprendida além da língua materna” (1995, p.124).

tiver uso naquele exercício, ela pode ser considerada útil, porém, isso não a torna indispensável para que o aluno complete a tarefa”. Segundo essa idéia, o professor é colocado na posição de provedor das condições ideais para que tal aconteça, ou seja, a apresentação dos exercícios deve permitir que as estruturas aprendidas sejam praticadas, sem que o aluno perceba o direcionamento rígido que o professor tenha dado com a escolha de tal tarefa.

É importante afirmar, neste ponto, que o papel do professor, em uma aula que utiliza a informática como ferramenta, não pode ser resumido apenas como o de um provedor de condições ideais para que o ensino aconteça.

Com a presença do computador e das telecomunicações na sala de aula, Valmont (2001, p.164) reforçou que o educador de hoje, “mais do que nunca, é quem tornou-se o grande perito do planejamento escolar”. Com a troca de informações entre os membros educadores de uma mesma disciplina via internet, por exemplo, possibilitou, a qualquer um, que aluno e professor, acessasse os relatos e discussões de problemas que podem ser de igual teor nos mais diversos cantos do mundo. Munido de uma bagagem maior de informações e com a possibilidade de atualizar-se sempre, esse educador tem a condição de auxiliar seus alunos a tornarem-se leitores mais críticos e mais bem informados, ainda, como exemplo, podemos citar o caso dos educandos acostumados a utilizar a internet. Nesse caso específico, o professor pode auxiliá-los a compreender e julgar com mais coerência, o material encontrado na grande Rede, que ainda não é bem filtrado. Esse papel de facilitador, característico do educador, tem ajudado e, pode-se dizer, de certa forma, tem imposto aos alunos a busca pelo conhecimento.

c) Desenvolvimento equilibrado de metas para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira

Os objetivos que Skehan (1998) associados ao ensino da língua estrangeira foram estabelecidos em três dimensões diferentes de performance na língua alvo: a fluência, a exatidão e a complexidade. Segundo ele “a fluência é conseguida através da memorização e da utilização de elementos integrados da língua” (p.5); a exatidão é conseguida quando “os

aprendizes tentam usar um sistema de interlíngua¹² para produzir a fala corretamente, limitada pelo nível individual do falante” (p.5); e a complexidade, que significa “o desejo de se arriscar, de tentar novas formas de usar a língua objeto, mesmo que elas não sejam completamente corretas” (p.5). Skehan visualizou a *aquisição* da língua nesse contexto, como sendo o aumento de habilidades em cada uma dessas áreas e, por conseguinte, sugeriu que tarefas pedagógicas devam ser escolhidas de tal maneira que ajudem aos aprendizes a se desenvolverem em tais campos. O equilíbrio do desenvolvimento entre essas áreas deveria ocorrer, segundo Chappelle (2001, p.47), pelas mãos dos professores, que disponibilizariam, para seus alunos, oportunidades de desenvolvimento em todas elas.

d) Características individuais relativas aos alunos

Investigando sobre estilos cognitivos e variabilidades de tarefas em materiais didáticos, Abraham (1985, p.693) descobriu que os alunos tinham uma performance mais analítica e mais independente em pós-testes, quando eles já haviam sido apresentados ao tema anteriormente ao uso do software. Esses resultados tornam-se consistentes se somados às previsões de que alunos mais analíticos preferirão exercícios com a aplicação direta das regras, enquanto que os alunos mais holísticos¹³ terão por preferência aprender por meio de exemplos.

Em outro estudo, que comparava a participação dos alunos em aulas com discussões orais e aulas mediadas pelo uso do computador, Warschauer (1997a, p.21) descobriu que aquele tipo de aula era caracterizado por participações irregulares dos alunos, presumivelmente por causa das diferenças de níveis de conhecimento de cada um, bem como, do interesse individual de comunicação por parte dos participantes. A discussão sobre a aula

¹² O termo interlíngua foi criado por Selinker (1972) adaptado do termo “interlingual” de Weinreich (1953). Refere-se a um mecanismo interno que o aprendiz da língua estrangeira desenvolve. Esse mecanismo é uma categoria entre a língua nativa e a língua alvo. Segundo Brown (1987, p.169), esse mecanismo interno “não é nem o sistema da língua nativa nem o sistema da língua objeto, mas sim, um terceiro sistema que subsiste entre as duas”. Seria, em outras palavras, um sistema que colocaria ordem e daria estrutura ao estímulo lingüístico dado. Lightbown & Spada (1995, p.123) adicionaram a essa explicação uma afirmação sobre a interlíngua: “ela é dinâmica, desenvolvendo-se continuamente a medida que mais *input* seja proporcionado ao aluno”.

¹³ Holístico é aquele que dá preferência ao todo ou a um sistema completo, e não à análise, à separação das respectivas partes componentes.

mediada, em contrapartida, produziu muito mais padrões de participação. Esse e outros estudos sobre aulas mediadas pela presença e uso do computador em sala de aula de língua estrangeira (Beauvois, 1998, p.103; Markley, 1998, p.87) mostraram que uma discussão por escrito, feita de maneira não face-a-face (via computador), diminuiu o efeito das diferenças individuais, as quais podem dificultar e até impedir a comunicação em sala de aula, resultado desse modo em um output¹⁴ de melhor qualidade daqueles que, sob outra forma de abordagem, produziram muito pouco.

e) Grau de dificuldade lingüística

Quando os alunos usam um software educativo que oferece opções de ajuda, por meio de ícones dispostos na tela do programa, como exemplo, os programas que disponham de um mini-dicionário que mostre o significado das palavras, a interação dos alunos pode ser examinada com maior facilidade, para indicar se eles tiveram interesse suficiente no assunto ou se ainda precisam de mais alguma explicação. Se esses alunos fizeram uso da leitura, das imagens e dos sons produzidos pelo programa e não fizeram nenhum uso do ícone de ajuda disponível, é possível que tal software seja tão fácil que não necessite ser acessada a ajuda ou, por outro lado, que a tarefa apresentada seja tão difícil que eles sintam-se inibidos de buscar auxílio, pois de nada vai servir a informação.

Outros tipos de evidências sobre a condição de dificuldade ou facilidade do programa podem ser levantadas por pré-testes ou pós-testes durante o desempenho da tarefa imposta pelo programa. Segundo Chappelle (2001, p.81-2), a “linguagem que for muito difícil ou de extrema facilidade para os alunos não produzirá nenhuma mudança no conhecimento dos alunos”.

f) A assimilação das estruturas-alvo do conteúdo a aprender

Chappelle (2001, p.46) reportou que a sugestão feita por pesquisadores de que a assimilação das estruturas alvo delimitadas nos materiais didáticos de ensino originam-se de

¹⁴ Output, palavra inglesa que significa produção, rendimento.

resultados de investigações feitas no campo da aquisição da segunda língua (SLA – Second Language Acquisition). Nessa seqüência, após a seleção do material didático adequado ao propósito de dar aos aprendizes condições de assimilar estruturas específicas definidas para aquele semestre letivo (e/ou idade específica), deve-se estar atento para um importante detalhe, que é o de fazer uma escolha que permita ao aluno executar conexões entre o que estiver aprendendo em sala de aula com a possibilidade de usar tais estruturas em situações específicas, tal como em uma redação ou mesmo em uma viagem a um país estrangeiro.

Referiu também que “a instrução pode ajudar a apressar esse processo, mas é improvável que mude a seqüência de desenvolvimento pessoal do aluno para estruturas particulares” (p.46). O esforço de se manter o aluno trabalhando com uma listagem de itens muito rígida pode ter um resultado obtuso, já que os alunos precisam estar expostos “a uma linguagem que esteja ao alcance de sua compreensão” (p.46). Isso reforça a afirmação de que as seqüências de desenvolvimento implicam em que a língua fora do alcance ou abaixo das habilidades dos alunos, ou mesmo distante de suas necessidades, não seja de utilidade para a sua efetiva aquisição.

g) Ciclos de responsabilidade

A responsabilidade é a capacidade do aprendiz de manter-se na rota do que estiver aprendendo. Contudo, não se pode esperar que os alunos ajam de tal forma por si próprios. Por conseguinte, cabe aos professores a tarefa de chamar a atenção desses aprendizes para a necessidade de aprenderem a língua estudada, de forma a acumularem tal conhecimento e partir para um planejamento pessoal de desenvolvimento na língua alvo.

Os ciclos significam que esse processo “precisa ser progressivo à medida que os aprendizes trabalhem com uma variedade de tarefas de resultados imprevisíveis” (Chapelle, 2001, p.50). Skehan (1989, p.47) acrescentou a isso que “mesmo que as tarefas apresentadas falhem em coibir o uso de determinadas estruturas, caberá ao aprendiz assumir um papel ativo nesse processo, que deverá ordenar dentro de si próprio o que estiver aprendendo”.

h) Condições sócio-afetivas para a aquisição da língua estrangeira

O trabalho investigativo na área do ensino/aprendizagem da língua estrangeira foi sintetizado de tal forma a definir o que seja “o desejo de comunicação” (WTC – Willingness to communicate) que intenciona articular o motivo que leva algumas pessoas a ambicionarem usar a segunda língua, enquanto que, para outras, o mesmo desejo inexistente. MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998, p.559), definem WTC como sendo uma “situação específica variável que representa uma intenção de comunicação em um momento específico, com uma pessoa específica”.

Esses pesquisadores vêem, como meta principal do processo de aprendizagem, a ampliação do interesse do aprendiz em buscar novas oportunidades para se comunicar na língua objeto, como também do aumento do desejo de se comunicar nessas situações.

Segundo Chapelle (2001, p.50), o WTC abrange várias camadas de pré-disposições internas que incluem:

(1) o desejo de se comunicar com uma pessoa específica, (2) autoconfiança de comunicação para um momento específico, (3) motivação interpessoal (o desejo de controlar ou associar-se a outras pessoas), (4) motivação intergrupo (relacionada diretamente as afinidades do grupo “falante”), (5) autoconfiança, (6) atitudes intergrupais (ex.: integração interna e grau de relações pessoais), (7) situação social (características do contexto que afetam a comunicação), (8) competência comunicativa, (9) clima interno do grupo e, (10) personalidade.

A meta dos pesquisadores atuais vem sendo a de estudar os diversos contextos de aprendizagem, tais como a utilização ou não do computador em sala de aula, para comprovar os aspectos que são mais e menos influenciados. Mas, nesse exato momento, o ponto principal estabelecido entre a grande maioria deles é que “as condições sócio-afetivas ideais para o aprendizado devem ser construídas, em vista da necessidade de se promover uma disposição cada vez mais positiva em todos os aspectos já levantados pelos estudiosos do assunto” (Chapelle, 2001, p.51).

Em virtude da rapidez com que novas informações e novos conhecimentos são acrescentados à literatura referente à tecnologia educacional, torna-se pretensioso a qualquer investigador científico esgotar todo o assunto discutido neste capítulo de uma só vez, porém, a

título de criar um cenário propício às discussões levantadas no capítulo quinto desta dissertação tornou-se imprescindível abordar todos esses temas.

Os critérios discutidos neste capítulo incorporam descobertas e especulações, baseadas em teorias, sobre as condições ideais para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Reformulando as palavras de Thurlow (2001, p.26) e inserindo-as ao contexto do ensino de línguas podemos afirmar que, o que se faz necessário, para que a compreensão de todos os fatores aqui explicados tornem o uso da tecnologia em sala de aula de idiomas estrangeiros mais confortável, vai além do exercício acadêmico de aprender fatos e fazer testes, é necessária a prática com a ferramenta. Portanto, seguem, na seqüência, a definição da metodologia adotada para esta pesquisa e a análise prática dos softwares educacionais selecionados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Da mesma forma como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar aquilo que desejamos pegar.

(Rubem Alves, 1982, p.106)

O presente capítulo dedica-se a apresentar e analisar os princípios de avaliação do uso do computador como solução instrucional em sala de aula de língua estrangeira, direcionado a pesquisadores da área do ensino mediado pelo computador, bem como para professores de língua estrangeira que se utilizem dessa ferramenta em suas aulas. Os critérios avaliativos aqui utilizados tem como fundamento as bases teóricas estabelecidas pela lingüista e pesquisadora americana Carol Chapelle. Como extensão da análise proposta, objetivamos aplicar tais critérios para analisar os dois softwares educativos objetos desta pesquisa.

Acreditamos, ainda, que não seja possível esgotar por completo toda a análise do universo da informática educativa, porém, com o auxílio dos parâmetros e aspectos apontados por C. Chapelle, assumidos como de importância central na presente investigação, estaremos chegando cada vez mais perto de um objetivo específico, que é o consumo inteligente, crítico e responsável da tecnologia da informática no micromundo do ensino da língua estrangeira.

A CALL (computer assisted language learning – aprendizado de língua com a mediação do computador¹⁵) tem sido vista, por alguns pesquisadores, como um experimento

que necessita ser escrutinado e justificado com mais profundidade do que outras atividades de sala de aula, devido ao seu comprometimento com os anseios de uma sociedade global. Ainda hoje, para Chapelle (2001, p.51), em algumas áreas do ensino os resultados são inconclusos.

¹⁵ A referida tradução feita pelo autor desta dissertação é interpretativa, já que a tradução literal poderia distorcer o sentido da frase.

Os alunos utilizam-se dos computadores para diversos propósitos diferentes e, por conseguinte, professores, pesquisadores e profissionais que desenvolvem softwares precisam estar preocupados sobre quais tipos de tarefas podem ser benéficas para esse grupo. Dada a necessidade de se fazer um julgamento (sobre CALL), muitos professores e entusiastas desse tipo de ensino têm desenvolvido diretrizes, testes de inspeção e avaliação para os materiais utilizados em uma aula de segunda língua que utiliza o computador, como forma de estabelecer alguns critérios para o que possa ser considerado boa forma de CALL. Quaisquer que sejam os méritos de avaliação de tais sistemas para contextos específicos, três necessidades devem ser discutidas para melhorar a avaliação em CALL. Primeiramente, o critério de avaliação deveria incorporar descobertas e teorias sobre as condições ideais para a aprendizagem da língua estrangeira. Segundo, os critérios deveriam ser acompanhados por uma orientação de como eles deveriam ser usados; em outras palavras, a teoria de avaliação precisa ser articulada. Terceiro, ambos, teoria e critérios precisam ser aplicados não apenas ao software, mas também à tarefa que o professor tenha planejado e que o aluno esteja realizando.

Como forma de dirigir essas necessidades, uma perspectiva é dada por meio de cinco princípios de avaliação desenvolvidos para dar o valor de uma aula dada com o auxílio da informática para o ensino de línguas. Chappelle (2001, p.52) indicou princípios a serem observados na CALL que apresentamos a seguir:

Quadro 1

Sumário dos princípios da avaliação para a CALL

PRINCÍPIO	IMPLICAÇÃO
A avaliação da CALL é um argumento específico da situação	Os pesquisadores de CALL precisam estar familiarizados com o critério de avaliação, o qual deve ser aplicado relativamente a um contexto específico.
A CALL deverá ser avaliada sob duas perspectivas: uma análise por julgamento do software e das tarefas planejadas e uma análise empírica da performance dos alunos.	Metodologias para ambos os tipos de análises são necessárias.
O critério para a qualidade da tarefa realizada em CALL deverá vir da teoria e pesquisa na área de	Os avaliadores de CALL precisam continuar se movimentando na mesma velocidade que os alunos.

ensino/aprendizagem da língua estrangeira.	observando e aprendendo com eles e fazendo conexões para desenvolver mais pesquisas na área do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.
O critério deverá ser aplicado com uma visão direcionada ao propósito da tarefa dada.	As tarefas de CALL deverão ter um propósito (de articulação) claro.
O potencial da aprendizagem da língua deverá ser o critério central da avaliação da CALL.	O aprendizado da língua deve ser um dos aspectos do propósito do uso de exercícios via CALL.

Fonte: Chapelle (2001, p.52), traduzido pelo autor desta dissertação.

Para detalhar esses princípios apontados no quadro acima, serão apresentados os subitens que se seguem.

3.1 A AVALIAÇÃO COMO FONTE DE DEBATE

Investigações feitas sobre tarefas pedagógicas vividas em sala de língua estrangeira (Doughty & Williams, 1998a; Crookes & Gass, 1993a; 1993b; Skehan, 1998) demonstraram a complexidade de fatores a serem considerados para se esquadrihar tarefas apropriadas para os alunos. Como consequência, o resultado final do processo de avaliação dessas tarefas para o ensino/aprendizagem da segunda língua não pode ser uma decisão categórica de efetividade. Ao contrário, uma avaliação tem que resultar em um argumento que indique em quais caminhos uma atividade específica em CALL é apropriada para os alunos em um determinado momento. Em outras palavras, “a aptidão da tarefa desenvolvida em CALL deve ser avaliada sob as bases da evidência e de uma análise racional, em um determinado contexto” (Chapelle, 2001, p.52). A idéia de avaliação em um contexto específico é mais forte do que um julgamento categórico que, certamente, dá à avaliação um fim complexo, a qual precisa ser endereçada aos usuários da CALL. A avaliação não é apenas responsabilidade dos pesquisadores de CALL, porque uma justificativa precisa ser um argumento relacionado à apropriação de uma tarefa de CALL para os alunos envolvidos em um determinado momento.

3.2 ANÁLISE POR JULGAMENTO E ANÁLISE EMPÍRICA

A avaliação de CALL pode denotar diferentes tipos de investigações, como as esboçadas no quadro 2. O primeiro nível de análise refere-se ao próprio software que é

utilizado em uma atividade durante a aula com uso do computador. O software utilizado nessa aula é o alvo de muitos testes de avaliação que foram desenvolvidos para ajudar a apontar aos professores as importantes características do programa. Perguntas tais como: “Quanto controle do programa é dado ao aluno? Quão interativo é o software? A qualidade e o grau de *feedback* são adequados? Que tipos de registros o software mantém?” (Bradin, 1999, p.174).

Quadro 2

Graus de análise para a avaliação de CALL

Grau de análise	Objeto de avaliação	Questão exemplo	Método de avaliação
1	Software para CALL	O software provê ao aluno a oportunidade de modificações interativas para negociar significados?	Julgamento
2	Atividades planejadas pelo professor em CALL	A atividade de CALL desenvolvida pelo professor provê aos alunos a oportunidade de modificar interativamente, para uma negociação de significados ?	Julgamento
3	Performance dos alunos durante as atividades de CALL	Será que os alunos realmente interagem e negociam significados enquanto eles estão trabalhando em uma sala de bate-papo?	Empírica

Fonte: Chapelle (2001, p.53), traduzido pelo autor desta dissertação.

Qualquer atividade em CALL que seja destinada e utilizada em uma aula de língua estrangeira é influenciada pela maneira com a qual o professor a introduz e a estrutura. Como afirmou Jones (1986, p.178), “Não é tanto o programa, mas, o que você faz com ele”. Essas palavras são mais próprias aos dias de hoje do que em 1986, pois tantas tarefas em CALL têm sido desenvolvidas pelo uso (do propósito geral) do software, tais como: e-mail, discussões eletrônicas, materiais da internet não direcionadas para o aprendizado de línguas. O controle dos instrutores ou a falta dele em tais tarefas é crítica em relação às condições da aprendizagem provida via computador para os alunos. Um exemplo de uma questão nesse nível, segundo Chapelle (2001, p.54), seria a seguinte: “A atividade de CALL desenvolvida pelo professor provê aos alunos a oportunidade de atuar interativamente para uma negociação de significados?”.

O terceiro nível de avaliação centra-se na performance dos alunos e é, conseqüentemente, conduzido pela análise de dados empíricos que refletem o uso, pelos alunos da CALL, e dos resultados finais da aprendizagem. Por exemplo, para discutir esse

item 3, podemos fazer o seguinte questionamento: será que os alunos realmente interagem e negociam significados enquanto estão trabalhando em uma sala de bate-papo? Os resultados a serem analisados sobre as interações dos alunos durante o trabalho precisam ser juntados e observados como exemplos de modificações interacionais.

Assim, um argumento de avaliação deverá ser construído sobre ambas as bases, a análise por julgamento e a empírica. Esses dois procedimentos “provém diferentes e complementares informações, ambas relevantes para a avaliação de uma tarefa de CALL” (Chapelle, 1999a, p.108). A análise via julgamento deve examinar as características do software e das tarefas dadas, em termos dos critérios definidos na área de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. A análise empírica é endereçada aos mesmos critérios para revelar os detalhes do uso da CALL e os resultados da aprendizagem.

3.3 OS CRITÉRIOS ADVINDOS DA TEORIA E DA PESQUISA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Seguem na seqüência os critérios definidos para a avaliação de CALL, segundo o enfoque da teoria e da pesquisa:

Quadro 3

Critérios da apropriação promovida pelas tarefas em CALL

Potencial para o aprendizado da língua	O grau de oportunidade presente que beneficie o foco na forma.
Adaptação do aluno	A quantidade de oportunidades para ajuste com a língua sob apropriadas condições dadas às características dos alunos.
Foco significativo	O limite no qual a atenção dos alunos é direcionada em relação ao significado da língua.
Autenticidade	O grau de correspondência entre a atividade de CALL e as atividades da língua alvo de interesse dos alunos fora da sala de aula.
Impacto positivo	Os efeitos positivos das atividades de CALL nas pessoas que participam delas.
Praticidade	A adequação de recursos para dar suporte ao uso das atividades de CALL.

