

Denise Lage Maggioli

**Avaliação de software educacional para ensino
aprendizagem de Inglês para a escola pública: coletando
subsídios avaliativos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2007

Banca Examinadora:

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

Assinatura:

São Paulo, de de 2007.

A meus pais, cujo amor e dedicação, me
forneceram as bases para que este trabalho
fosse possível.

A meus filhos Ivan, Mauro e Bruno, pelo
incentivo para que eu iniciasse este trabalho e
pelo carinho com que me auxiliaram e
compreenderam minha dedicação.

Ao querido Gabriel, que com amor soube
compreender a importância desta etapa de
minha vida, e cujo incentivo foi essencial para a
realização deste projeto.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela atenção que me dedicou e pela segurança e competência com que me orientou para este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maximina Freire, que com seu profissionalismo e dedicação trouxe contribuições valiosas para minha experiência de pesquisadora.

À Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Alba Celani, cujas aulas me permitiram um novo olhar para a profissão que abracei.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Anise A. G. D'Orange Ferreira e Valéria Branco Moreira Pinto dos Santos, pelo olhar atento e crítico com que leram meu trabalho e pelas contribuições durante a qualificação.

Aos colegas de curso, pelo carinho com que compartilharam experiências, enriquecendo meu aprendizado.

A meus amigos, que compreenderam meu afastamento e me estimularam para que concluísse este projeto.

RESUMO

Esta pesquisa originou-se de uma inquietação minha como profissional da área de educação com respeito à avaliação de material didático, que hoje além de material impresso inclui também materiais ligados à área tecnológica, tais como softwares e cursos on-line. O objetivo deste trabalho é avaliar um software educacional (Tell Me More), recomendado para ser usado na rede pública de Ensino Fundamental e Médio à luz dos paradigmas educacionais apregoados nos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira.

As bases teóricas desta pesquisa foram os Parâmetros Curriculares Nacionais -Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (Brasil, 1999), utilizados como referência para o trabalho do professor em sala de aula, as correntes de pensamento da psicologia que serviram de base para as teorias de ensino-aprendizagem que mais influenciaram o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em nossa cultura (Williams & Burden, 1997; Rego, 2004; Vygotsky, 1993,2003), as teorias de linguagem (Graddol, 1994; Hutchinson & Waters 1987; Bloor & Bloor, 1995), considerações sobre material didático (Cunningsworth, 1984, 1995; Tomlinson, 1998; Graves, 2000), o conceito de tarefa segundo Ellis (2003), os critérios de avaliação de software (Squires & McDougall, 1997; Stirling, 1998; Alagumali & Anderson, 1997) e os critérios de avaliação de Ramos (1998) e Freire et al. (2004).

A pesquisa revelou que, embora as teorias de linguagem e de ensino-aprendizagem que embasam o software contrariam os paradigmas educacionais vigentes segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 1999), do ponto de vista tecnológico apresenta recursos que podem auxiliar a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research is a result of the concerns I had as a professional in education related to the evaluation of didactic material, which nowadays include not only printed material but also material connected to technology, such as softwares and online courses. This research aims at evaluating an educational software recommended to be used at the public schools of Ensino Fundamental e Médio, considering the paradigms presented in the Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira.

The theoretical basis for this research were the Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 1998) and Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (Brasil, 1999), used as a reference by the teacher in his or her classroom, the lines of thinking in psychology that were used as basis for the teaching and learning theories that have had most influence in the teaching and learning process of foreign language in our culture (Williams & Burden, 1997; Rego, 2004; Vygotsky, 1993,2003), the language description theories (Graddol, 1994; Hutchinson & Waters 1987; Bloor & Bloor, 1995), considerations on didactic material (Cunningsworth, 1984, 1995; Tomlinson, 1998; Graves, 2000), the definition of task according to Ellis (2003), software evaluation criteria (Squires & McDougall, 1997; Stirling, 1998; Alagumali & Anderson, 1997) and the evaluation criteria for didactic material by Ramos (1998) and Freire et al. (2004).

This research has shown that, although the language description theories and the teaching and learning theories that constitute the software do not match the educational paradigms in force nowadays, according to the Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998) and the Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 1999), from a technological point of view the software presents resources that can help both teachers and students in the teaching and learning process of a foreign language.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
 Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	10
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	11
1.2 CALL.....	15
1.3 Teorias de Ensino Aprendizagem.....	18
1.3.1 O Behaviorismo.....	18
1.3.2 O Cognitivismo.....	21
1.3.3 O Humanismo.....	24
1.3.4 O Sociointeracionismo.....	26
1.4 Teorias de Linguagem	30
1.5 O Conceito de Tarefa.....	36
1.6 Material Didático.....	38
1.7 Avaliação de Material Didático	41
 Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa.....	48
2.1 A Escolha do Material.....	48
2.1.1 O Software.....	49
2.1.2 O Caderno do Professor.....	50
2.2 Os Participantes.....	54
2.2.1 A Professora.....	54
2.2.2 A Pesquisadora.....	55
2.3 A Descrição do Software – “Tell Me More”.....	55
2.3.1 A Instalação	55

2.3.2 As Funções do software para o professor.....	57
2.3.3 O Índice	65
2.3.4 O CD Básico A	66
2.3.4.1 As Funções do CD.....	67
2.3.4.2 As Atividades do CD Básico A	78
2.3.4.2.1. O Diálogo.....	80
2.3.4.2.2 O Vídeo.....	95
2.3.4.2.3 Os Exercícios.....	102
2.3.4.2.3.1 Associar Palavras.....	104
2.3.4.2.3.2 Organizar Palavras.....	105
2.3.4.2.3.3 Preencher Lacunas.....	108
2.3.4.2.3.4 Força.....	111
2.3.4.2.3.5 Ditado.....	114
2.3.4.2.3.6 Associar Palavra à Figura.....	117
2.3.4.2.3.7 Palavra Certa.....	120
2.3.4.2.3.8 Cruzadinha.....	122
2.3.4.2.4 O Reconhecimento de Voz.....	126
2.4 Procedimento de Análise do Material.....	132
Capítulo 3: Apresentação e Discussão dos Resultados.....	139
3.1 O Público Alvo.....	140
3.2 O Objetivo do Curso.....	141
3.3 O Conteúdo.....	143
3.1 Expectativas dos Alunos sobre Aprendizagem de Língua	173
3.2 Orientações para o Professor.....	176
3.3 Aspectos Referentes ao Recurso Tecnológico	177
Considerações Finais.....	190
Referências Bibliográficas	194

Anexos.....	200
Critério de Avaliação de Ramos	200
Critério de Avaliação de Freire et al.	204
Lista de Figuras.....	211
Lista de Quadros.....	217

INTRODUÇÃO

O mundo moderno e a sociedade de consumo em que vivemos nos apresentam diariamente novos produtos e novas possibilidades de desempenhar tarefas cotidianas, criando por vezes necessidades que não possuíamos.

Cada vez mais as NTIC, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, fazem parte da vida cotidiana do cidadão comum, exigindo habilidades e conhecimentos novos para o desempenho das tarefas diárias e para a solução de problemas do dia a dia. Avanços na telefonia celular, a Internet, os caixas automáticos de bancos, apenas para citar alguns, são inovações tecnológicas recentes, introduzidas em nossas vidas nas últimas duas décadas e que modificaram definitivamente nossa sociedade e, conseqüentemente, o cidadão que a constitui.

Como não poderia deixar de ser, essas alterações na sociedade acabam por exigir mudanças educacionais que insiram a tecnologia no ambiente escolar, em particular o computador (Rivero, 2004; Giusta, 2003; Souza, 2005). É necessário preparar melhor o estudante de hoje, para que seja o cidadão que nossa sociedade informatizada e globalizada quer e precisa. No entanto, essa é uma tarefa complexa e que traz muitos questionamentos aos profissionais da área de educação, como por exemplo: Como definir a sociedade em que vivemos? Quais suas características dominantes? E que cidadão queremos formar, afinal? Que mudanças, então, promover na educação para que se consiga formar este cidadão?

Pode-se perceber que as dúvidas são muitas, mas uma observação da realidade educacional que nos cerca nos deixa algumas certezas. Primeiramente quanto à importância do *“papel do professor como profissional que responde às expectativas da sociedade”* (Kenski, 2004:96), já que, ainda segundo Kenski (2004:103) por ser *“agente*

das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem”.

Parece-me, então que, na atual sociedade do conhecimento, o professor possui uma importante tarefa que não pode ser ignorada, qual seja a de aproximar o aprendiz das tecnologias modernas, em particular o computador. Essa aproximação se faz necessária não somente objetivando o ensino-aprendizagem de seu componente curricular, no caso deste trabalho a língua inglesa, mas também como uma forma de inclusão social.

Dentro dessa linha de pensamento, a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem encontra respaldo na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998a:153) quando dizem que:

quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida.

Essa defesa à utilização de recursos tecnológicos pelo professor também encontra eco nos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998b) que, em sua postura sociointeracionista com relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, área de interesse desta pesquisa, referem-se à utilização de todo tipo de tecnologia como recurso pedagógico:

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador, etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira. (:87)

Pode-se então perceber a importância de se introduzir as novas tecnologias, como o computador, por exemplo, no cotidiano educacional de modo a promover a inclusão social, ou seja, permitir que todos os cidadãos tenham acesso ao conhecimento e à tecnologia, utilizando-a com familiaridade em seu dia-a-dia. (Rivero, 2004; Giusta, 2003; Souza, 2005).

Conforme pode-se ler em Sancho (1998:41,42):

No documento elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência (1987, p.23) para discutir o projeto de reforma do ensino, fica especificado que: “O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes um interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias. O progresso tecnológico, por outro lado, apresenta também sérios desafios no momento de alcançar um desenvolvimento social equilibrado que seja respeitoso com uma condição humana da existência. Existe o temor, para alguns já elaborado na forma de diagnóstico, de que a humanidade tenha progredido mais em técnica do que em sabedoria. Diante deste mal-estar, o sistema educacional deve responder procurando formar homens e mulheres tanto com sabedoria, no sentido tradicional e moral do termo, como qualificação tecnológica e científica.

No entanto, a introdução de recursos tecnológicos, mais recentemente em especial o computador, foco de interesse desta pesquisa, nas atividades de sala de aula não é uma tarefa das mais fáceis. Talvez a maior dificuldade seja o elemento humano, primeiramente no que se refere à aceitação dessa nova tecnologia como algo positivo dentro do sistema educacional.

Como menciona Sancho (1998:43), existem:

duas posturas quase extremas em torno das quais se alinham os profissionais do ensino de forma mais ou menos explícita..... Em um extremo, seriam situados os que denominarei de tecnófobos..... No extremo oposto seriam situados os tecnófilos.

O termo tecnófobo, segundo a autora, refere-se a pessoas para as quais:

o uso de qualquer tecnologia (instrumento, sistema simbólico ou organizador) que eles não tenham usado desde pequenos e tenha passado a fazer parte de sua vida pessoal e profissional representa um perigo para aqueles valores que eles têm. (1998:43)

Já os tecnófilos seriam:

aqueles que encontram em cada nova contribuição tecnológica, principalmente aquelas situadas no âmbito da informação, a resposta final para os problemas do ensino e da aprendizagem escolar. (1998:43)

Ambas as posturas podem ser bastante prejudiciais para o ensino, uma vez que é com base nelas que o professor realiza suas escolhas. Extremismos a parte, devemos considerar a realidade em que estamos inseridos. Nem todos os profissionais atuantes no mercado hoje em dia estão devidamente preparados para trabalhar com novas tecnologias como o computador e suas múltiplas possibilidades dentro da sala de aula, sendo que muitos outros são avessos à sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, talvez até pela falta de familiaridade com a ferramenta.

Também dentre as dificuldades encontradas, devemos lembrar que o professor que deseja utilizar o computador como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem possui uma gama de possibilidades como softwares educacionais, cursos on-line, sites específicos para ensino de idiomas, etc., a escolher para oferecer a seus alunos. É sabido, entretanto, que principalmente em escolas da rede pública, o acesso à Internet nem sempre é fácil ou possível. Logo, o trabalho do professor acaba ficando restrito ao uso de softwares educacionais. Por esse motivo creio ser importante a avaliação dos softwares educacionais a serem utilizados, objetivo desta pesquisa, de modo que o professor possa utilizá-los de forma mais eficiente e eficaz.

Minha experiência profissional mostrou que com o livro didático já se percebe grande dificuldade no momento da escolha, geralmente baseada apenas na experiência

anterior e na necessidade de utilizar um material que seja fisicamente atraente para os alunos, de modo a despertar neles o interesse pelo conteúdo estudado e auxiliar no controle da disciplina em sala de aula. A introdução do computador e suas possibilidades no ambiente educacional só fez ampliar as dificuldades, uma vez que aumenta grandemente a gama de produtos com finalidade pedagógica disponíveis no mercado.

Como então escolher o material didático com mais critério? Antes de se fazer uma escolha, é necessário que se faça uma avaliação das necessidades dos alunos e dos produtos disponíveis no mercado, com base em alguns critérios pedagógicos, para então podermos tomar uma decisão consciente e fundamentada.

Surge aí a primeira dificuldade. O tema avaliação, de modo geral, em qualquer nível ou situação em que se coloque, sempre provoca reações negativas, uma vez que esse conceito sempre se vincula à auto-estima e ao grau de conhecimento que os indivíduos possuem sobre determinado assunto. Segundo Giusta (2003:35), “*avaliar significa emitir juízo de valor para fundamentar qualquer decisão a ser tomada*”. Assim sendo, antes de decidir qual o material didático a ser adotado para determinada turma durante o ano letivo, o professor deveria fazer algumas considerações sobre: possibilidades de elaboração do material, o contexto de sua utilização, o público alvo, entre outros. Justamente por serem muitas as possibilidades a se considerar, o professor encontra grande dificuldade no momento da decisão.

Muitas vezes, as opções dos professores são resultado de uma impressão que se pode ter de um determinado material com base apenas em uma visão genérica e superficial deste, à qual Cunningsworth (1995:01) chama de “visão impressionista”¹. Minha experiência pessoal permite-me concordar com Cunningsworth quando diz que embora essa opção tenha seu valor e possa até ser útil, uma vez que nos proporciona uma “*introdução geral*” ao material, tais escolhas resultam sempre em dificuldades para o

¹ Esta, e todas as outras traduções de citações neste trabalho foram realizadas por mim.

professor, uma vez que, com o uso do material, poder-se-ia perceber falhas em sua utilização, como por exemplo o fato de o material ser fisicamente atraente mas com conteúdo inadequado para a faixa etária com a qual se estaria trabalhando ou dificuldades de aplicação, como a abordagem do conteúdo ou os temas tratados não estarem condizentes com o programa da escola ou os objetivos do curso, apenas para mencionar alguns.

Essa dificuldade na escolha do material didático foi o principal condutor deste trabalho, já que uma de minhas grandes preocupações com relação à escolha do material didático a ser adotado é que ela geralmente ocorre em um momento do ano letivo em que o professor está envolto com suas atividades de sala de aula, avaliações dos alunos, burocracia escolar, problemas disciplinares que o professor atribui ao material didático utilizado, entre outros fatores, que acabam por lhe deixar pouco tempo para a devida consideração dos materiais em questão.

Como a maioria dos professores enfrenta, durante o ano letivo, problemas disciplinares estafantes em suas turmas, tais como falta de atenção, desinteresse pelo processo de ensino-aprendizagem, falta de respeito por parte dos alunos, entre outros, a escolha do material didático a ser adotado acaba sendo baseada no que eles acreditam ser motivador para seus alunos, ou seja, a busca de um material que seja suficientemente atrativo para 'prender a atenção' de seus alunos, incentivá-los a estudar e ajudar no controle da disciplina em sala de aula. Ou então o foco fica limitado a um determinado tópico gramatical, cujo estudo tenha apresentado dificuldades recentes e que parece ser melhor introduzido em outros materiais que não o utilizado até o momento. Fatores importantes como os objetivos do curso, filosofia da instituição em que serão utilizados, teorias de aprendizagem e de linguagem envolvidas, desenvolvimento do conteúdo, entre outros, talvez não sejam considerados tão profundamente como deveriam.

Considerando-se que o professor parece não ter por hábito questionar o material que utiliza e que os alunos muitas vezes atribuem seu baixo rendimento ou desinteresse na aprendizagem a fatores como: (1) o material didático utilizado ou à sua falta, conforme

acontece nas escolas da rede estadual de ensino; (2) a habilidade didática do professor, muitas vezes criticada por alguns alunos, creio ser primordial que o professor saiba avaliar o material de que dispõe, de forma clara e consciente, utilizando elementos teóricos, avaliando teorias de ensino aprendizagem envolvidas na elaboração do material utilizado, de modo a poder optar pelo material que melhor se adequa a seu público ou à sua visão de ensino aprendizagem. Ou, caso não lhe seja permitido optar, é importante que o professor possua subsídios teóricos que lhe permitam aproveitar o material a ser utilizado de forma mais consciente, de modo a otimizar o aprendizado de seus alunos, discutindo com eles eventuais dúvidas que possam surgir e orientando-os quanto à melhor forma de se utilizar o material didático adotado. (Dudley-Evans & St. John, 1998; Maley, 1998; Tomlinson, 1998; Graves, 2000)

Diante do acima exposto, meu interesse de pesquisa se volta especificamente para o uso do computador em sala de aula como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, ajuda a promover a inclusão social. Isto porque, embora a tecnologia esteja tão presente em nosso cotidiano e seja tão necessária no cotidiano escolar e, apesar de existir literatura com relação a seu uso, à sua importância e sobre a qualidade do material disponível no mercado (Karoulis & Pombortsis, 2003; Squires & McDougall, 1997; Blease, 1988), raros são os artigos que discutem o uso de softwares educacionais para ensino de idiomas como material complementar, do ponto de vista das visões de linguagem e teorias de aprendizagem, como ferramenta no auxílio do processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa consiste na análise de um software para ensino de língua inglesa, denominado Tell Me More, utilizado nas escolas da rede estadual de ensino como material complementar. Uma vez que este programa foi adotado pela Secretaria do Estado para ser utilizado com alunos de escolas da rede estadual de Ensino Médio e apresentado aos professores de língua inglesa durante uma oficina denominada *More than Words*, acredito ser importante que apresente características que estejam em conformidade com o paradigma educacional vigente segundo os Parâmetros

Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (Brasil, 1999), bem como que ofereça ao professor as possibilidades de utilização das novas tecnologias na educação, apresentando recursos não disponibilizados por outras tecnologias tais como lousa e giz, material impresso, retroprojetores e fitas de áudio e vídeo.

Assim sendo, a análise do software Tell Me More busca responder às seguintes indagações relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua Inglesa:

1. Qual teoria de ensino-aprendizagem permeia a elaboração do software?
2. Qual visão de linguagem permeia a elaboração do software?
3. Do ponto de vista tecnológico, quais inovações o software traz que ajudam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em aulas presenciais?

A investigação proposta neste trabalho apresenta relevância para todos aqueles que estão envolvidos com o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas tanto da rede pública como da rede privada de ensino, objetivando oferecer aos professores uma orientação quanto à escolha dos materiais didáticos a serem adotados, bem como à forma como estes devem ser utilizados, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998b), doravante PCN-LE e dos Parâmetros Curriculares Ensino Médio (Brasil, 1999), doravante PCN-EM.

Apresento a seguir o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, fazendo uma breve descrição dos capítulos que a compõem.

No primeiro capítulo apresento as bases teóricas desta pesquisa. Inicio apresentando as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira, PCN-LE (Brasil, 1998b) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, PCN-EM (Brasil, 1999), que justificam a importância da utilização do computador em sala de aula dentro de uma visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, faço um breve histórico do CALL, uma modalidade de utilização do computador no

processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na seqüência faço uma pequena descrição das correntes de pensamento da psicologia da educação e sua influência no ensino de línguas estrangeiras. Apresento, também, o conceito de tarefa segundo Ellis (2003), que acredito estar em conformidade com os paradigmas propostos pelos PCN-LE (Brasil, 1998b) e PCN-EM (Brasil, 1999). Finalmente faço algumas considerações sobre material didático, referindo-me também à análise de softwares educacionais.

No segundo capítulo apresento os critérios para a escolha do material aqui analisado, os participantes da pesquisa, bem como uma descrição detalhada do software educacional Tell Me More, objeto de estudo deste trabalho.

No terceiro capítulo apresento e discuto os resultados obtidos, buscando manter um diálogo constante com os fundamentos teóricos e as questões de pesquisa deste trabalho.

Finalmente teço algumas considerações quanto aos resultados obtidos, abordando limitações e contribuições desta pesquisa, bem como apresentando sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento os alicerces teóricos que norteiam este trabalho. Primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998b), PCN-LE, e os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (1999), PCN-EM, que fornecem ao professor orientação sobre o conteúdo a ser desenvolvido e as possibilidades de trabalho com esse conteúdo, segundo uma visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as bases tecnológicas deste trabalho refiro-me a CALL – Computer Assisted Language Learning - nas visões de Warschauer & Healey (1998) e Beatty (2003), uma vez que o material analisado utiliza o computador como ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Também faço uma breve descrição das correntes de pensamento da psicologia da educação, ressaltando sua influência no ensino de línguas em nosso contexto educacional, com o intuito de perceber qual delas exerceu maior influência na elaboração do material estudado bem como das teorias de linguagem mais influentes no contexto educacional de nosso país, pois creio que essas sejam as bases teóricas para uma melhor análise do material aqui estudado.

Na seqüência apresento o conceito de tarefa segundo Ellis (2003), por acreditar que esse tipo de atividade² esteja mais em conformidade com os paradigmas propostos pelos PCN-LE (Brasil, 1998b) e PCN-EM (Brasil, 1999) sendo, portanto, o trabalho que se esperaria encontrar em um programa que foi adotado pela Secretaria de Estado da

² O termo atividade neste momento tem a conotação que lhe dá o senso comum e não como a define Leontiev.

Educação para ser utilizado com os alunos de Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Além disso, faço considerações sobre material didático segundo Cunningsworth (1995), Tomlinson (1998) e Graves (2000), fazendo também referência à análise de softwares educativos segundo Squires & McDougall (1997), Robb & Susser (1999), Stirling (1998) e Alagumalai & Anderson (1997), bem como aos roteiros de avaliação de Ramos (1998) e Freire et al (2004), com o intuito de mostrar os subsídios teóricos que foram utilizados na análise do objeto de estudo deste trabalho – o software educacional Tell Me More, discutido no capítulo Metodologia de Pesquisa.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Uma vez que este trabalho se propõe a analisar um software para ensino de língua inglesa, adotado pela rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, para utilização no Ensino Médio, busco nos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira (Brasil, 1998b), PCN-LE, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 1999), PCN-EM, as justificativas para o uso da tecnologia em aulas presenciais bem como para a abordagem pedagógica que o software em questão deve contemplar segundo os referidos documentos.

Os PCN-LE (Brasil, 1998b) foram elaborados com o objetivo de estabelecer orientações nacionais para o ensino de língua estrangeira nas escolas.

Primeiramente os PCN-LE (Brasil, 1998:20) discorrem sobre os motivos pelos quais se inclui uma língua estrangeira no currículo. Estes devem considerar: (1) fatores históricos, tal como o papel que um certo idioma representa em determinados momentos da história da humanidade, como é o caso da hegemonia do inglês nos dias de hoje (2) as comunidades locais e (3) a tradição, levando em conta a função que o idioma estrangeiro desempenha na sociedade. Consideram *“temas centrais nesta*

proposta a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (1998:24)

Segundo os PCN-LE (Brasil,1998b:37), estudar um idioma estrangeiro contribui para a formação educacional como um todo, permitindo que o aluno amplie seu conhecimento lingüístico no que se refere à própria língua, bem como amplie sua visão de mundo por intermédio da compreensão de culturas estrangeiras, o que lhe permite, também, desenvolver uma melhor percepção de sua própria cultura.

Considerando o papel formativo do ensino de língua estrangeira e a função social que este idioma estrangeiro possui, os PCN-LE (Brasil,1998b) explicitam os objetivos desse componente curricular, centrados na importância de um idioma estrangeiro para a formação do cidadão crítico, não somente do ponto de vista lingüístico como também do ponto de vista cultural, buscando a:

sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção. (Brasil, 1998b:66)

A visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem e linguagem apresentada nesse documento é exposta com clareza:

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. (Brasil, 1998b:15)

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. (Brasil, 1998b:27)

A visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem, a mesma defendida pelos PCN-LE (Brasil, 1998b), é baseada em Vygotsky (1993,2003). Segundo Rego (2004:56), foi Vygotsky quem atribuiu *“enorme importância ao papel da interação no desenvolvimento humano”*. Do ponto de vista de Vygotsky, segundo Rego (2004: 95), *“o desenvolvimento humano é compreendido (...) através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.”*

Defendendo essa abordagem, os PCN-LE (Brasil,1998b:54) deixam clara a necessidade de se trabalhar com o aluno a interação, a construção de significados, a inserção no mundo social, assim como a necessidade do desenvolvimento de um trabalho, por parte do professor, que permita ao aluno desenvolver a auto confiança, por meio de temas de seu interesse e de uma atitude cooperativa com os colegas. Nessa proposta o professor é visto como mediador do processo de ensino aprendizagem.