Fonte: Chapelle (2001, p.55), traduzido pelo autor desta dissertação.

3.3.1 Potencial para o aprendizado da língua

Refere-se ao alcance de que uma atividade dada possa ter, para ser considerada mais do que apenas uma oportunidade do uso da língua, tendo efetiva função para o aprendizado dela. A diferença entre o aprendizado da língua e seu uso pode ser melhor caracterizada pelo alcance que uma determinada tarefa possa promover, beneficiando apenas a prática do conteúdo aprendido ou inserindo no contexto novos vocabulários e regras ortográficas a serem aprendidas pelo aluno no futuro.

Skehan (1998) pode ser incluído neste tópico como um dos pesquisadores que apontou importantes características para se analisar se um determinado exercício tem seu foco direcionado para a forma da língua, o que é considerado como uma forma de avaliação do potencial de aprendizado de uma língua. Segundo ele, as seguintes características devem ser consideradas relevantes nesse processo: modificação interacional, modificação de *output*, pressão do momento, modalidade, suporte, surpresa, controle e riscos. Para Chapelle (2001, p. 55), essa lista de condições estará sendo ampliada e até mesmo reduzida, sempre que novas pesquisas sejam implementadas nesse campo. Apesar desse fato ser verdadeiro, a autora afirmou que as considerações feitas por Skehan são, ainda hoje, consideradas como sérias garantias para se analisar o potencial de aprendizado da língua oferecido por um exercício.

3.3.2 Adaptação do aluno

Visto que o potencial de aprendizado da língua dá suporte às descobertas relativas aos processos em geral, *a adaptação do aluno* leva em consideração as diferenças individuais do nível de habilidade lingüística e não lingüística. Skehan (1989, p.68) sugeriu que o professor deve escolher tarefas que dêem a oportunidade aos alunos de trabalhar com um limite de estruturas alvo apropriadas ao nível deles. Se a linguagem de uma tarefa de CALL já é conhecida do aluno, “a tarefa não apresenta oportunidade para desenvolvimento; a

linguagem que seja fora do alcance da capacidade do aluno, em relação a sua capacidade, também não será de utilidade” (Chapelle, 2001, p.56). As características do aluno, tal como o desejo de se comunicar, idade e forma de aprendizado, também devem ser consideradas na escolha da tarefa a ser executada.

3.3.3 Foco significativo

A importância do foco significativo nas tarefas de aprendizagem da língua pode passar despercebida, mas, para que melhor possamos visualizar o delineamento de uma tarefa cujo foco seja a forma da língua, deve ser incluído como critério de julgamento. O foco significativo, segundo Chapelle (2001, p.56), “indica que a atenção primeira dos alunos deva ser direcionada para o significado da língua, que é requerido para que se realize uma tarefa”; o exemplo mais claro disto é definido por Pica, Kanagy & Falodun (1993). O caráter distintivo apontado por esses autores é o da necessidade dos alunos utilizarem a língua objeto (o idioma estrangeiro, neste caso específico) para a execução de uma tarefa, tal como tomar uma decisão em relação a um fato ou trocar informação para atingir um determinado objetivo. Tais empreitadas diferem das tarefas baseadas no uso da forma, as quais podem dirigir os alunos a completar exercícios de tempos verbais, em uma lista composta de sentenças, ou mesmo direcioná-los à prática de exercícios orais, respondendo questões simples como Sim/Não. O foco significativo não é limitado a tarefas de comunicação oral, podendo também existir em tarefas que envolvam leitura (Reading) e escrita (Writing), quando os alunos se utilizarem da linguagem escrita, propositadamente, para construir e interpretar significados.

3.3.4 Autenticidade

Os critérios relacionados a autenticidade indicam, segundo Chapelle (2001, p.56), “a necessidade de se desenvolver o desejo dos alunos em se comunicar na nova língua, mas, estende-se também, para além das condições que se acredita serem importantes para o aprendizado”. A autenticidade refere-se ao grau de correspondência entre as tarefas de prática da língua estrangeira e tarefas que o aluno provavelmente encontrará fora da sala de aula. A

opção de tarefas pedagógicas que os alunos vêem como relevantes para seu uso, como forma de linguagem fora da sala de aula, deve ajudar a aumentar o comprometimento do interesse deles e, conseqüentemente, aumentar seu desejo em participar. Além disso, a teoria corrente das habilidades comunicativas da língua (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996) definem isso como uma situação específica, apontando que o desenvolvimento da habilidade na língua, para propósitos específicos, requer prática específica no uso da língua.

3.3.5 Impacto positivo

O impacto positivo de uma tarefa de CALL refere-se aos seus efeitos além do seu potencial de aprendizagem da língua. A significância dessa qualidade tem sido apontada por tarefas ou exercícios de acesso (por exemplo, Bachman & Palmer, 1996), mas é igualmente importante para tarefas de ensino/aprendizagem. Entende-se por tarefa de acesso o exercício elaborado para que o aluno confronte-se com o novo vocabulário, e novos usos do vocabulário antigo, para que isso desperte nele uma visão mais ampla da utilização do conteúdo que ele esteja aprendendo.

As tarefas dadas em sala de aula de língua estrangeira ensinam muito mais do que apenas a língua objeto; elas devem auxiliar os alunos a desenvolver suas estratégias metacognitivas (Oxford, 1990, p.33) de tal forma que vá ajudá-los a desenvolver, também, a responsabilidade pelo próprio aprendizado na sala de aula e até mesmo fora dela. Elas devem comprometer o interesse dos alunos na cultura alvo, de tal maneira que os ajude a desenvolver o desejo de se comunicar na língua objeto. Elas devem ajudar aos alunos a adquirir habilidades pragmáticas que servirão para a comunicação além da sala de aula.

3.3.6 Praticidade

A praticidade refere-se à condição de facilidade para alunos e professores no tocante à implementação da tarefa em CALL, dentro do contexto da sala de aula de língua estrangeira, mesmo com as barreiras internas que lá possam existir. Relevantes barreiras incluem a disponibilidade de hardware e software que sejam adequados à atividade planejada.

Somando-se a isso o pessoal capacitado disponível para solucionar problemas imprevistos. Experiências iniciais mostraram que os alunos deveriam ter acesso adequado aos softwares e hardwares de qualidade, para que o exercício de CALL seja bem sucedido (Marty, 1981, p.28). “Essa observação pode ser igualmente válida hoje, pois, apesar dos alunos usarem computadores independentemente da estrutura disponível do programa de línguas, não se pode esperar que eles utilizem os computadores sem orientação, e orientação requer recursos” (Chapelle, 2001, p.57). Os resultados da praticidade estão intimamente unidos às características institucionais, sociais e culturais das práticas de ensino, sobre as quais alguns membros detém o poder de tomada de decisão sobre a quantidade e tipo de recursos a serem disponibilizados para uma aula de CALL.

3.4 A AVALIAÇÃO PELO MÉTODO DE JULGAMENTO DA CALL

Os critérios são direcionados para ambas as análises das tarefas de CALL, por julgamento e por abordagem empírica. O quadro 4, que aparece na seqüência, contém questões que podem ser usadas para direcionar uma avaliação por julgamento de uma tarefa planejada de CALL. Essas questões são direcionadas ao professor, cuja análise deve recair sobre os aspectos do conteúdo programático abordado no software, como, também, das características técnicas que o programa possa oferecer para desenvolver determinadas habilidades intelectuais e, até mesmo, físicas nos alunos. Já que o uso desse tipo de material de ensino pode trabalhar aspectos que estejam relacionados à fixação do conteúdo aprendido, pela prática dos exercícios propostos, e também auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras.

Quadro 4

Questões para se fazer uma análise por julgamento das apropriações promovidas em CALL

QUALIDADES	QUESTÕES
Potencial para o aprendizado da língua	Será que as condições das tarefas propostas apresentam suficientes oportunidades positivas para o foco na forma da língua objeto?
Adaptação do aluno	Será que o nível de dificuldade da língua objeto é apropriado para que os alunos aumentem suas habilidades lingüísticas? Será a tarefa proposta no software apropriada para os alunos com as características daquele grupo?
Foco significativo	É a atenção do aluno direcionada principalmente em função do

	significado da língua?
Autenticidade	Há uma forte correspondência entre a tarefa proposta em CALL e as tarefas de segunda língua, que sejam de interesse para os alunos fora da sala de aula? Será que os alunos terão condições de verificar a conexão entre a tarefa proposta em CALL e as tarefas fora da sala de aula?
Impacto positivo	Será que os alunos aprenderão mais sobre a língua objeto e sobre as estratégias de se aprender uma língua estrangeira pela prática dessa tarefa específica? Será que professores e alunos terão uma experiência positiva de aprendizado através da realização da tarefa proposta?
Praticidade	São o hardware, o software e os recursos de pessoal disponíveis suficientes para promover o sucesso de uma tarefa de CALL?

Fonte: Chapelle (2001, p.59), traduzido pelo autor desta dissertação.

Essas questões focam diretamente sobre tarefas individuais, mas certamente tópicos do currículo também devem ser considerados em uma seleção de tarefas. A análise por julgamento tem o objetivo de acessar a apropriação que uma determinada tarefa proporciona, em um determinado momento do ensino e é, por conseguinte, exemplificada pelo exame de atividades relativas ao contexto no qual elas estejam sendo usadas. Seguem, na seqüência, cinco tipos de atividades em CALL, discutidas ao longo dos últimos vinte anos, e que são visualizadas sob a perspectiva da análise do método do julgamento: a discussão da aula auxiliada pelo computador; o micromundo; a análise de textos; o storyboard; e a concordância.

3.4.1 A discussão da preleção mediada pela presença do computador (CACD – Computer-Assited Classroom Discussion)

Por meio do exemplo dado por Kelm (1992, p.449) que iniciaremos a discussão deste tópico. O autor relatou uma atividade realizada via rede local de computadores no nível universitário, em uma aula para um grupo de quarto semestre de português (brasileiro), nos E.U.A. Os alunos assistiam aulas três horas por semana e, para uma dessas horas (toda sexta-feira), a aula era dada no centro de computação da biblioteca da universidade. Antes de virem para as aulas de sexta-feira, eram contadas pequenas histórias sobre o Brasil, as quais deveriam servir de tópico para a discussão da aula mediada por computador. Quando os alunos

chegavam ao laboratório de informática, ao iniciarem o uso da máquina, recebiam uma mensagem do instrutor (do tipo e-mail), que incluía três ou quatro questões selecionadas para investigar a compreensão da história, ou mesmo para abrir uma discussão sobre os tópicos discutidos no contexto desta história. Após o recebimento da referida mensagem, os alunos entravam na discussão eletrônica digitando seus comentários via computador. Quando um aluno completava a sua tarefa e encontrava-se satisfeito com o resultado, enviava ao restante do grupo seu feito. Os outros comportavam-se da mesma forma, cada um a seu passo. Baseado nos resultados dessa participação e dos dados coletados, Kelm (1992, p.443) expressou a seguinte impressão sobre sua experiência: “Do ponto de vista da pedagogia, uma das grandes vantagens da discussão de sala de aula feita via computador (CACD) é o aumento na participação de todos os membros do grupo de alunos”.

Uma análise baseada no critério descrito acima, de acordo com Chapelle (2001, p. 60), pode resultar nas observações que se seguem. A sincronicidade das atividades mediadas por computador (CMC) objetivava prover condições para que os alunos tivessem tempo para refletir enquanto produzissem na língua objeto, em um espaço que houvesse uma interação rápida e ritmada. O propósito da expressão do exercício ter sido realizada por escrito foi a expectativa de prover aos alunos a oportunidade de aprofundarem-se no uso da forma da língua e, ainda, essa interação em tempo real poderia modificar, inclusive, o *output* desses alunos. A linguagem utilizada foi direcionada para que o nível de dificuldade lingüística fosse adequado ao grupo, pela razão de que todos os alunos do grupo estariam sendo lidos entre si, incentivados por uma história que foi presumidamente escolhida para prover uma linguagem compreensível a todos, porém, desafiadora para os alunos. No entanto, diferenças individuais não foram consideradas, já que o objetivo maior da tarefa era o de colocar todos os alunos desempenhando o mesmo papel.

A tarefa foi direcionada para que produzisse um único foco significativo pontuado pelas questões preparadas pelo instrutor, as quais eram relacionadas ao conteúdo da história levada aos alunos. Contudo, no início dos anos noventa, quando a tarefa foi usada em sala de aula, deve ter sido difícil discutir alguma relação sobre a utilidade do exercício realizado para a vida dos alunos fora daquelas paredes; sem dúvida alguma, os alunos devem ter visto tal tarefa como uma experiência de sala de aula, muito mais do que uma forma preparatória do

uso da língua objeto no futuro. A tarefa foi preparada de forma que fosse divertida e que provesse aos alunos a oportunidade de utilizar a língua objeto sem que o professor necessitasse estar à frente de muitas das atividades da sala de aula, incorrendo em uma mudança vista como de impacto positivo pelo instrutor. A atividade requeria um local em que houvessem computadores operando em rede, com um software de comunicação que funcionasse sincronizadamente e um professor que soubesse utilizar-se desse material, que, aparentemente, deveria estar disponível naquele ambiente. Acima de tudo, “o fato de que essa atividade ter sido usada todas as semanas mostrou não ser necessário gastar tempo ensinando os alunos a utilizarem o software, já que relativamente ao tempo que eles despendiam engajando-se na atividade proposta era mínimo” (Chapelle, 2001, p.60).

3.4.2 O Micromundo

Chun & Brandl (1992, p.257) descreveram uma atividade do tipo micromundo, exemplificando, por meio de um grupo de alunos iniciantes da língua alemã. O exercício iniciava com um pedido para que os alunos se imaginassem vivendo no ano 2101 com um robô, que gostava de manter o ambiente limpo e arrumado para o colega de quarto. Pelos propósitos da tarefa, o aluno era designado como uma pessoa bagunceira, cujos pertences estavam espalhados pelo quarto. O robô não conseguia encontrar nada, então, ele começava a fazer perguntas, tais como: “onde você colocou minha caneta?”, na língua objeto (alemão). O aluno via uma imagem do quarto totalmente bagunçado na tela do computador e deveria responder às perguntas do robô, digitando-as no computador, em alemão. Após a resposta ser dada (referente à imagem vista na tela), o computador respondia em alemão, “eu a encontrei. Coloque-a sobre a televisão”, por exemplo. Toda a atividade era controlada pelo programa, tanto mudança de tópicos quanto objetivos finais do exercício. Caso o aluno perguntasse ao robô onde seu sistema ótico foi desenhado, por exemplo, ou outro item não definido dentro dos parâmetros do software, o computador não seria capaz de responder, aguardando do aluno uma pergunta referente ao exercício proposto para dar prosseguimento ao programa.

As condições para o uso da língua nessa atividade favorecem a habilidade escrita (Writing). Espera-se que o foco na forma da língua seja promovido quando o computador não

puder interpretar uma frase feita pelo aluno, daí o programa apontará o erro, para que o aluno corrija seu erro. Essa atividade é proposta para alunos iniciantes da língua alemã e requer conhecimento de poucas estruturas da língua, dentre elas, as declarativas e as interrogativas sobre localização de objetos, devidamente apropriadas ao nível de conhecimento dos alunos. “Além de permitir que os alunos trabalhem em seu próprio passo, não fica claro se as diferenças individuais foram levadas em consideração” (Chapelle, 2001, p.61). A tarefa objetiva focar a atenção dos alunos no significado, por meio da construção de um cenário onde o computador e o aluno desempenham seus papéis como usuários da língua objeto em um diálogo. A interação com a língua promovida pelo uso do computador não é considerada autêntica em relação à linguagem que os alunos utilizavam fora da sala de aula, no início dos anos noventa. Não fica claro, pela descrição dos autores, se houve algum impacto por parte dos professores ou dos alunos em tal experiência, porém, “pode-se especular que se o software trabalhou como o planejado, e auxiliou aos alunos na identificação dos erros cometidos, a experiência teria sido válida para todos” (Chapelle, 2001, p.62).

3.4.3 A análise de textos

Liou (1993, p.23) descreveu o uso de um programa de *checagem gramatical*, em um curso de primeiro ano para alunos de língua inglesa em uma universidade de Taiwan. A aula escrita (de Writing) era orientada de forma que os alunos participassem escrevendo e recebendo comentários do instrutor e, posteriormente, revisando os textos. Eram fornecidos aos alunos tópicos para que eles produzissem seus textos, por exemplo, “Algumas sugestões de carreira para alunos que estivessem se graduando na universidade”, e era pedido que eles fizessem um primeiro esboço por conta própria. Posteriormente, os professores faziam comentários gerais sobre o conteúdo e a organização dos textos, identificando problemas gramaticais sem especificar as correções para eles. Os alunos, então, tinham uma nova oportunidade de revisar seus escritos no computador e, então, poderiam utilizar a *checagem gramatical* do programa. Baseados nas sugestões feitas pelo software, os alunos foram capazes de revisar novamente seus textos.

O uso de um software de checagem nessa atividade objetivava focar a atenção dos alunos nas formas gramaticais e possibilitá-los a modificar o *output* lingüístico dos textos apresentados. A forma da escrita e a ausência da pressão de tempo para finalizar a tarefa deveriam favorecer a atenção à gramática. As diferenças individuais não são consideradas explicitamente nesse tipo de exercício. O processo de *Writing* descrito era similar ao que os alunos poderiam encontrar fora da sala de aula, exceto pelo tipo de *feedback* gramatical que eles poderiam encontrar no software de checagem gramatical no início dos anos noventa” (Chapelle, 2001, p.62). Apesar da qualidade da correção de erros contida no software de checagem gramatical, desenvolvida especialmente para esse projeto, somada ao que os usuários da língua descobririam como propósito geral do software, esperava-se que os alunos enxergassem o processo de escrita e revisão com a ajuda do software como autênticos para uso em sua vida futura, no uso do inglês. O impacto dessa atividade nos alunos deveria incluir a experiência adquirida por meio do exame e da avaliação gramatical do *output* lingüístico produzido por eles. De qualquer modo, o entusiasmo dos alunos em continuar a trabalhar com esse tipo de programa, no futuro, dependeria da qualidade das análises feitas para os textos produzidos por eles. A atividade de *Writing*, aparentemente, pareceu estar constrangida por algumas limitações de acesso do equipamento, enquanto os alunos prosseguiam no processo de composição de seus textos, utilizando-se dos computadores apenas quando necessário, mas não ficou claro se esse fato foi definido pedagogicamente ou pela necessidade prática.

3.4.4 O Storyboard

A atividade de storyboard descrita por Jones & Fortescue (1987, p.63) foi realizada por um grupo de alunos que foram acomodados em frente a uma mesma tela de computador, em um laboratório de informática. “O texto é inteiramente tampado e os alunos podem ver apenas o título [Superstição], uma massa de bolhas, uma referência de vários pontos de ajuda e um convite para adivinhar a palavra” (Jones & Fortescue, 1987, p.37). A atividade é, na verdade, um jogo de adivinhações, que é estabelecido contendo um texto sobre superstição. Os alunos trabalham colaborativamente, por meio de conversas orais, para determinar o que,

quando e como eles irão inserir palavras no jogo. A conversação entre os alunos pode ou não ser conduzida na língua objeto, e os alunos são livres para usar seu tempo produzindo a linguagem utilizada na reconstrução do texto.

O termo *storyboard* é entendido na língua inglesa como “uma série de figuras que dão suporte a uma ação e seu conteúdo, os quais devem fazer parte de uma seqüência de exercícios audiovisuais” (Babilon Dictionary/LTd, 1997-2002), vindo daí a denominação do exercício proposto por Jones & Fortescue.

A linguagem da tarefa tem a probabilidade de ser mudada de acordo com o sentido do texto, também, com as associações de palavras feitas durante as adivinhações. Essa tarefa oferece algumas oportunidades de atenção à forma lingüística, mas o grau dessa oportunidade deve variar de acordo com os jogadores e suas estratégias. O nível de dificuldade da língua, na atividade de storyboard descrita por Jones & Fortescue, não é dirigido, mas se pode presumir que o texto tenha sido escolhido levando-se em conta o nível dos alunos, já que esses tipos de programas permitem aos professores agirem de acordo com suas conveniências. Diferenças individuais não são consideradas, a não ser no caso de se assumir que esses alunos estariam ou não aptos a participar de um jogo de adivinhação. A discussão da estratégia do jogo deve ter um foco único, mas a conversação não pode ser feita na língua alvo. Espera-se aqui que a língua alvo seja tratada como um objeto por toda a extensão do exercício, com atenção ocasional ao significado, quando for necessário adivinhar. Tais jogos de palavras também existem fora da sala da aula, “mas é improvável que a maioria dos alunos veja isso como uma atividade autêntica na língua alvo, a qual eles esperam aprender como adquirir” (Chapelle, 2001, p.64). Espera-se que os alunos se divirtam trabalhando com o texto em formato de jogo de grupo. A idéia é que a tarefa proporcione um trabalho de grupo centrado; espera-se que a mesma cause um impacto positivo na atmosfera da sala de aula e no aprendizado. Os requisitos para a prática dessa atividade não aumentaram os recursos da sala de aula descrita. Os computadores eram em número necessário para cada um dos grupos de trabalho, e o professor e os alunos puderam aprender a operacionalização do software.