Esse conceito de mediação, também apresentado por Vygotsky, (Rego, 2004) parte do pressuposto de que o ser humano não somente é um produto do contexto social como também interfere ativamente neste contexto, por meio de ferramentas que fazem a mediação entre o homem e o mundo em que vive. Acredito que pode-se compreender por ferramenta, no conceito vygotskiano, qualquer instrumento utilizado pelo homem que contribua para seu aprendizado, o que nos dias atuais inclui todo tipo de tecnologia criada pelo mesmo homem, dentre elas o computador.

No que se refere ao uso da tecnologia em sala de aula, os PCN-LE (Brasil,1998b:87) são claros em suas orientações, fazendo uma relação entre a importância de se conhecer um idioma estrangeiro e o acesso à tecnologia, ao mesmo tempo em que considera a possibilidade, hoje real, de seu rápido desenvolvimento, o que traz novas possibilidades para o trabalho dentro e fora da sala de aula.

Com relação ao impacto da tecnologia da informática, é necessário atentar para dois aspectos: o acesso às redes de informação possibilitado pelo conhecimento de língua estrangeira e os *softwares* disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira.

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (Brasil, 1998b:87)

Cabe lembrar que os PCN-LE (Brasil, 1998b) também dão importância à abordagem didático-pedagógica e às possibilidades de uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, atentando para os cuidados que se deve ter na escolha dos materiais com os quais se pretende trabalhar. O professor, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998b), precisa ter em mente os objetivos propostos, que nesse caso entendem a linguagem como um processo social e dialógico no qual o aluno está constantemente negociando significados.

Ressaltando as alterações pelas quais passa a sociedade, pois cada vez mais se acredita na sociedade da informação, os PCN-LE (Brasil, 1998b:38) defendem a necessidade de se *“preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo”*, o que faz com que o ensino de Língua Estrangeira seja compreendido como uma ferramenta indispensável para o trabalho.

Essa preocupação torna-se muito maior no que tange o Ensino Médio. Segundo os PCN-EM (Brasil, 1999:27) *“o ensino médio possui, entre outras funções, um compromisso com a educação para o trabalho”*, o que possui reflexos não somente no idioma estrangeiro a ser oferecido aos alunos nas diferentes regiões brasileiras como também no conteúdo e abordagem do(s) idioma(s) a serem incluídos no currículo.

Ainda segundo o mesmo documento, é essencial que a aprendizagem seja significativa para o aluno, devendo-se considerar os motivos pelos quais é importante que se aprenda um determinado idioma e as competências que precisam ser dominadas.

Algumas competências são elencadas nesse documento como sendo primordiais para que se obtenha uma boa competência lingüística, buscando alertar o professor para o fato de que *“os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo de ensino aprendizagem de línguas.”* (Brasil, 1999:29) É necessário que se considere também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica, ou seja, não basta que se produzam frases corretas. Também é importante saber em qual contexto essas frases são adequadas.

Pode-se perceber que existe uma coerência teórica e prática entre os dois documentos oficiais, PCN-LE e PCN-EM, segundo a qual os trabalhos com os alunos devem sempre partir de suas reais necessidades quanto ao uso do idioma, procurando o engajamento do aluno no processo discursivo.

Sob essa visão, espera-se que o professor adote materiais didáticos que estejam em concordância com a visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem e de linguagem, ou que busquem utilizar o material que possuem de forma a adequá-lo o melhor possível a essas abordagens educacionais. O software analisado neste trabalho será observado à luz desses pressupostos teóricos.

1.2 CALL – Computer Assisted Language Learning

Historicamente falando, de acordo com Warschauer & Healey (1998), o uso do computador para ensino de idiomas data da década de 1960 com o que ficou conhecido como CALL – *Computer Assisted Language Learning*.

Devido à rapidez com que a tecnologia se desenvolve, a visão de CALL também sofreu alterações, o que levou Beatty (2003:07) a definir o termo como *“qualquer processo no qual o aprendiz utiliza um computador e, como resultado, melhora sua língua.”*

Inicialmente, segundo Beatty (2003:18) os computadores utilizados para a aprendizagem de língua eram os mainframes existentes apenas com finalidades de pesquisa nos campi universitários na década de 1950. A guerra fria, com suas motivações políticas, provocou avanço na ciência e deu origem ao primeiro programa CALL com o objetivo de ensinar a língua russa. O sistema PLATO (Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations), criado pela Universidade de Illinois e seu parceiro comercial Control Data Corporation (Merril et al., 1996, apud Beatty 2003:18) aproveitou o que havia de melhor em CALL até então para o ensino de idiomas e de outras disciplinas universitárias, basicamente utilizando a abordagem de tradução gramatical. Esse sistema também incluía rudimentos de ortografia e verificação gramatical, ainda segundo Beatty (2003:18).

O aparecimento de microcomputadores em 1975 e as pesquisas realizadas nos anos 70 e 80 permitiram o surgimento da tecnologia de videodisco, possibilitando o uso de imagens e páginas de texto, dentre outros recursos, devido à sua maior capacidade de armazenar informação. Surgiram então os CD-ROMs e os DVDs que possibilitaram o uso de vídeos e permitiram programas mais interativos.

A década de 90, ainda segundo Beatty (2003:35), apesar de ter possibilitado a comercialização de muitos programas CALL em ambiente multimídia, apresentou poucas novidades nas características básicas de tais programas.

Na mesma linha de raciocínio cronológico, Warschauer & Healey (1998:13) dividem o CALL em três estágios: comportamental, comunicativo e integrativo, cada um deles correspondendo a um certo nível tecnológico e a uma abordagem pedagógica.

No CALL comportamental (1960 a 1970), segundo os autores, “*o computador era visto como um tutor mecânico*” (Warschauer & Healey, 1998:02) e, influenciado pela teoria behaviorista, apresentava drills de repetição, tendo o mainframe como recurso tecnológico.

No final da década de 1970 e princípio da década de 1980, o CALL passa a seu próximo estágio, o CALL comunicativo, resultado das novas possibilidades apresentadas pelos computadores pessoais e das teorias cognitivas, segundo as quais a *“aprendizagem era um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento”* (Warschauer & Healey, 1998:02). A crença de que as atividades em computador deveriam focar mais no uso das formas fizeram com que os softwares desse período apresentassem atividades de reconstrução de texto e simulações.

O estágio seguinte, segundo os autores, o CALL interativo, surgido no final da década de 1980 e começo da década de 1990, é resultado da mudança de visão da aprendizagem do paradigma cognitivista para o paradigma sócio-cognitivo, que colocava maior ênfase no uso da linguagem em um contexto social autêntico. Essa perspectiva interativa buscava a integração de várias habilidades, tanto orais como escritas, juntamente com a integração de mais tecnologia na aprendizagem. Nesse estágio, durante o processo constante de aprendizagem e uso da língua, os alunos eram estimulados a utilizar mais ferramentas tecnológicas, disponibilizadas pelos multimeios e pela conexão em rede.

Diante da enorme evolução tecnológica que temos vivenciado nos últimos trinta anos, os autores visualizam duas possibilidades futuras para o CALL. A primeira delas seria a Leitura Eletrônica, que faria com que os professores considerassem a necessidade de preparar o aluno para a leitura on-line eficiente e o desenvolvimento de uma atitude crítica com relação à busca, avaliação e seleção da informação, pois acreditam que a sociedade da informação em que estamos vivendo faz com que a *“capacidade de ler, escrever e se comunicar de forma eficiente sejam essenciais para o sucesso em qualquer esfera da vida”* (Warschauer & Healey, 1998:12).

A segunda possibilidade identificada pelos autores é o *“CALL Inteligente”*, cuja idéia é criar softwares que ofereçam feedback e ajuda significativa, informação abrangente e a possibilidade de que a comunicação aconteça além das telas do computador.

Uma vez que o curso aqui analisado utiliza o computador como recurso tecnológico, e considerando que este trabalho faz a análise de um software de computador para ensino de línguas, depois de comentar sobre a evolução de CALL apresento, a seguir, mais detalhadamente, as teorias de ensino-aprendizagem que exerceram influência sobre o ensino atual de língua estrangeira e, conseqüentemente, sobre o CALL.

1.3. Teorias de Ensino-Aprendizagem

Segundo Beatty (2003:85) as teorias de aprendizagem que influenciam métodos e abordagens não surgem do vácuo. São influenciadas por práticas anteriores como observações de salas de aula e teorias de outras disciplinas como a psicologia, a matemática e a filosofia. Conforme pode-se observar na seção anterior deste trabalho, foram algumas dessas teorias que influenciaram os vários estágios de desenvolvimento do CALL. Apresento, a seguir, um breve resumo das correntes de pensamento da psicologia da educação, ressaltando sua influência no ensino de línguas em nosso contexto educacional, quais sejam, o behaviorismo, o cognitivismo, o humanismo e o sociointeracionismo, com o intuito de perceber qual delas exerceu maior influência na elaboração do material estudado.

1.3.1 O Behaviorismo

No século XIX, segundo Williams & Burden (1997:08), a psicologia tentava se estabelecer como ciência, o que fez com que adotasse o método científico de outras áreas da ciência, com o objetivo de obter informação sobre o comportamento humano, abandonando seu foco na mente humana.

Os mesmos autores afirmam que essa abordagem de pesquisa resultou do positivismo lógico, segundo o qual hipóteses eram elaboradas e testadas em condições cuidadosamente controladas, fazendo com que os pesquisadores tentassem compreender os princípios da aprendizagem humana por meio de investigações com

animais. Segundo Williams & Burden (1997:08), experimentos que tentavam compreender como os ratos aprendiam a sair de um labirinto para conseguir comida poderiam ser aplicados para compreender como o ser humano aprendia. Por não poderem ser visualizados ou mensurados, os pensamentos e sentimentos humanos não eram investigados.

O positivismo, ainda segundo Williams & Burden (1997:08) deu origem ao movimento behaviorista, segundo o qual os teóricos da aprendizagem procuravam explicar a aprendizagem como um condicionamento. O mais famoso experimento nessa área foi o de Ivan Pavlov com a salivação de cachorros. Pavlov demonstrou que uma resposta, gerada por um estímulo poderia ser produzida também por um segundo estímulo, no que se chamou de reflexo condicionado. Com base nesse experimento, postulava-se que o comportamento humano também poderia ser explicado em termos de estímulo e resposta.

Foi com base nesses experimentos que Skinner (1957,1987) construiu um sistema de princípios para explicar o comportamento humano estritamente de forma observável. Segundo Williams & Burden (1997:09), a premissa inicial de Skinner era que a aprendizagem resultava de fatores ambientais e não de fatores genéticos. Skinner chamou de operantes a gama de comportamentos que o organismo desempenhava ou era capaz de desempenhar, ao mesmo tempo em que enfatizou a importância do reforço na aprendizagem de um novo comportamento. Assim sendo, uma variedade de comportamentos poderia ser repetida e aumentada caso fosse reforçada de forma positiva.

Ainda segundo Williams & Burden (1997), Skinner argumentava que a instrução poderia ser aprimorada se:

1. o professor explicitasse claramente o que seria ensinado;
2. as tarefas fossem desmembradas em pequenas etapas seqüenciais, e a progressão ocorresse do mais simples para o mais complicado;

3. os alunos fossem encorajados a trabalhar em seu próprio ritmo por meio de programas individualizados de aprendizagem;
4. a aprendizagem fosse programada e devidamente estimulada, objetivando o sucesso baseado o mais próximo possível de 100 % de acerto. (:09)

Essa visão behaviorista da aprendizagem exerceu forte influência no desenvolvimento do método audiolingual para o ensino de línguas e concebia a aprendizagem como um comportamento a ser ensinado, sendo que o erro era entendido como um comportamento indesejável, ou um hábito ruim.

Dentro dessa visão, o papel do professor era o de desenvolver no aprendiz bons hábitos lingüísticos, objetivo alcançado por meio de exercícios de substituição, repetição e memorização. Somente depois que o “bom hábito” já tivesse sido adquirido é que se forneciam informações gramaticais.

Williams & Burden (1997) apresentam alguns aspectos negativos do método audiolingual, dentre os quais destaco o fato de que:

1. os aprendizes possuíam um papel passivo na aprendizagem;
2. havia pouca preocupação com o que se passava na mente do aprendiz ou com o processo cognitivo envolvido na aprendizagem;
3. os exercícios de substituição (drills) poderiam ser realizados com pouca atenção ao significado que a língua possui;
4. não havia espaço para o processo de interação e negociação de significados, o que é um fator importante na comunicação em uma língua;
5. não permitia a aprendizagem por meio do erro;
6. estava preocupado apenas com o comportamento observável. (:10)

Como razões práticas para o sucesso do método audiolingual, os autores citam o fato de que esse método pode ser utilizado por professores menos confiantes ou com pouco conhecimento da língua objeto, pois basta seguir a seqüência do livro e os

procedimentos propostos – apresentação, prática, repetição e drills – passos esses de fácil compreensão e aplicação por parte do professor.

Além disso, Williams & Burden (1997:12) apontam alguns pontos positivos da visão behaviorista de aprendizagem como sendo:

1. a ênfase colocada na importância do papel de pais e professores em criar condições apropriadas para o aprendizado e assegurar que certas conseqüências comportamentais não sejam ignoradas;
2. a noção de reforço como influência poderosa na formação do comportamento humano.

Os mesmos autores fazem menção a uma preocupação ética com relação à mudança de comportamento, uma vez que essa visão pode ser entendida como uma forma de manipulação e não de educação.

1.3.2 O Cognitivismo

Contrastando com o behaviorismo, a psicologia cognitiva preocupa-se com o modo como a mente humana pensa e aprende e considera o aprendiz como participante ativo no processo de aprendizagem, segundo Williams & Burden (1997:13).

No entanto, conforme os mesmos autores, o modo como o pensamento humano é investigado varia consideravelmente. De um lado estão os teóricos da informação, os quais acreditam que o cérebro é um computador altamente complexo e, portanto, tentam explicar seu funcionamento por meio de regras e modelos de como acontecem os diferentes aspectos da aprendizagem. De outro lado, ainda segundo os mesmos autores, está o movimento construtivista, que se preocupa principalmente em compreender como os indivíduos dão sentido ao mundo. Não se pode esquecer também, segundo Williams & Burden (1997:15), da vasta literatura referente à inteligência buscando defini-la e testá-la.

Williams & Burden (1997:16) discorrem sobre as contribuições trazidas pelos teóricos da informação para o aprendizado de línguas, dentre as quais destaco:

1. a habilidade de selecionar informações relevantes e irrelevantes e a capacidade de atenção (e concentração) sobre como estas informações podem ser lembradas e utilizadas, fatores que distinguem o aprendiz eficiente do ineficiente;
2. o papel das memórias de curto e longo prazo para aquisição de vocabulário e a noção de “*rehearsal*” que pode ser realizado por meio de simples repetições ou meios mais elaborados que envolvem associação de significados;
3. os estudos referentes à inteligência.

Em relação aos estudos referentes à inteligência, Williams & Burden (1997:16) apontam que primeiramente esta era considerada inata e, portanto, colocava limitações na forma como se via e tratava os aprendizes. Ainda segundo Williams & Burden (1997:16) Gardner (1983) trouxe suas contribuições ao discutir as inteligências múltiplas e Vernon (1964) contribuiu com a noção de inteligências A, B e C, sendo A a inteligência com a qual nascemos, B a inteligência diária e ligada ao contexto e C a inteligência medida pelos testes de QI enquanto que Sternberg (1985) contribuiu com a noção de que inteligência é a capacidade de adaptação ao mundo real, considerando o contexto cultural. Surgiu então a concepção de comportamento inteligente como sendo o uso apropriado de habilidades cognitivas e estratégias dentro de contextos específicos, o que significa que podemos ficar mais inteligentes e que a escola pode desempenhar um papel importante nessa tarefa.

No outro extremo da abordagem cognitiva, segundo Williams & Burden (1997:14), está o movimento construtivista, que teve em Piaget seu maior representante. A preocupação principal de Piaget, segundo os autores acima citados, era com a natureza construtiva do processo de aprendizagem e sua premissa era que os indivíduos estão envolvidos na construção de significado pessoal, a partir de suas experiências, desde o nascimento.

Segundo Williams & Burden (1997:21) sua teoria baseia-se em quatro fases que resumo a seguir:

1. sensório motor, na qual ocorre a exploração do meio por intermédio dos sentidos básicos;
2. intuitiva ou pré-operacional, na qual os pensamentos infantis se tornam mais flexíveis e memória e imaginação desempenham um papel;
3. operacional concreta, na qual o indivíduo começa a perceber que as operações podem ser revertidas;
4. operacional formal, na qual existe a possibilidade de uso do pensamento abstrato.

Para Piaget, ainda segundo Williams & Burden (1997:22), o desenvolvimento cognitivo consiste essencialmente de um processo de maturação, no qual a mente está constantemente em busca de equilíbrio por meio de processos complementares de assimilação e acomodação. Assimilação corresponde ao processo pelo qual a nova informação é modificada na mente do indivíduo de modo a ter lugar junto ao que já sabe. Acomodação consiste no processo pelo qual o indivíduo modifica o que já sabe para levar em consideração a nova informação.

Williams & Burden (1997:23) discorrem sobre as contribuições da teoria de Piaget para o ensino de línguas. Entre elas destaco:

1. a importância de se considerar o aprendiz como indivíduo, ativamente envolvido na construção de significado;
2. o desenvolvimento do pensamento e sua relação com a linguagem e a experiência torna-se o foco central da aprendizagem;
3. o cuidado que se deve ter em compatibilizar as exigências de qualquer tarefa ao nível do qual o aprendiz é capaz;
4. a aplicabilidade das noções de assimilação e acomodação na aprendizagem de uma nova língua.

No entanto, Williams & Burden (1997:24) citam algumas críticas à teoria de Piaget podendo-se destacar entre elas que:

1. Piaget enfatizou o desenvolvimento individual fazendo com que se negligenciasse o significado do ambiente social para a aprendizagem;
2. Piaget subestimou o papel fundamental desempenhado pela linguagem no desenvolvimento do pensamento.

1.3.3 O Humanismo

A visão humanista, segundo Williams & Burden (1997:30) enfatiza a importância do mundo interior do aprendiz e coloca os pensamentos, sensações, sentimentos e emoções na linha de frente do desenvolvimento humano.

Segundo esses autores, dentro da visão humanista destacam-se três nomes: Erik Erikson, Abraham Maslow e Carl Rogers.

Erikson, segundo Williams & Burden (1997:31), acreditava que o desenvolvimento psicológico dependia de como o indivíduo passava por estágios maturacionais pré-determinados e pelos desafios apresentados pela sociedade em determinados momentos de suas vidas. Sua teoria reconhecia oito estágios de amadurecimento, abrangendo da infância à velhice. Sua contribuição para a educação, segundo Williams & Burden, (1997:33), pode ser apresentada em quatro tópicos, aqui resumidos por mim:

1. aprendizagem e desenvolvimento são reconhecidos como tarefas de toda a vida;
2. aprendizagem real envolve desafios, nos diferentes estágios da vida, que normalmente requerem auxílio externo;
3. aprendizagem como processo cumulativo, ou seja, a resolução de certas tarefas afetará o modo como lidamos com as subseqüentes;
4. educação vista como processo que envolve a pessoa por inteiro e não apenas transmissão de conhecimento.

Maslow, por sua vez, ainda conforme Williams & Burden (1997:33) introduziu a pirâmide com a hierarquia das necessidades, conforme ilustra a figura 2.1 abaixo (Kotler, 1991:220)

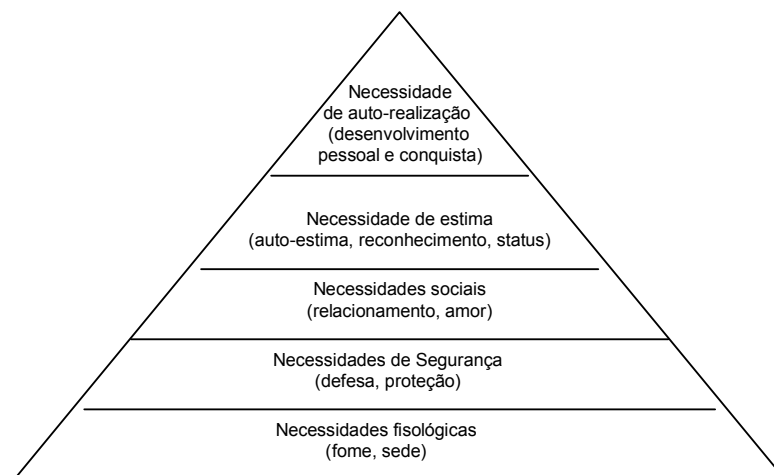


Figura 1.1 – Pirâmide das Necessidades de Maslow

Segundo Maslow (1970), as necessidades são passíveis de serem hierarquizadas e os indivíduos procuram primeiramente satisfazer as necessidades fisiológicas, na base da pirâmide, para posteriormente satisfazer as necessidades das camadas superiores da pirâmide. Maslow (1970) acreditava ser necessário que uma necessidade fosse satisfeita para que outra, de ordem mais elevada, pudesse ser conscientemente satisfeita, sendo que a necessidade uma vez satisfeita deixa de motivar.

A pirâmide das necessidades de Maslow recebe críticas de Williams & Burden (1997:34), pois o fato de um nível não estar sendo satisfeito não significa que o patamar mais superior não tenha sido atingido. Por exemplo, se tenho fome e não me concentro não significa que não tenha atingido o patamar superior, pois esta situação pode ser momentânea e não estrutural.

As idéias de Maslow trouxeram algumas contribuições para o professor, segundo Williams & Burden (1997:34), dentre as quais cito:

1. reconhecer que dificuldades de aprendizagem da criança podem estar relacionadas a necessidades básicas não satisfeitas;
2. na aprendizagem os indivíduos devem ser encorajados a pensar e não penalizados por serem diferentes e criativos;
3. a crença de que uma das primeiras funções da educação é permitir que os aprendizes se desenvolvam como indivíduos e atinjam a auto-realização, ou seja, o topo da pirâmide.

Já Rogers, ainda segundo Williams & Burden (1997:34), acreditava que os seres humanos possuem um potencial natural para aprender e que o aprendizado significativo só ocorre quando o assunto é entendido como de relevância pessoal para o aprendiz e quando envolve sua participação ativa. Para ele é essencial que o professor tenha carinho e empatia com o aluno de modo a estabelecer uma relação de confiança.

Ainda segundo Williams & Burden (1997:36), a visão humanista trouxe como contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira a noção de que toda experiência de aprendizagem deve ser vista no contexto de se ajudar o aluno a desenvolver um senso de identidade e relacioná-lo com objetivos realistas para o futuro, juntamente com a idéia de que os aprendizes devem ser ajudados e encorajados a fazer escolhas por si mesmos e sobre o que aprendem, acrescentando ainda a importância de que o professor crie empatia com os alunos.

1.3.4 O Sóciointeracionismo

Williams & Burden (1997:40) dizem que para os sóciointeracionistas, que têm em Lev Vygotsky seu maior representante, os indivíduos nascem em um mundo social e o aprendizado acontece por meio da interação com outras pessoas. Aprende-se uma língua por intermédio de seu uso para interagir significativamente com outras pessoas. Segundo Vygotsky, é por meio da linguagem que se transmite a cultura, que o pensamento se desenvolve e que o aprendizado acontece.

Rego (2004:32) relata que Vygotsky iniciou suas pesquisas nas primeiras décadas do século XX sob influência do pensamento marxista sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza. Essas influências, segundo a autora, formaram as bases de sua teoria sobre o desenvolvimento humano e sua profunda vinculação com a sociedade e a cultura.

O estudo vygotskyano com crianças, segundo Rego (2004:39), buscava elaborar hipóteses sobre como se formavam e se desenvolviam, ao longo da vida de um indivíduo, aspectos tipicamente humanos do comportamento, entre eles o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.

Para realizar suas pesquisas Vygotsky se interessou pelos estudos do comportamento do psiquismo de animais, objetivando identificar as principais diferenças e possíveis semelhanças com o ser humano. Concluiu que a atividade dos animais é instintiva e marcada pela satisfação de suas necessidades biológicas enquanto que a maior parte dos atos humanos é motivada por necessidades complexas como adquirir novos conhecimentos, comunicar-se, ocupar determinado papel na sociedade, etc. Percebeu que:

diferentemente do animal o ser humano não se orienta somente pela impressão imediata e pela experiência anterior, pois pode abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e fazer previsões sobre os acontecimentos, e depois refletir e interpretar, tomar decisões.
(Rego, 2004:47)

Ainda segundo Rego (2004:49) sob a influência do marxismo, Vygotsky entendeu que o ser humano não somente é um produto de seu contexto social como também um agente ativo na criação desse contexto e que as origens do complexo psiquismo humano estão relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumentos e ao surgimento da linguagem, ferramentas que foram construídas e aperfeiçoadas pela humanidade e que fazem a mediação entre o homem e o mundo.

Fazendo uma comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, por ele chamados de “instrumentos psicológicos” que auxiliam o homem em suas funções psíquicas (Rego, 2004:52), Vygotsky dedicou atenção especial à linguagem, que compreendia como um sistema simbólico e essencial para a espécie humana e de fundamental importância na formação das características psicológicas humanas. Para Vygotsky, a linguagem funciona como elemento mediador, que permite a comunicação entre os indivíduos e o compartilhamento de significados determinados pelo grupo cultural. Para ele

a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. (Rego, 2004:55)

Para Vygotsky era muito importante o papel da interação social no desenvolvimento humano. Segundo Rego (2004:61) ele acreditava que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade e que a fala, entendida como instrumento ou signo, exerce papel primordial na organização da atividade prática e nas funções psicológicas humanas. Diz ainda a autora que quando a criança internaliza as experiências fornecidas pela cultura ela é capaz de reconstruir individualmente os modos de ação realizados externamente, aprendendo a organizar seus próprios processos mentais.

A conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem na visão de Vygotsky. É por meio dela que a criança expressa seu pensamento e age como organizadora desse pensamento. Daí a importância dada por Vygotsky para a relação entre pensamento e linguagem. (Vygotsky, 1933/2003:53).

Para Vygotsky (1933/2003:54) a principal função da fala é a comunicação e seu desenvolvimento passa por alguns estágios. O primeiro denominado de pré-intelectual refere-se aos sons, gestos e expressões do bebê. O estágio seguinte seria o pré-

lingüístico ou do desenvolvimento do pensamento, ou seja, a capacidade da criança de agir no ambiente e resolver problemas práticos inclusive com a utilização de instrumentos intermediários, mas sem a mediação da linguagem. Por último, como resultado das oportunidades de diálogo com adultos que já dominam a linguagem, a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento e meio de comunicação. Acontece então uma associação entre pensamento e linguagem, o que permite que o pensamento se torne verbal e a fala racional.

Não é somente por meio da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo. Conforme Rego (2004:68), aprender a linguagem escrita representa um novo salto no desenvolvimento da pessoa. Ainda segundo a mesma autora, o aprendizado, para Vygotsky, é um aspecto necessário e essencial no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, embora reconheça que este se inicia muito antes de a criança freqüentar a escola, acredita que o aprendizado escolar introduza novos elementos no seu desenvolvimento.

Estudando o aprendizado das crianças Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento. Um deles, chamado de desenvolvimento real, refere-se às conquistas já realizadas, ou seja, que a criança é capaz de desempenhar sozinha, sem a ajuda de outro; e o outro, denominado nível de desenvolvimento potencial, refere-se às capacidades em vias de serem construídas, aquelas que a criança consegue realizar com a ajuda de outros elementos de seu grupo social. Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”, ZPD, a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social. (Rego, 2004:73)

Rego (2004:103) discorre sobre as implicações da abordagem vygotskiana para a educação, podendo-se destacar:

1. a valorização do papel da escola como local onde as atividades educativas, diferenciadas das extra-escolar, possuem intencionalidade deliberada de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado;
2. o ensino bom é o que se adianta ao desenvolvimento, que incide na zona de desenvolvimento potencial dos educandos;
3. o papel do outro na construção do conhecimento, o que faz com que a heterogeneidade seja vista como um fator imprescindível na sala de aula;
4. o papel da imitação no aprendizado como forma de as crianças internalizarem o conhecimento externo;
5. o papel mediador do professor na dinâmica de interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento.

A autora também ressalta que não se pode encontrar, nos trabalhos de Vygotsky, soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana. Isso talvez se deva ao fato de Vygotsky ser um pesquisador, interessado na investigação e não na aplicação prática de suas teorias. Essa lacuna no material didático para ensino de língua estrangeira perdurou durante muito tempo e, atualmente, é preocupação daqueles dedicados à elaboração de material didático.

1.4 Teorias de Linguagem

Faço aqui um breve histórico das teorias de linguagem que influenciaram o pensamento ocidental a fim de examinar qual dessas teorias serviu de pilar teórico para a elaboração do software aqui analisado.

A linha de estudo que exerceu maior influência sobre o pensamento ocidental data do tempo dos gregos clássicos que, segundo Bloor & Bloor (1995:239), teve seu auge com a gramática de Dionysius Thrax, exercendo grande influência nas gramáticas tradicionais e, de alguma forma, ainda influenciando as gramáticas modernas. Segundo esses autores, dentre as heranças dessa linha clássica de pensamento sobre a

gramática, pode-se destacar as classes de palavras, as noções de voz ativa e passiva e tempos verbais. Embora essa linha de pensamento tenha sido bastante criticada, Hutchinson & Waters (1987:25) acreditam que o conhecimento da descrição clássica da língua pode ajudar o professor a aprofundar seus conhecimentos sobre como a língua opera.

Essa linha de pensamento derivada do grego predominou até o início do século XX segundo Hutchinson & Waters (1987:25), quando na década de 1930 surgiu o estruturalismo, associado a lingüistas como Bloomfield. Foi Saussure (Bloor & Bloor, 1995; Graddol, 1994) quem deu à lingüística o status de ciência, e introduziu uma análise sincrônica da língua, em oposição à visão histórica, ou diacrônica, que predominava até então. De acordo com Bloor & Bloor (1995:241):

De Saussure argumentava que a língua em geral nunca poderia ser totalmente explicada, mas que poderia ser percebida, de um lado como língua, que consiste nos signos herdados coletivamente, o sistema da língua; e, por outro lado, como fala, que pode ser descrita, a grosso modo, como o uso que o indivíduo faz do sistema.

Outra grande contribuição de Saussure (Bloor & Bloor, 1995:242) para os estudos lingüísticos foi a distinção entre os eixos sintagmático e paradigmático. Estes dois eixos estabelecem uma relação de significado entre os itens lingüísticos, cujas escolhas são determinadas pelos falantes. Segundo Bloor & Bloor (1995:242) o eixo sintagmático permite o potencial de combinação de cada item na linha enquanto que o eixo paradigmático refere-se às relações de alteração entre os itens. É a este eixo, o paradigmático, que Graddol (1994:05) refere-se quando fala da noção de oposição na teoria Saussuriana. Segundo esse autor, a retirada de algum elemento do enunciado e sua substituição por outro elemento altera o significado do enunciado original na visão Saussuriana da língua. Foi com Saussure que a língua passou a ser entendida como um fato social e que a distinção entre língua e texto nasceu. (Graddol, 1994:06)

Já no continente americano, segundo Bloor & Bloor (1995:243) foram influentes Boas e Sapir, que estudaram as línguas dos índios nativos norte americanos, e trouxeram um novo olhar para a descrição da língua, compreendendo-a como um sistema de comunicação social. Segundo Sapir (apud, Bloor & Bloor, 1995:243), *“a língua é um método puramente humano e não instintivo de comunicar idéias, emoções e desejos por meio de símbolos produzidos voluntariamente.”*

Na mesma linha de pensamento de Sapir, com base nos estudos de uma língua nativa americana, o Hopi, Whorf *“coloca bastante ênfase no papel da língua na cultura, argumentando que a percepção que uma sociedade possui da realidade é determinada pela língua daquela sociedade”* (Bloor & Bloor, 1995 : 245). As muitas expressões utilizadas pelos esquimós para indicar diferentes tipos de neve e as diferentes formas com que línguas diferentes subdividem as cores são exemplos utilizados por ele para embasar sua teoria.

No entanto foi Bloomfield o mais influente lingüista americano da primeira metade do século passado (Bloor & Bloor, 1995; Graddol, 1994; Hutchinson & Waters, 1987). O tipo de análise desenvolvida por ele é conhecida como “Estruturalismo Americano”, sob a égide do *“behaviorismo”*, modelo dominante nas ciências humanas, exerceu grande influência no ensino de línguas, fornecendo as bases lingüísticas para os exercícios de repetição e outros aspectos do que se convencionou chamar método áudio-lingual, bastante difundido nas décadas de 50 e 60 (Bloor & Bloor, 1995). Esta mesma análise, segundo Hutchinson & Waters (1987:26), foi responsável pelo surgimento do *“structural syllabus”* que se mostrou um meio bastante poderoso de selecionar e sequenciar itens lingüísticos. Ainda segundo esses autores, esse *syllabus* continua sendo amplamente utilizado, apesar das muitas críticas que lhe têm sido feitas, porque fornece uma descrição sistemática da língua para o aprendiz.

Chomsky surgiu, na segunda metade do século XX, como grande crítico da descrição estruturalista da língua (Bloor & Bloor, 1995; Graddol, 1994; Hutchinson & Waters, 1987) e trouxe duas grandes contribuições para os estudos lingüísticos: as noções de

estrutura profunda (competência) e superficial (desempenho) da língua e o mecanismo da transformação, que deu nome à Gramática Transformacional (Bloor & Bloor, 1995:244). Ainda segundo Bloor & Bloor (1995:244), Chomsky buscava uma gramática universal e visualizava a língua como um fenômeno biologicamente determinado, não demonstrando nenhum interesse pelo aspecto social da língua.

Graddol (1994:07) e Bloor & Bloor (1995:244) compartilham da opinião de que a visão de língua de Chomsky é comparável à de Saussure no que se refere à dicotomia língua e fala, embora Graddol afirme que a visão Chomskiana identifica mais claramente que a língua seja o objeto de estudo.

Ainda segundo Graddol (1994:07), Chomsky trouxe grandes contribuições para a teoria lingüística nos Estados Unidos uma vez que desviou a ênfase da morfologia para a sintaxe e procurou por estruturas lingüísticas universais ao invés de detalhar as qualidades de línguas individuais. Os termos utilizados por Chomsky para descrever sua teoria tiveram forte influência dos estudos de computação. *“A gramática era vista como um programa de computador, exigindo um ‘insumo’ que, depois de vários tipos de processamento computacionais, dava origem a um ‘resultado’”(Graddol,1994:07).*

Graddol (1994:07) afirma ainda que a gramática proposta por Chomsky assemelha-se à estruturalista, embora com novo sabor. Diferentemente da gramática Saussuriana, que vê a língua como um sistema de elementos com certas relações estruturais, Chomsky vê a língua como um sistema de regras ou princípios que dirigem as construções de sentenças. Na visão de Graddol (1994:07), a teoria de Chomsky ainda considera a gramática como *“um mecanismo autônomo cuja estrutura pode ser descrita e analisada independentemente de seus contextos sociais de uso.”*

Hutchinson e Waters (1987:27) argumentam que, embora a influência de Chomsky no ensino de línguas tenha sido mais indireta do que na lingüística, sua visão de que a língua deva incorporar a relação entre significado e forma foi importante para as escolas de pensamento que se seguiram.

Compartilhando do argumento de Hutchinson & Waters (1987), Graddol (1994) e Bloor & Bloor (1995) atribuem ao antropólogo polonês Malinowsky a introdução da preocupação com a função da linguagem, devido a seus estudos sobre a cultura de habitantes do Pacífico. Bloor & Bloor (1995) e Graddol (1994) atribuem a Malinowsky o conceito de contexto de situação, que viria a exercer grande influência no pensamento de Firth e, posteriormente, de Halliday.

Sem citar Malinowsky, Hutchinson e Waters (1987:28) mencionam que, embora a noção de função da linguagem já tivesse sido investigada, na década de 30, por Firth, colega de Malinowsky na Universidade de Londres, ela só se transformou em um movimento importante com o surgimento da concepção de competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa, introduzido por sociolinguistas como Dell Hymes (Hutchinson e Waters, 1987:28; Graddol, 1994:14), consiste não apenas em um conjunto de regras que permitem a formulação de sentenças gramaticalmente corretas como também o conhecimento de como, onde, com quem e de que maneira falar.

Segundo Hutchinson e Waters (1987:31) a visão funcional da linguagem começou a influenciar o ensino de línguas na década de 70, o que fez com que os “*syllabuses*” lingüísticos deixassem de ser organizados de forma estrutural e passassem a utilizar critérios funcionais. Enquanto o “*syllabus*” estrutural estava baseado na forma (*Simple Present Active, Simple Present Passive, etc.*), o “*syllabus*” funcional e nocional é baseado na língua em uso (*Asking about travel, Ordering a meal, etc.*).

Concordo com Hutchinson e Waters (1987:32) quando dizem que o “*syllabus*” funcional também apresenta seus problemas, pois não possui sistematização conceitual, o que dificulta a organização do conhecimento lingüístico para os alunos. Além disso, o “*syllabus*” funcional parece ser uma substituição do “*syllabus*” estrutural, pois ambos apresentam uma compartimentalização da língua, que continua sendo ensinada em “*chunks*”. Como solução para esta dificuldade os autores propõem que ambos sejam vistos como complementares, um enriquecendo e apoiando o outro.

Os conceitos desenvolvidos por Firth a partir de Malinowsky foram as sementes da Gramática Sistemática Funcional de Halliday (Bloor & Bloor, 1995:250), juntamente com a preocupação em encontrar explicações funcionais para as estruturas lingüísticas e pela concepção de Tema e Rema, ambos derivados do Círculo Lingüístico de Praga, que teve como seus maiores membros os russos Trubetskoy e Jakobson e o Checo Mathesius.

Graddol (1994:18) e Hutchinson & Waters (1987: 33) defendem que a evolução desses conceitos deu origem ao estudo do texto, ou das relações entre as sentenças em um determinado contexto, em lugar do estudo da sentença isoladamente, servindo de base para a análise do discurso, segundo Hutchinson & Waters (1987:33). Graddol (1994:19) argumenta que os textos não são mais lidos e compreendidos, e sim consumidos, usados e explorados, uma vez que os textos vão adquirir novas funções, novos significados e nova vida dependendo das atividades sociais nas quais estão inseridos. Define, então, esses novos paradigmas lingüísticos como pós-modernos.

Nesta seção foram apresentados diversos modos sob os quais a língua pode ser e tem sido descrita. Pessoalmente concordo com Hutchinson & Waters (1987:37) quando dizem que os estágios de desenvolvimento aqui apresentados não são entidades separadas e que cada estágio foi resultado de inspiração ou reação ao estágio anterior, e que toda comunicação possui os níveis estrutural, funcional e discursivo, o que não os torna excludentes, mas sim complementares.

Conforme apresentado nesta seção, as diferentes formas de se estudar a língua nos diferentes momentos de nossa história exerceram influência na elaboração de “*syllabuses*” e de materiais didáticos de um modo geral. Esses pressupostos teóricos servirão de base para a análise do software proposta neste trabalho, considerando-se que o uso de uma determinada visão de linguagem pressupõe uma concepção do processo de ensino-aprendizagem e vice-versa. Considero esses elementos altamente importantes quando o professor precisa escolher ou adaptar o material com o qual vai trabalhar.

1.5 O Conceito de Tarefa

Dentro de sua postura sociointeracionista, os PCN-LE (Brasil,1998b:87) defendem a tarefa como atividade a ser desenvolvida com os alunos: *“É necessário fazer menção a dois pontos importantes para o trabalho do professor: o impacto da tecnologia da informática na sociedade e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira e a noção de tarefa.”*

Cabe então a pergunta: e o que diferencia um exercício de uma tarefa? Segundo definição de Ellis (2003:03): *“Tarefas são atividades nas quais o uso da linguagem é primeiramente focado no significado. Em contraposição, ‘exercícios’ são atividades nas quais o uso da língua é primeiramente focado na forma.”*

O próprio Ellis (2003) admite que o propósito tanto do exercício como o da tarefa é o mesmo, ou seja, aprender uma língua, sendo que a diferença está na maneira como esse propósito é alcançado.

Essa diferenciação não significa que ao realizar uma tarefa não se leve em consideração as formas de uma língua. Ao desenvolver uma tarefa, segundo Ellis (2003:03) o aluno se comporta como um usuário da língua, o que significa que ele deve utilizar os mesmos processos comunicativos que se utiliza em atividades do mundo real. E para alcançar seus objetivos, o aluno deve fazer escolhas gramaticais e lexicais dentre as opções que a língua lhe oferece.

No entanto, o próprio autor cita o fato de que, embora uma tarefa tenha sido planejada com a intenção de ser focada no significado, ao realizá-la os alunos podem centrar sua atenção na forma, o que modifica o resultado da atividade proposta. Seria então tarefa exclusivamente a atividade cujo resultado é comunicativo e focado em significado, ou pode-se considerar como tarefa a atividade que foi elaborada com a intenção de ter resultado comunicativo e focado em significado, ainda que este resultado não tenha sido obtido? O próprio autor conclui que se deve considerar tarefa aquele plano de

trabalho que tinha a intenção de envolver o aluno no uso da língua focado em significado, ainda que este não tenha sido o resultado final da tarefa proposta.

Considerando-se que tarefa pressupõe que o aluno negocie significado e utilize a língua como ela seria utilizada em um contexto real, surge novo questionamento com relação à autenticidade da tarefa. Cabe questionar se, para que uma atividade seja considerada tarefa, é necessário que ela corresponda a uma atividade do mundo real. Dificilmente uma atividade desenvolvida em sala de aula poderia ser considerada autêntica, pois as situações do mundo real não podem ser vivenciadas em sala de aula. Elas podem ser reproduzidas em sala de aula de modo a exigir que o aluno utilize a língua da forma como ela seria utilizada no mundo real. São, portanto, consideradas atividades relacionadas ao mundo real. Ellis (2003:06) então, considera tarefa a atividade que se realiza em uma situação autêntica e/ou que procure atingir uma autenticidade interacional.

A realização de uma tarefa está diretamente relacionada com as habilidades cognitivas do aluno, uma vez que, segundo Ellis (2003:07) envolve “*seleção, raciocínio, classificação e seqüenciamento de informações, bem como a transformação de informações de uma forma de representação para outra.*” Pode-se então concluir que a realização de uma tarefa envolve qualquer uma das quatro habilidades linguísticas de compreensão e produção oral e escrita.

Diante de todas as considerações acima, Ellis (2003:16) propõe uma definição mais ampla de tarefa, segundo a qual:

Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua de forma pragmática de modo a atingir um resultado que pode ser avaliado como correto ou apropriado do ponto de vista do conteúdo utilizado. Para esta finalidade, requer que os alunos dêem atenção primeiramente ao significado e utilizem seus próprios recursos linguísticos, embora o desenho de uma tarefa possa predispor os alunos a utilizar determinadas formas. Uma tarefa tem a intenção de resultar em uma utilização da língua que apresente semelhança, direta ou indireta, ao modo como a língua é utilizada no

mundo real. Como outras atividades lingüísticas, uma tarefa pode utilizar habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, bem como vários processos cognitivos.

Visualizando tarefa sob esse prisma, Ellis (2003:17) faz uma distinção entre tarefa focada e não focada. Tarefas focadas seriam aquelas que induzem os alunos a utilizar algum aspecto lingüístico em particular como, por exemplo, uma estrutura gramatical. Já as tarefas não focadas permitem que os alunos escolham uma dentre as várias possibilidades que a língua oferece, sem que tenham sido planejadas com a intenção de que uma forma específica seja utilizada.

A concepção de tarefa aqui apresentada parece-me adequada para os propósitos defendidos pelos PCN-LE (Brasil, 1998b) uma vez que, com sua abordagem sociointeracionista, esse documento considera o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como sendo um processo social, que requer o engajamento do aluno no discurso, por meio da interação e da construção e negociação de significado.

Desta forma, a avaliação do software em questão levará em consideração o conceito de tarefa, já que busco saber se a elaboração desse material está em conformidade com os paradigmas educacionais vigentes.

1.6 Material Didático

Nesta seção farei algumas considerações quanto à utilização de material didático por professores, bem como às possibilidades ou necessidades de adaptá-lo ao contexto em que será utilizado, questões que considero pertinentes para a análise do software a que se propõe este trabalho. Os critérios para análise de material didático serão discutidos na seção seguinte deste trabalho.

Histórica e culturalmente falando, no Brasil, professores, alunos e pais consideram o livro didático como o material didático essencial e básico. Invariavelmente, no início do

ano letivo, os pais providenciam a compra do material escolar de seus filhos, que usualmente inclui um livro texto para cada componente curricular. No que tange o ensino de línguas estrangeiras, principalmente no contexto das escolas estaduais, professores e alunos não dispõem de livro didático, ficando a cargo do professor a seleção do conteúdo a ser trabalhado, bem como do material necessário para que esse trabalho seja realizado de modo a resultar em aprendizagem por parte do aluno.

Dentro desse contexto, o professor elabora exercícios e atividades que considera importantes e/ou interessantes para seus alunos, utilizando os materiais de que dispõe, seja o giz e a lousa, o xerox de textos, as fitas de vídeo, os CDs, Internet, etc. Surge então uma pergunta: seriam esses materiais apenas ferramentas tecnológicas, instrumentos de trabalho ou podemos considerá-los material didático?

Considerando aqui o contexto de ensino de língua estrangeira, e de acordo com Tomlinson (1998:66), pode-se considerar material didático *“qualquer coisa que possa ser utilizada para facilitar a aprendizagem de uma língua”*. Para esse autor o material didático pode ser lingüístico, visual, de áudio ou sinestésico, e pode ser apresentado na forma impressa, por meio de apresentação ao vivo, em cassete, CD-ROM, DVD ou Internet. O que transforma cada uma dessas ferramentas em material didático, portanto, é o uso pedagógico que se faz delas para o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar, no entanto, que a utilização que o professor faz de cada um desses recursos deve ser balizada, segundo Cunningsworth (1995:02) e Graves (2000:03) principalmente pelas necessidades de seus alunos, os objetivos do professor, a cultura do estabelecimento quanto a Material Didático, os objetivos lingüísticos e as teorias que embasam as decisões do professor. Daí a importância de se analisar o material didático a ser utilizado de modo a otimizar sua utilização, obtendo melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem.

Cunningsworth (1984:01) referindo-se ao livro didático diz que “*os livros didáticos são bons ajudantes mas péssimos mestres*” o que significa que os livros didáticos devem ser utilizados pelos professores como guias e não como determinantes do trabalho a ser desenvolvido por ele, professor. Partindo dessa frase de Cunningsworth, pode-se generalizar e dizer que nem todo material didático disponível consegue satisfazer plenamente a professores e alunos, o que obriga os professores a realizar adaptações no material didático que pretendem utilizar com seus alunos ou mesmo elaborar seus próprios materiais.

A elaboração de material didático por parte do professor, para cada uma de suas turmas, torna-se um trabalho exaustivo e, segundo Graves (2000:149) a maioria dos professores não é paga ou não possui tempo para desenvolver material para cada uma de suas turmas.

Outra possibilidade, talvez a mais adotada pelos professores, seria a adaptação do material a ser utilizado, de modo a adequá-lo ao público alvo. Segundo Graves (2000:175), essa adaptação pode ser realizada para um grupo particular de alunos consistindo em mudar, suplementar, eliminar e resequenciar o conteúdo, e pode ser realizada no nível da atividade, da unidade ou do “*syllabus*”. A autora também reforça que essas mudanças são realizadas com base nas crenças dos professores, suas metas e objetivos, nas necessidades dos alunos e nas exigências do contexto de cada turma ou professor e que para tal é importante que o professor esteja ciente de que ensinar envolve tomar decisões e habilidades baseadas em suas crenças e experiências.

Com base na definição de Tomlinson (1998:66), o software analisado neste trabalho pode ser considerado como material didático, não somente se consideramos a forma como é apresentado, CD-ROM, como também porque seu objetivo é auxiliar o usuário, neste caso o aluno do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, a aprender um novo idioma.

O software analisado neste trabalho foi indicado pela Secretaria de Estado da Educação como material complementar ou de apoio. Assim sendo, a análise realizada neste trabalho procura levar em conta a possibilidade de adaptação do material, uma vez que considero a possibilidade de que o software aqui analisado possa não preencher totalmente as necessidades de seus usuários.

1.7 Avaliação de Material Didático

Depois das considerações sobre material didático, apresentadas na seção anterior, considero importante tecer alguns comentários sobre avaliação de material didático, especialmente sobre avaliação de softwares educacionais, objetivo deste trabalho, buscando fazer algumas elucidações quanto aos critérios utilizados por mim para a análise do software aqui estudado.

Avaliar, segundo o Novo Dicionário Aurélio (1975) é “*fazer a apreciação, ajuizar; determinar a valia ou o valor de*”. Levando-se em conta essa definição, acredito que o objetivo deste trabalho é fazer uma apreciação do software em questão, com base em critérios teóricos, emitindo um juízo de valor.

Entretanto, avaliar materiais didáticos não é uma tarefa fácil. Essa dificuldade com relação à avaliação de material didático também pode ser identificada na literatura dedicada ao tema avaliação de material didático, tanto impresso (Tomlinson, 1998; Dudley-Evans & St. John, 1998; Cunningsworth, 1984; Breen & Candlin, 1987) como eletrônico (Squires & McDougall, 1997; Robb & Susser, 1999; Stirling, 1998).

Discorrendo especificamente sobre avaliação de software, Stirling (1998:01) apresenta três métodos diferentes de avaliação. O primeiro, denominado pela autora de Estudo Experimental, utiliza um grupo de controle e/ou outro grupo de tratamento, com a utilização de um pré-teste e de um pós-teste, com a finalidade exclusiva de descobrir se o software promove aprendizado. A resposta a essa pergunta busca determinar a

eficácia do software, operacionalmente definida com base nos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, e é fornecida por meio de análise comparativa ou análise estatística descritiva. Segundo Stirling (1998:01), esse tipo de pesquisa é conhecido como “caixa preta”, pois não apresenta preocupação em verificar como o aluno aprendeu ou como o software foi utilizado, o que para a autora é uma limitação desse tipo de pesquisa, uma vez que há evidências de que a maneira como o instrutor utiliza o software afeta o processo de ensino-aprendizagem tanto quanto o software propriamente dito.