3.4.5 A Concordância

Johns (1994) ilustrou o uso das atividades de concordância com alunos estrangeiros em cursos de inglês com propósitos acadêmicos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Descreveu os alunos vindos de várias partes do mundo, para estudar em diferentes áreas acadêmicas, como alunos que “respondiam aos desafios de suas inteligências; e a maioria deles estavam acostumados a idéia de pesquisa e descoberta para si próprios” (p.295). Esperava-se que esses alunos obtivessem sucesso trabalhando em pares, aprendendo sobre os países de cada parceiro e, também, sobre a área de cada um deles. Uma atividade de concordância pode começar espontaneamente em sala de aula quando uma questão sobre o uso e a função veio à tona: “Qual é a diferença entre *therefore* e *hence*? ou, Por que nem todos os *shoulds* são realmente *shoulds*?”(p.297). O professor responderia que ele não sabe e que eles poderiam descobrir juntos. O aluno autor da pergunta poderia, então, utilizar-se do computador disponível na sala de aula para tal propósito, selecionar um dos programas disponíveis e pedir ao *concordancer* para retornar todos os exemplos com *should* disponíveis. O *output* do computador incluiria sentenças com *should*¹⁶, que os alunos deveriam tentar classificar, de acordo com todos os vários sentidos e contextos apresentados nos exemplos dados.

A linguagem da tarefa era a mesma utilizada pelos alunos nas discussões orais e na parte escrita da sala de aula. A tarefa objetivava focar a atenção dos alunos na forma gramatical das frases dadas como exemplo. O fato do aluno não sofrer a pressão do tempo, para resolver a tarefa, é um aspecto positivo para que ele consiga entender a matéria, porém, não fica claro se tal condição existiu ou não. A atividade foi definida exatamente de acordo com o nível de conhecimento gramatical dos alunos, segundo o autor, sendo que as características desses alunos foram consideradas para que a pesquisa fosse adequada ao contexto. O exercício de análise lingüística não foi direcionado para ser utilizado da mesma forma como outros que podem ser praticados fora da sala de aula e, ainda, nesse mesmo tipo de tarefa, não se espera que o aluno a veja como autêntica para ser usada no futuro.

Essa tarefa é direcionada para desenvolver as habilidades lingüísticas dos alunos, como, também, a estratégia de análise lingüística deles, os quais, de posse dos significados da palavra objeto e tendo visto exemplos significativos de tal, tenham a condição de usá-la com a

¹⁶ Should é uma palavra da língua inglesa que significa “deveria”.

correção gramatical da língua. Espera-se que instrutores e alunos tenham experiências positivas de ensino e aprendizagem com a *concordância*, já que esse tipo de atividade oferece muitos exemplos relevantes da forma correta da língua, desse modo, enriquecendo o alcance e a flexibilidade dos materiais de ensino. O cenário que Johns utilizou para sua pesquisa requisitou um computador, um programa de *concordância* e alguns textos. Por causa da imprevisibilidade das questões que possam ser feitas ao *concordancer*, bem como dos resultados obtidos, as possibilidades de evolução de professores e alunos são ampliadas, já que ambos podem ter entendimentos diferentes do mesmo assunto e buscar uma conclusão conjunta. No entanto, se a atividade não conseguir solucionar a maioria das dúvidas, o efeito dela pode ser considerado negativo, já que os alunos poderão classificá-la como perda de tempo.

De todas as possibilidades de atividades de CALL em uso, hoje em dia, foram citadas, neste capítulo, apenas cinco. Descreveu-se aqui a atividade completa, que incluiu até mesmo os planejamentos dos professores para a utilização do software. Em seguida, no quadro 5, segue um sumário dessas análises, demonstrando que cada uma dessas atividades podem conter qualidades positivas e negativas. A análise pode resultar na decisão de se tentar ou não utilizar tal tarefa em sala de aula, bem como dar a condição de se implementar a tarefa selecionada para um determinado grupo de alunos.

Quadro 5

Sumário da avaliação dos cinco exercícios propostos em CALL

Qualidades	<i>CACD (Kelm)</i>	<i>Micromundo & Brandl (Chun & Brandl)</i>	<i>Checagem gramatical (Liou)</i>	<i>Reconstrução de texto (Jones & Fortescue)</i>	<i>Concordância (John)</i>
Potencial para o aprendizado da língua	Possível	Boa	Boa	Desconhecido	Boa
Adaptação do aluno	Boa	Boa	Provavelmente boa	Provavelmente boa	Boa
Foco significativo	Todo focado no propósito da tarefa	Foco primário na tarefa proposta	Foco primário na tarefa proposta	Não está claro	Não está focado na tarefa proposta
Autenticidade	Não autêntica	Não autêntica	De alguma forma autêntico	Não autêntica	Não autêntica
Impacto	Positivo	Desconhecido	Positivo	Desconhecido	Positivo

Praticidade	Boa	Boa	Desconhecida	Boa	Boa
--------------------	-----	-----	--------------	-----	-----

Fonte: Chapelle (2001, p.66), traduzido pelo autor desta dissertação.

Para que uma avaliação tenha coerência, “deve levar em consideração o contexto ao qual tenha sido aplicada a atividade” (Chapelle, 2001, p.65). Como segundo princípio considerado, a análise por julgamento é apenas uma parte da avaliação de uma tarefa em CALL. A avaliação empírica também é necessária para dar evidências mais profundas sobre a exatidão dos dados levantados pela análise por julgamento, no tocante ao comportamento dos alunos em uma atividade de CALL.

No presente trabalho de pesquisa, a opção tomada é a da análise por julgamento, segundo os fundamentos definidos pela lingüista Carol Chapelle, exemplificados neste capítulo. A análise empírica do uso dos softwares selecionados para esta investigação científica será considerada como um prosseguimento deste trabalho em uma próxima fase de pesquisas pós-mestrado. Justificando melhor esta decisão, afirmamos que uma primeira análise empírica já havia sido realizada durante o presente trabalho, porém, foi descartada, pelo motivo de que tal versão não foi capaz de verificar a real importância do uso dos softwares educativos para os alunos de língua estrangeira. Restou-nos, então, a opção de construir um mecanismo com fundamentação científica suficientemente bem elaborado, que nos desse a condição futura de fazer uma escolha consciente do melhor software educacional para o propósito previamente definido por cada professor.

Intencionamos neste trabalho, também, desenvolver a discussão sobre os softwares, levando em consideração os critérios de avaliação estabelecidos por Wepner & Ray (2001), apresentados na seqüência pelo quadro 6, bem como, buscaremos verificar a relação do conteúdo e metodologia(s) de língua estrangeira apresentado neles, com os métodos de ensino descritos no capítulo 1 deste estudo, os quais seguem rigorosamente os fatos históricos do campo do ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Quadro 6

Características do software a serem consideradas

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • As atividades e tarefas contidas no programa compelem o aluno a despertar o interesse pelo assunto. |
|---|

- As instruções para os alunos são claras, concisas e fáceis de serem seguidas sem a ajuda do professor.
- Os gráficos e sons são de alta qualidade. Eles fazem parte integral dos conceitos e conteúdos ensinados.
- O programa estende a imaginação e criatividade do aluno para além do que está apresentado na tela.
- O programa encoraja a interação e cooperação entre os alunos, especialmente se o professor estiver buscando por tais tipos de atividades dentro de sala de aula.
- O programa terá uma condição de ser utilizado durante o semestre/ano letivo mais vezes, no qual novas questões gramaticais sejam abordadas e o grau de dificuldade aumente.
- O autor provê um guia para o professor, com lições e maneiras de se introduzir o programa apresentado aos alunos e, ainda, se estão disponíveis outros materiais impressos para desenvolver melhor os itens abordados.

Fonte: Wepner & Ray (2001, p.91).

Sem adentrar, ainda, na questão das metodologias de ensino abordadas nos softwares a serem apresentados aqui, consideramos de suma importância iniciar definindo o que é trabalhado em uma sala de aula de língua estrangeira. Quando Jeremy Harmer (1991) definiu o que um aluno de línguas precisa aprender, ele considerou as habilidades de Listening¹⁷, Reading¹⁸, Writing¹⁹ e Speaking²⁰, como os quatro pilares para que o ensino efetivo se proceda, logicamente que, quando reportadas diretamente às diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira, deve-se levar em consideração o que cada uma delas elege como de maior importância em suas bases teóricas. Portanto, para que qualquer ferramenta/material de ensino de idioma estrangeiro seja discutido e definido como bom ou ruim, deve-se primeiramente descobrir qual a habilidade, ou habilidades, que o professor buscou desenvolver com tal escolha.

É importante acrescentar a teoria de J. Scrivener (1994, p.20) a esta discussão, a qual afirmava que as habilidades de Listening e Reading eram denominadas de “habilidades receptivas” (o leitor ou ouvinte recebendo as informações, mas não as produzindo); o Speaking e o Writing, por outro lado, eram considerados como “habilidades produtivas”. Hoje,

¹⁷ Listening é uma palavra inglesa que significa a ação de ouvir.

¹⁸ Reading, palavra inglesa que significa leitura ou, ainda, interpretação de um texto.

¹⁹ Writing, palavra inglesa que significa redigir, pôr por escrito. No contexto da produção escrita em segunda língua, a palavra writing não se limita à cópia de um determinado documento, é também todo tipo de exercício que exija a produção escrita.

²⁰ Speaking, palavra inglesa que significa discurso, fala entre pessoas.

houve uma modificação de visão em relação a essa teoria, passando-se a considerar como produtivas todas as quatro habilidades desenvolvidas, o que acreditamos ser muito mais justo, já que é o conjunto das quatro que representa a totalidade do ensino da língua estrangeira.

Retornando à teoria de J. Harmer (1991, p.29), é possível exemplificar a interligação entre os itens que ele considera como base do ensino da língua, por exemplo, “ênfatiza a importância do Listening como uma forma de se adquirir a pronúncia”, ou seja, para que o aluno seja capaz de falar corretamente (produzir o Speaking), ele deve trabalhar a parte auditiva (Listening). Ele discutiu a necessidade dos alunos aprenderem um vocabulário que esteja de acordo com o nível de conhecimento deles na língua objeto, o que deve facilitar a produção do Reading e do Writing. Ainda segundo este autor, a eficiência na comunicação deve ser buscada, “não que o aluno deva por exemplo, reproduzir uma pronúncia do nativo da língua, mas que ele seja capaz de ser inteligível na língua objeto” (p.29).

Na escola em que desenvolvemos nosso trabalho e nossas experiências no campo da informática educativa, os tópicos gramaticais da língua inglesa, bem como, vocabulários e demais itens, são sempre apresentados aos alunos antes que os mesmos se utilizem dos softwares educativos disponíveis. Essa regra é preestabelecida por aquela instituição de ensino que não entra em conflito com nenhum dos softwares apresentados, já que todos eles, mesmo aqueles direcionados às crianças de menos idade, solicitam que o usuário tenha o conhecimento prévio do assunto a ser trabalhado no programa. Vale a pena ressaltar, aqui, o uso da informática educativa de uma forma essencialmente behaviorista, cuja orientação é feita em primeiro momento em sala de aula para, posteriormente, levar o aluno a praticar a gramática dada no computador como um reforço, visivelmente maquiado pela presença da informática.

É importante esclarecer que, neste trabalho de pesquisa, não serão confrontados os dois programas; a conexão de igualdade gramatical na língua inglesa apresentada entre ambos é o fator que nos permite estudá-los com confiança. O conhecimento anterior da língua, por parte do aluno, exigido em ambos, também é de igual teor, apresentando-se como diferença a forma de abordagem da língua em cada um deles. Esse nível de conhecimento da língua estrangeira, exigido por um e outro Cd-Rom, é para pessoas que já possuam algum domínio da

língua inglesa (discutiremos mais detalhadamente sobre esse assunto quando fizermos a apresentação dos dois softwares).

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DOS SOFTWARES

Cada semente de planta ou bicho contém um “programa”, igual aos dos computadores, chamado DNA. O DNA de cada coisa viva é a garantia da sua eternidade. Cada semente, lugar do DNA, é um disquete com a receita para aquilo que morreu venha de novo à vida.

(Rubem Alves, 1999, p.146)

Neste capítulo, encontra-se o cerne desta pesquisa, constando a apresentação e discussão dos dois softwares educacionais selecionados para análise, como também a discussão sobre a relação entre eles e as metodologias de ensino de inglês.

É importante reafirmar, também, que este trabalho de pesquisa não tem como fundamento avaliar a qualidade do aprendizado produzido com o uso do software educacional em sala de aula de língua estrangeira, mas sim de verificar a real conexão entre o conteúdo de ensino dado em sala de aula de língua estrangeira e a possibilidade da prática dele via computador. Reiteramos, ainda, que é nossa intenção futura avaliar, por meio de instrumentos científicos, o tipo de aprendizado resultante desse instrumento de ensino, porém, acreditamos também que a veracidade de tais resultados dependerá muito “da dimensão com que os alunos

se engajarem nesse processo de instrução” (Carol Chapelle, 2001, p.137).

Antecipando qualquer exame dos softwares educativos selecionados para esse processo investigativo, é importante esclarecer alguns dados sobre tal escolha.

Tendo relatado anteriormente nossa experiência no campo da informática educativa, apresentamos abaixo, em um quadro, uma relação de softwares educativos (totalizando a quantidade de 21 títulos) utilizados pelo presente pesquisador como professor e

instrutor de laboratório de língua inglesa, em uma escola especializada (Cultura Inglesa de Campo Grande), no período equivalente aos últimos seis anos (1996 – 2001), resultando dessa prática a escolha dos softwares “The Magic Glasses” e “Azar Interactive”.

Quadro 7

Relação dos softwares estudados

Nome do Software	Editora	Ano de fabricação
The vocabulary venture	M.R. (Manzoli Rico Publisher)	1996
The speed reader	M.R. (Manzoli Rico Publisher)	1996
Wordbird's word land	Prentice Hall	1996
The listening learner	M.R. (Manzoli Rico Publisher)	1996
The games gallery	M.R. (Manzoli Rico Publisher)	1996
Alphabet express	School Zone – publishing company	1996
Focus on grammar – high intermediate level	Longman	1997
Grammar 3d	Heinle & Heinle publishers	1997
English works jr.	Lernout & Hauspie speech products	1997
Focus on grammar – basic level	Longman	1998
Zak's wordgames	Longman	1998
Azar interactive	Prentice hall regents	1998
The magic glasses	Publifolha multimídia	1998
Zynk – em busca das palavras perdidas	Copywright da empresa folha da manhã S/A e da compedia Ltd. (publifolha)	1999
The first certificate creative writing disc	Cambridge university press	1999
The fce grammar rom	Longman pearson education	2000
Board games - business	Black cat publishing	2000
Grammar world	Black cat publishing	2000
Bear and penguin's adventure	Dorling kindersley - DK	2000
Welcome to mean city - learn english and survive	Dorling kindersley - DK	2000
Ideas and issues – upper intermediate	Chancerel international publishers LTD.	2001

Fonte : Quadro elaborado pelo autor desta dissertação.

Os softwares descritos nesse quadro foram selecionados e vêm sendo utilizados por todos os professores com diferentes grupos de alunos da referida escola, que vão desde crianças na faixa etária dos nove anos, até adultos, de dezoito anos, que compõem o rol de alunos daquele estabelecimento de ensino. Tal prática de ensino teve como parâmetro principal a preocupação em conectar os conteúdos dados em sala de aula com os exercícios oferecidos, somada às instruções técnicas dos próprios softwares referentes aos quesitos idade

e grau de dificuldade. Outro critério é a questão da orientação pedagógica que a escola toma, ou seja, o objetivo maior do uso do software educacional é o de trazer ao aluno materiais autênticos para o uso da língua inglesa, o qual tenha condição máxima de proporcionar a esse aluno uma situação verídica, que ele seja obrigado a pôr em prática o conteúdo dado na sala de aula.

Wepner & Ray (2001, p.89) afirmaram que os softwares podem ser considerados como “ferramentas e recursos, tanto quanto os livros impressos, as fitas cassetes ou os jornais diários”. Segundo esses autores, o que valida o uso do Cd-Rom em sala de aula é a sua utilidade de abrir campos além do contexto do currículo escolar estudado e prover o aluno com experiência e, conseqüente, aprendizado, por meio da interação viva e dinâmica, que ainda não esteja disponível em outro tipo de material didático.

Como exemplificaram Wepner & Ray (2001, p.90), nós podemos querer, em determinado momento, que os alunos respondam a atividade proposta pelo software por escrito, em outro, nós podemos estabelecer que eles leiam em dupla, ou podemos buscar uma forma de motivar os alunos a trabalharem em silêncio absoluto. Isso faz com que seja quase impossível que um único programa de software possibilite ao professor atingir todas essas metas ao mesmo tempo.

Wepner & Ray (2001, p.91) reportaram um fato que merece ser levado em consideração, ocorrido em um *workshop*²¹ sobre softwares para professores, realizado nos E.U.A., no final do ano 2000, após a apresentação de cada software, opiniões divergentes eram apresentadas pelas pessoas. Segundo esses autores,

o julgamento dos professores refletia a filosofia pessoal de cada um deles em relação ao ensino, como também, suas experiências com os alunos. A conclusão do grupo foi que a qualidade do software está nos olhos do usuário. Até mesmo as mais brilhantes produções podem não ser úteis às necessidades e habilidades de certos grupos de alunos.

²¹ Workshop, é uma palavra inglesa que significa oficina. No contexto em que estamos trabalhando, seria uma oficina para que os softwares educativos fossem apresentados, utilizados pelos professores e, posteriormente, discutidas suas qualidades e problemas de utilização.

Essa discussão nos leva a refletir sobre o seguinte aspecto, que a avaliação de um software dependerá, também, de critérios definidos pelo professor, ou mesmo, pelo usuário do programa. Portanto, definidas as metas a serem atingidas com o software selecionado, torna-se mais fácil estabelecer um quadro de critérios avaliativos a serem seguidos.

A eleição dos dois softwares apresentados nesta pesquisa se deu pela diferença de apresentação e abordagem da língua estrangeira, já que o “The Magic Glasses” é uma história com exercícios gramaticais inseridos e retirados do próprio contexto (que é transportado para a Floresta Amazônica, com seus mitos e lendas) e o “Azar Interactive”, que apresenta diretamente exercícios gramaticais, como em um livro impresso, diferenciado por conter vários itens que apenas o computador pode oferecer (não vamos nos reportar a essas diferenças neste parágrafo, pois especificaremos tais detalhes na descrição do referido software). Outro aspecto decisivo no momento da escolha foi a questão da exatidão do conteúdo gramatical apresentado em ambos que, somado ao rigor da pronúncia correta do inglês, mostraram um nível de igualdade em ambos os programas; um terceiro aspecto considerado foi a contemporaneidade de ambos (colocados no mercado em 1998); o fato da elaboração de um ser totalmente brasileira (Magic Glasses) e do outro estrangeira (Azar) também foi um fator de peso em nossa escolha, pois acreditamos que a interferência pedagógica será bem sucedida quando levar em consideração as experiências de vida dos educandos, seus conhecimentos prévios, seus gostos e tendências. Esse pode ser um fator motivacional para aqueles que vêm a aula de língua estrangeira como algo muito distante da realidade prática.

Um dado interessante e de fácil verificação é que apenas dois softwares presentes no quadro 7 são brasileiros (The Magic Glasses e Zynk), sendo o “Zynk” uma tradução autorizada pela editora norte-americana, os demais são todos de procedência inglesa ou norte-americana. Esse fato é decorrente do grande interesse daqueles países em produzir softwares educacionais para o ensino da língua inglesa, que, na sua grande maioria, são direcionados para a população nativa dos próprios países de origem, ou seja, esse material pedagógico é criado para alfabetizar a população nativa falante da língua inglesa, cabendo às distribuidoras internacionais difundir esse material pelo mundo. A existência de um software educacional criado e orientado para o público brasileiro, contendo personagens que encontramos em nosso

cotidiano em qualquer cidade do Brasil (o negro, o índio e o descendente de orientais), foi um fato que mereceu um olhar diferenciado dentro de um contexto tão fechado quanto esse. Aqui vale complementar com o discurso de Paulo Freire (1996, p.109): “[...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto a ser considerado para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Vale acrescentar ainda que o quesito faixa etária não estará sendo considerado nessa pesquisa, estando os softwares especificados em suas instruções de uso da seguinte forma: Magic Glasses, para alunos de 9 a 12 anos; e Azar, para a faixa de 15 a 21 anos. Nosso ponto de apoio para tal advém da nossa prática de sala de aula como professor de inglês de escola especializada, em que o nivelamento dos alunos não é feito por faixa etária, e sim pelo grau de conhecimento da nova língua que eles possuam para estar naquela série. Não objetivamos levantar polêmica a esse respeito, pois, no contexto das escolas especializadas em línguas, cada uma, seja ela franquia ou unidade única, estabelece suas próprias regras, até mesmo misturando adultos a adolescentes em uma mesma turma. Podemos citar o exemplo da escola “Cultura Inglesa” de Campo Grande, na qual os livros adotados para os níveis básicos, intermediários e avançados são os mesmos para adolescentes e adultos, considerando o conhecimento prévio na língua que cada aluno possua, para a adequação dele ao grupo específico.