O segundo método de avaliação citado por Stirling (1998:02) é a Opinião de Especialistas, segundo o qual os “*experts*” utilizam critérios baseados em sua experiência profissional e treinamento acadêmico para desenvolver uma “*checklist*”. A autora questiona esse método, uma vez que é baseado unicamente no conjunto de valores representado por um especialista, deixando-o, portanto, com um caráter bastante subjetivo. Segundo a autora, seria necessário que se coletasse, também, informação junto aos possíveis alunos para que essa avaliação fosse menos subjetiva, crítica essa que recebe apoio de Alagumalai & Anderson (1997: 04).

Um terceiro método de avaliação sugerido por Stirling (1998:03), o qual ela considera melhor, é a pesquisa com usuários e sugere o modelo elaborado por Reiser & Dick (1990), que tinha por objetivo descobrir se os alunos aprendiam as habilidades que o programa é desenhado para ensinar. A pesquisa com os alunos é realizada por meio de testes aplicados antes do uso do programa, testes aplicados imediatamente após o uso do programa e testes aplicados algum tempo depois do uso do programa, bem como por meio de pesquisas sobre as atitudes dos alunos. Entretanto, questões de tempo e custo desse tipo de pesquisa dificultam sua utilização, fazendo com que muitos pesquisadores façam restrição ao seu emprego.

Alagumalai & Anderson (1997:01) sugerem uma solução pedagógica para a avaliação de software que parte do pressuposto de que é difícil fazer uma avaliação minuciosa de um software em sua totalidade. Assim sendo, acreditam que o professor poderia

selecionar um trecho de um software (*softlet* como o denominam os autores) e utilizá-lo com seus alunos em sala de aula. O trecho do software utilizado, bem como o plano de aula do professor e suas observações referentes à atividade desenvolvida em sala de aula com a utilização do software, seriam disponibilizados na Internet por meio da criação de um banco de dados para o qual Alagumalai & Anderson (1997:08) elaboraram um “*template*” que, segundo eles, apóia-se fortemente nas teorias de ensino-aprendizagem, sendo que “*os planos de aula seriam manifestações práticas dessas teorias*”. De acordo com os autores esses planos de aula seriam desenvolvidos e modificados em situações reais de sala de aula e seriam refinados quando compartilhados entre professores de diferentes partes do planeta.

Alagumalai & Anderson (1997:13) objetivam fornecer um recurso para professores e pesquisadores, fazendo com que o professor deixe de ser um usuário de software para tornar-se um designer de software, uma vez que, segundo eles, suas sugestões veiculadas na Internet poderiam ser utilizadas na elaboração de novos softwares ou no aprimoramento de material já existente.

Com base nas considerações acima, pode-se observar que ainda existem muitas divergências no que se refere à avaliação de software educacional, mas concordo com Squires & McDougall (1997:56 apud Komoski) quando diz que “*chegou o momento de elaborar critérios específicos para julgar a qualidade do software correspondente a disciplinas diferenciadas*”, uma vez que as avaliações por eles apresentadas são gerais para várias disciplinas e não levam em conta questões de ensino-aprendizagem, supervalorizando os elementos tecnológicos.

No que se refere aos softwares específicos para ensino de idiomas, pessoalmente acredito que, além de considerar os recursos tecnológicos inerentes à ferramenta como facilitadores ou não do processo de ensino-aprendizagem, não se pode deixar de considerar, principalmente, critérios também válidos para material impresso como o público alvo e as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem que serviram para embasamento do software.

Pelos motivos expostos acima, optei por realizar a análise dos dados colhidos neste trabalho com base no roteiro de avaliação de Ramos (1998). Porém, como esse roteiro não foi elaborado para avaliação de software educativo, e não considera aspectos inerentes à tecnologia, utilizo também o roteiro de Freire et al. (2004), somente para os aspectos relativos à tecnologia, não contemplados no roteiro de Ramos (1998).

O roteiro de Ramos (1998) (anexo 1), foi baseado em Hutchinson & Waters (1987) e Cunningsworth (1984), e possui enfoque mais específico para o ensino de línguas para fins específicos. Esse roteiro contempla três grandes áreas, audiência, metas e conteúdo/metodologia.

Quanto à audiência, considera aspectos referentes à idade, sexo, atividade de estudo ou profissional, status ou papel com respeito à especialidade, conhecimento prévio, de inglês e da especialidade, entre outros, fundamentação educacional e interesses.

Com relação às metas, Ramos (1998) considera os objetivos do curso e, nos casos de fins específicos, leva em conta as necessidades e desejos dos alunos com relação ao curso.

Já no quesito conteúdo/metodologia do roteiro de Ramos (1998) destaco aspectos como: (1) descrição de linguagem, se estrutural, funcional baseado no discurso, entre outros; (2) aspectos da linguagem abordados, como contexto social, tipo de inglês e habilidades de linguagem ensinados; (3) as micro e macro-habilidades trabalhadas e a proporção em que esse trabalho ocorre, bem como (4) os tipos de texto incluídos no curso, tais como manuais, cartas, diálogos, textos orais e visuais dentre outros.

O mesmo quesito também avalia (1) a forma como o conteúdo é organizado e apresentado ao longo do curso, se por assunto, aspectos da linguagem ou outras habilidades; (2) as teorias de ensino aprendizagem que embasam o curso; (3) os tipos de exercício/tarefas propostos, tais como controlados, não controlados, de compreensão, de produção mecânicos ou de solução de problemas; (4) as técnicas de

ensino-aprendizagem utilizadas, se *lockstep*, trabalhos em dupla ou em pequenos grupos, envolvendo recursos visuais, auto-instrução; (5) os recursos necessários, como projetores e vídeos dentre outros; se existem orientações para professor e de que tipo são; (6) o tipo de interação que ocorre considerando alunos, professores e material e a possibilidade de flexibilidade que o curso oferece.

Os critérios propostos por Ramos (1998) conforme já mencionado, não foram elaborados considerando os softwares de computador. Assim sendo, do roteiro de Ramos (1998) utilizarei os critérios referentes a público alvo, objetivo do curso e conteúdo e expectativa dos alunos.

O roteiro de avaliação de Freire et al. (2004:251) (anexo 2) foi elaborado para avaliação de cursos *on-line* de idiomas e, por procurar relacionar grande número de aspectos, tornou-se relativamente extenso, o que fez com que as autoras o subdividissem em sete grandes áreas – contextual, tecnológica, instrucional, interativa, afetiva, avaliativa e operacional.

A área contextual, segundo Freire et al. (2004:253) “*contempla características gerais do contexto, auxiliando na busca de informações sobre o curso, a instituição que o patrocina e o público a quem se destina.*” Dentro dessa área, as autoras destacam o item Fundamentação, referente às teorias de aprendizagem e abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, que permitem ao avaliador contrastar a orientação teórica que o curso diz seguir com aquela que se evidencia durante sua investigação, itens estes que também aparecem no roteiro de Ramos (1998), explicado anteriormente.

A área tecnológica, segundo Freire et al. (2004:255), “*focaliza os fatores relacionados ao equipamento, seus recursos e sua facilidade de uso.*” Aqui são avaliadas as questões de ambientação do curso, condições de acesso e navegação, recursos oferecidos e especificações sobre a configuração do equipamento indispensável para o aluno. Esta foi uma das áreas do roteiro de Freire et al. (2004) que utilizei para a análise dos dados neste trabalho.

Ainda segundo Freire et al. (2004:255), a área instrucional avalia aspectos relacionados ao *design* tais como duração do curso, número de alunos, tipo de veiculação, etc. Abrange ainda, segundo as autoras, aspectos referentes ao conteúdo, auxiliando na avaliação de adequação ao meio virtual, identificação do conteúdo apresentado e a coerência do curso em relação aos objetivos traçados, abordagem instrucional adotada e público-alvo, bem como aspectos relacionados à padronização do texto, utilização de recursos, apresentação de instruções, modo de realização das unidades e procedimentos de *feedback* dentre outros.

Já a área interativa, segundo Freire et al. (2004:257), considera as possibilidades de interação que o curso oferece, considerando professor, aluno, recursos didáticos on-line e off-line bem como as atividades práticas.

Quanto à área afetiva, segundo Freire et al. (2004:259), explora aspectos motivacionais que influenciem no desenvolvimento do curso e nos resultados obtidos pelos alunos, outra área também considerada para este trabalho. Dentre os aspectos abordados destaque (1) atenção, que considera os recursos disponíveis; (2) relevância, que resulta da percepção da utilidade do que se está aprendendo; (3) confiança, alcançada pela percepção de alcançar o sucesso; e (4) satisfação, que é a consequência de se alcançar os resultados almejados.

Na área avaliativa as autoras contemplam os instrumentos e procedimentos de avaliação incluídos no desenho do curso, subdivididos em: (1) avaliação da aprendizagem, que considera aspectos como responsabilidade, frequência e o tipo de avaliação oferecida pelo curso, se formativa ou somativa, bem como a identificação dos instrumentos de avaliação utilizados e disponibilizados ao aluno; e (2) apreciação do curso, que considera a eficácia do curso, a frequência da avaliação e os instrumentos utilizados para isso.

Por fim, a área operacional, que segundo Freire et al. (2004:262) “*focaliza os instrumentos e os meios que se constituem em potencial apoio estratégico para o*

funcionamento do curso”, subdividindo-se em orientações prévias, procurando saber como professores e alunos são preparados para atuar no curso, e suporte técnico, que avalia como os alunos e professores encontram apoio tecnológico para superar eventuais dificuldades de natureza técnica.

Conforme mencionado anteriormente nesta seção do trabalho, dos critérios de Freire et al. (2004:252), considere apenas os aspectos inerentes à tecnologia não contemplados em Ramos (1998) a saber: usabilidade, legibilidade de texto e imagem, utilização e padronização de recursos, instruções fornecidas, avaliação da aprendizagem e aspectos motivacionais, relacionados à tecnologia e à sua utilização com alunos.

Neste capítulo apresentei os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, buscando justificar minhas opções. Passo agora ao capítulo referente à metodologia de pesquisa, no qual apresento detalhes sobre a escolha do material, os participantes e o software aqui analisado.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo faço uma explanação sobre como escolhi o material com o qual trabalhei, bem como sobre os participantes da pesquisa.

2.1 A Escolha do Material

Para optar por um software, primeiramente realizei uma pesquisa informal, entre os colegas professores da rede pública, para saber quais os softwares que haviam sido indicados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para serem utilizados pelos professores da rede estadual em suas atividades e dentre eles, optei pelo Tell Me More depois de uma conversa informal com uma colega que o utilizava com suas turmas, como material complementar. Nessa conversa, tomei também conhecimento de uma oficina, denominada *More than Words*, oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, para orientar os professores de língua inglesa quanto à utilização dos recursos do computador, e do software aqui analisado, como atividade complementar com seus alunos. A professora me ofereceu, então, o Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001), que recebeu durante a oficina da qual participou. Nesse caderno, na introdução assinada pela então Secretária do Estado da Educação, Rose Neubauer, fica especificado que:

o material de apoio elaborado por profissionais dos NRTEs (Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional) e professores especialistas para subsidiar as oficinas foi criado e testado por professores da escola pública. Nele, portanto, está refletida a realidade do aluno, do professor e da escola.

Esses dados me permitiram crer que a escolha do software Tell Me More possuía embasamentos que iam ao encontro dos objetivos apresentados nos documentos oficiais para ensino de língua inglesa, o que me estimulou a trabalhar com este software em minha pesquisa.

Em um segundo momento, já de posse do software, naveguei por ele como usuária, para compreender seu funcionamento e familiarizar-me com ele.

Depois desse processo de reconhecimento do material, realizei nova entrevista, não estruturada, com a professora usuária, para colher dados quanto ao público alvo, à oficina da qual participou e à utilização do software Tell Me More na escola onde trabalha, informações essas que serão apresentadas juntamente com os resultados da análise.

2.1.1 O Software

O Tell Me More, software analisado neste trabalho, é um produto da AURALOG S.A., uma empresa francesa, fundada em 1987, dedicada à criação, desenvolvimento e edição de CD-ROM de aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme informação retirada do site da empresa³. Segundo informações colhidas⁴, a empresa oferece softwares diversificados e personalizados para empresas, órgãos governamentais, estabelecimentos de ensino e indivíduos, hoje oferecendo inclusive soluções e-learning. O Tell Me More é um dos produtos da Auralog e existe para ensino de inglês, francês, alemão, italiano, espanhol e chinês, devendo sua popularidade ao uso de um sistema de reconhecimento de voz denominado *Automatic Speech Recognition (ASR)*. Obtive acesso ao Tell Me More francês e pude perceber que muitas das fotos e atividades apresentadas nesse software eram iguais às existentes no Tell Me More inglês, aqui analisado, tendo como única alteração o idioma no qual se desenvolviam.

Segundo informações no site da Auralog⁵, empresa fabricante do Tell Me More®, trata-se de um “*método*” para ensinar um idioma estrangeiro e, quando utilizado em escolas, o “*método*” recebe o nome de Tell Me More Education, cuja utilização é sugerida como “*complemento para a aprendizagem em sala de aula*”, a ser utilizado em laboratório de línguas, em salas de informática, ou na sala de aula, por meio de projeção de seu conteúdo.

³ Endereço eletrônico <http://www.fr.scguild.com/cpy/db/600531.html>

⁴ Site http://www.auralog.com/us/About_auralog.htm

⁵ Site http://www.auralog.com/us/education_home.htm Capturadas em 07 de novembro de 2006

O software analisado neste trabalho faz parte de um grupo de seis títulos de softwares educacionais utilizados no programa A Escola de Cara Nova na Era da Informática. Segundo informações obtidas no site da empresa⁶ o software para ensino de língua inglesa que consta do CD de instalação é o Tell Me More Pro que possui como diferencial do Tell Me More a possibilidade de o professor adaptar o Tell Me More ao seu método de ensino, definindo o plano pedagógico para cada aluno ou grupo de alunos, estabelecendo as atividades a que estes terão acesso e em que ordem elas deverão aparecer. Tal adaptação é viável por meio do ícone Parâmetros, instalado juntamente com o software e descrito em maiores detalhes na seção Descrição do Software, neste trabalho. Como o conteúdo lingüístico do Tell Me More é exatamente o mesmo do Tell Me More Pro, e inclusive o CD de instalação e os tutoriais do software aqui analisado se referem ao software como Tell Me More, optei por esta denominação no decorrer do trabalho.

2.1.2 O Caderno do Professor

O Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001) elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, é distribuído aos professores que fizeram parte da oficina *More than Words*, oferecida pela Secretaria de Estado da Educação. Nele pode-se encontrar uma Carta ao Professor, assinada pela então Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer, cinco textos que descrevem os objetivos, a proposta de trabalho e a metodologia da oficina *More than Words*, sete unidades trabalhadas com os professores durante a oficina, propondo atividades que podem ser executadas em sala de aula utilizando recursos tecnológicos como filmes, CDs, computadores, etc., e referências de sites da Internet que podem ser utilizados pelos professores como material de consulta e para utilização com os alunos em sala de aula. O Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001), em sua unidade dois, apresenta sete textos escritos por alunos do Ensino Médio da rede estadual que apresentam suas expectativas com relação à aprendizagem de língua estrangeira.

⁶ Site www.educareinfo.com.br

Cada uma das unidades propostas no Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:12) possui *“um tema de discussão concernente ao trabalho do professor ou à aplicação da língua inglesa, junto com a exploração de softwares, sejam eles direcionados à área ou de uso geral”*. No final de cada unidade existia um Diário de bordo, que deveria ser utilizado pelo professor como instrumento para ajudá-lo a refletir sobre o conteúdo trabalhado nas aulas e registrar impressões e descobertas que o professor ou o grupo pudessem fazer.

Na unidade 3 desse Caderno, encontra-se a atividade que apresenta o Tell Me More. Com duração estimada de uma hora e trinta minutos, propõe que o professor realize a instalação do software, explorando os recursos Tutorial, Demonstração e Exploração da tela inicial e do vídeo *“Describing Oneself”*, inicialmente sem script e depois com script. O mesmo Caderno oferece como material auxiliar para o professor um roteiro para utilização do Tell Me More que, em poucas linhas, o orienta quanto à instalação, execução, demonstração e desinstalação do Tell Me More. Apresenta também um breve resumo que auxilia o professor na navegação do software, uma relação das unidades que constam dos quatro CDs e os tópicos gramaticais abordados nessas unidades. Para concluir a atividade, o Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:86) sugere uma discussão geral que considera os conteúdos e temas que podem ser relacionados ao vídeo bem como as potencialidades do software para o ensino da língua inglesa.

Segundo consta na Carta aos professores desse Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001), essa oficina faz parte do programa A Escola de Cara Nova na Era da Informática, *“cujo objetivo, na área pedagógica, é implementar e colocar em uso salas-ambiente de informática nas escolas estaduais”*. Dentro desse programa, existe também a capacitação dos professores, por meio do Programa de Educação Continuada, cujo objetivo é capacitar o professor sobre informática básica e informática pedagógica. Essa capacitação é realizada nos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional.

A oficina *“More than Words”*, ainda segundo o Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:07) é uma oficina de tecnologia que busca oferecer ao

professor subsídios para sua prática, levando em consideração a importância dos recursos tecnológicos na busca, elaboração, armazenamento e troca de informações. O Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:09) diz que essa oficina é “*destinada a professores do Ensino Básico II que lecionam língua inglesa*” na rede estadual e foi elaborada por uma equipe de professores de língua inglesa que trabalham em diversos NRTes – Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional - e por técnicos da Gerência de Informática Pedagógica – GIP. Segundo o Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:09), o objetivo dessa equipe foi, com base nos problemas enfrentados pelos professores de língua inglesa em seu cotidiano de trabalho,

analisar como a Informática Pedagógica poderia apoiar, de forma qualificada, sua ação educativa, com base na resolução CEB 03/98 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:09) cita os parâmetros estabelecidos para a elaboração da oficina:

1. conjugar o uso da tecnologia com discussões sobre a ação cotidiana do professor;
2. contextualizar o uso da língua inglesa como ferramenta de comunicação e acesso a informações no mundo “globalizado”, ressaltando sua importância como instrumento cultural e político;
3. considerar anseios de aprendizado de língua inglesa pelo aluno – que vão do gosto pessoal à necessidade de adequação às exigências do mercado;
4. priorizar, com o uso da tecnologia para o ensino-aprendizagem do inglês, o reforço às atividades de comunicação e de uso instrumental da língua, sem, contudo, negligenciar a importância da gramática;
5. oferecer ao professor atividades diversificadas que estimulem a sua criatividade para o desenvolvimento de novas propostas em sala de aula;
6. dar especial atenção à conjugação das Tecnologias de Comunicação e Informação – TCI com a língua inglesa como instrumento de pesquisa e comunicação a serviço de toda comunidade escolar;
7. promover o *empowerment* do professor de língua inglesa a partir de seu contato com as Tecnologias de Comunicação e Informação – TCI,

desenvolvendo sua capacidade de articulador de linguagens nas diversas ações interdisciplinares que a escola venha a desenvolver.

A oficina “*More than Words*” buscou fazer com que o professor incorporasse as novas tecnologias em sua rotina de trabalho, utilizando a Sala-Ambiente de Informática de modo a melhorar a qualidade de seu trabalho pedagógico, bem como resgatar a importância do papel pedagógico do professor por meio da capacitação para uso de algumas ferramentas de informática.

Essa oficina era composta de sete módulos (correspondentes às sete unidades mencionadas acima) de 4 horas e um trabalho de campo de pelo menos 2 horas, cumpridas com trabalho individual de cada professor com uma ou mais de suas turmas.

Os softwares trabalhados durante a oficina, segundo informações contidas no Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:17) foram:

1. PowerPoint: ferramenta geral utilizada para apresentações multimídia, a ser adotada nos momentos de síntese de discussões do grupo;
2. Tell Me More: software para uso específico no ensino de língua inglesa, com recursos avançados como reconhecimento de voz;
3. Webster's: dicionário eletrônico de amplo uso;
4. Almanaque Abril e Globalização: softwares de referência com informações sobre os países e questões referentes à realidade mundial;
5. Outros aplicativos: games, videokê e outros recursos freeware que podem ser obtidos na Internet e se configuram como bons instrumentos para o ensino de língua.

Segundo o Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001:10) a capacitação inicial dos professores de inglês foi realizada com 89 professores multiplicadores, cada um pertencente a uma Delegacia de Ensino, em quatro turmas, no município de Águas de Lindóia em maio de 2001.

A professora com quem realizei a entrevista para coletar informações sobre o programa aqui analisado, participou da oficina *More than Words* em maio de 2001 e

informou que, na escola na qual trabalha, no município de Osasco, existe uma outra professora de inglês, que não utiliza o software porque tem medo.

2.2 Os participantes

Para realização deste trabalho, conforme mencionado anteriormente, foram realizadas entrevistas não estruturadas com uma professora da Rede Estadual de Ensino que participou da oficina *More than Words* e que utiliza o software como material complementar com seus alunos.

2.2.1 A Professora

Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, a escolha do software aqui analisado ocorreu depois de uma conversa informal com uma colega que o utilizava com seus alunos. Depois de fazer essa opção, realizei uma entrevista não estruturada com a professora em questão, de nome Maria⁷, com o intuito de obter maiores informações quanto à instalação e utilização do software, bem como com relação ao público alvo, uma vez que não sou professora da rede estadual e não tenho contato com os alunos que utilizam o software.

A professora entrevistada para a realização deste trabalho é professora do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino em uma escola no município de Osasco. Foi escolhida para participar desta pesquisa por ter freqüentado a oficina *More than Words*, oferecida pela Secretaria de Estado da Educação, na qual tomou conhecimento do software Tell Me More, objeto de análise deste trabalho, utilizando-o em sala de aula com seus alunos.

⁷ Nome fictício.

2.2.2 A Pesquisadora

A pesquisadora, professora da rede particular de ensino, possui experiência no magistério, como coordenadora da área de inglês e como coordenadora de escola de idioma. Sempre foi uma preocupação sua a seleção e avaliação do material didático a ser utilizado nas instituições em que trabalhou, devido à dificuldade que percebia existir também entre seus colegas para a avaliação e seleção do material didático, sempre que ela se fazia necessária. Nos últimos anos interessou-se pela utilização de softwares educacionais em sua atividade, uma vez que considera essa ferramenta essencial para a vida do aluno dentro e fora da escola e, devido às dificuldades que encontrou, juntamente com seus colegas, para selecionar e avaliar este material, optou por fazer esta pesquisa, com o intuito de encontrar embasamentos teóricos que auxiliassem os professores de língua estrangeira na escolha do material didático a ser adotado durante o período letivo.

2.3 A Descrição do Software – “Tell Me More”

Faço agora uma descrição detalhada das diferentes funções do software, desde sua instalação até a navegação pelo usuário.

2.3.1 A Instalação

Para iniciar o programa, o usuário precisa instalá-lo utilizando o CD de instalação. A instalação começa automaticamente, alguns segundos após a inserção do CD. A tela inicial do CD de instalação (figura 2.1) contém o nome dos vários programas selecionados pela Secretaria de Estado da Educação para o programa A Escola de Cara Nova na Era da Informática. O usuário clica, então, no programa que lhe interessa, nesse caso o Tell Me More, e segue as instruções.

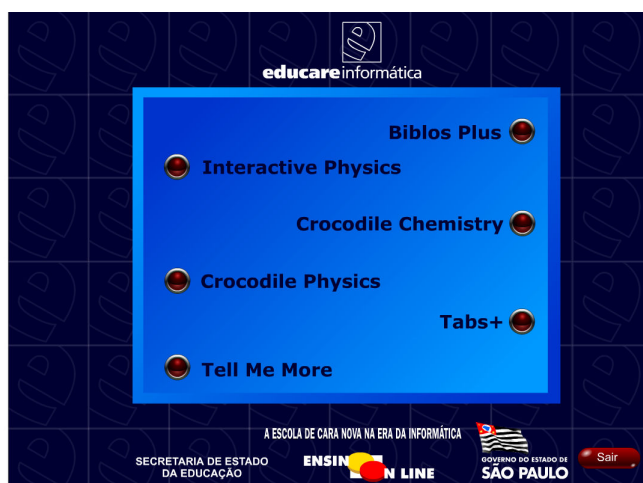


Figura 2.1 – Tela inicial de instalação do software Tell Me More

Ao clicar em Tell Me More, na tela inicial do CD de instalação, abre-se uma nova tela (figura 2.2) que oferece ao usuário a opção de vários idiomas para a interface. Optei pela opção em língua portuguesa por acreditar que os alunos para os quais o curso foi destinado poderiam apresentar dificuldade em compreender as explicações e os enunciados das atividades⁸ propostas caso elas estivessem em outro idioma que não o idioma pátrio. Essa opção possibilita a tradução dos textos durante a execução dos exercícios.