Seguem, na seqüência, a apresentação dos dois softwares educativos selecionados para esta pesquisa e, ainda, disponibilizados nas páginas finais deste trabalho, o anexo 3 (The Magic Glasses) e o anexo 4 (Azar Interactive), que apresentam detalhes técnicos desses programas.

ANÁLISE DOS SOFTWARES

4.1 THE MAGIC GLASSES

Para iniciar este tópico, torna-se de suma importância relatar que os dados históricos aqui presentes são fruto de oito entrevistas via internet com a professora Grazyna Bonomi, uma das responsáveis pela equipe de elaboração do software “The Magic Glasses”, junto ao Marcelo A. de Souza Barros, cujo trabalho técnico baseou-se na transposição da coleção de livros impressos para esse software educativo. Podendo ser verificada a veracidade de tal informação, no anexo 2 deste trabalho, na página dos Créditos. Reportamos ainda que, como profissional do ensino de segunda língua, ela permanece na mesma instituição de ensino, ocupando atualmente o cargo de Project Coordinator do Yázigi Internexus, em São Paulo, Brasil.

Trata-se de um software educativo criado e elaborado pelo Centro de Linguística Aplicada do Yázigi (CLA), no ano de 1998, cuja história remonta a década de 70.

Introduzido preliminarmente por meio de uma série de livros denominada Junior English Program (JEP), de autoria de Catherine Young Silva, foi lançado no mercado editorial em 1976. Esse material consistia de um composto de seis livros para pré-adolescentes de 9 a 12 anos (característica esta que permanece como indicação das faixas etárias aconselhadas a utilizarem o programa de computador), constando de cada livro, além das unidades de exercícios, dez capítulos de uma história chamada “The Magic Glasses”.

A proposta educacional dessa série de livros era a de discutir, por meio da história apresentada, questões como: a ecologia; a composição étnica do povo brasileiro, incluindo-se a dos próprios alunos em sala de aula e suas diferentes origens; a paz; e, ainda, a apresentação de alguns mitos e lendas do nosso país. A idéia principal, segundo G. Bonomi (2001), “era a de que o material impresso e produzido na língua inglesa fosse calcado na realidade do estudante brasileiro – reafirmando sua identidade cultural, respeitando seus valores e raízes, demonstrando nítidas influências da teoria de Paulo Freire”. Podemos complementar as palavras de G. Bonomi citando o próprio P. Freire (1996, p.154), quando ele relaciona educação e realidade: “[...] Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”.

Após quase 20 anos de existência do material JEP (descrito anteriormente), os autores perceberam que o livro já estava ultrapassado; formou-se, então, uma equipe de

reelaboração e um novo curso, foi criado o “Magic Links”, para a mesma faixa etária e nos mesmos moldes do anterior.

Concomitante a isso, e devido à atualidade do conteúdo apresentado na história do Magic Glasses, a equipe pedagógica do referido laboratório de lingüística resolveu transformar o antigo material em um CD-Rom.

Segundo G. Bonomi (2001), os personagens originais “foram redesenhados para parecerem mais modernos, sendo que os diálogos originais foram mantidos e, ainda, foram elaboradas mais de duzentas atividades pedagógicas para serem resolvidas durante o correr da história. Houve, também, a inserção de uma trilha sonora que ajudasse a criar o clima de mistério daquele desenho animado”.

4.1.1 Descrição do enredo da história e seus personagens

Os principais protagonistas da história são os adolescentes: Ana Maria (Ana), de Porto Alegre, cuja característica física marcante são seus cabelos louros; Takashi, de São Paulo, descendente de japoneses; Diacuí, de Santarém, uma garota com características e trajés indígenas; Ronaldo (Roni), de Salvador, um garoto negro com traços físicos bem caracterizados; e o Saci-pererê (figura retirada do folclore nacional). Seguem, ainda, mais três personagens que vêm de outro planeta: Wyz, Manares e Eolo (cujas explicações sobre os nomes, bem como, as expressões em latim utilizadas pelo personagem Eolo, na história, aparecem no anexo 2 desta pesquisa).

Um breve resumo dessa história é apresentado com um desenho animado em forma de aventura, que se inicia por meio do encontro desses personagens na mitológica floresta Morená e a união do grupo perante a missão de construir um par de óculos mágicos (tradução literal de “The Magic Glasses”) para enxergar o planeta Syderius e, por meio dessa visão, eles poderão aprender sobre a paz e o amor com aquele povo. Como atitude crítica e proposta de fundo da história, verifica-se a missão do extraterrestre de ensinar as crianças a amar a natureza e ao próximo, pois, segundo o personagem Manares, os terráqueos padecem do mal da guerra.

É interessante chamar a atenção para um detalhe nessa história, que diz respeito a um personagem específico – Eolo - , que apesar de ter a figura alegórica de uma nuvem, comporta-se como um aluno real em sala de aula de segunda língua.

Segundo G. Bonomi (2001), “Eolo comporta-se como um jovem aprendiz de inglês que já conhece as palavras e seus significados naquele idioma mas não é capaz ainda de falar, ele atende a todas as solicitações de Wyz, porém, responde sempre em latim, sua língua mãe, e só num determinado ponto da história, ele começa a falar fluentemente em inglês”.

Outro fato que merece destaque, ainda, segundo G. Bonomi (2001) é que, “enquanto Eolo não começa a falar em inglês, sua feição aparece sempre emburrada nas cenas do desenho, comportando-se exatamente como os nossos alunos em sala de aula que, por não terem familiaridade com a língua, ou mesmo, por acharem-na desconhecida, e até mesmo, por terem vergonha de se expor perante os colegas, ficam com o mesmo semblante carregado”. Aos poucos, ao familiarizar-se com as crianças, e tornando-se útil na história, assim como acontece com o aluno em sala de aula, o personagem muda sua postura e sua fisionomia, e finaliza por integrar-se ao grupo, falando em inglês.

4.1.2 Habilidades propostas pelo software

Quanto às habilidades disponibilizadas nesse software temos:

- *Reading* – essa habilidade é disponibilizada ao aluno/usuário, por meio da condição oferecida para a leitura dos diálogos, pelos subtítulos, em concomitância com o discurso dos personagens. Outra forma apresentada é, no momento da resolução dos exercícios que, em sua maioria, são compostos de frases a serem lidas e completadas, bem como, de instruções para a execução de determinadas tarefas propostas no item *desafios*.
- *Writing* - pode ser praticado durante o preenchimento dos exercícios propostos, por meio da composição de frases ou montagem de textos, como, também, por meio de questões que propõem a prática do vocabulário apresentado no texto, no qual o aluno deve identificá-lo pela leitura de seus sinônimos.
- *Listening* - essa é a habilidade que, além das anteriores, merece maior destaque e atenção em relação a esse software, pois a condição de articular os diálogos, os sons às imagens, na

forma de um desenho animado, desperta de imediato, no aluno/usuário, a curiosidade para o uso da língua inglesa. Estando alerta para a condição de que a história é toda falada em inglês, e que o vocabulário é de seu conhecimento, apesar da rapidez com que é apresentado na tela, os alunos, em sua maioria, sentem-se desafiados e convencidos da necessidade de prestar atenção nos diálogos da história. O fato do aluno de língua estrangeira disponibilizar-se a ouvir e esforçar-se para entender tais conversações, é a maior oportunidade que lhe pode ser ofertada para testar o que foi ensinado anteriormente em sala de aula.

A antiga filosofia do material da série JEP de livros didáticos (Junior English Program), já descritos anteriormente no item 4.1, pode ser percebida nesse CD-Rom, referindo a habilidade de Listening, pode ser assim resumida nas palavras de Eddy Rosseel, diretor do Centro de Lingüística Aplicada do Yázigi (CLA) no ano de 1984: “[...] Mais importante do que se preocupar com a pronúncia correta é desenvolver a competência receptora do estudante. A partir dela, o estudante se torna reflexivo e crítico, identificado com sua cultura e conhecedor da cultura de outros povos” (Eddy Rosseel, 1984, p.25).

Apenas o Speaking (a fala entre as pessoas) não é promovido diretamente por esse CD-Rom, já que o aluno não tem como se utilizar do que está aprendendo em forma de um diálogo com a máquina, ou mesmo com outro colega, naquele momento, restando essa alternativa para a sala de aula ou outro local proposto pelo professor, em outro momento.

Um ponto que merece destaque nesta discussão é a condição do aluno poder utilizar o CD-Rom de duas formas diferentes, apenas acompanhando a história (utilizando-se das suas habilidades de Listening e Reading) ou acompanhando a história e resolvendo os exercícios propostos (trabalhando além das duas habilidades citadas, a de Writing).

Segundo instruções apresentadas no programa, o aluno deverá aprender a realizar as seguintes tarefas na língua inglesa, conforme o quadro 8.

Quadro 8

Habilidades desenvolvidas

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Cumprimentar alguém e apresentar-se.2. Perguntar e dizer a idade.3. Descrever pessoas (aspectos físicos e de personalidade). |
|---|

4. Descrever lugares.
5. Perguntar e dizer o lugar de origem.
6. Reconhecer cores.
7. Identificar e localizar objetos.
8. Fazer perguntas para identificar pessoas (*who*), lugares (*where*), objetos ou ações (*what*) e razões (*why*).
9. Relatar atividades que estão sendo desenvolvidas no momento.
10. Perguntar e responder sobre habilidades.
11. Perguntar e falar sobre atividades rotineiras.
12. Perguntar e falar sobre preferências.
13. Falar sobre planos e intenções.
14. Fazer comparações.
15. Entender relatos sobre atividades passadas.

Fonte: Manual do software, item: “Conteúdo”, p.5.

A necessidade do aluno já ter conhecimento de todos esses itens, antes de iniciar o programa, surge do ponto que, para um leigo na língua inglesa, seria muito difícil entender a história via leitura das legendas, ou mesmo do Listening, restando a ele apenas a condição de assistir os fatos. Justificamos a afirmação feita do uso desse software sob o prisma da visão behaviorista, já que a função do novo material pedagógico seria a de reforçar o que já foi ensinado em sala de aula.

Vemos como um ponto positivo e contrário a essa visão behaviorista em relação ao uso desse software educativo, o fato de um aluno com pouco conhecimento da língua também poder usá-lo em seu processo de aprendizado. Ao utilizar esse material pedagógico surgirão dúvidas em relação ao conteúdo apresentado nos exercícios, ou mesmo sobre alguns acontecimentos da história que, para elucidação, necessitarão da presença de um conhecedor da língua (do professor ou de um colega mais adiantado) o que possibilita ao aluno a aprendizagem do trabalho em cooperação ou mesmo, uma visão mais positiva da função do professor (como se ele fosse um companheiro de sua equipe de trabalho).

Todos os itens descritos no quadro 8 são facilmente visualizados durante a apresentação da história e da prática obrigatória a cada espaço de tempo que varia de cinco a dez minutos durante o filme, tais exercícios se apresentam de forma diferenciada uns dos outros, não permitindo ao usuário inventar ou selecionar uma resposta aleatoriamente. Portanto, esse software exige do aluno atenção especial durante a apresentação da história, para que o mesmo tenha condições de resolver os exercícios propostos. No caso do aluno não

ter conseguido prestar atenção na parte da história que esteja sendo checada, ele poderá retornar sem prejuízo às telas anteriores e rever tudo novamente, sem que qualquer tipo de punição lhe seja imputada.

4.1.3 Navegação das telas do software

Para iniciar qualquer discussão a respeito da navegação de telas, torna-se necessário definir o verbo *navegar* como termo do jargão utilizado na informática. Segundo Antônio Olinto (2000, p.991), *navegar* significa percorrer interativamente o hipertexto do software utilizado, “consultando uma seqüência de documentos, e determinando, a cada passo, qual documento será consultado a seguir”. Portanto, neste tópico, abordaremos o exame da navegabilidade das telas, bem como, das facilidades e dificuldades apresentadas nelas.

No anexo 2, apresentaremos uma cópia fiel do modelo de tela utilizado no software em discussão. A tela do programa estará dividida em três partes, que são: superior, central e inferior. As partes superiores e inferiores da tela são permanentes, possibilitando ao usuário memorizar e utilizar-se dos recursos aí disponíveis com facilidade. Quanto à faixa central da tela, é o espaço onde o filme é apresentado, como em uma tela de cinema.

Na faixa superior podem ser visualizadas dez imagens do globo terrestre, alinhados lado a lado, que representam os capítulos da história, permitindo ao usuário acessar o capítulo de seu interesse e, ainda, um ícone de nome *Exit*, que significa *saída*, no idioma inglês (dando ao aluno/usuário a condição de abandonar o programa a qualquer momento da história). Cada globo terrestre possui um nome relacionado diretamente ao conteúdo do referente capítulo, facilitando, dessa forma, pesquisar o assunto de interesse. Eles aparecem na seguinte seqüência: 1. Prologue (prólogo); 2. Muiraquitã; 3. Blue Stone (pedra azul); 4. Golden Crab (o caranguejo dourado); 5. Caá-putirauá; 6. Meeting (encontro); 7. Firestones (pedras de fogo); 8. White Shell (concha branca); 9. The Puzzle (o enigma); e 10. The End (o fim), as palavras não traduzidas aqui são palavras do folclore brasileiro.

Na faixa inferior da tela, na seqüência esquerda/direita, estão: o ícone *Back*, que significa, em português, fazer recuar (permitindo ao aluno, com um clique, voltar ao passo anterior da história); o ícone *Subtitles*, subtítulos (o aluno tem a possibilidade de habilitar ou

desabilita a visualização da legenda da história, que se apresenta na língua inglesa, auxiliando aos alunos que tenham dificuldades na área de compreensão auditiva (Listening); o ícone Yáziqi, no qual abre-se um hipertexto, o aluno pode clicar para obter informações sobre a instituição Yáziqi Internacional (a entidade pedagógica responsável pela elaboração do CD-Rom); o ícone *Help*, que significa ajuda, em português (abre-se um hipertexto na tela, que possibilita ao aluno obter as informações necessárias para realizar os exercícios apresentados pelo CD-Rom); o ícone *Next*, próximo (a cada seqüência de telas determinadas pelo programa, o aluno deve clicar para seguir ao próximo ponto da história), tal ícone dá a possibilidade de ir avante na história, bem como, parar para refletir sobre o que acabou de ver ou, ainda, clicar o ícone *Back* e retornar para assistir novamente àquela mesma parte da história.

O item *desafios*, que aparece como opção facultativa para o aluno durante a história, quando de sua primeira aparição na tela, pergunta se o aluno deseja ou não aceitar resolvê-los. Se a opção for negativa, a história se passará normalmente sem interferências até o final ou até o ponto em que se desejar, se for afirmativa, os desafios aparecerão intercalados após uma seqüência de telas determinadas pelo próprio programa. Tais desafios aparecem em blocos, contendo três atividades diferentes cada; sendo que todos eles apresentam exercícios gramaticais relacionados com as frases ditas pelos personagens.

É importante destacar que todos os exercícios propostos pelo programa estão comprovadamente em total conformidade com os itens dispostos no quadro 8 do item 4.1.3, e demonstram claramente a conexão das imagens e diálogos da história com a prática dos exercícios gramaticais.

Torna-se mais prático justificar a assertiva acima com um exemplo retirado do primeiro exercício do item desafios, apresentado pelo software. O exercício do quadro 9, que se segue, apresenta-se em forma de diálogo, da mesma forma como no software, com as frases ditas pelo personagem Takashi, já escritas, e a personagem Ana, apenas com o símbolo de interrogação (?), que é um hipertexto, o qual, ao ser clicado apresenta quatro sentenças para a escolha do aluno. As respostas corretas do quadro 9 encontram-se destacadas em negrito.

Quadro 9

Exercício 1 - escolher a resposta correta

Ana: ?	Sure! Let's go! I'm 10. How old are you Takashi ? Hi, I'm Ana Maria, from Porto Alegre. And you ?
Takashi: I'm Takashi, from São Paulo.	
Ana: ?	Sure! Let's go! I'm 10. How old are you Takashi ? Hi, I'm Ana Maria, from Porto Alegre. And you ?
Takashi: I'm 11. And you ?	
Ana: ?	Sure! Let's go! I'm 10. How old are you Takashi ? Hi, I'm Ana Maria, from Porto Alegre. And you ?
Takashi: Let's go see the forest.	
Ana: ?	Sure! Let's go! I'm 10. How old are you Takashi ? Hi, I'm Ana Maria, from Porto Alegre. And you ?

Fonte: O item desafios do software "The Magic Glasses".

A relação entre os quadros 8 e 9 deve ser feita considerando-se as respostas corretas do exercício apresentado no quadro 4. Pode-se fazer a seguinte relação entre ambos os quadros: resposta 1 - itens 1 e 5 (do quadro 8), no qual Ana cumprimenta Takashi, ao se apresentar, diz seu local de origem e pergunta o dele; resposta 2 - item 2 (do quadro 8), Ana pergunta a idade do garoto; resposta 3 – item 2 (do quadro 8) Ana diz sua idade; resposta 4 - item 13 (do quadro 8), Ana aceita o convite de Takashi, cuja intenção é ir para a floresta.

Quanto à tela dos *desafios*, a moldura permanece sempre a mesma em todos eles, alterando-se apenas o exercício que aparece no centro dela. Os ícones superiores dessa moldura são dois: *Info*, no qual o aluno clica para saber qual a tarefa a ser executada naquela atividade (abre-se na tela um hipertexto e todas as informações dadas são em inglês); e *Hint*, que significa a palavra *dica*, em português (como o próprio nome sugere, são dadas mais informações, dentro de uma janela hipertextual, que se abre na tela, indicando como resolver as questões propostas, por exemplo, ele pode mostrar rapidamente o exercício preenchido, para que o aluno tenha uma visão de como deve realizar sua tarefa; sendo que, em alguns exercícios, pode não haver nenhuma dica). Os ícones inferiores são quatro: o *Back* (já descrito anteriormente); o *Story*, que significa história em português (ao clicar nesse ícone, o aluno

retorna imediatamente à história, do próximo ponto, ou seja, não retorna à última cena já vista da história); os ícones *Help* e *Next* (também descritos anteriormente).

Nesse software, é interessante que, ao iniciar o programa, ele pede ao aluno que insira seu nome na item usuário, para poder chamá-lo pelo nome durante a história, avisando-o da presença dos desafios nas próximas páginas da história e, nesse momento, o próprio software fará a seleção aleatória dos exercícios que aparecerão na série de desafios, podendo, em um grupo de cinco computadores, todos os exercícios apresentarem-se diferentes no conteúdo (por exemplo, no caso do exercício de palavras cruzadas, pode ocorrer que, em três computadores, apareçam as mesmas perguntas e palavras, e em outros dois, palavras totalmente diferentes, sempre utilizadas nas cenas anteriores ao exercício). Fato esse que permite ao aluno recomeçar o uso do CD-Rom, fazendo exercícios diferentes a cada vez.

O grau de dificuldade dos exercícios está de acordo com o material apresentado, aumentando essa qualidade à medida que o aluno avança nos capítulos da história. Essa dificuldade é trabalhada de tal forma que o aluno, que já tenha assimilado o ensino da gramática, deve prestar atenção na história, para realizar os novos desafios. Quanto àqueles que não tenham entendido alguma sequência anterior da história, e estejam com dificuldades para resolver os exercícios, resta a opção de pararem onde estão, retornarem a história e continuarem logo que se sentirem aptos.

Fica claro na análise desse software educacional que, para um melhor aproveitamento do material pedagógico por parte do aluno, o mesmo deve ter o conhecimento prévio das estruturas gramaticais e tempos verbais apresentados na história, já que é mostrado o uso do conteúdo dado em sala de aula, na forma de vida real, por meio do desenho animado. Aqui vale lembrar Krashen e sua “hipótese do monitor”, que aponta podermos utilizar o conhecimento aprendido para corrigirmos a nós mesmos, quando nos comunicamos. São três as condições específicas necessárias que limitam o uso satisfatório do “monitor”: 1. Tempo – deve haver tempo suficiente para que o aluno eleja e aplique uma regra aprendida; 2. Ênfase na forma – o falante da língua deve centrar-se na correção ou na forma da produção lingüística; 3. Conhecimento das regras – o falante deve conhecer as regras gramaticais. “O monitor funciona melhor quando as regras são simples de descrever e não exigem reordenamentos complicados” (Richards & Rodgers, 2001, p.128-9). Lightbown & Spada

(1995, p.27) acrescentaram a essa explicação, afirmando que Krashen “considera que o saber as regras, somente ajuda ao falante polir o que já foi adquirido através da comunicação real, e mais, que o foco do ensino da língua deveria ser na comunicação e não na aprendizagem de regras”. Vemos aqui uma semelhança no uso do software educacional e a teoria de Krashen, já que o programa dá ao usuário o Tempo que ele necessita para realizar a tarefa, permite, também, que ele faça e refaça um mesmo exercício até que a correção seja atingida e, por fim, exige que essa pessoa saiba as regras da gramática para solucionar o que está sendo proposto. Podemos acrescentar, ainda, que uma nova possibilidade é criada pelo uso do software em questão, que é a de facilitar, àquele aluno que não memorizou tais estruturas e vocabulários, a visualização do desenho e retomá-los com os exercícios propostos no programa. Consideramos essa possibilidade de visualizar o real, por meio do virtual, uma condição ideal para o aluno vislumbrar um uso efetivo do conteúdo visto em sala de aula de língua estrangeira, sem ter que estar em um país estrangeiro para tal.