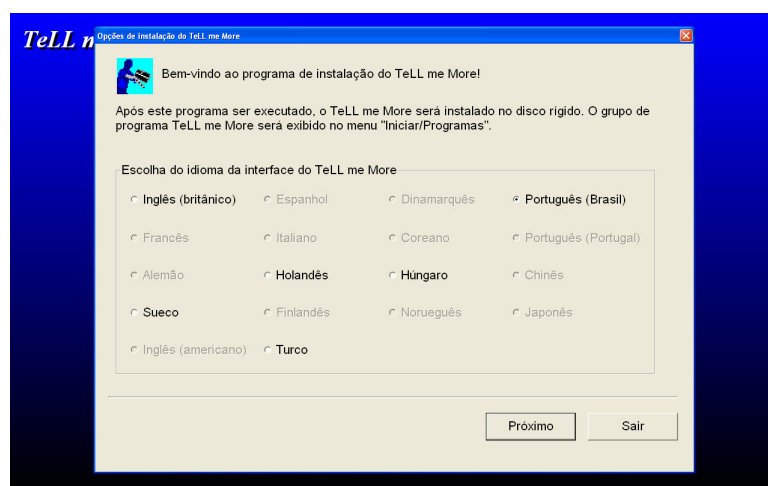


Figura 2.2 – Opção de idioma para interface

Depois de instalado o programa, é necessário inserir o CD com o qual se deseja trabalhar. O curso é composto por quatro CDs, a saber, Básico A e B e Intermediário

⁸ Aqui também o termo atividade está sendo utilizado no sentido leigo do termo.

A e B. Na próxima seção faço uma descrição detalhada do CD Básico A. Os outros três CDs são exatamente iguais no que se refere à interface, funções e modo de utilização.

O processo de instalação cria um grupo de programas, conforme ilustra a figura 2.3, onde se encontram os ícones Acompanhamento, Demonstração, Desinstalar, Gerenciador de Impressão, Parâmetros, Tell Me More e Tutorial, funções de uso exclusivo do professor. Acredito que o Tell Me More tem a possibilidade de trabalhar em rede, o que justificaria a instalação desse grupo de programas. Porém, não pude obter informações a esse respeito. A professora entrevistada desconhecia essa possibilidade e declarou que, durante a oficina *More than Words*, não foi realizada nenhuma menção a esse grupo de programas ou ao fato de o Tell Me More poder trabalhar em rede.

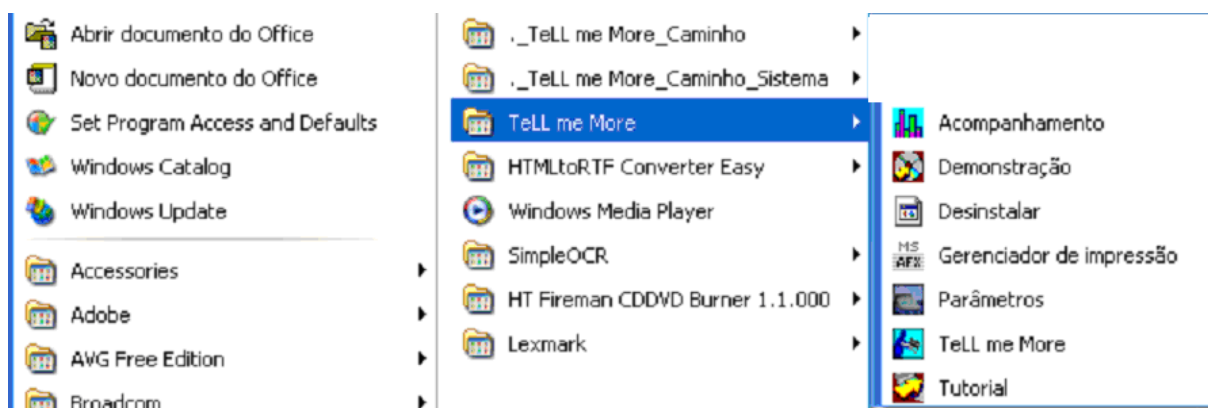


Figura 2.3 – Funções de acesso exclusivo do professor, instaladas juntamente com o software

Passo a descrever agora as funções cujo acesso é de exclusividade do professor.

2.3.2 As Funções do Software para o Professor

O ícone Acompanhamento, ilustrado na figura 2.3, permite que o usuário-professor visualize graficamente o progresso dos alunos nas unidades e atividades propostas no software conforme mostra a sequência de telas abaixo:

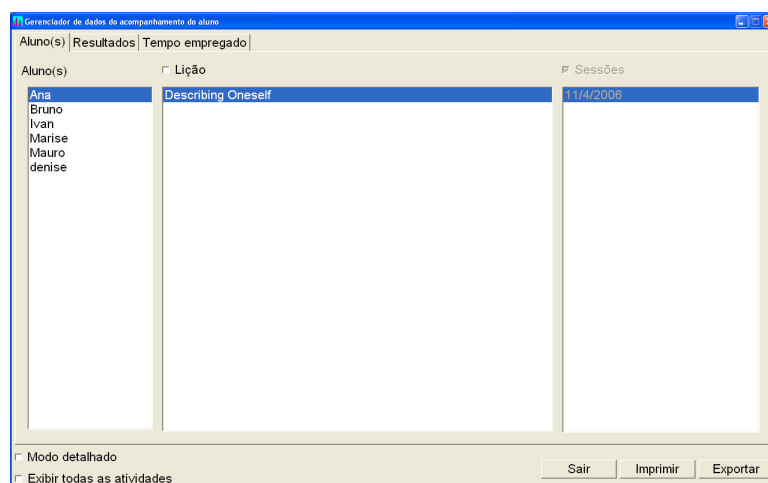


Figura 2.4 - Tela inicial ao acessar o ícone Acompanhamento do usuário Ana

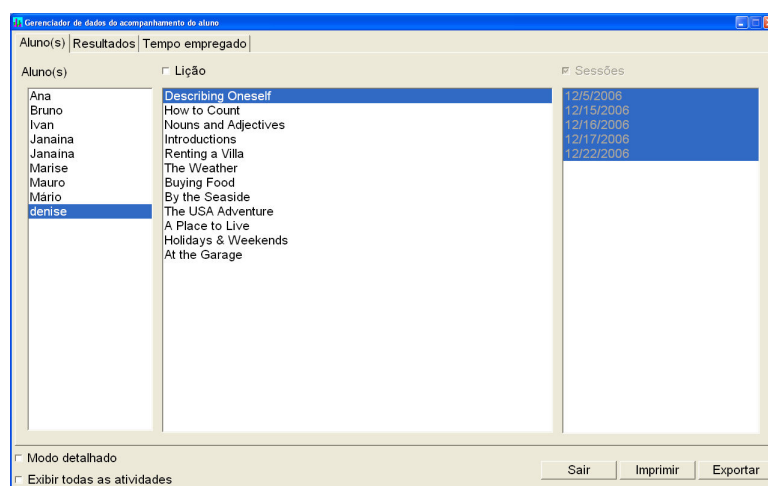


Figura 2.5 - Tela inicial ao acessar o ícone Acompanhamento do usuário Denise

A figura 2.4 mostra a lista de usuários-alunos, indicando as lições pelas quais o usuário Ana navegou, enquanto que a figura 2.5 mostra a mesma informação com referência ao usuário Denise. Cabe mencionar que os usuários visualizados nas telas correspondem a nomes de pessoas fictícias, tendo apenas o propósito ilustrativo.

A figura 2.6, abaixo, mostra a mesma informação da figura 2.5, porém inclui as datas em que o software foi acessado pelo usuário em questão.

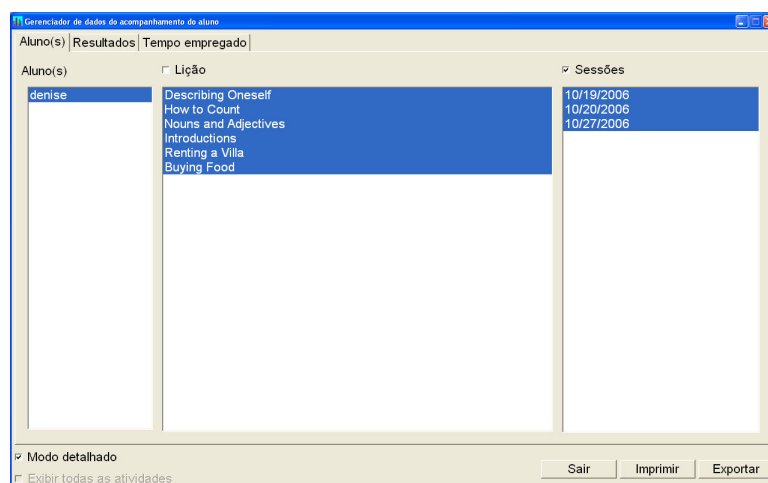


Figura 2.6 – Tela ao clicar no ícone Acompanhamento em Modo Detalhado

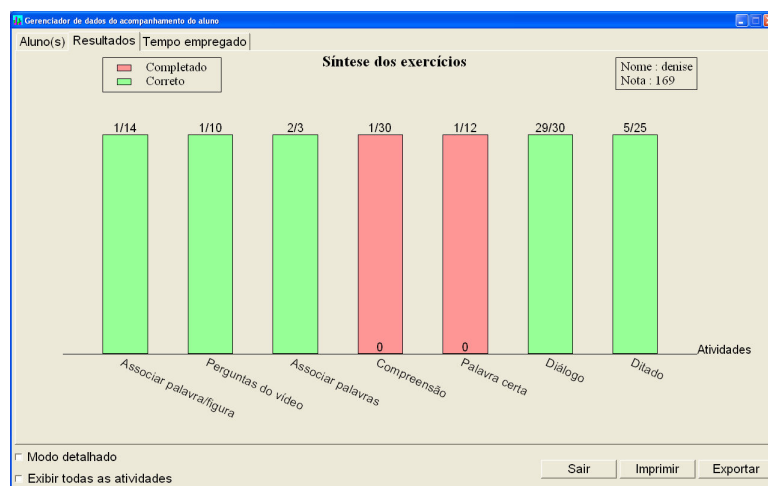


Figura 2.7 – Tela de Resultados do ícone Acompanhamento

A figura 2.7 mostra as atividades desenvolvidas na lição destacada na figura 2.5 “*Describing Oneself*”, indicando em verde as que estão corretas e em rosa as que foram completadas, mas não necessariamente estão corretas. Acima de cada coluna, existem dois números, o primeiro refere-se ao número de questões realizadas na atividade e o segundo ao número de questões propostas pelo software naquela atividade.

No canto superior direito da tela pode-se visualizar o nome do usuário em questão e a nota que lhe foi atribuída até o momento presente. Não encontrei no software nenhuma explicação sobre como essa nota é calculada.

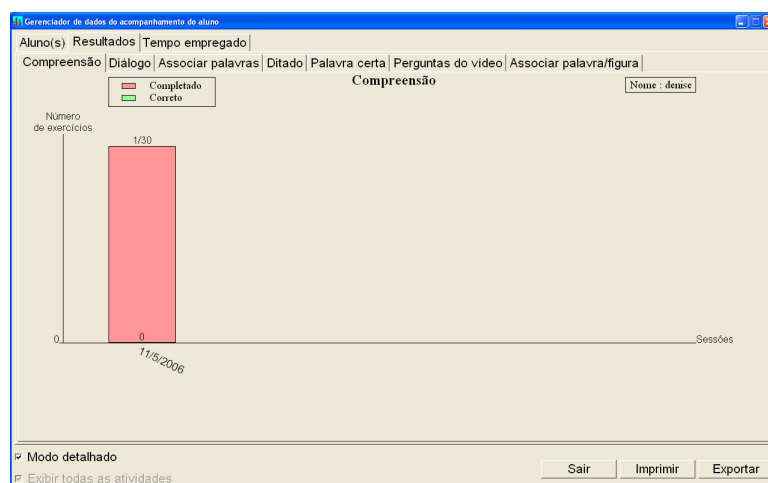


Figura 2.8 – Tela de Resultados do ícone Acompanhamento em Modo Detalhado

A figura 2.8 mostra o resultado da atividade Compreensão, indicando a data em que foi realizada e o número de exercícios completados, não necessariamente corretos. Caso houvesse exercícios corretos, conforme a legenda, esses apareceriam em verde.

Na parte superior da tela há várias guias, com os nomes de outras atividades propostas pelo software. Clicando em cada uma delas, o usuário-professor terá acesso à mesma informação contida na figura 2.8 para cada uma dessas atividades.

Clicando na guia *Tempo empregado*, na parte superior da tela, o usuário-professor terá a mesma informação, explicitando o tempo, em minutos, que durou cada atividade, conforme mostra a figura 2.9.

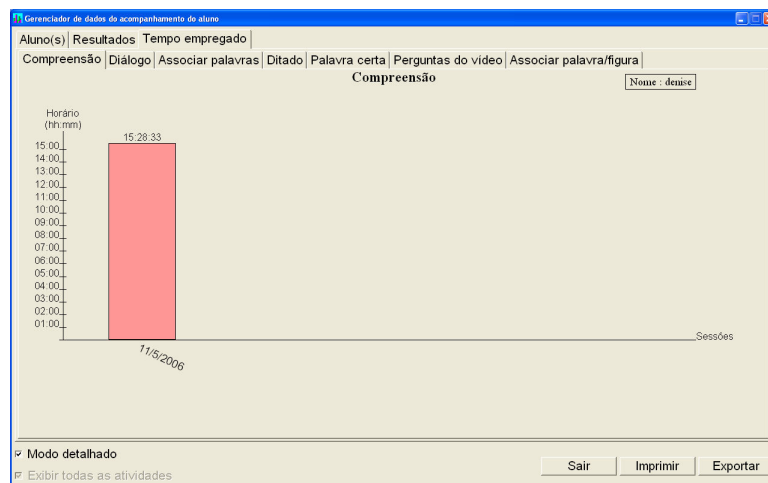


Figura 2.9 – Tela tempo empregado no ícone Acompanhamento

A figura 2.10 abaixo ilustra a tela de Resultados no modo *Exibir todas as atividades*. As colunas representam as atividades que o software oferece, e a cor do preenchimento indica se foram realizadas e, em caso afirmativo, se foram realizadas corretamente ou não.

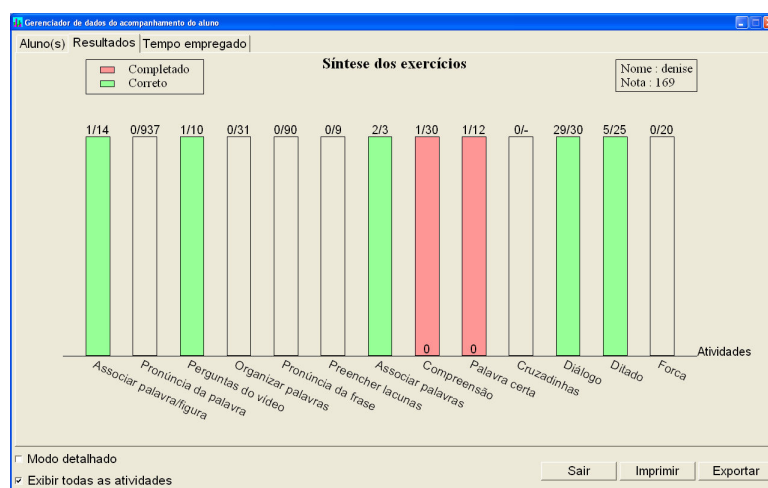


Figura 2.10 - Tela de Resultados do ícone Acompanhamento em Exibir Todas as Atividades

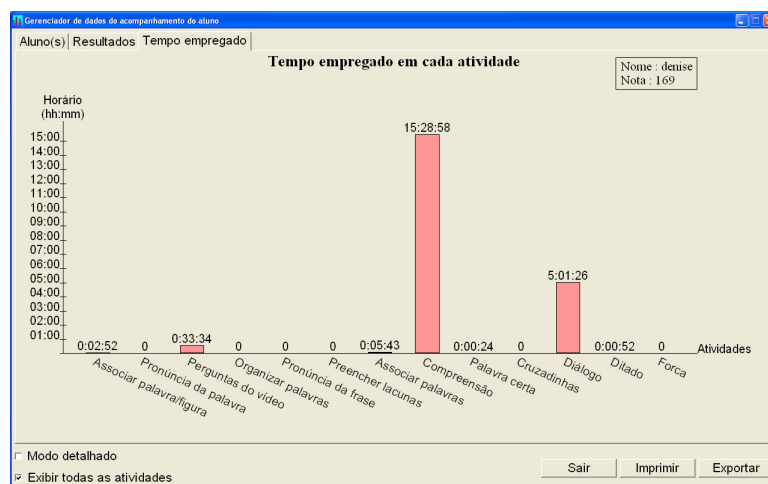


Figura 2.11 – Tela Tempo Empregado do ícone Acompanhamento no Modo Exibir todas as atividades

As colunas da figura 2.11 representam as atividades desenvolvidas pelo usuário-aluno e a cor de preenchimento segue a mesma legenda das telas anteriores.

Ao clicar no ícone Demonstração, ilustrado na figura 2.3, o usuário-professor tem acesso ao Tutorial do software, descrito em maiores detalhes mais adiante, nesta seção do trabalho, quando da explicação do ícone Tutorial.

O ícone Desinstalar, ilustrado na figura 2.3, deve ser utilizado caso o usuário-professor deseje remover o software de seu computador.

O ícone Gerenciador de Impressão, também ilustrado na figura 2.3, abre a tela abaixo:

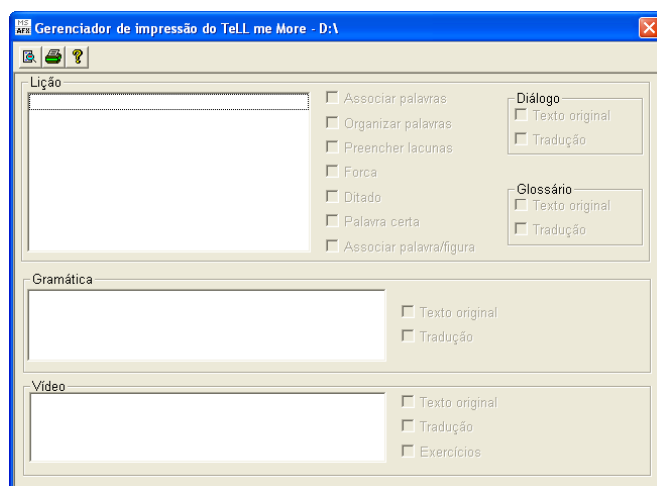


Figura 2.12 – Tela do ícone Gerenciador de Impressão

Não encontrei no software explicação sobre o funcionamento dessa tela. Mesmo tendo resolvido as atividades propostas no software, não consegui imprimir nenhum conteúdo. No site da empresa Educare, mencionado acima neste trabalho, encontrei o seguinte comentário com relação às possibilidades do Tell Me More Pro, que pode justificar a existência desta opção: *“Além disso, através de um sistema de gerenciamento [o professor] tem a possibilidade de consultar, imprimir e avaliar os resultados de cada aluno de maneira sintética e detalhada, permitindo um melhor acompanhamento da evolução dos seus alunos.”*

O ícone Parâmetros permite o acesso às telas abaixo. Esse ícone permite que o usuário-professor faça ajustes nas atividades do software conforme as necessidades de seus alunos ou os objetivos que possui com a atividade com a qual seus alunos

vão trabalhar. Esses ajustes podem ser realizados no que diz respeito ao grau de dificuldade das atividades, como por exemplo visualização ou não de textos da atividade de vídeo, velocidade de reprodução de som e período de tempo para realização das atividades, entre outros. Os ajustes aqui realizados e ilustrados nas figuras 2.13, 2.14 e 2.15, vão interferir nas possibilidades do ícone Opções do Tell Me More e serão explicados com mais detalhes no decorrer do trabalho, na descrição do CD Básico A.

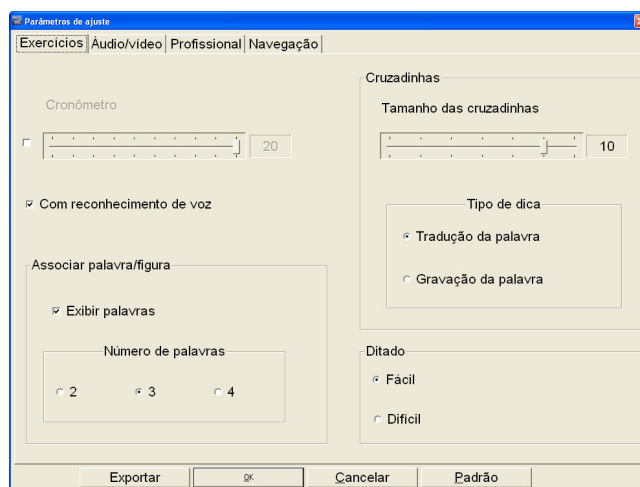


Figura 2.13 – Tela de ajuste dos exercícios do ícone Parâmetros

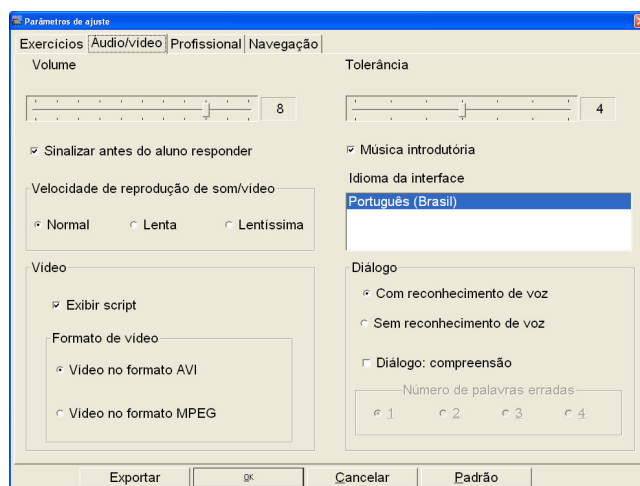


Figura 2.14 – Tela de ajuste de áudio e vídeo do ícone Parâmetros

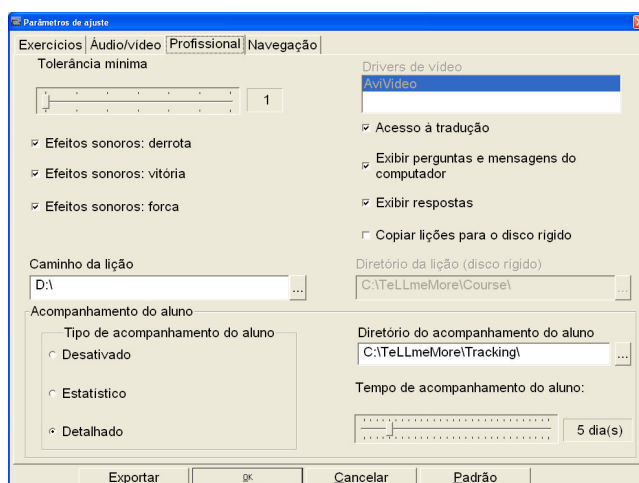


Figura 2.15 – Tela de ajuste Profissional do ícone Parâmetros

A tela ilustrada na figura 2.16, abaixo, possui, na parte superior, os ícones que simbolizam as atividades propostas no software com os quais o usuário-aluno trabalha enquanto executa as atividades. A coluna da esquerda refere-se aos tipos de atividade que o usuário-aluno pode desenvolver no software e quais telas dão acesso a eles. Os acessos possíveis são representados pelo símbolo '✓'.

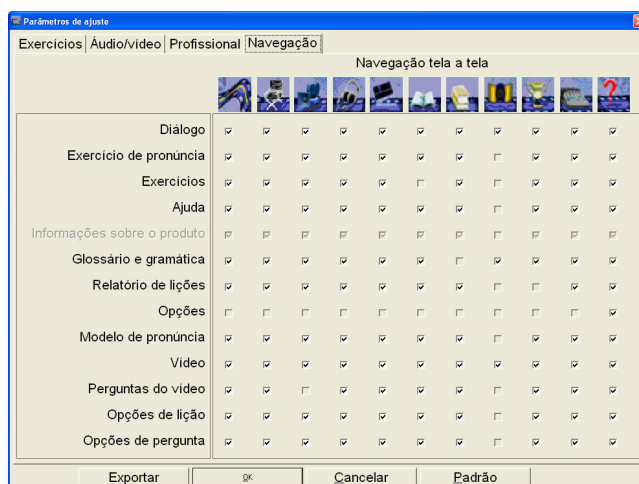


Figura 2.16 – Tela de Navegação do ícone Parâmetros

O ícone Tell Me More, ilustrado na figura 2.3, permite acesso ao software, mas pede que se insira o CD no drive.

O ícone Tutorial, ilustrado na figura 2.3. dá acesso a uma explicação em áudio e vídeo sobre como e em que seqüência navegar no software. O usuário-aluno é visto

como um ator, que deverá fazer uma apresentação e passa por várias cenas, que são as diferentes atividades propostas pelo software, procurando praticar para garantir uma boa performance. Essa é a mesma explicação a que tem acesso o usuário-professor quando clica no ícone Demonstração, mencionado anteriormente nesta seção do trabalho.

2.3.3 O Índice

O curso aqui analisado, conforme já foi mencionado, é composto por quatro CDs, Básico A e B e Intermediário A e B. Cada um dos quatro CDs contém três unidades, a saber:

Básico A	Intermediário A
Describing Oneself	The Weather
How to Count	By the Seaside
Nouns and Adjectives	The USA Adventure
Básico B	Intermediário B
Introductions	A Place to Live In
Renting a Villa	Holidays
Buying Food	At the Garage

Quadro 1 – Unidades dos quatro CDs do software

Os itens gramaticais de cada dois CDs é o mesmo, ou seja, os CDs que compõem o nível Básico A e B possuem os mesmos itens gramaticais, que por sua vez diferem dos itens gramaticais dos dois CDs que compõem o nível Intermediário A e B.