4.1.4 Relação método de ensino da língua inglesa/software educacional

Para a discussão do valor didático e a importância do software para o ensino/aprendizagem, busca-se, neste item, fazer conexões que possam mostrar as semelhanças entre o software educacional “The Magic Glasses” e os diversos métodos de ensino de língua estrangeira examinados no capítulo primeiro deste trabalho.

Abaixo estão descritos todos os métodos e abordagens presentes no primeiro capítulo desta pesquisa, e sua relação com o software ora discutido:

- Método Gramática-tradução – não verificamos nenhum elo entre o software e esse método de ensino de língua estrangeira.
- Método Direto – o professor pode apresentar esse CD-Rom aos seus alunos, antes de lhes ensinar a gramática, pois o software tem a opção de mostrar somente a história. Pode-se verificar uma conexão com o método ora analisado, quando o mesmo define sua teoria pelo desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, para, posteriormente, trabalhar a expressão escrita.

Aqui a língua é apresentada pela própria ação dos personagens; o vocabulário concreto é mostrado por meio de figuras, palavras e sons (pronúncia); a língua materna não é utilizada, somente pelo fato dos nomes de alguns personagens da história e que, segundo uma das autoras do projeto, é proposital, para trazer mais afinidade entre o aluno e o programa; e, ainda, pode-se verificar a clara semelhança entre o CD-Rom e o presente método na questão intencional de desenvolver a compreensão oral do aluno, já que, apesar de ser apresentado em forma de filme/história, o aluno tem como retornar às telas anteriores, ouvi-las novamente, ler os subtítulos e procurar entender o que está acontecendo naquele momento.

A prática da conversação, que é um ponto de destaque no método, não é privilegiada nesse CD-Rom, já que não há a menor possibilidade de interação (por meio da fala ou de algum exercício de diálogo oral) aluno/máquina, ou mesmo, aluno/aluno.

- Método Audiolingual – se for considerada a questão desse método, buscar uma pronúncia parecida com a do falante nativo, teremos aqui um ponto negativo do software, pois, na história, cada personagem fala a língua inglesa com o sotaque característico da região do Brasil a qual representa (o que segundo G. Bonomi também é proposital, para que o aluno reconheça o seu sotaque em algum dos personagens da história). No entanto, é importante atentar para o fato de que nosso país é muito heterogêneo, constituído de diferentes tipos de pessoas que imigraram para cá, e que pode dar, a um grupo de alunos, por exemplo, a possibilidade de identificar-se com um ou outro personagem, pelo sotaque parecido ou diferente do seu próprio.

Nesse CD-Rom, tal como no método, o professor terá total controle dos alunos no que tange a evitar que eles usem a língua de forma que a mesma entre em conflito com a teoria, já que todos os exercícios propostos, bem como, todos os diálogos da história, são construídos na forma gramatical correta da língua inglesa. Apesar de ter sido criado por uma equipe de lingüistas brasileiros, o que para alguns poderia ser preocupante, não comete nenhum tipo de erro de construção gramatical (apenas a diferença nas pronúncias do inglês).

- Abordagem Comunicativa – o primeiro ponto a ser levantado é a característica do método que requer que o aluno aprenda a comunicar-se. Relacionando isso ao software discutido,

teremos o aluno ouvindo vários diálogos, centrados nas funções básicas da comunicação da língua (apresentar-se, dizer e perguntar a idade, etc.), o que pode permitir que esse aprendiz, posteriormente ao uso do CD-Rom, tenha a condição de expressar-se na nova língua com os outros colegas, da mesma forma com que viu, ouviu e exercitou por escrito. Sem desconsiderar os fatores timidez, antipatia pela língua, entre outros, levantamos aqui, apenas, uma possibilidade para que esse aluno sintá-se instigado a praticar a língua em sala de aula, após o uso do programa.

- Método da Resposta Física Total – nesse método, podemos levantar a hipótese de que o software assume o mesmo papel do professor, tal qual o definido por Asher (1977), pois ele desempenha o mesmo papel de diretor da obra, avisando ao aluno, no momento indicado, sempre com uma mensagem na tela, e chamando-o pelo nome ou apelido que tenha inserido na tela do computador, ao iniciar o programa, avisando-o de que deve submeter-se aos exercícios propostos, os quais terão sempre uma avaliação do que foi visto momentos antes, na história. Esse papel de ouvir e agir fica bem claro no exercício das tarefas propostas pelo software. A exposição do aluno à língua objeto, para que o mesmo possa assimilar as regras da língua estudada, é outra característica de igualdade entre esse método e o software, já que o aluno tem a condição de visualizar a realidade, por meio da posição de telespectador da história, via tela do computador e, ainda, sendo dirigido a exercitar as estruturas recém-vistas. A questão do estresse levantada nesse método também deve ser relacionada ao software, pois, se o computador for considerado uma chave para a aprendizagem, livre de tal tipo de pressão, o aluno poderá sentir-se à vontade para errar, retornar e refazer seus exercícios, sem nenhum tipo de constrangimento.
- Método de Aprendizagem Comunitária da Língua - com relação a esse método, não verificamos uma ligação exata entre o software e suas teorias, já que não há a possibilidade de diálogo em grupo ou, mesmo, de uma discussão mais profunda durante o uso do CD-Rom, ou seja, o aluno deverá exercitar e/ou aprender o que o programa do software pede. Podendo ficar para uma etapa anterior, por meio da explicação do professor, ou mesmo para uma etapa posterior, na qual os alunos possam discutir suas

experiências com a ferramenta, mas, de qualquer forma, muito distante das características do método ora discutido.

Pode-se, no entanto, fazer uma reflexão sobre as técnicas humanísticas descritas por Moskowitz, nesse método, relacionando-as à questão do folclore brasileiro abordado pela história, apresentando seus mitos e personagens, somado, também, a questão da diversidade étnica da população brasileira, representada pelos personagens ali presentes, que fazem a união entre o que o aluno já está acostumado em seu dia a dia, com a língua estudada. Esses aspectos humanistas, os quais enfatizam as emoções e conhecimentos dos alunos, relacionados às suas vivências cotidianas, além do conhecimento lingüístico e das outras habilidades desenvolvidas por esses sujeitos em sala de aula, dão ao software uma roupagem diferente da maioria dos materiais didáticos utilizados para o ensino da língua estrangeira. Revela aos alunos que todos os conhecimentos de vida que possuem podem ser utilizados em outra língua, desde que obedecidas as normas de correção verbal e ortográfica da mesma.

- Método do Enfoque Natural – iniciamos essa análise pela questão do método, considerando o exercício de ouvir e ler como fundamentais, deixando a conversação para uma etapa posterior, o que pode ser verificado nesse CD-Rom com muita clareza, pois essas duas primeiras etapas são cumpridas a rigor, deixando o terceiro ato para outro momento.

Vivenciar a língua em uma situação informal pode ser também comparado ao uso desse CD-Rom, já que os alunos assistem a um desenho animado, fato comum para pessoas de diferentes faixas etárias, e a questão da história estar na língua inglesa também não parece ser um impedimento, já que, no contexto em que utilizamos esse CD-Rom (uma escola especializada em ensino de idiomas), é possível afirmar que a maioria dos alunos possui televisão a cabo e está, portanto, acostumada a tais tipos de facilidades.

Para que esse CD-Rom possa ser considerado como atividade significativa para os alunos, teremos que levar em conta a questão da cultura vivida em casa por esses alunos (através de histórias com as figuras do folclore brasileiro, bem como, da paisagem da floresta tropical e sua geografia) e ainda a cultura particular dos adolescentes de hoje, o computador que, no campo das escolas especializadas em ensino de segunda língua, é mais

do que um instrumento de trabalho para eles, como, também, uma forma de comunicação com os amigos e com o mundo (por meio da *internet*). Inclua-se a este parágrafo a teoria do referido enfoque em relação aos materiais de ensino, que devem ser provenientes do mundo real dos alunos.

Se o objetivo desse método é o de ensinar principiantes da língua a atingirem um nível intermediário, desenvolvendo as destrezas escritas, verifica-se que o CD-Rom tem exatamente essa característica, porém, em relação às destrezas orais apresenta-se ineficiente no que tange à produção oral de um diálogo ou outro tipo de exercício de semelhante natureza. A ferramenta aqui discutida não apresenta tal facilidade, trabalhando apenas a questão da compreensão auditiva do aluno.

Não estamos aqui dignificando nenhum tipo de metodologia ou enfoque de ensino, estamos sim investigando e refletindo as diversas oportunidades de ensino/aprendizagem que esse software pode oferecer, considerando-se, também, o posicionamento do profissional de ensino, nesse caso. Acreditamos que o presente software seja a representação real de um método que pode ser classificado como de síntese, já que consegue enredar características de diversos métodos de ensino de línguas, sem optar diretamente por algum especificamente.

4.1.5 Avaliação do software segundo critérios de C. Chapelle

Fox & Mitchell (2001, p.62) afirmaram que, quando se avalia um software de exercícios para utilização em sala de aula, normalmente, opta-se por aqueles que contenham exercícios para completar, e que, em segundo plano, é também o caso do The Magic Glasses. Dá-se preferência por programas que imponham ao aluno práticas de reconhecimento e correção de erros de grafia, que façam uso das palavras de forma correta em sentenças e que promovam o entendimento do significado dessas palavras. Segundo esses mesmos autores, “nossos alunos preferem softwares em forma de jogos, os quais, tornam-se interessantes para eles e consistentes em relação às suas expectativas, para o tipo de interatividade que encontram em muitos sites da Internet, Cd-Roms e, principalmente nos vídeo games que eles gostam de jogar em suas horas de lazer”.

Na seqüência, seguimos definindo, conforme apresentação feita no quadro 10, a explicação de cada um desses itens, bem como, uma justificativa para tal classificação.

Quadro 10

Aspectos considerados importantes em uma avaliação de software

QUALIDADES	SOFTWARE: THE MAGIC GLASSES
POTENCIAL PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA ADAPTAÇÃO DO ALUNO	Positivo Boa
FOCO SIGNIFICATIVO	Focado no propósito da tarefa
AUTENTICIDADE	Boa
IMPACTO	Positivo
PRATICIDADE	Boa

Fonte : Quadro elaborado pelo autor desta dissertação.

- Adaptação do aluno – para considerarmos o nível de dificuldade da língua objeto, a fim de que os alunos aumentem suas possibilidades lingüísticas, devemos levar em consideração a definição de Vacca & Vacca (1998, p.187). Esses autores reportaram-se diretamente ao item vocabulário, afirmaram que “para dar suporte a leitura e a escrita, os alunos precisam usar as palavras, entender conceitos e avaliar de que forma essas palavras são relacionadas ao conteúdo que está sendo estudado” (p.76). Esse tipo de conhecimento de vocabulário, afirmaram Fox & Mitchell (2001, p.66), “desenvolve-se em consequência das muitas

oportunidades de ouvir, ver e usar palavras ajustadas pela sua própria forma de pensar”, o que, devido à simplicidade com que é apresentado no software em discussão, possibilita ao aluno, durante e após a sua prática, assimilar a língua objeto participando do contexto da história. É neste ponto que podemos verificar a tecnologia dando uma contribuição significativa para o aumento do vocabulário dos alunos. É a tecnologia trazendo para a sala de aula de língua estrangeira a capacidade de conectar um aprendizado dinâmico e interativo do novo vocabulário com a ortografia, a leitura, a escrita e o conteúdo ensinado.

- Potencial para o aprendizado da língua – não é possível dar garantias de que os alunos aprenderão mais sobre as estratégias de aquisição de uma língua estrangeira apenas com a prática dos exercícios oferecidos por esse software, mas a possibilidade de levar a prática do idioma estrangeiro por meio da participação do aluno, mesmo que regulada pelas normas do programa, em uma história repleta de aventuras vivas, pode ser considerada por si só como uma grande proposta didático-pedagógica. É importante considerar, também, o contexto da aventura para os alunos, o qual, segundo Wepner & Ray (2001, p.83), oferece a eles “oportunidades de construir seu próprio vocabulário e senso de compreensão gramatical, enquanto trabalham buscando solucionar os desafios propostos”. Exercícios inseridos em um contexto de aventuras, que nesse caso é uma história, são preparados com o intuito de desafiar os alunos a explorar e pensar sobre o uso da língua aprendida em diferentes ambientes e eventos, ou seja, usar o vocabulário estudado em outras situações do cotidiano. Toda essa manobra evidencia a busca, por parte de lingüistas e professores, da melhor prática do conteúdo ensinado.

Se consideramos, também, a idéia de que esse CD-Rom possa ser classificado como um livro interativo, passamos a acreditar na promessa de que esse tipo de ferramenta possa promover uma aprendizagem ativa (Heilman, Blair & Rupley, 1998, p.127), devido a vantagem de aumentar a habilidade do aluno em recontar uma história (Mathew, 1997: 268). Com a prática dos exercícios propostos, que são, conforme exemplo no quadro 9, baseados nos diálogos da história, o aluno faz e refaz as frases lidas e ouvidas, de tal forma que possa assimilar tal tipo de construção gramatical, o que possibilita a memorização da história na língua objeto, para uso posterior.

A hipótese sugerida por Swain & Lapkin (1995, p.373) pode dar força a essa discussão que, segundo eles, ao produzir o novo idioma, o aluno torna-se, pela ocasião, atento ao problema lingüístico (chamada a atenção dele por um *feedback* externo, pelo do professor ou algum colega) ou por um *feedback* interno (algum mecanismo de correção do próprio software). Ao perceber algum problema, o aluno é impelido a modificar sua resposta. Agindo dessa forma, pode, em determinados casos, ser forçado a desenvolver um processo de correção sintática, que proporcione a compreensão e aquisição da língua. Segundo C. Chapelle (2001, p.48), essa hipótese pode ser entendida da seguinte forma: “esse processo de correção sintática ajuda aos alunos a internalizarem novas formas gramaticais e, a aumentarem a capacidade de seu conhecimento” geral da língua. Esse *feedback* interno é um ponto que podemos explorar no caso do software em análise, pois ele apresenta uma condição de não aceitação de erros em todos os exercícios propostos. Caso o aluno erre, o programa dá um aviso e não aceita a resposta dada, caso ele persista no erro por mais duas vezes, o programa dá a resposta correta, destacando-a das demais com uma cor diferente, e ainda não permite ao aluno marcar pontuação no score final de resultados dos exercícios da história.

Larsen-Freeman & Long (1991, p.144) também contribuíram para a avaliação do foco no significado da língua, afirmando que:

[...] a modificação da estrutura interacional da conversação ou, de um discurso escrito durante a leitura...é uma [boa] candidata a tornar-se condição necessária (não suficiente) de aquisição da língua. O papel desempenhado por ela na negociação de significados, ajuda a tornar o *input* compreensível, mesmo que ainda contenha elementos lingüísticos desconhecidos do aluno, e, portanto, potencialmente positivo para que a aquisição se faça.

- Foco significativo – pode-se afirmar neste item que a linguagem da tarefa proposta pelo software é a mesma utilizada pelos alunos na sala de aula, pois estamos considerando o contexto da escola Cultura Inglesa de Campo Grande como local de uso desse software. Os exercícios propostos pelo programa demonstraram a intenção de levar os alunos a

focarem sua prática na gramática de forma escrita, possibilitando a fixação do vocabulário e do restante do conteúdo dado em sala de aula, já que não encontramos nenhum exercício que solicitasse alguma forma de prática oral. O nível das atividades propostas está de acordo com a história apresentada e, conforme a escolha do professor em relação a esse software, é igualmente direcionado aos alunos iniciantes da língua, conforme as instruções do programa, não apresentando nenhum tipo de desafios gramaticais para alunos que estejam em níveis mais adiantados. Um fator importante e presente nesse CD-Rom é a condição de ser a representação fiel do que os alunos aprendem em sala de aula, com a diferença de mostrar a eles a utilização daqueles vocábulos recém-aprendidos. Devido às propostas demonstradas no quadro 8, que dizem respeito às atividades ensinadas no CD-Rom serem facilmente visualizadas em filmes de tevê e cinema, os alunos podem sentir um grau de relação bem próximo em relação à língua objeto, que eles vivenciam em seus momentos de lazer.

- Autenticidade – apontamos a possibilidade dos alunos reconhecerem como autêntico o software em discussão, se estabelecermos uma relação entre essa obra de ficção ilustrada, representada por um desenho animado, que une, por meio de uma história de aventura apresentada via tela de computador, e as atividades em forma de exercícios e jogos, que dão base para eles poderem reconhecer, nesse contexto, o uso real do idioma aprendido. A condição de conectar a vida real ao conteúdo praticado em sala de aula, ouvindo uma trilha sonora, assistindo a um filme e, principalmente, tendo a condição de compreendê-los, devido ao grau de conhecimento da língua exercitado no próprio contexto do CD-Rom, é um fator que, para o aluno, propicia seu conhecimento relacionado com a língua estrangeira de uma forma séria e ao mesmo tempo descontraída, porém, dando-lhe autonomia ao lidar com a língua estrangeira.
- Impacto – a questão da interatividade é entendida por Wepner & Ray (2001, p.81), quando discutiram a relação aluno/CD-Rom da seguinte forma: “o aluno pode interagir com as palavras e as ilustrações com apenas um clique no mouse. Clicar em uma palavra resulta na pronúncia dela. Clicar em um rosto resulta em algum tipo de animação. Os personagens

podem nesse contexto, prover um diálogo extra ou até mesmo, praticar ações”. Se seguirmos por esse caminho, identificaremos, no The Magic Glasses, exatamente esse tipo de condição, pois, ao realizar os exercícios propostos, o aluno deve, na maioria das vezes, clicar nos rostos dos personagens, para visualizar e selecionar a frase que melhor se encaixa no exercício de diálogo em processo de complementação ou, ainda, clicar na figura de um dos personagens apresentados no exercício, para relacioná-lo ao histórico mostrado na instrução daquela tarefa. Esse exemplo simples de dois tipos de exercícios apresentados nesse software pode ser entendido como uma demonstração fiel e real da condição de interatividade desse programa. Isso é considerar que os alunos terão uma condição positiva de experienciar o aprendizado da nova língua, por meio da visualização da história e da realização das tarefas propostas pelo software.

- Praticidade – o quesito praticidade não pode ser aqui discutido no nível de hardware, pois cada escola tem seus parâmetros e condições particulares de escolher seus equipamentos e quantidades dos mesmos. É possível, então, discutir-se as condições que esse software oferece para que o aluno exercite e aumente seus conhecimentos na língua objeto. Partindo desse ponto, podemos exemplificar, pelos itens disponíveis no software para o aluno, o que tradicionalmente seria levado em sala de aula, por meio de fitas ou CDs, cartazes e livros, que já estão contidos no programa. O que diferencia é a condição de animação real da história, que faz com que o aluno se motive a ir sempre adiante nos acontecimentos e, conseqüentemente, depare-se com os desafios propostos pelo programa. Aqui, sentimos falta de um dicionário que possa auxiliar o aluno, bem como, de regras explícitas de construções ortográficas, para consultas imediatas. Isso obriga o aluno a retornar às telas para verificar a construção das frases ou, mesmo, faz com que ele desenvolva um mecanismo de rapidez para memorização do texto, o que não acreditamos ser um ponto negativo.

A negociação de significados no software em discussão pode ser apontada pelos exercícios escritos propostos, pois, neles, o aluno terá a condição de criar frases e montar diálogos, mesmo que monitorado pelas regras de acerção do programa. Ao agir dessa forma, esse aluno tem condições de manipular a gramática e perceber a forma da

escrita na língua objeto, já que o próprio programa se encarregará de fazer as correções, mostrando ao usuário a forma gramatical correta na língua.

4.1.6 Comentários adicionais e discussão das características do software estabelecidas por Wepner & Ray

Um item disponível nesse software, e ainda não mencionado, é o de marcar pontuação no caso do aluno ter aceitado os *desafios* propostos, o que, para alguns, pode ser muito estimulante, pois ter a condição de visualizar o próprio nome estampado em um quadro, ao final do exercício, seria como receber um prêmio ofertado pelo próprio CD-Rom. Sendo que ainda é possível começar novamente a história e mudar sua pontuação final.