Seguem abaixo dois quadros com os itens gramaticais de cada um dos níveis, Básico A e B, e Intermediário A e B, conforme constam da página inicial do item Glossário e gramática de cada CD.

Básico A e B	
1. The pronouns (Nominative Case)	14. The Future
2. The Present Tense	15. The Present Progressive
3. The verb “to be”	16. The Possessive
4. The Placing of Adjectives	17. Can (Ability and Likelihood)
5. The Definite and Indefinite Articles	18. There is – There are
6. The Negative	19. The Affirmative Imperative
7. Can (Perception and Knowledge)	20. The Negative Imperative
8. The Pronouns (Objective Case)	21. The Elliptic Genitive
9. Prepositions of Place	22. Verbs (Reactions and Preferences)
10. Interrogative Pronouns and Adjectives	23. The Use of the Pronouns “one”
11. The Plural	24. The Present Tense and the Present Progressive
12. The verb “to have”	
13. The Possessive Adjectives	

Quadro 2 – Itens gramaticais dos CDs Básico A e B

Intermediário A e B	
1. Will – to be going to	12. The Present Perfect Progressive (use)
2. The Past Tense (construction)	13. Relative Pronouns and Adverbs
3. Everybody – Nobody	14. May-Might
4. Question-tags	15. Yet-Not Yet
5. Compound Nouns (construction)	16. The Present Conditional (construction)
6. The Pronouns (Possessive Case)	17. The Present Conditional (use)
7. The Past Tense (use)	18. “to go” and “to come” + Infinitive
8. The Use of “so” (goal)	19. The Present Subjunctive
9. The Present Perfect Tense (construction)	20. Can-Could-To be able to
10. The Present Perfect Progressive (construction)	21. The Compound Nouns (use)
11. The Present Perfect Tense (use)	22. Use of the Past Tense with “just”, “yet”,
	23. The expression “used to”

Quadro 3 – Itens gramaticais dos CDs Intermediário A e B

2.3.4 O CD Básico A

Passo a fazer agora uma descrição das funções do CD Básico A, partindo da tela inicial, bem como das atividades propostas para o usuário.

2.3.4.1 As funções do CD

Ao inserir o CD no computador, o usuário tem acesso à seguinte tela:

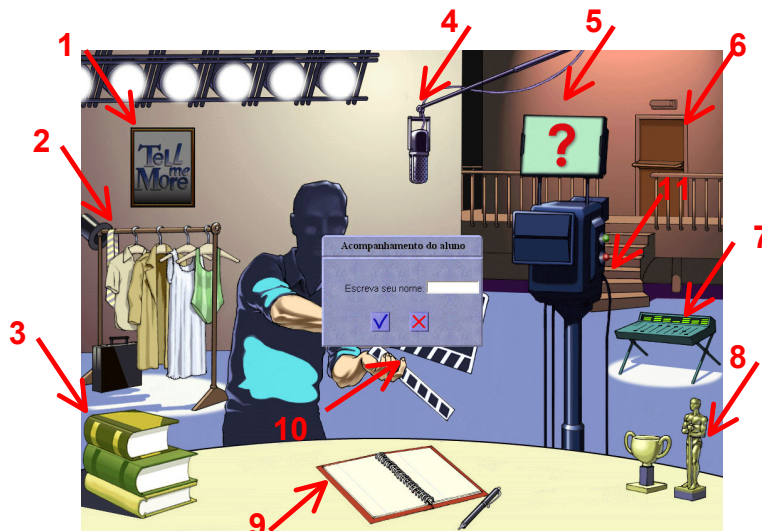


Figura 2.17 – Menu Principal do CD Básico A do curso Tell me More

O programa pede que o usuário insira seu nome a fim de que este passe a constar da lista de alunos, ou para que seja conferido a fim de saber se ele já é aluno registrado para que o usuário-professor possa fazer o acompanhamento de seus estudos por meio do ícone Acompanhamento, descrito na seção anterior deste trabalho. Caso o usuário opte por não escrever seu nome, o programa lhe avisa que o acompanhamento do aluno não será ativado.

Cada um dos itens observados no Menu Principal (figura 2.17), indicados por uma seta vermelha, a saber: (1) o quadro; (2) os figurinos; (3) os livros; (4) o microfone; (5) o ponto de interrogação; (6) a porta; (7) a mesa de som; (8) o troféu; (9) o caderno; (10) a claquete e (11) a câmara de vídeo, remete o usuário a uma das funções do software. Inicialmente farei uma apresentação de cada uma dessas funções, para na sequência descrever cada uma delas mais detalhadamente, uma vez que cada uma das telas abaixo apresentadas possui ícones próprios e diferenciados que remetem o aluno a ainda outras possibilidades de trabalho com o software.

Clicando no ícone Figurinos o usuário tem acesso a uma nova tela – Opções de Lição (figura 2.18), que apresenta as três lições que compõem o CD Básico A,

distribuídas sobre uma seta, a qual, parece-me, indica a ordem na qual o software sugere que as lições sejam executadas. Observe-se, também, que nessa tela, como em todas as telas acessadas a partir do Menu Principal, na parte inferior, há um rolo de filme com vários ícones. Esses ícones fornecem acesso a outras telas, ou telas que também são acessadas por meio do Menu Principal conforme ilustra a figura 2.19.

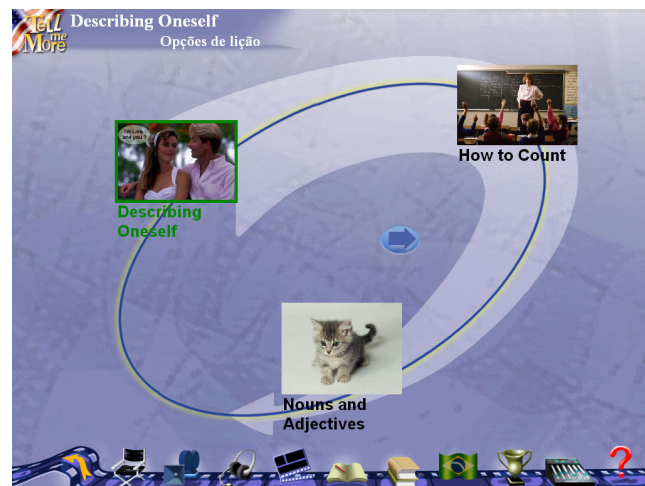


Figura 2.18 – Opções de Lição





Figura 2.19 – Ícones na parte inferior da tela

Clicando no ícone Livros sobre a mesa, o usuário acessa a tela Glossário de Gramática (figura 2.20).

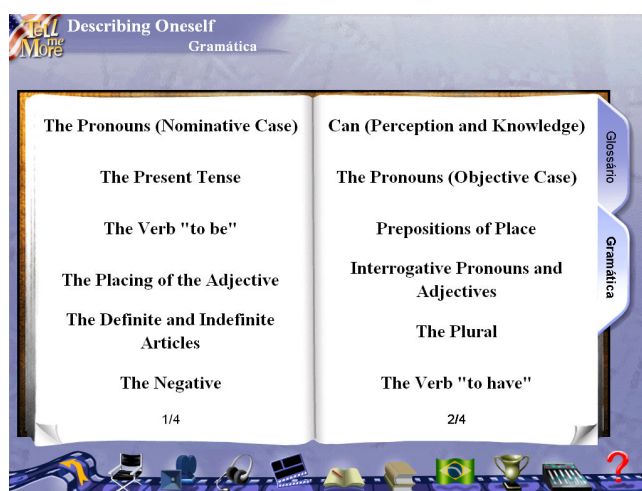


Figura 2.20 – Glossário de Gramática

Clicando no caderno sobre a mesa, a caneta, que está a seu lado (figura 2.17) começa a escrever e as páginas do caderno são viradas. O ícone Caderno permite que o usuário tenha acesso à atividade Exercícios, como o demonstrado na figura 2.21.

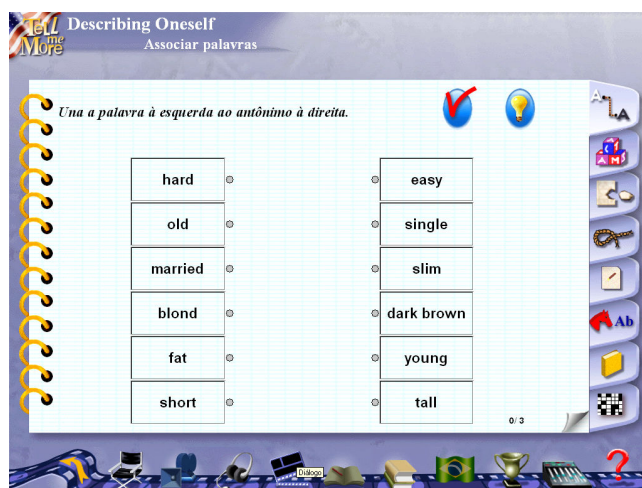


Figura 2.21 – Exercício

Clicando no ícone Taça, sobre a mesa (figura 2.17) o usuário tem acesso a um relatório de lições, conforme mostra a figura 2.22.



Figura 2.22 – Relatório de Lições

Clicando no ícone Mesa de som (figura 2.17) o usuário tem acesso à tela Opções, conforme mostra a figura 2.23.

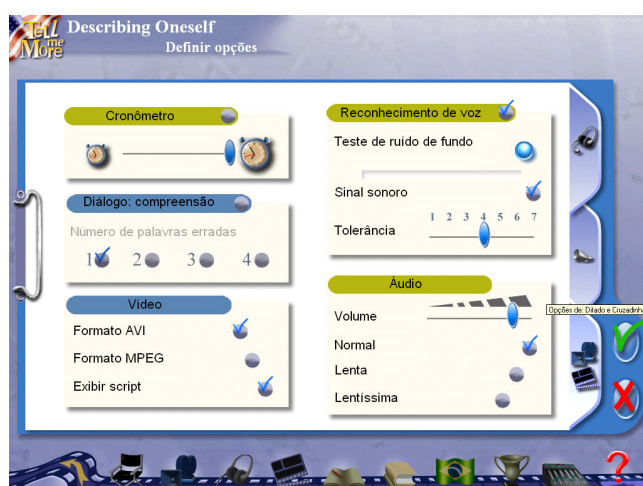


Figura 2.23 – Opções

Clicando no ícone Câmera (figura 2.17), o usuário tem acesso ao Vídeo. (figura 2.24)

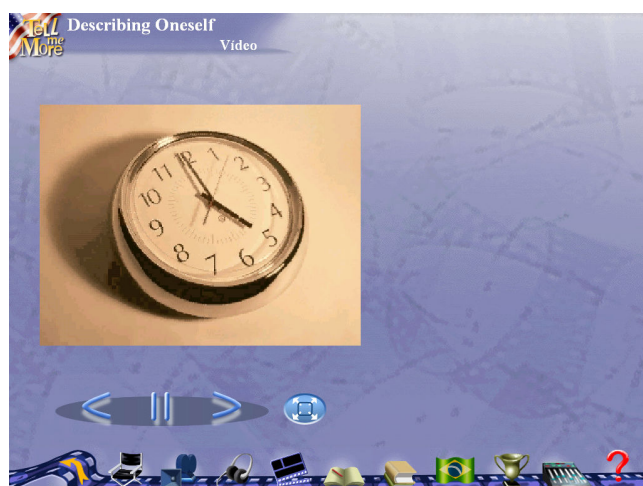


Figura 2.24 – Vídeo

Clicando no ícone Ponto de interrogação, localizado sobre a câmara (figura 2.17), o usuário tem acesso à tela de Ajuda, conforme mostra a figura 2.25.



Figura 2.27 – Acesso ao Tutorial

Clicando no ícone Claquete (figura 2.17), o usuário acessa uma tela que lhe permite participar da atividade Diálogos. (figura 2.28)



Figura 2.28 – Diálogo

Ao clicar na porta, que tem a luz acima iluminada, o usuário sai do programa, conforme mostra a figura 2.29.



Figura 2.29 – A porta indica a saída do programa

Antes de iniciar com as unidades propriamente ditas optei por procurar informações sobre o uso do software. Partindo do menu principal (figura 2.29), cliquei no ícone Ponto de interrogação e acessei a tela Ajuda. (figura 2.30)



Figura 2.30 – Ajuda

Clicando-se nos ícones visualizados no centro da tela, a maioria dos quais se repete na barra de ferramentas localizada na parte inferior da tela (apresentados na figura 2.19), abre-se uma janela com uma lista dos itens que possuem explicação quanto à sua utilização, conforme mostra a figura 2.31.

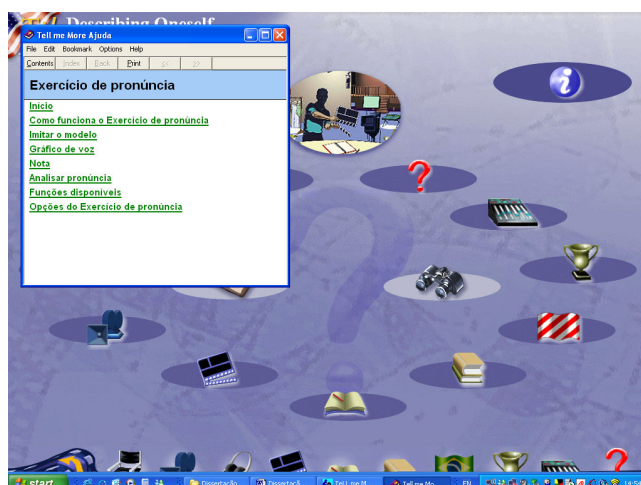


Figura 2.31 – Exemplo de janela visualizada ao clicar-se nos ícones da tela Ajuda

O ícone , no canto superior direito da tela corresponde aos créditos pela elaboração do CD-ROM e permite que o usuário visualize a tela ilustrada na figura 2.32. Os nomes vão aparecendo de baixo para cima, como acontece na tela do cinema.



Figura 2.32 – Créditos

O ícone  localizado no canto superior esquerdo da tela de Ajuda (figura 2.30) oferece acesso ao Tutorial do programa, o mesmo que pode ser acessado por meio do ícone Tutorial no conjunto de programas instalados com o software e por meio do quadro na parede, no Menu Principal do software. Conforme já mencionado

anteriormente neste trabalho, o vídeo do Tutorial somente é acessado caso o CD de instalação esteja inserido no “drive” do computador.

O ícone representado pelos binóculos, na tela Ajuda (figura 2.30) abre uma tela denominada Find Setup Wizard que informa o usuário, em inglês, sobre a necessidade de o Windows criar uma base de dados que contém todas as palavras dos arquivos de ajuda, conforme mostra a figura 2.33. Seguindo as instruções da tela em questão, o usuário cria uma nova tela de ajuda do software, a mesma que pode ser acessada ao clicar no ícone Ponto de Interrogação, na mesma tela.



Figura 2.33 – Tela visualizada ao se clicar no ícone representado por um binóculo, que deveria permitir a pesquisa por palavra

O ícone representado pela bandeira listrada corresponde à possibilidade de tradução que, na barra de ferramentas é representada pela bandeira brasileira.

Os demais ícones correspondem a outras funções já mencionadas anteriormente, como Diálogo, Vídeo, Exercício de pronúncia, etc.

Terminada a exploração da tela Ajuda, cliquei no ícone Definir Opções, representado por uma mesa de som na barra de ferramentas, ou no Menu Principal, e acessei a tela ilustrada na figura 2.33. Essa tela permite que o usuário faça alguns ajustes que se adequem a seu nível ou necessidade. As funções de ajuste para a tela Opções, são determinadas pelo usuário-professor, clicando no ícone Parâmetros do conjunto

de programas instalados juntamente com o software, já mencionado anteriormente, na seção funções do software para o professor, neste trabalho. Para alterar as funções definidas enquanto roda o CD do programa, o usuário acessa a tela Opções, conforme descrito acima e, clicando nas guias localizadas à direita da folha representada na tela, as páginas vão se alterando oferecendo novas possibilidades. A guia simbolizada por um fone de ouvido permite alterações na dificuldade de cenas com reconhecimento de voz, no Diálogo e no Vídeo, conforme mostra a figura 2.34.

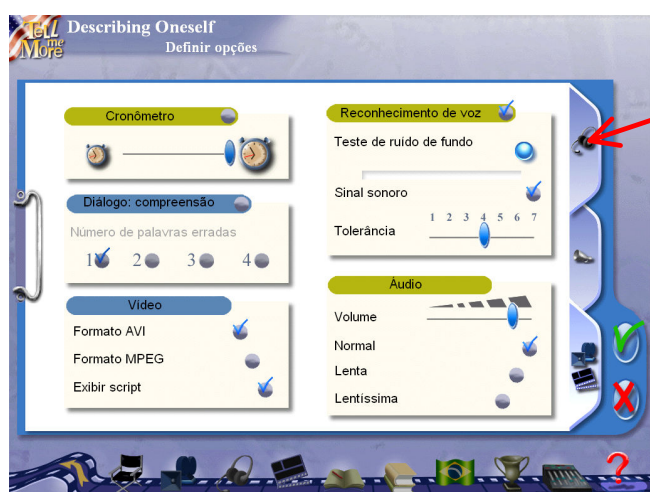


Figura 2.34 – Definir Opções

A guia representada por um megafone permite o ajuste nos exercícios cruzadinha e ditado, conforme mostra a figura 2.35.

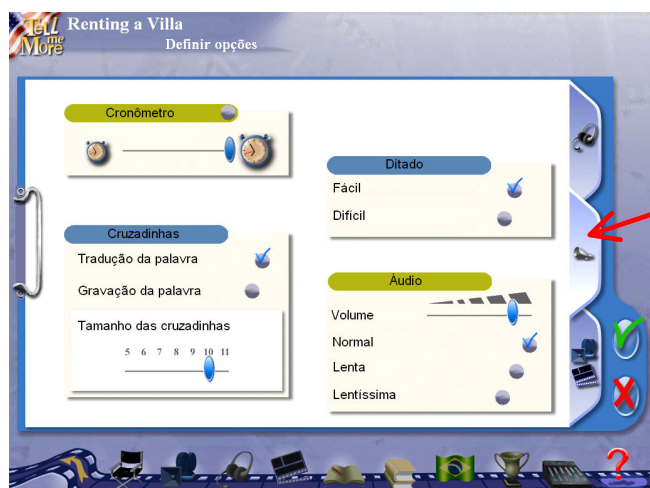


Figura 2.35 – Ajustes nos exercícios ditado e cruzadinha

A guia simbolizada pela claquete e a câmara de vídeo permite ajuste nos diálogos e vídeos, conforme mostra a figura 2.36. Pode-se observar que as telas ilustradas nas figuras 2.34 e 2.36 são exatamente iguais.



Figura 2.36 – Ajuste no diálogo e vídeo

Os ícones  e  localizados no canto inferior direito da tela fecham esta tela, retornando à tela anterior. Cabe ressaltar que as alterações somente ficarão registradas se o usuário, depois de marcá-las, clicar no ícone . Caso clique no ícone , as alterações não ficarão registradas.

Para iniciar o uso do software e realizar as atividades propostas, o tutorial do software, existente no pacote de instalação mencionado anteriormente, sugere uma sequência. Esta é a sequência que seguirei para a descrição das atividades propostas no CD Básico A.

2.3.4.2 As Atividades do CD Básico A

Iniciei pela tela Opções de Lição, que me apresentou três possibilidades, *Describing oneself*, *How to count* e *Nouns and adjectives*, conforme se pode observar na figura 2.18. O tutorial do software, existente no pacote de instalação mencionado anteriormente, diz que as lições são apresentadas da mais fácil para a mais difícil, o que me fez optar pela primeira delas, à esquerda do vídeo, denominada *Describing*

Oneself, que entendi ser a mais fácil, inclusive porque segue a seqüência indicada pela seta que, presume-se, indique a ordem em que as lições devem ser executadas. Depois de selecionar essa lição, cliquei na seta azul que se encontra aproximadamente no meio da tela (figura 2.18) e a lição escolhida foi carregada. Enquanto a lição selecionada era carregada, a tela apresentava a imagem de um relógio em movimento (figura 2.37).

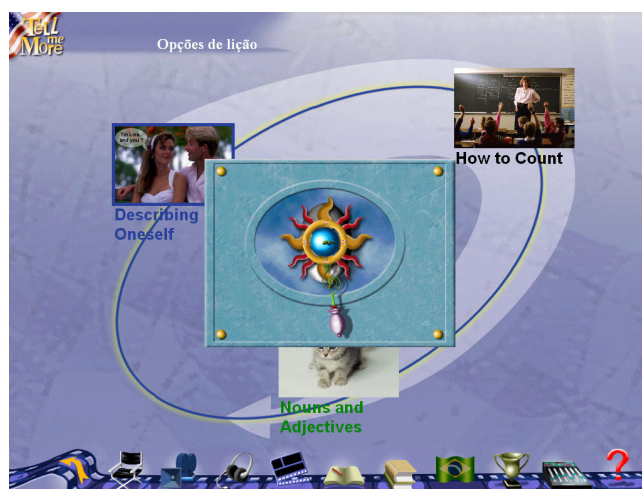


Figura 2.37 – A lição selecionada está sendo carregada

Quando esse processo se encerra, o programa retorna ao Menu Principal (figura 2.17) e o usuário pode optar pela atividade que desejar. Cliquei na claquete e optei pela atividade Diálogo, o que me remeteu à tela da figura 2.38.

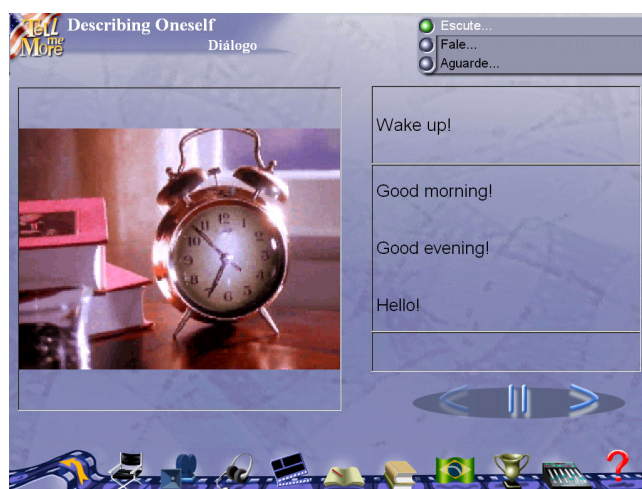


Figura 2.38 – Tela de início dos diálogos

2.3.4.2.1 O Diálogo

A atividade Diálogo começa com um curta-metragem ilustrando o assunto e, as imagens das telas seguintes são fotos, sem movimento. No caso da unidade *Describing Oneself*, por exemplo (figura 2.38), o curta-metragem vai fazendo um *close* do despertador até que soe seu alarme. A imagem é então congelada e, a partir desse ponto, as demais imagens, visualizadas nas telas subseqüentes do Diálogo, também são fotos, sem movimento. Juntamente com a imagem, que fica na parte esquerda da tela, o usuário visualiza, no lado direito da tela, uma série de frases. A que fica na parte de cima, é lida pelo computador. As três seguintes correspondem a possibilidades de resposta para o usuário. (figura 2.38)

O usuário é guiado pelas instruções apresentadas na parte superior direita da tela, *Escute, Fale, Aguarde*. Uma luz verde se acende diante da atividade que deve ser executada naquele momento. Quando a luz está verde em *Escute*, o computador lê sua fala, ou seja, a primeira frase visualizada no canto direito da tela, para o usuário. Quando a luz está verde em *Fale*, visualiza-se um alto-falante diante de cada uma das frases. O usuário deve escolher uma delas e falar no microfone. A luz indicadora de *Fale* pisca enquanto o computador grava a voz do usuário. Quando a luz está verde em *Aguarde*, o computador avalia a resposta. Se o computador entender a resposta, considerando o aspecto pronúncia, ela será destacada em verde, como mostra a figura 2.39.

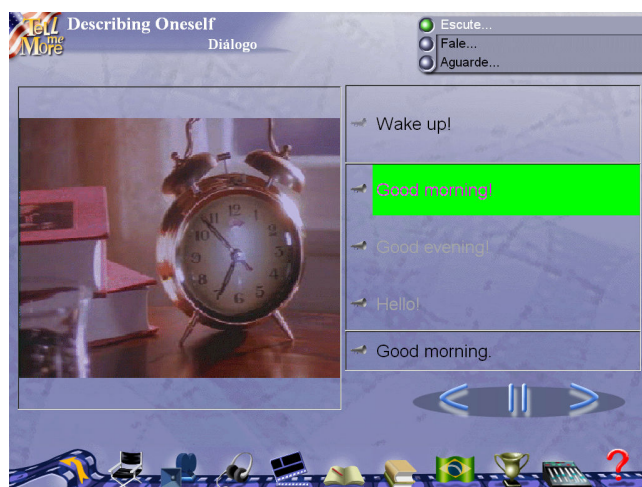


Figura 2.39 – Alternativa 1 escolhida como resposta, compreendida pelo computador e ressaltada em verde, com o comentário ou resposta do computador escrito abaixo

Se o usuário falar muito rápido ou muito devagar, o computador poderá exibir uma mensagem em vermelho para informá-lo. Conforme pode-se observar na figura 2.40, diferentemente da figura 2.39, o texto que aparece no canto superior direito da tela agora é *Escute, Fale e Não entendi*.