Ao conhecer essa história e seus personagens, bem como, com a percepção virtual de nossos mitos e lendas nacionais, sentimo-nos parte de um contexto apresentado por um produto, apesar de se apresentar em uma língua diferente da nossa (o inglês), conseguimos ser arrebatados a tentar entender e resolver seus desafios técnicos, até mesmo pelo puro prazer de descobrir o final de cada episódio.

Antes de respondermos diretamente aos itens propostos no quadro 6, do capítulo 3, que se refere às características do software a serem consideradas de suma importância, por Wepner & Ray, para análise, é importante resumir a idéia que esse CD-Rom nos passa, por meio das palavras de Virgínia Lacerda²² (1951, p.25):

[...] cada situação ou experiência pessoal só pode ser compreendida em conexão com o resto da vida do homem que a vive, e que está integralmente presente nela; em conexão com o meio que o cerca, com os homens com que convive; em conexão com a nação de que faz parte, com a humanidade de que é membro. Partindo desta situação fundamental, organizamos nossa vida por meio de hábitos individuais ou coletivos, que nos põem em face do meio no qual deitamos raízes [e só o espírito deita raízes], que nos criam uma situação nossa, uma unidade vital que nos seja peculiar.

²² Virgínia Côrtes de Lacerda é autora da obra “Das unidades didáticas à unidade de vida (um método em educação)”, 1951. Nessa obra, a autora expõe e defende o humanismo como método para a educação.

Com o olhar voltado diretamente para o quadro 6, descrito anteriormente, pudemos verificar que: as instruções dadas pelos exercícios são realmente claras e concisas, pois, ao consultar o ícone *Info*, o aluno tem a condição de visualizar passo a passo, o que deve ser feito para realizar a tarefa, bem como, pode ler nessa tela específica, qual é o objetivo final do exercício; os gráficos e sons apresentados pelo software podem ser classificados como de boa qualidade para uso, desde que o equipamento (hardware) seja também de boa procedência. O que pudemos verificar com facilidade foi a pronúncia dos personagens, que era de um inglês fluente e sem sotaques, e isso consideramos como ponto positivo, pois, sendo os alunos conhecedores do vocabulário e da estrutura gramatical apresentada na história, não causa maiores dificuldades para eles entenderem os passos da história. A condição de verificação do aluno estender sua imaginação e criatividade, para além do que está sendo apresentado na tela, bem como, de se as atividades e tarefas contidas no programa compõem esse aluno a despertar o interesse pelo assunto, não estão sendo medidas neste trabalho, podendo ficar para uma fase posterior a esta pesquisa. Pudemos, ainda, verificar a interação e até mesmo a cooperação dos alunos quando do uso desse software em sala de aula (no laboratório de línguas da escola Cultura Inglesa), pois, trabalhando em duplas ou mesmo individualmente, eles sempre buscavam uma troca de idéias ou experiências com os colegas mais próximos (esse fato pudemos comprovar com a assistência das aulas de três grupos diferentes, durante o período de um semestre letivo, no ano de 2000, no referido laboratório de informática em que desenvolvemos nossa pesquisa). Com relação ao uso do programa mais de uma vez durante o semestre, podemos afirmar que é totalmente possível, já que o grau de dificuldade gramatical é aumentado conforme os capítulos da história sejam acessados, permitindo que os tópicos sejam dados em sala de aula, retornando ao laboratório para o aluno dar continuidade ao exercício do programa. O último tópico formulado por Wepner & Ray reflete o que esse CD-Rom fornece ao professor, ou mesmo ao usuário individual do programa, ou seja, é ofertado um guia explicativo de todas as opções de acesso e uso do software, porém, não oferece nenhum tipo de material impresso, para que a pessoa desenvolva os itens abordados no programa, restando ao professor criar outra opção.

A crítica feita nesse último tópico não desqualifica em nada esse software, porém, gostaríamos de apontar como sugestão à prática do Speaking (a fala), o exemplo citado no parágrafo acima, no qual os alunos com a busca pela troca de informações acabaram promovendo um certo grau de cooperação mútua, gerando uma ótima oportunidade para se promover a prática oral da língua estrangeira.

4.2 AZAR INTERACTIVE

4.2.1 Apresentação do software

O Azar Interactive é um material desenvolvido por um grupo de lingüistas (a equipe de Betty S. Azar), que elabora livros de gramática inglesa há mais de vinte anos na Inglaterra - UK, fazendo desse CD-Rom uma vertente de material de sucesso já experimentado no campo editorial.

Esse software é a compilação integral de três gramáticas escritas por Betty Schramper Azar, somada a uma série de livros de exercícios que resultam um total de vinte e sete obras para o ensino e prática da gramática inglesa, lançado no ano de 1998. Os três principais livros estão divididos por níveis de conhecimento gramatical da língua, são eles: o de Lower Level (nível elementar), o Mid-Level (nível intermediário) e o Upper Level (nível avançado) e estão dispostos na inicial do programa, para que o aluno possa optar e verificar o seu nível de conhecimento na gramática inglesa.

Os três níveis de conhecimento da língua inglesa são determinados não por tal equipe de lingüistas, e sim, mundialmente, pela comunidade internacional de ensino do inglês como língua estrangeira, que foi se aglutinando mais efetivamente a partir do início da década de sessenta, e que tem hoje sua representação maior por meio do TESOL (sigla citada e traduzida no segundo capítulo deste trabalho, no item 2.3).

Esse software apresenta-se na tela do computador para o estudante por meio de quatro tipos de exercícios, a saber:

Frases para completar - são geralmente mais de quinze frases, contendo o tópico escolhido (essa é sempre a primeira tela que aparece para o aluno, e os itens vêm na forma do livro impresso).

Vídeo Clipes - o aluno assiste a um vídeo, com músicas e conversações, nos quais o tópico gramatical estudado naquele item aparece sendo utilizado na forma da vida real; Após isso, ele deve responder perguntas sobre a história que assistiu.

Áudio - criado para testar a compreensão auditiva do aluno. Ele ouve uma conversa entre dois ou mais personagens e, em seguida, deve responder a uma série de perguntas.

Leitura de texto – apresenta um texto com mais ou menos vinte linhas, contendo o tópico gramatical estudado, finalizando por solicitar ao aluno que responda a um determinado número de perguntas.

Não há uma seqüência obrigatória para a execução de todos esses tópicos, apenas, ao acessar qualquer sub-item escolhido, a primeira tela que se apresenta é a dos exercícios escritos. O usuário pode escolher realizá-los ou não, podendo acessar outros tópicos sem qualquer impedimento do software. A orientação dada na escola de línguas, cujo acesso nos é franqueado, é para que os alunos resolvam os exercícios na seguinte seqüência: “frases para completar”, “leitura de texto”, “áudio” e “vídeo clipe”. Reforçando ainda esta explicação, reafirmamos que não há nenhuma instrução no software, ou mesmo em qualquer outro manual dele, sobre a seqüência que o usuário deve tomar para realizar todos os exercícios disponíveis no programa.

São cinquenta tópicos gramaticais abordados nesse CD-Rom, que englobam toda a gramática inglesa, demonstrados no quadro 11, que se encontra da seguinte forma:

Quadro 11

Itens gramaticais disponíveis

TÓPICOS GRAMATICAIIS	SUB-ITENS	
VERB TENSES (tempos verbais)	1. Present forms of be	6. Simple past and past progressive
	2. Past forms of be	7. Future with Will and Be Going To
	<i>3. Simple present</i>	<i>8. Present perfect</i>
	4. Simple present and present progressive	9. Present perfect and present perfect progressive
	<i>5. Simple past</i>	10. Past perfect
AUXILIARES (auxiliares)	11. Verbs with auxiliares	<i>16. Advice with should/ought to/had better</i>
	12. Present ability with can/can't	<i>17. Necessity/lack of necessity/prohibition</i>
	13. Possibilities and degrees of certainty with could/might/may/must	18. Used to (habitual past) vs. be used to
	<i>14. Polite questions</i>	19. Degrees of certainty: past and past progressive with must/may/might/could
	<i>15. Preferences with prefer/like/would rather</i>	20. Past form of should: should have
NOUNS, PRONOUNS AND ARTICLES (substantivos, pronomes e artigos)	21. A/An	<i>26. Possessive pronouns/possessive adjective</i>
	22. A/An/The	27. Some/Any
	<i>23. Singular/plural nouns</i>	<i>28. Count and nouncount nouns with How many?/How much?</i>
	<i>24. Subject pronouns/object pronouns</i>	29. Indirect objects
	<i>25. Possessive pronouns</i>	<i>30. Reflexive pronouns</i>
ADJECTIVES AND ADVERBS (adjetivos e advérbios)	31. Simple adjectives (opposites)	36. Comparatives and superlatives
	32. Adjectives and adverbs	37. Nouns and modifiers
	33. Very/Too + adjective	38. So/Such
	34. Comparative adjectives	39. Partial adjectives
	35. Superlative adjectives	<i>40. Adjective clauses</i>
SUPPLEMENTARY GRAMMAR TOPICS (tópicos gramaticais suplementares)	<i>41. Yes/No and information questions</i>	<i>46. Reported yes/no questions</i>
	42. Would like/Like	<i>47. Reported information questions</i>
	<i>43. Adverb clauses (present tense with future meaning)</i>	<i>48. Using if: contrary-to-fact in the present/future</i>
	44. Tag questions	<i>49. Using if: contrary-to-fact in the past</i>
	<i>45. And + Too, so, either, neither</i>	50. Gerunds and infinitives (objects)

Fonte: Os itens acima descritos são copiados integralmente da página inicial do software.

A qualificação dos três níveis de conhecimento da língua estão definidas na tela inicial do software, na qual o vermelho representa o nível elementar, o preto, o intermediário e azul, que é o avançado. No quadro 11, representamos tais diferenças da seguinte forma: o nível elementar, escrito em negrito; o intermediário, em itálico; e o avançado, em letra regular, utilizada neste trabalho. O interesse em demonstrar tal minúcia de detalhes é o de permitir a visualização de um trabalho técnico de qualidade, não apenas para o aluno, como também para o professor, que tem a facilidade de localizar, com muita rapidez, dentre os cinquenta itens gramaticais apresentados, aqueles relacionados com o nível que estiver lecionando ou cursando. Para um profissional que não seja da área do ensino de línguas, pode passar despercebido esse tipo de detalhe, porém, para aquelas pessoas envolvidas nesse contexto, e citando como exemplo os softwares apresentados anteriormente (no quadro 7 deste trabalho), em nenhum deles o usuário tem tal tipo de esclarecimento.

A faixa etária sugerida nas instruções do software é para jovens com idades de 15 a 21 anos, porém, qualquer dos alunos do programa, seja ele de qualquer das faixas etárias descritas, deverá ter um conhecimento mínimo da língua inglesa, principalmente no que tange a vocabulário, caso contrário, a tarefa do professor será duplicada, já que o mesmo deverá auxiliar o aluno na tradução dos vocábulos, bem como, no acompanhamento da feitura dos exercícios.

Relembramos, aqui, que no anexo 4 desta pesquisa serão apresentadas cópias do material disponível para impressão do software em discussão.

4.2.2 Habilidades propostas pelo software

Seguindo o critério das quatro habilidades que o ensino de língua estrangeira pode desenvolver, as quais já foram discutidas anteriormente, e ainda, somados às condições (frases para completar, vídeo clipes, áudio e leitura de texto) que esse software oferece a seu usuário, a possibilidade de desenvolvimento envolve os seguintes campos:

- *Reading* – tanto na leitura das sentenças a serem completadas com o item gramatical estudado (na primeira seqüência dos exercícios propostos), quanto na leitura dos textos disponibilizados para posterior solução de exercícios referentes a ele, o aluno terá a

oportunidade de aumentar seu vocabulário e sua capacidade de compreensão de textos; já que, além do desafio de completar o exercício corretamente, a pessoa fará um exercício de reconhecimento do vocabulário utilizado, tendo, em alguns momentos, que recorrer ao uso do dicionário ou da gramática, para identificar palavras e tempos verbais.

- *Writing* – esse tipo de prática é comumente desenvolvido em sala de aula, por meio de exercícios feitos em folhas extras ou mesmo nos livros, porém, com o uso desse tipo de software, o aluno, além de completar frases, pode verificar seus erros ou acertos imediatamente após a feitura delas, bem como, ouvir aquelas sentenças faladas por um inglês nativo e que provê a esse aluno a condição de dar um *feedback* (*retorno*) ao grupo e ao professor com maior experiência de campo.
- *Listening* – o uso de sons promovidos pelo software em estudo pode auxiliar diretamente ao aluno a desenvolver a chamada consciência fonética que, segundo Fox (2000, p.45) é “o entendimento da língua falada, a qual consiste de palavras, rimas, sílabas e sons”. Quando ele consegue desenvolver esse tipo de habilidade, o benefício recai não somente no campo da prática oral da língua, como também no campo da escrita, já que sua produção tenderá a ser cada vez mais correta.

A habilidade conhecida como *Speaking* não é priorizada nesse CD-Rom, já que não é disponibilizada a forma de prática oral da gramática aprendida. Esse quesito é um ponto negativo dessa obra didática, pois, com a excelência da apresentação dos vídeos e dos áudios, torna-se importante dar ao aluno a condição de praticar tal habilidade.

Reforçando o que já dissemos anteriormente em relação ao software “The Magic Glasses”, outros materiais didáticos e outras formas de exercícios deverão ser postos em prática, para que essa habilidade seja exercitada. O exercício em duplas em um mesmo computador ou, uma discussão proposta pelo professor sobre o conteúdo exercitado nesse Cd-rom, dentro ou fora do laboratório de informática, pode ser uma chave para desencadear o uso oral do item que esteja sendo aprendido pelo grupo; oportunizando assim, o exercício de todas as habilidades da língua.

4.2.3 Navegação das telas do software

A primeira tela do programa apresenta-se em forma de duas colunas, na primeira, estão dispostos os cinco tópicos gramaticais trabalhados no CD-Rom, os quais se encontram ordenados no quadro 11 deste trabalho, e, na segunda coluna, uma instrução sobre a qualificação dos sub-itens a serem acessados pelos usuários. Essa primeira tela permite ao aluno escolher o tópico e, ao clicar nele, abre-se lateralmente um hipertexto que apresenta todo conteúdo de seus sub-itens, e que pode ser melhor visualizado no quadro 12.

Na parte inferior dessa mesma tela, e bem ao centro, aparece o seguinte:

Quadro 12

Outras opções de consulta

OTHER OPTIONS		
AZAR ON THE WEB	AZAR LIBRARY	CREDITS

Fonte: O quadro acima é uma cópia fiel do original que aparece na tela do software.

O item *Azar on the Web* oportuniza ao usuário fazer conexão direta, via internet, com o site produtor desse software, possibilitando-o conferir novas alterações ou novos lançamentos feitos em relação a esse programa de computador.

O item *Azar Library*, ao ser clicado, abre um hipertexto que apresenta ao usuário toda a série de gramáticas e livros de exercícios, totalizando vinte e sete, lançados por Betty S. Azar, os quais são as matrizes desse software.

O item *Credits* (que significa créditos em português), ao ser clicado, também abre um hipertexto de uma página, mostrando os nomes da equipe de produção técnica e pedagógica do CD-Rom e, ainda, dos atores que participaram dos vídeo clipes e das gravações de áudio.

Após a seleção do tópico e do sub-item, a próxima página que será mostrada ao aluno será a de exercícios, a qual terá o seguinte formato, que é idêntica para todos os sub-itens desse Cd-Rom:

Quadro 13

Conteúdo da página de exercícios

CONTENTS	GRAMMAR CHARTS	HELP	QUIT
		RESET	EXERCISES
			AUDIO
			VIDEO
		?	READING
		?	
		?	

Fonte: O quadro acima é um esboço fiel da tela original do software.

Ao clicar o ícone *Contents*, o aluno visualizará, por meio de um hipertexto que se abre na tela, todo o conteúdo do tópico gramatical selecionado por ele, por exemplo, em “Auxiliares”, ele mostra os dez itens gramaticais disponíveis para acesso.

O ícone *Grammar Charts* apresenta ao aluno todas as regras gramaticais do sub-item que ele tiver selecionado, caso ele resolva acessar ou consultar o próximo item a ser estudado, contém, ainda, exemplos e frases de uso do dia a dia, mostrando ao aluno o uso direto daquelas regras. Ressaltamos aqui que o conteúdo desse hipertexto é fiel ao que o aluno pode consultar na gramática elaborada por Betty S. Azar.

O ícone *Help*, cuja tradução para o português é “ajuda”, ao ser clicado, explica o funcionamento de cada exercício. Exemplificando, no caso do vídeo, ele mostra, com um desenho, todos os passos a serem dados para que o aluno possa assistir ao filme, bem como, a forma dele retornar aos exercícios propostos para aquela tarefa.

Para o ícone *Quit*, cuja tradução para o português é “parar, abandonar, sair”, o usuário fará sua opção de deixar aquele exercício a qualquer momento.

As quatro janelas à esquerda da tela (*Exercises*, *Audio*, *Video*, *Reading*) são os ícones opcionais que o usuário do programa terá à sua disposição, sendo que o ícone *Exercises* será obrigatoriamente a primeira tela a ser aberta para o aluno, quando da escolha do sub-item. Essa facilidade permite ao aluno exercitar a sua habilidade escrita e, em seguida, visualizar, por meio do vídeo clipe, do áudio (que se diferencia do vídeo clipe, por ser um diálogo que o

aluno ouve, após clicar no ícone simbolizado por um rádio. Portanto, o aluno sabe que deve prestar atenção a tudo, pois não terá nem a imagem, nem frases escritas para se apoiar, restando a ele, posteriormente, a obrigação de resolver os exercícios escritos propostos na seqüência), ou do *Reading*.

O ícone *Reset*, que aparece na tela do computador na mesma posição, como no quadro 13, dá ao aluno a oportunidade de apagar o que ele tenha escrito no exercício e reiniciá-lo.

Os três símbolos que aparecem logo abaixo na seqüência (?) são ícones que possibilitam ao aluno mudar a página de exercícios escritos, já que, geralmente, a série desses exercícios é composta de três páginas, que o aluno pode escolher, por meio do símbolo, a página que desejar resolver. Tais símbolos estarão disponíveis na tela, apenas, no caso dos exercícios escritos, nas outras três opções (*Audio*, *Video*, *Reading*), os alunos terão apenas uma página com questões a serem resolvidas.

A questão da navegabilidade, para o usuário deste software, é de extrema facilidade, pois a visualização e acesso de todos os ícones está bem destacada na tela e não muda, tornando-se fácil, até mesmo, para alunos de idades inferiores às indicadas, ao utilizarem desse programa de computador.

Justificamos aqui a criação dos quadros 11, 12 e 13, pelo fato do software não permitir a impressão das telas de exercícios, tampouco, de qualquer outro tipo de tela.

4.2.4 Relação método de ensino da língua inglesa/software educacional

A presente análise define como se estrutura a mesma seqüência das metodologias de ensino de língua estrangeira apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, pois, desta forma, as conexões entre elas e o software Azar Interactive podem ser melhor visualizados, então temos:

- Método Gramática-tradução - não encontramos nenhuma semelhança explícita entre esse método e o conteúdo apresentado no CD-Rom. Porém, pode-se fazer um paralelo apontando uma característica desse método, que é o fato da *oração* ser considerada a unidade básica para a prática da língua também no software ora analisado. Todas as séries

de exercícios apresentados vem sempre em forma de orações a serem completadas e mais, na apresentação do item “Reading”, os alunos deparam-se com pequenos textos para leitura para, posteriormente, completar frases com palavras retiradas desses mesmos textos. O que está sendo considerado neste tópico é a estruturação dos exercícios apresentados no software, por terem essa característica, com a diferença de que nele não há possibilidade de tradução ou mesmo consulta a dicionários.

- Método Direto – pode-se destacar aqui duas características que podem ser relacionadas ao software em análise. A primeira é o fato do aluno ser estimulado a trabalhar com exercícios elaborados por nativos da língua, evitando o erro do aprendiz deparar-se com sentenças e exercícios que tenham em sua construção estruturas da língua materna (o português). É interessante acrescentar que apesar dessa característica não ser a exigência principal para o uso do método, acreditamos ser um fator de otimização do ensino da língua estrangeira que o material tenha tal procedência, para que o aluno tenha a visão e a vivência da língua da forma como é utilizada em seu país de origem. Esta opinião não leva em consideração sotaques e erros cometidos em determinadas regiões da Inglaterra ou dos E.U.A..

Em relação a este fato, definimos uma palavra para designar esse desvio de concepção: o “portu-english”, que indica que a grafia das palavras está correta, porém, a estrutura da frase (colocação de adjetivos, advérbios, etc.) é toda feita como se o aluno estivesse escrevendo uma frase em português (no caso, sua língua mãe). Em relação a este fato, o Azar não corre nenhum risco, podendo ser considerado como material autêntico da língua estrangeira estudada.

O segundo ponto é a questão da motivação intrínseca, pois o software dá a condição aos alunos de ouvirem as sentenças e assistirem aos vídeos na língua inglesa original, com a pronúncia e estrutura corretas, e mais ainda, sendo esse software produzido para o ensino da língua também para o idioma nativo, possibilita aos alunos se sentirem como se também fossem nativos, já que o material não é feito apenas para o ensino a estrangeiros.

- Método Audiolingual – uma característica de semelhança entre esse método e o software é o fato do aluno exercitar a língua estrangeira no CD-Rom aprendendo a correta estrutura

da língua (por meio de exercícios escritos) e seus sons (repetições das frases dos exercícios escritos e videoclipes).

Existe uma diferença entre o método e o software, que é em relação à explicação da gramática, que a teoria do método prefere evitar, e que o CD-Rom oferece ao aluno em forma de hipertexto. Nessa janela hipertextual, o aluno, além de visualizar as regras gramaticais do item estudado, de forma sucinta, depara-se com uma série de frases que exemplificam seu uso correto.

Outro item considerado pelo método e verificado no software é a questão da pronúncia da língua apresentada ser feitas por nativos (britânicos), já que nosso campo de investigação foi uma escola de língua inglesa britânica. Essa condição de ouvir a língua (as palavras e a fluência da fala nas sentenças) com sua pronúncia e sotaque originais pode passar despercebida aos alunos, porém, é um elemento importante que pode auxiliar (em alguns casos pode até mesmo bloquear) o desenvolvimento da compreensão oral deles.

- Abordagem Comunicativa – em relação a essa abordagem, é possível observar uma união entre ela e o software aqui estudado, se considerarmos o seguinte aspecto da teoria: no caso específico do trabalho focado na compreensão oral, que, segundo a teoria do método, deve ser dado no primeiro momento e, daí, ser seguido pela prática da expressão escrita. Tem-se aqui a possibilidade de tal tipo de trabalho com o Azar Interactive, se o usuário se utilizar primeiramente dos ícones que possibilitam o exercício auditivo e visual, para, posteriormente, realizar suas tarefas escritas (o que não entra em conflito com a teoria do método). Mesmo no item do software que apresenta apenas páginas de exercícios escritos, existe tal possibilidade, já que o mesmo tem ícones que permitem o aluno ouvir todas as frases a serem completadas, independentemente dele estar ou não resolvendo os exercícios por escrito. Essa associação sequencial oral e escrita possibilitada pelo software, além de não interferir na execução dos exercícios, permite ao professor, seja ele seguidor desse método ou não, experimentar uma nova prática de ensino.
- Método da Resposta Física Total - é possível fazer-se uma pequena ligação entre uma característica desse método e o software estudado. É o fato da consolidação das estruturas e do vocabulário ser promovida pela escrita, que nesse método é relegado a um segundo plano, mas que, com o uso do software, torna-se uma ferramenta capaz de trabalhar esse

conteúdo com precisão. Caso o professor considere a prática da língua por meio da escrita e da própria consulta às regras gramaticais da mesma forma, tal como no método, certamente esse software poderá desempenhar essa função, devido às suas qualidades técnicas já evidenciadas anteriormente.

- Método da aprendizagem Comunitária da Língua – o software aqui analisado não contempla nenhuma característica desse método de ensino de línguas.
- Método do Enfoque Natural – pode-se iniciar esse tópico destacando-se a questão da redução do estresse no ensino, especialmente para o aluno adulto. Como ele tem a condição imediata de consultar a resposta correta, bem como, de não sofrer nenhum tipo de pressão para marcar pontuação positiva ou negativa ao final de seu exercício, o aluno adulto tem a tranquilidade do ambiente virtual para exercitar seus conhecimentos.

A questão da combinação da ajuda visual (vídeos) pode ser aqui relacionada com o termo significativo desse método de ensino. Pode-se dizer que, para o grupo de alunos, naquele momento, a história mostrada não tenha relação com o cotidiano deles (ex.: final de semana esquiando nas montanhas), porém, os diálogos apresentados nas cenas são de tal forma parecidos com a vida cotidiana deles, que podemos afirmar ser esse um ponto de união entre a língua aprendida e seu uso prático na vida real.

Podemos finalizar este tópico complementando a idéia a respeito do instrumento software educacional, citando o exemplo dado por Rubem Alves (1999, p.118) a respeito das casas: “As casas, assim, podem ser vistas por dois ângulos diferentes: a casa em si mesma, objeto físico, e a casa como espaço que faz algo às pessoas que moram nela”.

4.2.5 Avaliação do software segundo critérios de C. Chapelle

Se na língua inglesa todas as letras tivessem apenas uma pronúncia, aprender inglês seria uma tarefa muito simples, e talvez nem necessitasse de uma ferramenta tão complexa quanto um software educativo. Como justificativa, temos o fato de serem as vogais, na língua inglesa, pronunciadas de diversas formas, como exemplo a letra “a”, que pode ser pronunciada de seis formas diferentes (“a” aberto, “a” fechado, “ei”, “ó”, “é” e “e”, segundo

Langenscheidts, 1998, p.8). Essa natureza complexa de seu sistema alfabético, somada a aquisição de palavras estrangeiras que foram incorporadas à língua inglesa, ao longo dos anos, é um fator que pode dificultar a fixação auditiva e o aprendizado dos alunos.

Encontram-se descritos, na seqüência, os critérios definidos por C. Chappelle como as qualidades necessárias em um software educativo para o ensino da língua inglesa.

Quadro 14

Aspectos considerados importantes em uma avaliação de software

QUALIDADES	SOFTWARE: AZAR INTERACTIVE
POTENCIAL PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA	Positivo
ADAPTAÇÃO DO ALUNO	Boa
FOCO SIGNIFICATIVO	Focado no propósito da tarefa
AUTENTICIDADE	Boa
IMPACTO	Positivo
PRATICIDADE	Boa

Fonte : Quadro elaborado pelo autor desta dissertação.

- Adaptação do aluno – a motivação que, segundo Nagy & Anderson (1984, p.306), é um fator tão importante quanto qualquer outra característica em um programa de ensino/aprendizagem para sala de aula, é outro ponto que deve ser discutido para que se possa verificar a adaptação do aluno ao uso do programa. Segundo Ruddell (1999, p.237), os alunos tornam-se mais receptivos a aprender palavras quando elas: (1) forem bem enredadas e utilizadas pelos adultos; (2) produzirem emoções fortes ou quando uma pronúncia errada possa produzir embaraço no falante; (3) tenha utilidade imediata; e (4) sejam de uso comum entre os colegas de classe. Em relação ao Azar Int., podemos destacar a questão dos videoclipes apresentados, que tem o formato idêntico dos filmes que os alunos assistem em suas tevês a cabo, cujo conteúdo, apesar de ter pouca duração, é sempre focado em uma cena do dia a dia das pessoas do país de origem do CD-Rom (a Inglaterra).

- Potencial para o aprendizado da língua – os softwares que oferecem exercícios fonéticos têm a vantagem de proporcionar aos alunos a condição de ver e ouvir letras/palavras e sons associados a elas, o que, segundo Fox & Mitchell (2001, p.55), “reforça as conexões entre os sons das letras”. Esse tipo de software também pode dar aos alunos um *feedback* imediato e consistente da resposta dada, exemplificando por meio do software Azar, podemos dizer que, ao optar por fazer a correção da frase resolvida pelo ícone de correção escrita ou pelo de correção oral, já que os dois encontram-se posicionados ao lado das frases, o aluno pode corrigir seu erro e, ainda, solidificar a aprendizagem dos sons das letras e palavras daquela frase. Esse conhecimento do resultado ajuda ao aluno não apenas a verificar seu sucesso na realização da tarefa, como, também, demonstra-lhe quando repensar uma resposta errada.

A idéia do software em discussão de prover aos alunos a resolução de exercícios, seguida do reforço dos sons das letras, das palavras e das sentenças, é o que Fox & Mitchell (2001, p.56) afirmaram ser o “suporte ao desenvolvimento da consciência fonética” dos alunos.

É importante definir nesse ponto o que entendemos por consciência fonética, que, na concepção de Fox (2000, p.28), “é o entendimento de que a língua falada consiste de palavras, rimas, sílabas e sons”. Aqui encontramos o fio condutor da nossa discussão, pois o software educativo, tendo a condição de despertar a consciência fonética, auditiva, visual (de leitura) do aluno, ele, por certo, estará unindo conhecimento e habilidades aos exercícios reais de leitura e escrita.

É possível discutir sobre o Azar Int. a respeito das atividades de prática de vocabulário que, para Fox & Mitchell (2001, p.69), consistem da identificação de sinônimos e antônimos: “sinônimos e antônimos ajudam os alunos a entenderem as conexões entre as palavras, que por sua vez, os ajudam a compreender o que estão lendo”. Tal prática é possibilitada no software em estudo, pelo uso de funções gramaticais já estudadas pelos alunos, porém, enredadas em um contexto específico, vide exemplo dos vídeos apresentados, que permitem a verificação do uso da língua de uma forma viva.

Conforme a apresentação desse software (feita no item 4.2.4), o objetivo principal dessa ferramenta didática é a prática da gramática, que cumpre sua tarefa ao

trabalhar não apenas a parte escrita da língua objeto, proporcionando consulta gramatical e correção automática de erros cometidos, como, também, dando ao aluno a possibilidade da prática auditiva correta de vocábulos novos e antigos aprendidos.

- Foco significativo – essa estimulação multimodal proporcionada pelo software em estudo oferece aos alunos oportunidades de reforço e prática de conceitos dados em sala de aula de língua estrangeira, que, muitas vezes, pela diferença de importância dada na língua materna, podem passar despercebidos na classe, podendo ser introduzidos, via computador, sem que os alunos percebam. Um exemplo prático disso é a condição desse software conter exercícios com partes auditivas, que, para o ensino da língua inglesa, acreditamos ser um fator diferencial e importante. A questão da correta inflexão das palavras em uma frase, proporcionada no Azar Int., pode significar não apenas a aprendizagem da pronúncia das palavras na língua objeto, como, também, o treinamento auditivo para que ele possa reconhecer e compreender o idioma fora da sala de aula.
- Autenticidade – nesse campo, no que diz respeito aos alunos, não há dificuldade em perceber tal característica. Tomando os vídeos como exemplo, temos pequenas histórias relativas à vida comum de pessoas de diversas idades convivendo em um mesmo contexto, tal qual se passa na sociedade em que vivem os alunos, porém, com a diferença de que os afazeres domésticos e o lazer desses personagens estão contidos no universo da cultura do idioma estudado. Essa característica dá ao aluno a noção do uso da língua no dia a dia, porém, dá a ele a possibilidade de perceber a diferença de gostos, comidas e maneiras de se passar um final de semana, por exemplo, entre o seu país/sua cultura e a do outro idioma.
- Impacto – uma pesquisa desenvolvida por L. Hay (1996) verificou que alunos de 4º ano, que usualmente eram tensos e preocupados quando se deparavam com textos e exercícios impressos, tornavam-se relaxados e sorridentes quando executavam as mesmas tarefas no computador. A pesquisadora verificou em seus estudos que, até mesmo aqueles alunos desmotivados em leitura, tornavam-se motivados quando submetidos a um currículo de

leitura que utilizava o computador. Este exemplo não significa que o Azar Int. seja capaz de produzir tal entusiasmo nos alunos, mas a forma com que a língua é apresentada, demonstrando a utilização do conteúdo aprendido, faz com que essa ferramenta de ensino possa ser considerada não apenas de impacto positivo, como, também, facilitadora para o aluno realizar interligações entre conteúdo e exercícios dados em sala de aula, com as tarefas executadas por ele no software. É importante deixar claro, também, que o caminho tomado pelo professor depende das exigências do currículo, da disponibilidade de fontes e do tempo para se fazer tais conexões, que, no caso de uma escola especializada em línguas, é muito flexível, já que o objetivo maior dela é o ensino/aprendizagem do idioma estrangeiro.

- Praticidade – Fox & Mitchell (2001, p.58) afirmaram que os alunos desenvolvem as habilidades fonéticas enquanto ouvem e lêem sentenças que os mandem seguir instruções/direções; identificar sentenças completas ou incompletas, em exercícios de correção gramatical; e mesmo resolver exercícios que requeiram deles a recolocação de palavras na ordem correta da frase. O software Azar Interactive oferece essa condição de forma direta, desde a primeira tela/seqüência de exercícios, o aluno, clicando o ícone simbolizado por um megafone, que se encontra localizado ao lado esquerdo de cada uma das frases a serem preenchidas, terá a frase completa pronunciada na língua objeto. Nesse ponto, os autores reforçaram essa teoria, afirmando que “os alunos se beneficiam desse tipo de atividade fonética, quando as atividades de sala de aula dão suporte ao desenvolvimento da sua consciência fonética”(p.58).

Finalizamos este tópico refletindo a seguinte citação de Papert (1980, p.86):

Eu considero que revolução seja de idéias, não da tecnologia. Estas, consistem de novas formas de se entender o domínio de assuntos específicos e, novas formas de compreensão do processo de aprendizagem em si. Consistem, também, de uma nova e muito mais ambiciosa, tendência de visão das aspirações educacionais.

4.2.6 Comentários adicionais e discussão das características do software estabelecidas por Wepner & Ray

Em relação ao primeiro quesito apresentado por Wepner & Ray (quadro 6), sobre a condição das instruções dadas aos alunos serem claras, concisas e fáceis de serem seguidas, sem a ajuda do professor, verificamos que tais instruções são simples e objetivas, mostrando, na tela de computador, uma realidade a qual os alunos estão acostumados a manipular diariamente, tal como os botões dos vídeo cassetes ou aparelhos de som. Tal semelhança, somada à clareza dada na instrução dos exercícios, permite a esses usuários navegar com tranquilidade pelo programa, podendo até dispensar a presença do professor, já que tudo o que eles necessitam está à disposição (exemplificando: regras gramaticais com exemplos, sons e vídeos). Segue um exemplo de instrução de exercício do software, retirado do tópico: Verb Tenses (tempos verbais), sub-item 2, past forms of be (formas do verbo ser/estar no passado): drag the correct word to complete each sentence (arraste a palavra correta para completar cada sentença).

Dando seqüência a essa discussão, temos a questão da qualidade dos gráficos e sons apresentados no software e sua conexão com os conteúdos e conceitos ensinados. Nesse ponto, podemos perceber a preocupação da autora em fazer desse material didático o mais perfeito possível, pois não apenas os diálogos, como os vídeos foram especialmente produzidos para esse software, garantindo ao aluno a verificação, na íntegra, do conteúdo que acabou de aprender. Dando continuidade a esse comentário, acreditamos que esse programa possa estender a imaginação e criatividade dos alunos para além do que foi dado naquele momento, pois, com a visualização das cenas dos filmes, ou apenas dos diálogos, utilizando aquele item gramatical estudado, o aluno poderá, certamente, conectá-lo a outras situações de sua vida cotidiana na língua objeto.

Como já dissemos anteriormente, esse software está dividido em três níveis de conteúdos (apresentados no quadro 11 deste capítulo), extraídos das gramáticas e do material elaborado por Betty S. Azar, o que possibilita a sua utilização não apenas durante o semestre letivo, como também durante toda a duração do curso de língua estrangeira. Dado o apoio das obras impressas dessa autora e dada, ainda, a semelhança dos conteúdos, o professor pode ter

total apoio de materiais impressos, para dar continuidade aos itens abordados via software, o que responderia ao último questionamento levantado por Wepner & Ray. Temos, ainda, um item não respondido do quadro 6, quinto item, que diz respeito à questão do programa encorajar a interação e cooperação entre os alunos. Tal possibilidade apresenta-se viável, já que o software não exclui a condição de que vários alunos o utilizem ao mesmo tempo, em um mesmo computador, permitindo, assim, a troca de informações entre seus usuários.

Finalizaremos a presente discussão citando Rubem Alves (1999, p.17-8), quando discursava sobre os programas educativos feitos para a televisão, para, posteriormente, fazer um paralelo entre essas palavras e a nossa realidade de sala de aula de língua estrangeira: “[...] Programas educativos são inteligentes, belos e inúteis. Somente os que já estão educados se interessam por eles. Quem não é educado, para ser engravidado, tem que ser seduzido”. Podemos dar continuidade a essa idéia, mostrando que a semelhança com a vida real, representada por meio dos vídeo clipes e exercícios de áudio oferecidos por esse software educativo, são os meios mais atuais de se promover tal sedução com relação aos nossos alunos. Esses que, em sua grande maioria, não apreciam o estudo da gramática inglesa, têm hoje a condição de, através do computador, tornar possível a representação dos conceitos abstratos ensinados, por meio de imagens visuais concretas, que, além de tudo, podem ser manipuladas. Dessa forma, acreditamos que esse modelo de software pode tornar possível ambos os lados, professores e alunos, a romper algumas barreiras que dificultam essa relação e que, muitas vezes, podem inviabilizar o processo ensino/aprendizagem dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo primeiro desta pesquisa, verificamos que alguns métodos específicos dão maior ênfase às destrezas orais e afirmam que as destrezas de leitura e de escrita são secundárias em relação às orais. Outros se propõem a ensinar as destrezas comunicativas gerais e dão mais importância à habilidade de expressar-se e fazer-se entender que a correção gramatical e pronúncia. Outros, ainda, definem seus objetivos não tanto sob a perspectiva lingüística, como sob o ponto de vista das condutas de aprendizagem. A soma dessas tendências pode ser traduzida como o ato do educador investir nos processos ou nas habilidades que se espera que o aluno adquira como resultado do ensino ministrado, dando crédito ao método de sua preferência.

A chave para o sucesso contínuo da pesquisa, pelo melhor método, segundo Brown (1987, p.xiii), “repousa sobre a nossa (do professor) habilidade de ser cautelosamente ecléticos na busca pela verdade”. Essa idéia é reforçada pela afirmação de que nenhuma disciplina em particular, ou teoria ou modelo, poderá prover a fórmula mágica para resolver o mistério da complexidade do ensino/aprendizagem da língua estrangeira (Brown, 1987, p.xiii). A proposta defendida por ele é que desenvolvamos (professores da área) uma teoria ampla, baseada na aquisição da segunda língua, a qual nos ajude a criar opções por métodos específicos ou técnicas de aplicação e uso em nossas práticas diárias de aulas de idiomas.

Essa discussão não desconsidera, também, o quesito “ambiente” nesse contexto, o qual acreditamos destinar-se a reforçar aprendizagens já realizadas, como também a motivar e instigar o aluno a investir na aquisição de novos conhecimentos. Acreditamos que um

ambiente de aprendizagem dinâmico deve consistir na associação de diferentes recursos, materiais e humanos, para se potencializar ao máximo o ato de aprender, seja por livre descoberta, por meio de atividades lúdico-pedagógicas ou mesmo em situações de trabalho cooperativo. Nesse ambiente de aprendizagem, acreditamos no uso pedagógico do computador como fator de contribuição efetiva no avanço qualitativo do processo ensino/aprendizagem.

Observando-se que o ensino e a aprendizagem são fenômenos autônomos, embora estreitamente relacionados, defendemos a idéia de que o computador/software educativo pode funcionar como uma espécie de “traço-de-união” entre eles, alicerçando a comunicação entre o emissor (o professor) e o receptor de mensagens pedagógicas (o aluno) e até mesmo, a comunicação aluno-aluno, confundindo essas funções, já que também os professores, aprendem com seus alunos durante a prática do ensino. Aqui vale repetir Scrivener (1994, p.200), que advertiu afirmando que “enquanto professores, nós também somos aprendizes – aprendendo sobre a língua, sobre metodologia, sobre pessoas, sobre nós mesmos, sobre a vida. [...] Então, ao invés de sermos apenas um professor, sejamos também aprendizes”. Com esse mesmo intuito é que mergulhamos no universo da informática educativa, para melhor entender seu uso e aprender a tirar mais benefícios dessa ferramenta.

Uma idéia que se fortaleceu ao longo desta pesquisa foi a questão de considerarmos como um fator de necessidade extrema a análise do material a ser utilizado via computador em sala de aula de idiomas, não apenas pela preocupação em atualizar o contexto escolar com o mundo exterior, mas, principalmente, por perceber-lhe o valor formativo/educativo, como também, pelo risco de sub-utilizar essa ferramenta, que, como pudemos verificar, tem muito a oferecer a todos nós, professores e/ou alunos.

Em relação aos critérios para que tal análise aconteça, acreditamos que uma investigação metodológica do conteúdo do programa, em comparação com a metodologia desenvolvida na unidade escolar a qual se destina, seja apenas o primeiro passo, porém, o mais importante. Já que os objetivos metodológicos são parte fundamental na estruturação de um programa de ensino de uma instituição escolar, há que se aprofundar com cautela na questão da verificação do material didático utilizado, principalmente por ser o computador um objeto ainda não totalmente desvendado por parte de alguns segmentos profissionais.

Privilegiamos, inicialmente, neste trabalho, a análise individual de cada software escolhido, procurando verificar neles as características que os métodos de ensino de idiomas pudessem ter ali representadas. Essa busca nos levou a perceber que características diferentes, ou mesmo as semelhanças de alguns métodos, cruzaram-se em um mesmo CD-Rom, tal como as teorias dos métodos apresentados no capítulo primeiro desta dissertação, ora enfatizando a compreensão oral ou a escrita, que se sucedem da mesma forma na ferramenta oferecida pela informática. Cabe, mais uma vez, a cada educador e sua instituição, definir que tipo de prática deseja implementar e aperfeiçoar no campo do ensino da língua estrangeira.