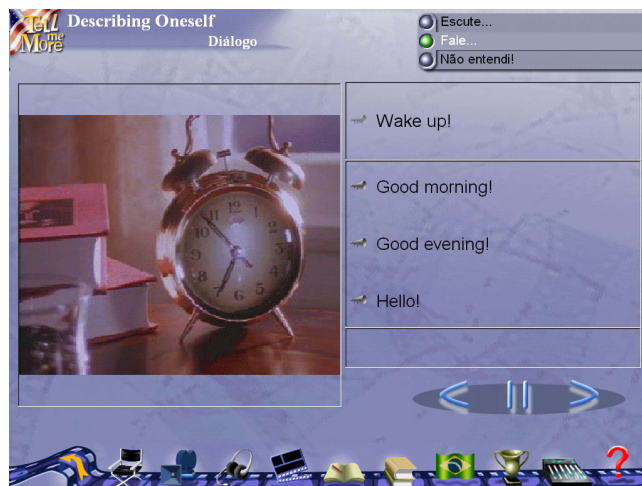


Figura 2.40 – Demonstração de que o computador não entendeu a resposta do usuário

Conforme pode-se observar nas figuras 2.41 e 2.42, desde que o computador compreenda a pronúncia da frase escolhida pelo usuário como correta, qualquer uma das alternativas escolhidas pelo usuário será destacada em verde, e considerada correta. O contexto de situação não é apresentado ao usuário, uma vez que, seguindo a orientação fornecida pelo tutorial do software, a primeira tela à qual ele tem acesso é a demonstrada na figura 2.40.

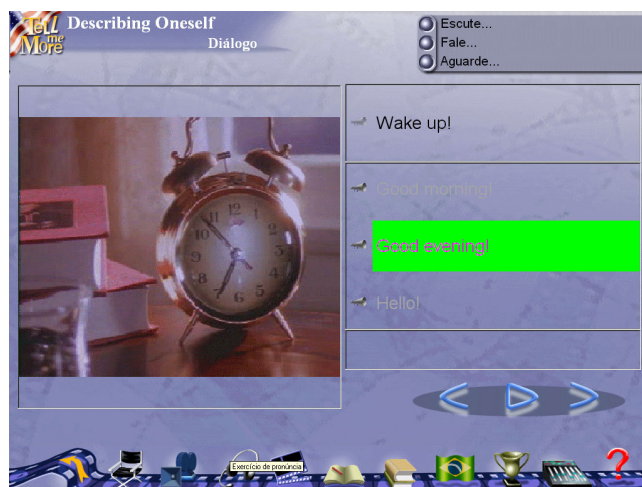


Figura 2.41 – Alternativa 2 escolhida como resposta pelo usuário, compreendida pelo computador e destacada em verde

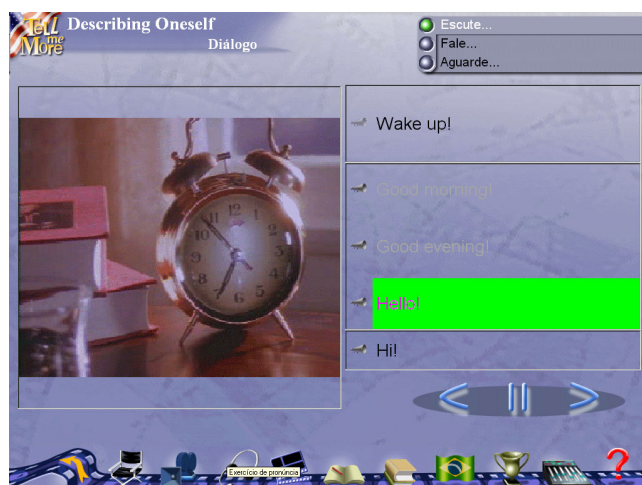


Figura 2.42 – Alternativa 3 escolhida como resposta pelo usuário, compreendida pelo computador e destacada em verde, com o comentário do computador abaixo

Para ouvir a frase do computador novamente ou ouvir a pronúncia da resposta, o usuário deve clicar no ícone Alto-falante à esquerda da frase (figura 2.42). Também é possível utilizar o botão direito do mouse para ouvir a pronúncia de uma palavra ou frase, clicando-se na palavra ou frase que se deseja ouvir, como mostra a figura 2.43.

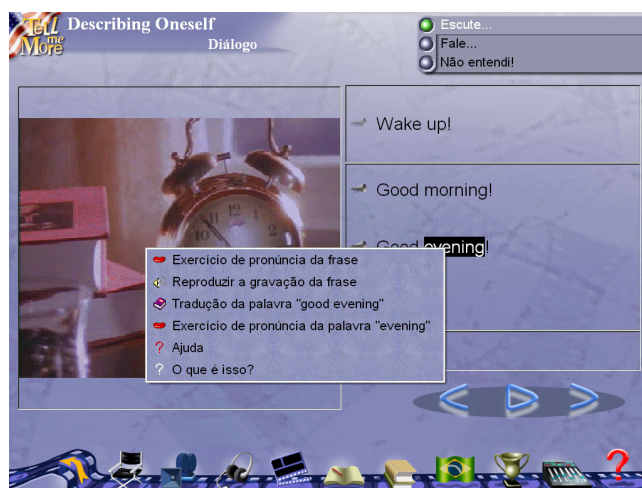


Figura 2.43 – Possibilidades oferecidas pelo software para esclarecimento de uma palavra com a qual o usuário possui algum tipo de dificuldade

As possibilidades apresentadas por essa nova tela Exercícios de Pronúncia de Frase, Reproduzir Gravação de Frase, Tradução da Palavra “*good evening*”, Exercício de Pronúncia da palavra “*evening*” e Ajuda”, também podem ser

acessadas por meio dos ícones no Menu Principal e na barra de ferramentas e serão descritas em mais detalhes mais adiante neste trabalho.

O ícone *Que é isso?*, visualizado na tela ilustrada na figura 2.43, abre uma janela com explicações sobre como realizar a atividade que o usuário está desenvolvendo, conforme ilustra a figura 2.44.

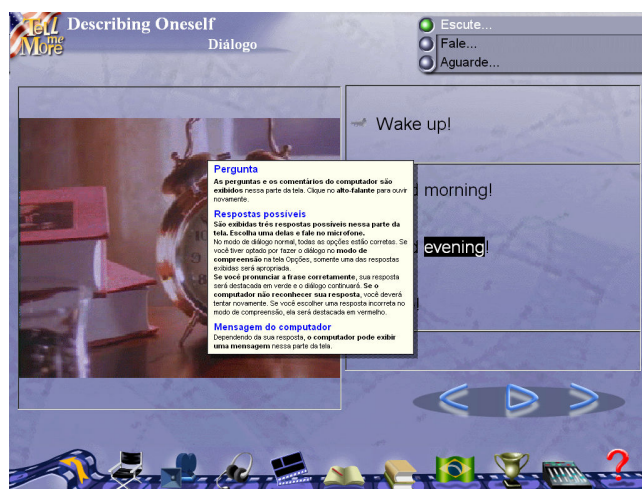


Figura 2.44 – Janela explicativa da atividade em desenvolvimento

O usuário pode utilizar os ícones  situados do lado inferior direito da tela para voltar ao diálogo anterior, ir ao diálogo seguinte ou pausar a fala. (figura 2.44)

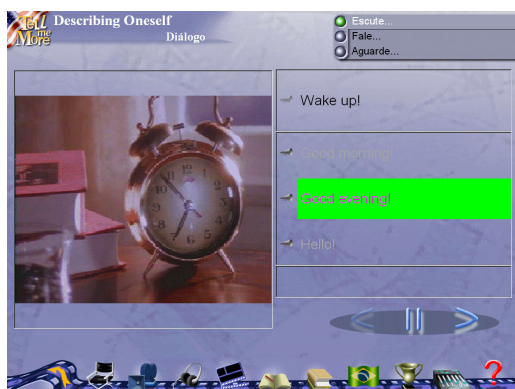
As instruções acima são fornecidas ao usuário caso este clique no ícone de ajuda, representado por um ponto de interrogação na barra de ferramentas, na extremidade inferior direita da tela (figura 2.44), juntamente com as informações abaixo:

Instruções básicas para ajudá-lo a responder corretamente:

- Aguarde até ouvir o sinal sonoro: o Tell me More não aceita respostas faladas antes do momento apropriado.
- Evite pausas ao responder: o Tell me More presumirá automaticamente o término da fala e tentará avaliar seu desempenho. AVISO: Uma pausa representa, para o Tell me More, um intervalo de mais de meio segundo de silêncio.
- Tempo de fala limitado: você dispõe de, no máximo, três segundos para falar. Em respostas longas, cuidado para não atrasar, senão o computador cortará a fala.

- Escolha uma das respostas da tela: se você não utilizar uma das respostas oferecidas, o computador não reconhecerá sua resposta.

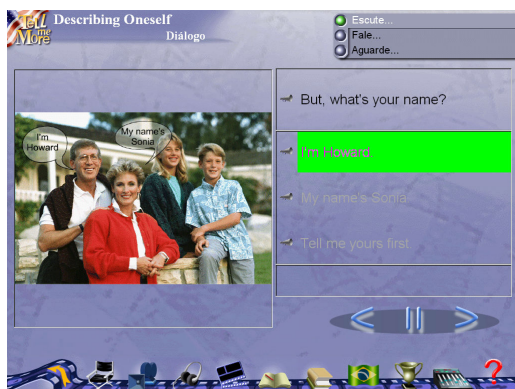
O diálogo continua de acordo com a resposta escolhida pelo usuário. Por exemplo, o diálogo da lição *Describing Oneself* possui diferentes possibilidades de continuação dependendo da resposta escolhida pelo usuário, conforme mostram as seqüências de figuras abaixo. Nenhuma das seqüências apresentadas abaixo é considerada pelo software como a mais correta ou pode surgir em ordem de preferência, já que todas são consideradas corretas pelo software. A seqüência da figura 2.45 apresenta uma possibilidade, com todas as alternativas escolhidas pelo usuário destacadas em verde e aceitas pelo computador.



Tela 1



Tela 2



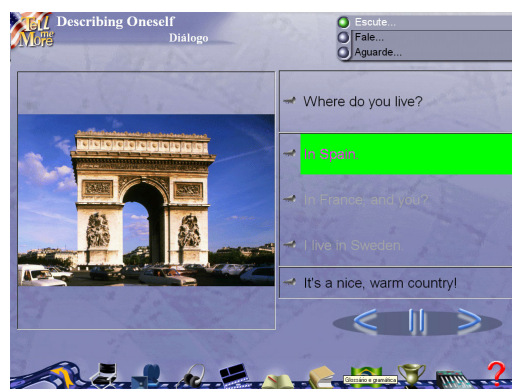
Tela 3



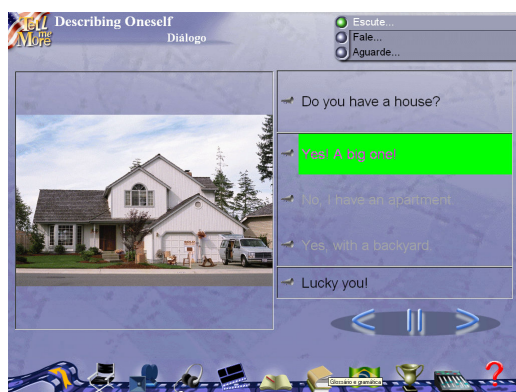
Tela 4



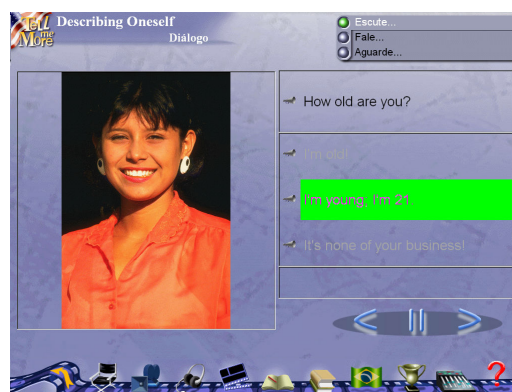
Tela 5



Tela 6



Tela 7



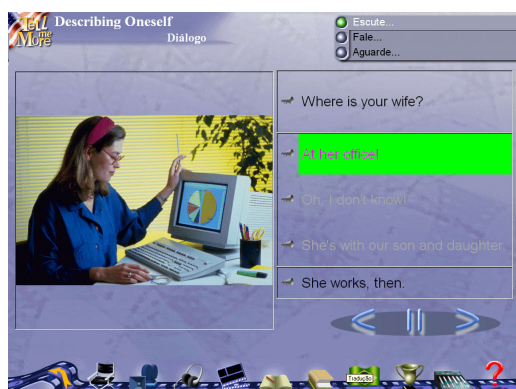
Tela 8



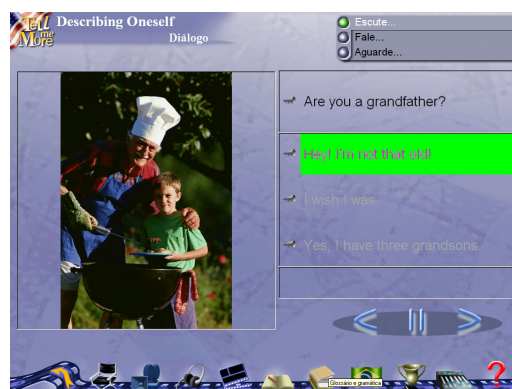
Tela 9



Tela 10



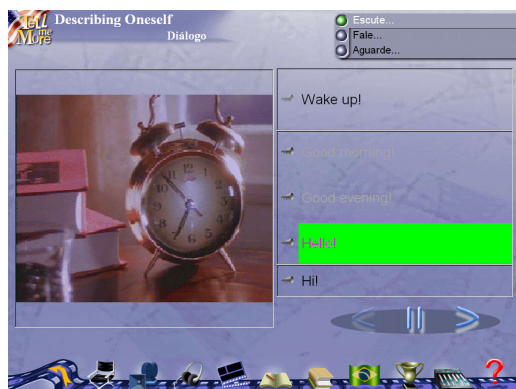
Tela 11



Tela 12

Figura 2.45 – Uma seqüência possível da atividade Diálogo da lição *Describing Oneself*

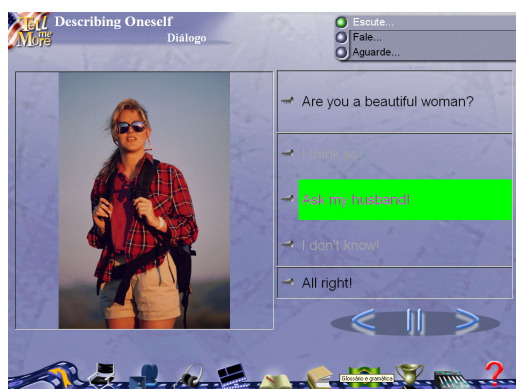
A figura 2.46 mostra uma segunda seqüência de telas possíveis para a mesma atividade Diálogo ilustrada na figura 2.45. Todas as alternativas escolhidas pelo usuário estão marcadas em verde e foram aceitas pelo computador. Note-se que o número de telas às quais o usuário tem acesso nesta seqüência é menor que o número de telas da seqüência ilustrada na figura 2.45. Esse fato se deve apenas à escolha das alternativas realizada pelo usuário.



Tela 1



Tela 2



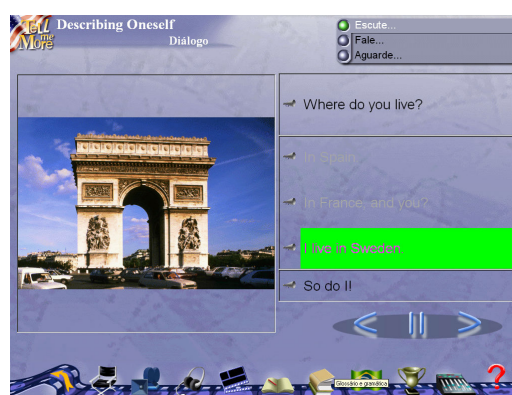
Tela 3



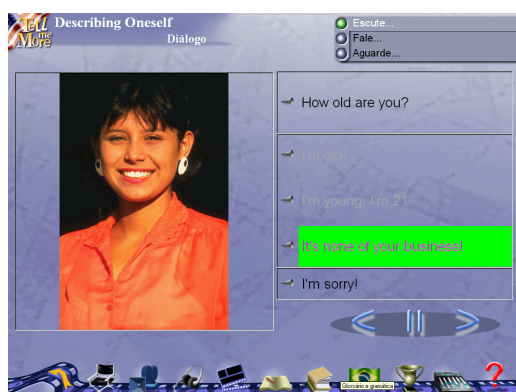
Tela 4



Tela 5



Tela 6



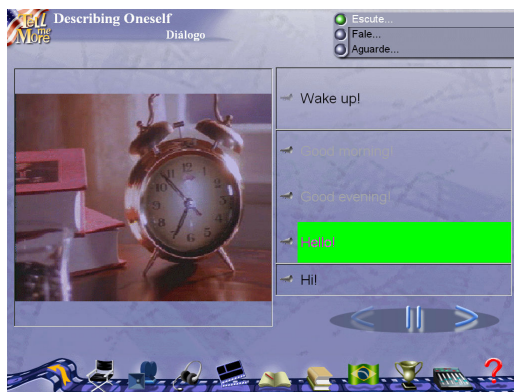
Tela 7



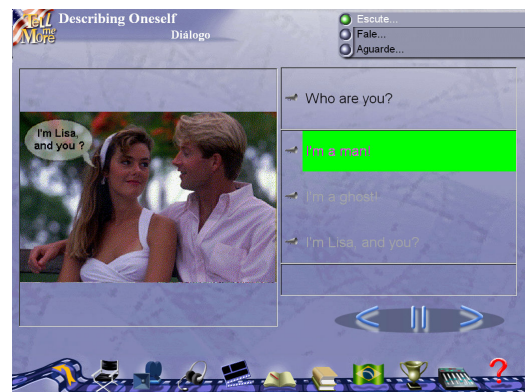
Tela 8

Figura 2.46 – Segunda sequência possível da atividade Diálogo da lição *Describing Oneself*

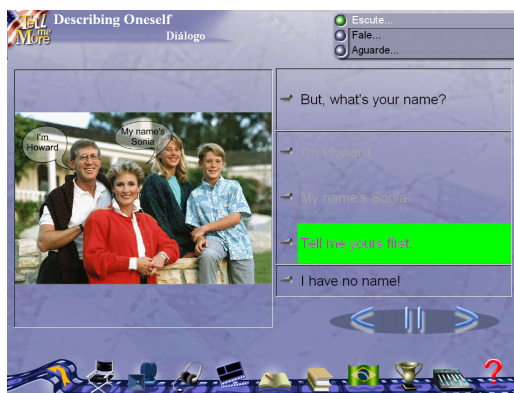
A figura 2.47 mostra uma outra sequência de telas possível da atividade Diálogo da lição *Describing Oneself*. Novamente cabe notar que o número de telas difere das duas seqüências anteriores, como resultado exclusivo das escolhas do usuário.



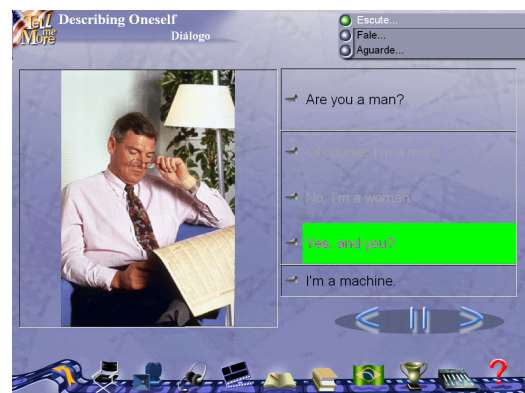
Tela 1



Tela 2



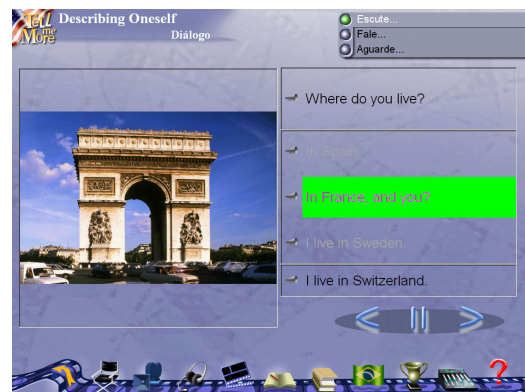
Tela 3



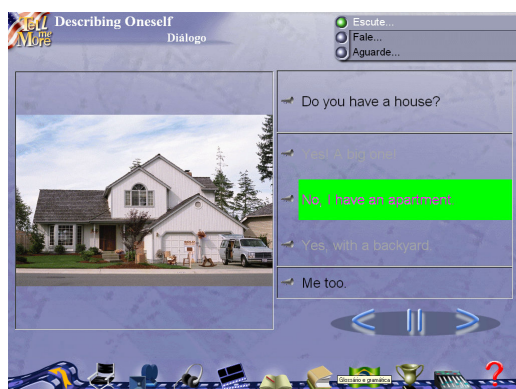
Tela 4



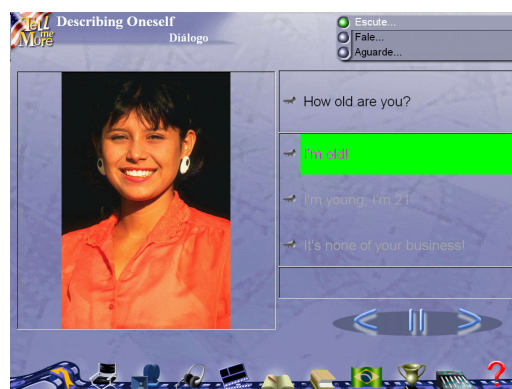
Tela 5



Tela 6



Tela 7



Tela 8



Tela 9

Figura 2.47 – Terceira seqüência possível para a atividade Diálogo

Caso seja de interesse do usuário, a atividade de Diálogo pode ser realizada sem o reconhecimento de voz. Para isso, é necessário que o usuário-professor acesse o ícone Parâmetros, no conjunto de programas instalado junto com o Tell Me More, e altere a alternativa *Com Reconhecimento de Voz* para a alternativa *Sem Reconhecimento de Voz*. A tela do diálogo, então, não conterá mais as informações *Fale*, *Escute* e *Aguarde* ou *Não Entendi* no canto superior direito da tela, nem o alto-falante à esquerda de cada uma das frases, conforme ilustra a figura 2.48.

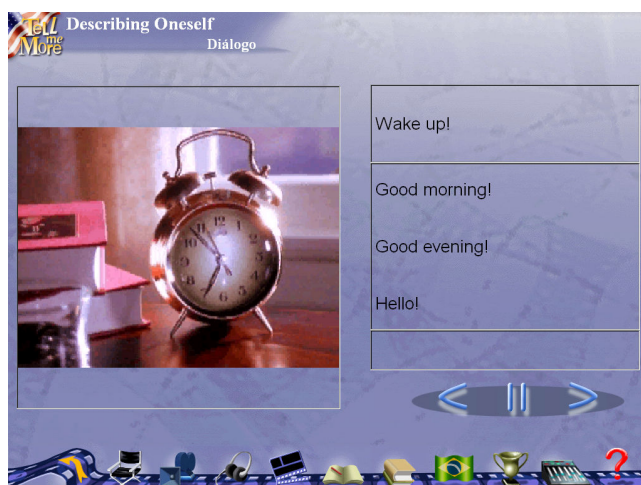


Figura 2.48 – Diálogo com a opção Sem Reconhecimento de Voz

Para realizar a atividade do diálogo na opção *Sem Reconhecimento de Voz*, o usuário deve clicar com o mouse na alternativa que considerar correta. Em seguida ouvirá uma voz do computador lendo a alternativa escolhida e essa ficará destacada em verde. A continuação do diálogo, nessa opção, acontece da mesma forma que foi descrita para a opção *Com Reconhecimento de Voz*, só que desta vez realizada com a voz produzida pelo computador.

A atividade Diálogo também pode ser realizada no modo Compreensão. Clicando no ícone Parâmetros, no conjunto de programas instalados com o software, o usuário-professor pode fazer a alteração clicando no item Compreensão. Nesse modo, o usuário terá apenas duas possibilidades de resposta, ao invés de três, e somente uma delas será considerada correta. Caso o usuário opte pela alternativa errada, ela será marcada em vermelho, conforme ilustra a figura 2.49.

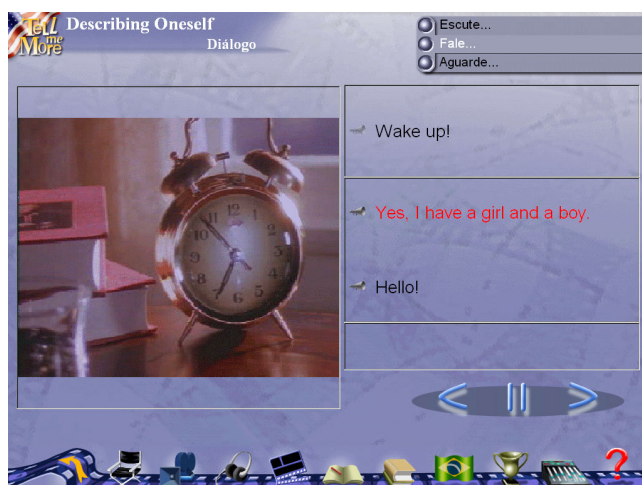


Figura 2.49 – Diálogo em modo Compreensão com a resposta errada

O usuário terá, então, a oportunidade de pronunciar a resposta correta que será destacada em verde, conforme descrito anteriormente, antes que o usuário visualize a próxima tela do Diálogo. O processo de navegação no Diálogo em modo Compreensão é o mesmo descrito anteriormente.