Nossa aposta nesta pesquisa foi a de que o software educativo poderia subsidiar as intervenções didáticas e organizar as atividades de aprendizagem, de tal forma que o conteúdo dado em sala de aula de língua estrangeira pudesse ser praticado e concretizado pelas ações dos alunos, porém, com o decorrer de nossas investigações, passamos a vislumbrar também uma outra possibilidade, que é a de possibilitar a esses alunos conhecer primeiramente através do software o conteúdo a ser aprendido e seu uso prático, com a condição positiva, a nosso ver, de poder gerar discussões entre grupos de colegas e/ou professores e, até mesmo de incursões dos próprios alunos dentro do novo conteúdo. A análise dos dois softwares educativos selecionados para este trabalho mostrou que a integração da tecnologia às práticas didáticas, desenvolvida sobre bases teóricas e científicas, pode evidenciar a utilização do conteúdo dado na língua estrangeira, muito além de considerar o uso da informática como apenas um brinquedo para divertir os alunos ou, mesmo, para atraí-los para um estabelecimento de ensino.

Poderemos encontrar críticas pela opção tomada, no que diz respeito à análise feita, observando-se as características metodológicas contidas no software, no entanto, acreditamos que um primeiro passo direcionado nesse campo, desta forma, poderá nos levar a, pelo menos, melhor planejar nossas estratégias de acesso às habilidades que desejamos ver desenvolvidas nos alunos, e que podem ser trabalhadas com esse tipo de material didático.

Poder mostrar aos colegas educadores e pesquisadores que, muito além de uma visão simplificada da informática educativa, podemos descobrir caminhos ainda não explorados, o que é um desafio ao qual nos propusemos a empreender e, como tal, acreditamos ter sido significativo para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, estimulante para a

continuidade do estudo e pesquisa nesta direção. Finalizamos este parágrafo com o reforço dos dizeres da pesquisadora Barbara Means (1997, 3ª parte: 1):

O poder não está na tecnologia propriamente dita, e sim, no contexto de instrução ao qual ela pode proporcionar um suporte. A oportunidade de incorporar a tecnologia a uma escola, pode se tornar um catalisador para repensar como ela deve estruturar o seu uso de tempo e pessoal, o que ela está tentando ensinar aos alunos e, como a sua equipe acredita que os alunos aprendem e podem demonstrar que aprenderam.

Lembramos ainda que o posicionamento que assumimos ao considerar ambos os softwares educativos selecionados para esta pesquisa, como de grande utilidade em sala de aula de língua estrangeira (inglês), advém da análise procedida no quarto capítulo desta dissertação. Nossa opinião a respeito dos dois programas analisados é de que ambos podem oferecer ao aluno a condição de interagir com o conteúdo veiculado, de construir novos conhecimentos e, ainda, de instrumentalizá-los para transferir esse conhecimento para sua vida cotidiana quando da necessidade do uso da língua estrangeira.

Estamos cientes de que nossa descrição a respeito do uso de ambos os Cd-Roms neste trabalho manteve um posicionamento na linha das teorias do condicionamento (uma seqüência mecânica de estímulos, de respostas e de reforços). Porém, a utilização desses instrumentos como materiais pedagógicos não precisa ser orientada nesse sentido, já que a riqueza das trocas em uma aula não pode ser comparada com esse tipo de seqüência mecânica. Há que se buscar formas de modificar tal utilização, para que não continuemos a usar um laboratório de informática tal qual era utilizado no início dos anos oitenta, ou mesmo, utilizá-lo como uma perpetuação das experiências de reforço realizadas por Skinner (1968).

Uma certeza que permanece ao final desta pesquisa é que a aprendizagem dependerá, também, de outras formas de intervenções didáticas, de procedimentos e ações materiais que complementem e enriqueçam a sala de aula, contando principalmente com o diferencial promovido pela realidade virtual, que está hoje muito mais próxima do aluno e de seu mundo, e da realidade da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R. . Field independence-dependence and the teaching of grammar. **TESOL - Quarterly**, 19, 1985.

ALVES, R. . **Filosofia da Ciência – Introdução ao jogo e suas regras**. Editora Brasiliense - 8ª edição: São Paulo, 1982.

ALVES, R. . **Cenas da vida** . Editora Papirus, 4ª edição: Campinas, SP, 1999 (p. 102).

ALVES, R. . **Entre a ciência e a sapiência – O dilema da educação**. Edições Loyola, 3ª edição: São Paulo, SP, 1999 (p. 17-8,112,118,134,146).

ANTHONY, E. M. . Approach, method and technique. **English Language Teaching**, 17, 1963.

ASHER, J., & B. S. Price. The learning strategy of the total physical response: some age differences. **Child Development**, 38, 1967.

ASHER, J. **Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book**. Sky Oaks Productions: Los Gatos, Calif. 1977- 2ª edición, 1982.

ASHER, J. . The fear of foreign languages. **Psychology Today**, 15 (8), 1981b.

ATKINSON, R. C. . Optimizing the learning of second-language vocabulary. **Journal of Experimental Psychology**, 96, 1972.

BACHMAN, L. F. . **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F., & PALMER, A . S. . **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKER, A. . **Ship or Sheep ? An intermediate pronunciation course**. Cambridge University press, nineteenth printing, 1996.

BALAJTHY, E. . Is Technology Worth My Professional Time, Resources, and Efforts ? In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), **Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms** (págs. 203-217). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

BEAUVOIS, M.H.. E-talk:Computer-assisted classroom discussion – attitudes and motivation. In. J. Swaffar, S. Romano, P. Markley, & K. Arens (eds.), **Language Learning Online : Theory and Practice in the ESL and the L2 Computer Classroom** (págs.99-120). Austin, TX: Labyrinth Publications, 1998.

BITTAR, M. . O uso de softwares educacionais no contexto da aprendizagem virtual. In D. Capisani (organizadora). **Educação e arte no mundo digital**. Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000.

BRADIN, C. . CALL issues: instructional aspects of software evaluation. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (eds.), **Computer-Enhanced Language Learning** (págs. 159-175). Alexandria, VA: TESOL Publications, 1999.

BROOKS, N. . **Language and Language Learning: Theory and Practice**. 2ª edición. Harcourt Brace: Nueva York, 1964.

BROWN, H. D. . **Principles of language learning and teaching**. 2ª edition. Prentice-Hall, Inc., 1987.

BUSTAMANTE, S. B. V. . Logo: uma proposta pedagógica ? . **Tecnologia Educacional** n° 75/76: Rio de Janeiro, vol.16, mar./jun. 1987.

CHAPELLE, C. A. . **Computer Applications in Second Language Acquisition – Foundations for teaching, testing and research**. Cambridge University Press, 2001.

CHAVES, E. O. C. . O uso de computadores em escolas: Fundamentos. In: CHAVES O.C. e SETZER, V. W. *O uso de computadores em escolas : Fundamentos e críticas*. Scipione: São Paulo, 1988.

CHOMSKY, N. . **Aspects of the Theory of Syntax**. MIT Press: Cambridge, Mass., 1965.

CHOMSKY, N. . Linguistic theory. Reimpresión en J. P. B. Allen y P. Van Buren (edits.), *Chomsky : Select Readings*. Oxford University Press: Londres, 1966.

CHUN, D. M., & BRANDL, K. K. (1992). Beyond form-based drill and practice: meaning-enhancing CALL on the Macintosh. *Foreign Language Annals*, 25 (3), 1992.

COLLETT, M. J. . **Examples of applications of computers to modern language - study 1:** the step-wise development of programs in reading, grammar, and vocabulary. System, 8, 1980.

CROOKES, G., & GASS, S. (eds.). **Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice.** Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993 a.

CROOKES, G., & GASS, S. (eds.). **Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice.** Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993 b.

CURRAN, C. . **Counseling-Learning in Second Language.** Apple River Press: Apple River, Ill, 1976.

DECCECCO, J. P. . **The Psychology of Learning and Instructional Psychology.** Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N. J., 1968.

DELVAL, J. . **Niños y máquinas: Los ordenadores y la educación.** Alianza: Madri, 1986.

DOUGHTY, C., & WILLIAMS, J. . Pedagogical choices in focus on form. C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (págs. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press, 1998 a .

FERREIRA, A. B. de H. . **Minidicionário da língua portuguesa.** 3ª ed. Nova Fronteira:Rio de Janeiro, 1993.

FOX, B. J. . **Word identification strategies: Phonics from a new perspective** (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill, 2000.

FOX, B. J., & MITCHELL, M. J. . Using Technology to Support Word Recognition, Spelling, and Vocabulary Acquisition. In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms*. (págs. 42-75). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

FREIRE, P. . **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra (Coleção Leitura): São Paulo, 1996.

GOUIN, F. . **L'art d'enseigner et d'étudier les langues**. Paris: Librairie Fischbacher, 1880.

HALLIDAY, M. A . K. . Language structure and language function. En J. Lyons (edit.), *New Horizons in Linguistics*, págs. 140-65. Penguin: Harmondsworth, 1970.

HARMER, J. . **The practice of English language teaching**. Library of Congress Cataloging in Publication Data. New ed. 1991.

HAY, L. . Implementation and integration of a technology-based reading curriculum . In B. Robin, J. D. Price, J. Willis, & D. A . Willis (eds.), *Technology and Teacher Education Annual*, 1996: Proceedings of 7th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education [online]: Phoenix, AZ, March 1996.

HEILMAN, A . W., BLAIR, T. R., & RUPLEY, W. H. . **Principles and practices of teaching reading** (9th ed.). Columbus, OH: Merrill, 1998.

HIGGINS, J., & JOHNS, T. . **Computers in Language Learning**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1984.

HIMMELFARB, G. . A neo-Luddite reflects on the Internet. **Chronicle of Higher Education**, 43, A56, 1996.

HYMES, D. . **On communicative competence**. En J. B. Pride y J. Holmes (edits.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondworth, 1972.

JOHNS, T. . From printout to handout : grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (págs. 293-313). Cambridge University Press: Cambridge, 1994.

JOHNSON, F. . **Skill psychology and communicative methodology**. Tema apresentado no Seminário RELC: Singapur, 1984.

JONES, C. . **It's not so much the program, more what you do with it: the importance of methodology in CALL**. *System*, 14 (2), 1986.

JONES, C., & FORTESCUE, S. . **Using Computers in the Language Classroom**. Longman: London, 1987.

KATONA, G. (1940). **Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching**. Columbia University Press: Nova York, 1940.

KELLY, L. G. . **25 Centuries of Language Teaching**. Newbury House: Rowley, Mass, 1969.

KELM, O . R. . The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25 (5), 1992.

KENNEDY, M. . Discussion of "A program for language testing research". **Language Learning, Special Issue Number 6: 56-72**, 1973.

KRASHEN, S. D. . **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon: Oxford, 1981.

KRASHEN, S. D., & T. D. Terrel . **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom** Pergamon: Oxford, 1983.

LA FORGE, P. G. . **Counseling and Culture in Second Language Acquisition** Pergamon: Oxford, 1983.

LACERDA, V. C. de – **Das Unidades Didáticas à Unidade de Vida** – (um método em educação), Coleção REX, Edição da Organização Simões: Rio de Janeiro, R.J., 1951.

LANGENSCHIEDT K. G. . **Langenscheidts Sprachführer – English**. 4ª tiragem, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.: São Paulo, S.P, maio de 1998.

LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. . **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Longman: London, 1991.

LÉVY, P. . **As tecnologias da inteligência**. 8ª reimpressão - tradução de Carlos Irineu da Costa (Coleção TRANS). Ed. 34 : Rio de Janeiro, 1999.

LÉVY, P. . **O que é o virtual?** - tradução de Paulo Neves (Coleção TRANS). Ed. 34: São Paulo, 1996.

LEWITT, P. J. . How to cook a tasty essay: the secret of real rewriting. *English Teaching Forum*. Washington, v.28, n.1, Jan. 1990.

LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. . **How Languages are Learned**. Oxford University Press, Fourth Impression, 1995.

LIU, H.-C. . **Investigation of using text-critiquing programs in a process-oriented writing class.** *CALICO Journal*, 10 (4), 1993.

LITTLEWOOD, W. . **Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implication for the Classroom.** Cambridge University Press: Cambridge, 1984.

LOSCHKY, L., & BLEY-VROMAN, R. . Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory & Practice*, (págs. 123-167): Multilingual Matters, Ltd.: Clevedon, England, 1993.

MACINTYRE, P. D., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., & NOELS, K. A . . Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 1998.

MARKLEY, P. . Empowering students: the diverse roles of Asians and women in the ESL computer classroom. In J. Swaffar, S. Romano, P. Markley, & K. Arens (eds.), *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and the L2 Computer Classroom* (págs. 81-96). Austin, TX: Labyrinth Publications, 1998.

MARTY, F. . Reflections on the use of computers in second language acquisition. **Studies in Language Learning** 3 (1), 1981..

MATTHEW, K. . A comparison of the influence of interactive CD-ROM storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. **Journal of Research on Computing in Education**, 29, 1997.

MEANS, Barbara . A tecnologia e a mudança no ambiente educacional. Publicado pela **Revista Eletrônica da USIA** – United States Information Agency – dezembro de 1997; 3ª

parte – p.1; traduzido por Lúcio Fonseca e publicado no site www.aescola.com de 03.05.2001 .

MOSKOWITZ, G. . **Caring and Sharing in the Foreign Language Class**. Newbury House: Rowley, Mass, 1978.

MOULTON, W. G. . Linguistics and language teaching in the United States: 1940-1960. En C. Mohrman, A . Sommerfelt, and J. Whatmough (edits.), *Trends in European and American Linguistics*, 1930-1970, págs 82-109. Spectrum: Utrecht, 1961.

NAGY, W. E. & ANDERSON, R. C. . **How many words are there in printed English?** Reading Research Quarterly, 19, 1984.

OLINTO, A. . **Minidicionário Antônio Olinto da língua portuguesa**. Ed. Moderna: São Paulo, 2000.

OPPENHEIMER, T. . The computer delusion. **Atlantic Monthly**, 280, 1997.

OXFORD, R. L. (1990). **Language Learning strategies: What Every teacher Should Know**. Newbury House: New York, 1990.

PAPERT, S. . **Mindstorms: Children, computers and powerful ideas**. Basic Books: New York, 1980.

PAPERT, S. . **Logo : Computadores e educação** . Ed. Brasiliense: São Paulo, 1986.

PAPERT, S. . A tecnologia e a mudança no ambiente educacional. Publicado pela **Revista Eletrônica da USIA** – United States Information Agency – dezembro de 1997; 1ª parte – p. 2; material traduzido por Lúcio Fonseca e publicado no site www.aescola.com de 03.05.2001 .

PERRENOUD, P. . **Construir as competências desde a escola**. Artmed: Porto Alegre, 1999.

PICA, T., KANAGY, R. & FALODUN, J. . Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (eds.), ***Taks and Language Learning: Integrating Theory & Practice*** (págs. 9-34). Multilingual Matters: Clevedon, England, 1993.

PIEPHO, H. E. . Establishing objectives in the teaching of English. En C. Candlin (edit.), **The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology**. Longman: Londres, 1981.

PRABHU, N. S. . The Dynamics of the Language Lesson. **TESOL QUATERLY**, 26 (2), 1992.

REI, J. E. . **A escola e o ensino das línguas – Conteúdos, Métodos e Actividades**. Porto Editora LTDA.: PORTUGAL, 1998.

RICHARDS C. J. & RODGERS T. S. . **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge University Press: Madrid, primera preimpresión, 2001. Título original : *Approaches and Methods in Language Teaching* – Cambridge University Press, 1986.

ROBERTSON, H. . **No more teachers, no more books**. McClelland and Stewart: Toronto, 1998.

ROE, B. D. . Using Technology for Content Area Literacy. In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), ***Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms***. (págs. 133-158). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

ROSSEEL, E. . A experiência pedagógica do CLA (Centro de Lingüística Aplicada – Yáziqi). **Revista Interação – a revista do professor**. Ano I, Nº 7, novembro de 1994.

RUDELL, R. B. . Teaching children to read and write. *Becoming an influential teacher*. 2nd ed., Allyn & Bacon: Boston, 1999.

SACRISTÁN, J. G. . **Compreender e transformar o ensino** / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4^a ed. – ArtMed, 1998.

SAETTLER, L. P. . **The Evolution of American Educational Technology**. Libraries Unlimited: Englewood, CO, 1990.

SANTAROSA, L. M. C. . Microcomputadores para desenvolvimento de habilidades do aluno através de sistemas dinâmicos de ensino. **Tecnologia Educacional** nº 64. Rio de Janeiro, vol. 13, maio/jun. 1985.

SCRIVENER, J. . **Learning Teaching – A guidebook for English language teachers**. Heinemann - The Bath Press: Great Britain. First publication, 1994.

SKEHAN, P. . **Individual Differences in Second Language Aquisition**. Edward Arnold: London, 1989.

SKEHAN, P. . **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford University Press: Oxford, 1998.

SULLIVAN, J. E., & SHARP, J. . Using Technology for Writing Development. In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms*. (págs. 106-132). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

SWAN, M. . A critical look at the communicative approach. **English Language Teaching Journal**, pt. 1, 39 (1), 1985.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. . Problems in output and cognitive processes they generate: a step towards second language learning. **Applied Linguistics**, 16, 1995.

TERREL, T. D. . The natural approach to language teaching: an update. **Modern Language Journal**, 66, 1982.

THURLOW, R. . How Do I Begin to Use Technology in my Classroom? In. S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms*.(págs. 19-39). International Reading Association, Inc.. Second printing, May 2001.

TITONE, R. . **Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch**. Georgetown University Press: Washington D.C., 1968.

VACCA, R. T., & VACCA, J. L. . **Content area reading: Literacy and learning across the curriculum**. 6th ed., Longman: New York, 1998.

VALENTE, J. A . .Usado do computador na educação. *Liberando a mente: Computadores na educação especial*. Campinas, Unicamp, 1991.

VALENTE, J. A . . Formação de profissionais na área de informática em educação. In: Valente, José Armando (org.). *Computadores e conhecimento: Repensando a educação*. Campinas, Unicamp, 1993 a.

VALMONT, W. J. . What Do Teachers Do in Technology-Rich Classrooms? In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms*. (págs. 160-202). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

VALMONT, W. J., & WEPNER, S. B. . Using Technology to Support Literacy Learning. In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms*. (págs. 2-18). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

WARSCHAUER, M. . Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13 (2&3), 1997 a .

WEPNER, S. B., & RAY, L. C. . Using Technology for Reading Development. In S. Wepner, W. Valmont, & R. Thurlow (eds.), *Linking literacy and technology: a guide for k-8 classrooms*. (págs. 76-105). International Reading Association, Inc. . Second printing, May 2001.

BABYLON DICTIONARY - LTd. - 1997-2002. Dicionário eletrônico disponível em:
<http://www.babylon.com/>

MEUS DICIONÁRIOS - Dicionário eletrônico disponível em:
<http://www.meusdicionarios.com.br/>

ANEXOS

ANEXO 1

GLOSSÁRIO

CD-ROM – é a sigla em inglês de “compact disc read-only memory”. Designa um tipo de CD gravado por processo industrial, com capacidade de memória de aproximadamente 650 megabytes ou 74 minutos de áudio. Também é chamado de videodisco interativo.

DVD – Digital Video Disc ou disco digital com imagens.

HARDWARE – equipamento pesado que se refere à parte física do computador: a máquina e seus periféricos.

ÍCONE – uma figura, geralmente clicável, apresentada na tela, usada para identificar e/ou acionar um programa, um recurso de programa ou selecionar um objeto.

IMPRESSORA – aparelho que reproduz os dados de saída de um computador e os registra com tinta ou pigmento sobre o papel ou outro suporte similar.

INTERNET – qualquer conjunto de rede de computadores ligados entre si, como, por exemplo, aquele de âmbito mundial, descentralizado e de acesso público.

MOUSE – dispositivo cujo nome significa “camundongo”, em inglês, foi dado em alusão à sua forma, seu tamanho e tipo de movimento. Ele controla a posição de um cursor na tela do computador e pode contar com um ou mais botões. É usado para indicar e selecionar opções, ícones e outros elementos de interface. Entre as ações tipicamente executadas por meio do mouse, incluem-se: apontar, clicar, arrastar e executar duplo-clique.

MULTIMÍDIA – é uma apresentação combinada de informações em diversos formatos, como textos, imagens, sons, vídeos, animações, etc., em único sistema.

SCANNER – aparelho que capta o conteúdo de uma folha de papel (seja texto ou imagem) e o digitaliza.

SOFTWARE – é qualquer programa, ou mesmo um conjunto de programas, de computador.

VÍDEO GAMES – são jogos e partidas disponíveis em aparelhos eletrônicos para utilização em conexão com a televisão, para computadores e, também, em forma de pequenos aparelhos individuais.

ANEXO 2