A atividade Diálogo em modo Compreensão, também pode ser realizada sem reconhecimento de voz. Esta alteração pode ser realizada pelo usuário-professor, acessando o ícone Parâmetros no conjunto de programas instalado juntamente com o software. Na guia *Áudio/Vídeo*, o usuário deve clicar no item *Sem Reconhecimento de Voz*. Para realizar a atividade nesse modo, o usuário deverá clicar na alternativa que considerar correta, dentre as duas possibilidades apresentadas pelo software. O processo a partir de então será o mesmo descrito acima.

Ao terminar todas as telas do Diálogo, o software automaticamente remete o usuário à tela Relatório de Lições, informando os resultados obtidos na atividade que acaba de ser desempenhada, conforme ilustra a figura 2.50.



Figura 2.50 – Tela Relatório de Lições, visualizada obrigatoriamente ao término da atividade Diálogo

Conforme se pode observar na figura 2.50, o cilindro referente a Diálogo fica colorido de verde, referindo-se ao número de respostas corretas. A legenda para compreensão da leitura dessa tela está no canto superior direito da tela, juntamente com a nota do usuário até o momento, nota esta para cuja aferição não encontrei explicação em parte alguma do software, nem mesmo no tutorial. Próximo ao resultado do Diálogo existe um alto-falante. O usuário deve clicar nesse ícone caso deseje rever o Diálogo. Se o usuário tiver feito a opção *Sem Reconhecimento de Voz*, poderá rever o Diálogo com as respostas que escolheu, faladas pelo computador. Caso tenha feito a opção *Com Reconhecimento de Voz*, o usuário reverá o Diálogo ouvindo a gravação de sua voz para as respostas que havia escolhido. Em ambos os casos, o usuário não poderá alterar as respostas que já haviam sido escolhidas.

O usuário pode acessar qualquer trecho do diálogo, enquanto realiza a atividade Diálogo ou enquanto realiza qualquer outra atividade do software, clicando no ícone Diálogo, representado por uma claquete na barra de ferramentas, o que lhe permitirá acesso à tela ilustrada na figura 2.51. Selecionando o trecho do diálogo que deseja rever, esse ficará circulado em verde (figura 2.51) e o usuário terá acesso à tela na qual esse trecho do diálogo foi apresentado, podendo refazer esse trecho ou, caso assim o deseje, podendo refazer todo o diálogo novamente, a partir do trecho escolhido.



Figura 2.51 – Opções de pergunta do diálogo da lição, com uma imagem selecionada para ser refeita

Enquanto estiver exercitando a atividade Diálogo, o usuário pode clicar no ícone Tradução, representado aqui pela bandeira brasileira, na barra de ferramentas. Terá, então, acesso à tela Diálogo na qual a figura é substituída pela tradução das frases do diálogo daquela tela, na mesma seqüência e com o mesmo layout do diálogo em inglês, como demonstra a figura 2.52.

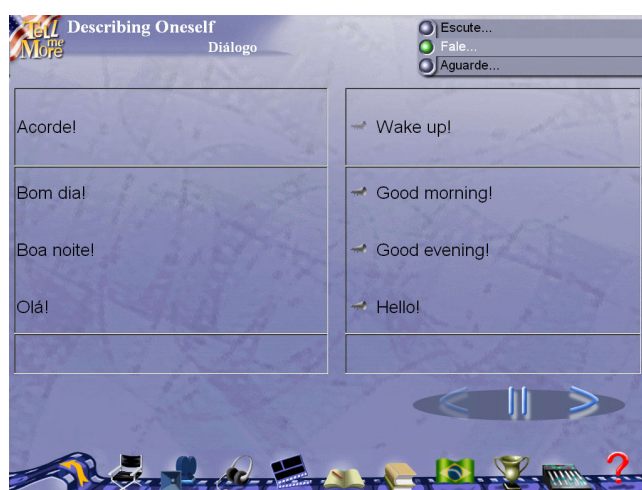


Figura 2.52 – Tradução do diálogo

Também é possível obter a tradução de uma palavra ou expressão que esteja na tela. Para isso, basta clicar com o mouse na palavra ou expressão cujo significado se deseja conhecer e, em seguida, clicar no ícone Glossário e Gramática, representado por um livro, na barra de ferramentas. O usuário terá então acesso a

uma tela que corresponde a uma página de dicionário, na qual a palavra ou expressão procurada aparecerá destacada, conforme mostra a figura 2.53. Clicando na palavra destacada o usuário pode ouvir sua pronúncia.

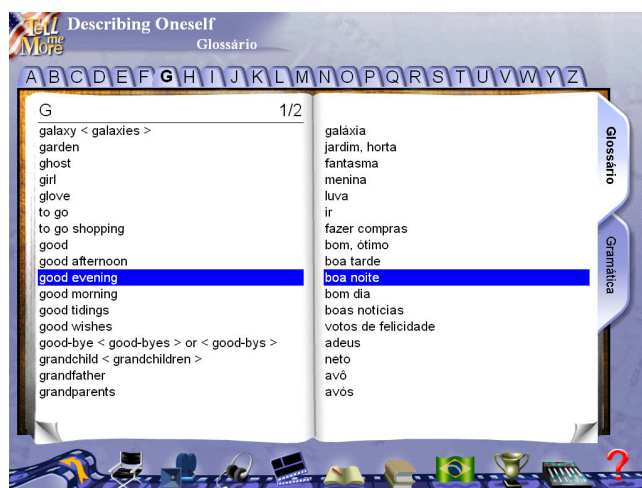


Figura 2.53 – Tradução de palavras ou expressões

Em qualquer ponto da lição, o usuário pode consultar o significado ou a pronúncia de uma palavra desconhecida no glossário, clicando na palavra que deseja consultar e, em seguida, no ícone Glossário e Gramática, representado por livros, na barra de ferramentas. Esse ícone leva diretamente ao verbete no glossário. Clicando na palavra desejada, o usuário pode ouvir sua pronúncia.

Para escolher uma letra no glossário, o usuário deve clicar na guia correspondente, na parte superior da tela. Para virar a página em uma seção, basta clicar na orelha da página, no canto inferior (figura 2.53).

Sempre que sentir necessidade, enquanto desenvolve qualquer uma das atividades propostas no software, o usuário pode clicar no ícone Glossário e Gramática, representado por livros na barra de ferramentas, para consultar a seção de gramática, utilizando o botão do mouse, na página inicial da gramática, para escolher o tópico gramatical que deseja estudar. As explicações gramaticais são acompanhadas de ilustrações, conforme mostra a figura 2.54.

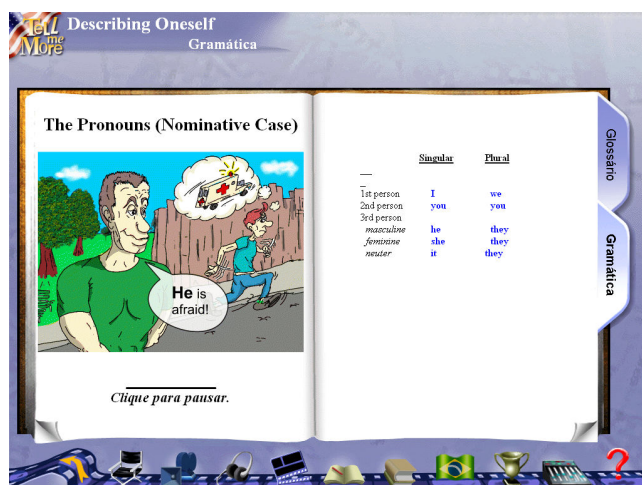


Figura 2.54 – Gramática com as explicações em língua inglesa

Para obter a tradução da seção gramatical, o usuário deve clicar no ícone Tradução, representado pela bandeira brasileira na barra de ferramentas. (figura 2.55)

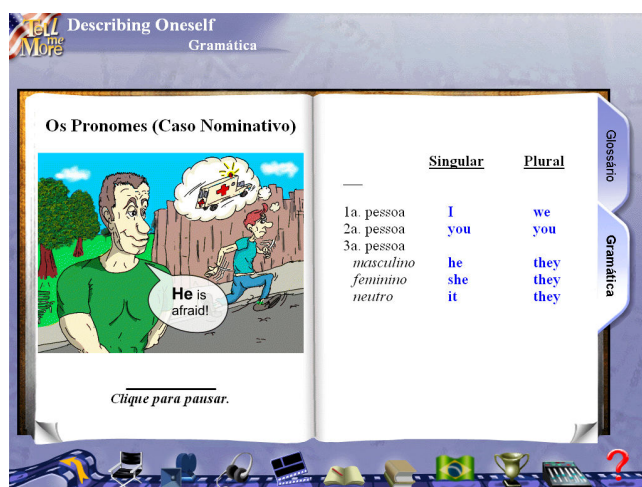


Figura 2.55 – Gramática com as explicações traduzidas para o português

Para avançar mais rapidamente ou voltar à página anterior, o usuário deve clicar na orelha da página, tanto na gramática em inglês como em português.

2.3.4.2.2 O Vídeo

A atividade seguinte proposta pelo Tutorial do software é o Vídeo. Para acessá-la, o usuário deve clicar no ícone representado por uma câmara de vídeo, no Menu Principal ou na barra de ferramentas de qualquer uma das telas do software.

Trata-se de uma tela na qual se ouve um áudio acompanhado de uma sequência de fotos que vão sendo trocadas conforme as frases de um segmento de texto são pronunciadas. (figura 2.56)

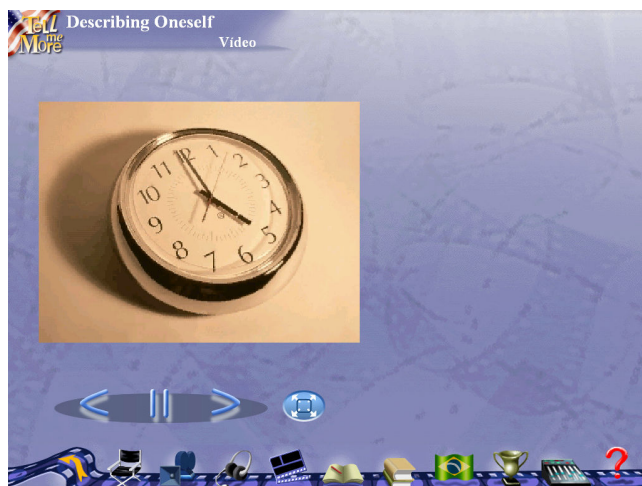


Figura 2.56 – Vídeo com uma das fotos que o ilustram

Caso o usuário assim o deseje, o vídeo pode ser acompanhado do texto escrito em inglês. Para que isso ocorra, o usuário deve acessar o ícone Opções, representado pela mesa de som na barra de ferramentas e, na guia de vídeo e áudio que surgirá na tela já mostrada anteriormente (figura 2.34), ativar o item exibir script referente ao vídeo. Dessa forma, o usuário terá acesso à tela ilustrada na figura 2.57, na qual o primeiro segmento do texto está completo.

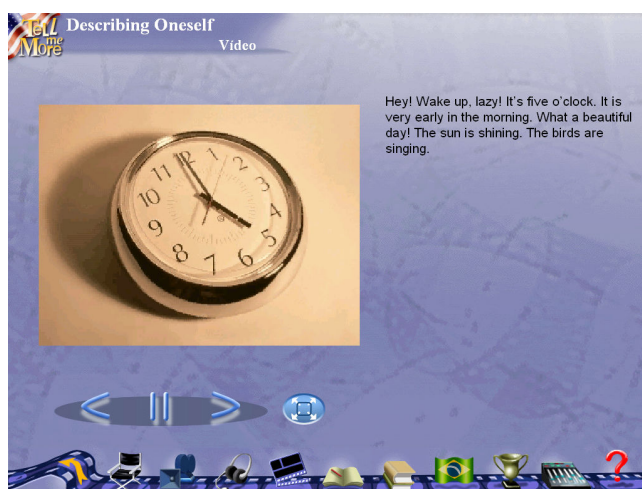


Figura 2.57 – Vídeo acompanhado do texto inicial

Existe uma foto para cada uma ou duas frases do texto. Conforme o áudio vai progredindo e as fotos vão sendo trocadas, um novo segmento de texto aparece na tela acompanhado de uma nova imagem. A figura 2.58 ilustra a seqüência de telas do segmento inicial do vídeo, com as frases às quais correspondem as imagens identificadas abaixo de cada tela. Quando o segmento de texto exibido na tela chega à última frase, a continuação do texto aparece na tela e uma nova seqüência de fotos é exibida para acompanhar esse outro trecho do texto.

Se o usuário desejar, clicando no ícone Tradução, representado pela bandeira brasileira na barra de ferramentas, terá acesso ao texto do vídeo traduzido, na mesma tela, abaixo do texto em inglês, conforme ilustra a figura 2.59. Se não desejar mais visualizar a tradução, basta que o usuário clique novamente no ícone Tradução, e a versão em língua materna desaparecerá.

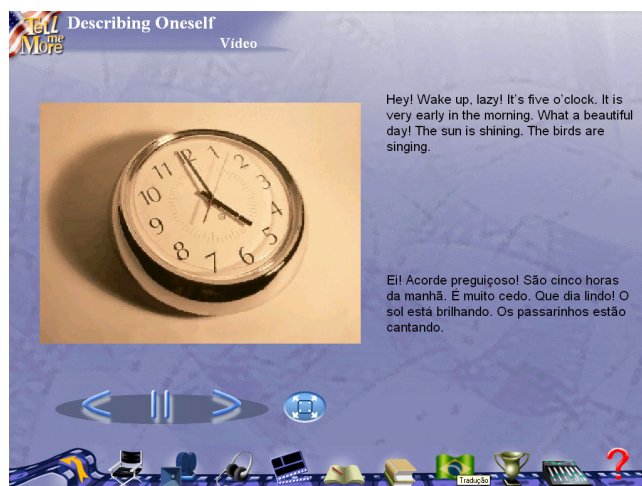


Figura 2.59 – O texto do vídeo e sua respectiva tradução

Os ícones localizados à esquerda da tela, abaixo da gravura (figura 2.59), são utilizados para avançar ou retroceder o vídeo, bem como para pausar. O ícone ao lado, com setas para os quatro lados, permite a visualização da gravura em tela cheia, sem possibilidade de exibir o texto, conforme mostra a figura 2.60. Para retornar à tela de vídeo anterior à da tela cheia, basta que o usuário clique com o mouse sobre qualquer ponto da tela do computador.



Figura 2.60 – Vídeo em tela cheia

Terminado o Vídeo o usuário, automaticamente, tem acesso a uma tela de Exercícios de Compreensão sobre o vídeo em questão, conforme ilustra a figura 2.61.

Enquanto estiver assistindo ao vídeo, caso o usuário deseje ir diretamente ao questionário de compreensão, deve clicar duas vezes em Próximo, a seta à direita no ícone que fica abaixo da figura do vídeo (figura 2.59). Cabe lembrar que, uma vez que acesse as perguntas do Exercício de Compreensão, não lhe será mais possível retornar ao vídeo na parte em que parou, devendo revê-lo desde o início, clicando no ícone Vídeo, representado por uma câmera de vídeo no menu principal ou na barra de ferramentas.

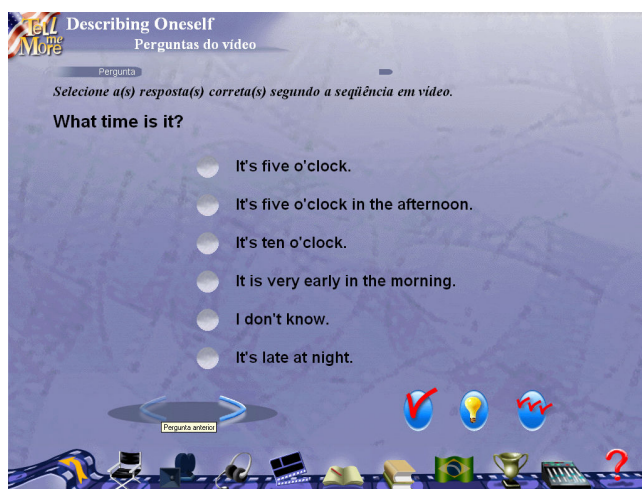


Figura 2.61 – Exercício de compreensão sobre o vídeo

Para resolver o Exercício de Compreensão, o usuário deve clicar nas alternativas corretas de cada pergunta, conforme pode-se verificar no enunciado da questão ilustrada na figura 2.61. Em todas as questões de compreensão do vídeo há várias alternativas corretas, sendo que o usuário deve selecionar todas as possibilidades consideradas corretas pelo software para que sua resposta seja considerada correta.

Para passar à próxima pergunta, o usuário deve clicar em Próximo e para voltar à pergunta anterior, deve clicar em Anterior, as setas que ficam no canto esquerdo do vídeo, abaixo das alternativas de resposta do exercício.

Para verificar uma resposta na qual o usuário tenha dúvida, é preciso clicar no ícone Verificar , localizado no canto inferior direito do vídeo. O usuário, então, poderá visualizar na parte superior da tela um ícone verde com dois rostos expressando alegria, ao mesmo tempo em que ouve um som de aplauso ou aclamação, que varia entre as várias questões, podendo ser de risos, tambores, etc., caso a resposta esteja correta (figura 2.62).

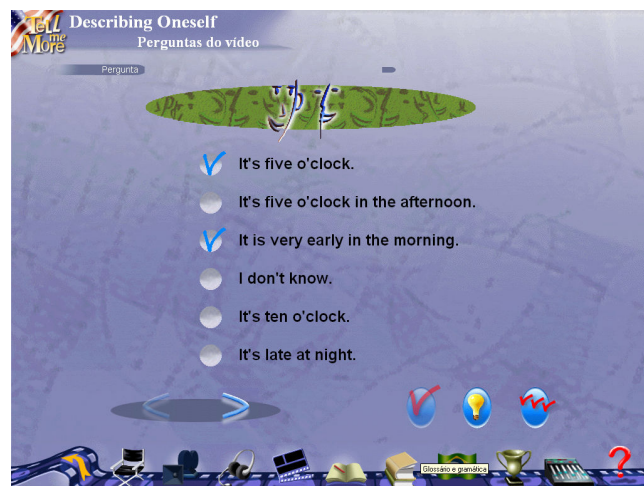


Figura 2.62 – Verificação da Resposta Correta

Porém, se ao verificar as respostas, essas estiverem erradas, o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone vermelho, com dois rostos expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, que varia entre as várias questões, podendo ser de vaia, bomba, de algo caindo, etc., conforme ilustra a figura 2.63.

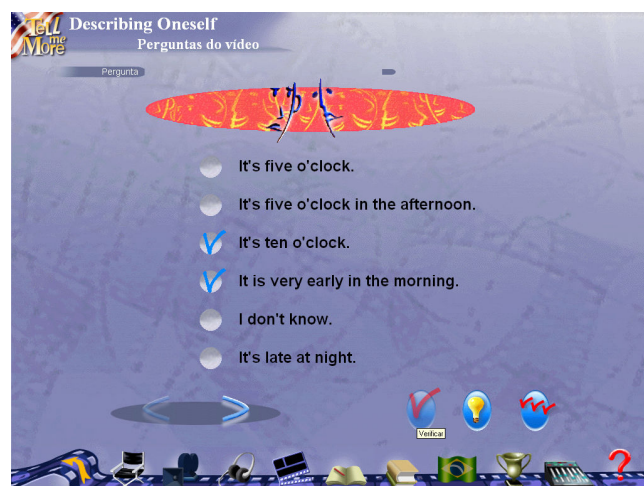


Figura 2.63 – Verificação de resposta incorreta

Ao terminar de responder a todas as perguntas, o usuário é remetido, automaticamente à tela sumário do questionário, ilustrada na figura 2.64. Nela aparecem todas as perguntas do exercício de compreensão sem as respostas e, à frente de cada uma delas, um sinal verde caso a resposta esteja correta, um sinal vermelho, indicando que a resposta não estava correta, ou um sinal laranja, indicando que o usuário verificou a resposta durante a execução do exercício.



Figura 2.64 – Sumário do Questionário

O usuário pode, então, clicar nas respostas incorretas na tela do Sumário, o que permitirá que ele retorne à questão e altere suas respostas.

Enquanto estiver respondendo às perguntas de compreensão do vídeo, caso o usuário assim o deseje, pode clicar no ícone Solução, representado por uma lâmpada, no canto inferior direito da tela. O software irá, então, assinalar a(s) alternativa(s) correta(s) para essa pergunta e o usuário não poderá alterá-la(s). A resposta errada aparecerá em vermelho e a(s) correta(s) em verde, conforme ilustra a figura 2.65.



Figura 2.65 – Verificação da Resposta

Também aqui o usuário ouve um som desagradável, caso a resposta esteja errada e agradável caso a resposta esteja correta, conforme já descrito na figura 2.62.

O usuário pode clicar no ícone , localizado no canto inferior direito das telas referentes à compreensão do vídeo, sempre que desejar acessar a tela de Sumário antes de terminar todos os exercícios.

2.3.4.2.3 Os Exercícios

A próxima atividade recomendada pelo Tutorial do software são os exercícios⁹.

Para iniciar os exercícios na tela do Menu Principal, o usuário deve clicar no caderno (figura 2.27, pg. 73) . Em qualquer outra tela, deve clicar no ícone Exercícios, representado pelo caderno na barra de ferramentas, o que lhe dará acesso à tela ilustrada na figura 2.66.

⁹ Utilizo o termo exercício por ser o mesmo utilizado no software para definir a atividade aqui descrita. Observações quanto às diferenças entre exercício e atividade serão realizadas mais oportunamente, na apresentação dos resultados, neste trabalho.

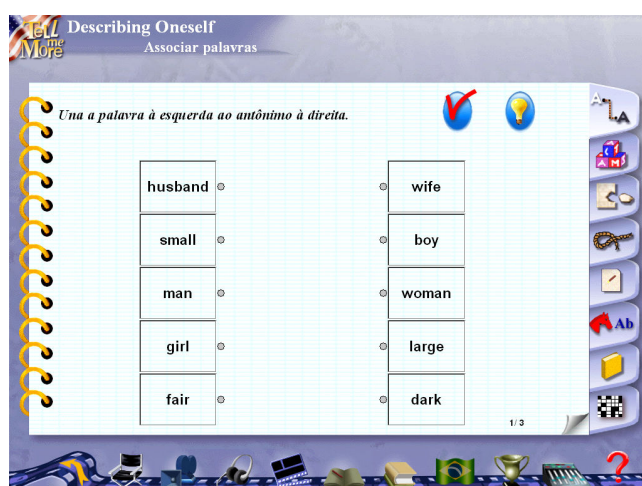


Figura 2.66 – Tela inicial dos exercícios

O software oferece oito categorias diferentes de exercícios, que estão representados na guia que fica no lado direito do caderno (figura 2.66), a saber:



Associar Palavras



Ditado



Organizar Palavras



Associar Palavra/Figura



Preencher Lacunas



Palavra Certa



Forca



Cruzadinha

Figura 2.67 – Ícones da atividade Exercício

Para escolher uma categoria de exercícios, o usuário deve clicar na guia correspondente, encontrada no lado direito do caderno na tela (figura 2.66).

Para iniciar um novo exercício na mesma categoria, o usuário deve clicar no canto direito inferior da suposta folha do caderno. O número de exercícios disponíveis na mesma categoria pode ser visualizado no canto inferior direito da página do caderno (figura 2.66). O primeiro número corresponde ao número de exercícios corretos até o momento e o segundo número à quantidade de exercícios possíveis de serem realizados em uma mesma categoria.

Uma vez concluído um exercício de determinada categoria e virada a página do caderno, o usuário não poderá refazê-lo.

2.3.4.2.3.1 Associar Palavras

Nesta categoria de exercícios o usuário deve associar cada palavra ao seu antônimo, na outra coluna, conforme ilustra a figura 2.66. Para realizar o exercício, o usuário deve arrastar o mouse da bolinha na coluna da esquerda até a bolinha na coluna da direita ou vice-e-versa. Caso considere que fez uma associação incorreta, o usuário pode alterá-la, clicando com o mouse na resposta que considera errada, refazendo-a.

O programa permite que o usuário coloque a resposta que desejar, sendo esta correta ou não. Quando termina o exercício, se as respostas estiverem corretas aparecerá na parte superior da tela um ícone verde com dois rostos sorrindo e o usuário poderá ouvir o som de aplausos ou aclamação, ou, caso haja respostas erradas, o usuário visualizará as respostas erradas em vermelho e as corretas em verde e, na parte superior da tela um ícone vermelho, com duas faces expressando descontentamento, ao mesmo tempo em que ouvirá um som desagradável de vaias ou algo quebrando, conforme descrito anteriormente para outras atividades do Tell Me More.

Caso tenha alguma dúvida durante a resolução dos exercícios e deseje verificar as respostas antes de concluí-lo, o usuário deve clicar no ícone , Verificar, no canto superior direito da tela. As respostas corretas são exibidas em verde, e as respostas incorretas são exibidas em vermelho, como mostra a figura 2.68. Clicando na

resposta apontada como errada, essa é apagada e o usuário pode tentar novamente.

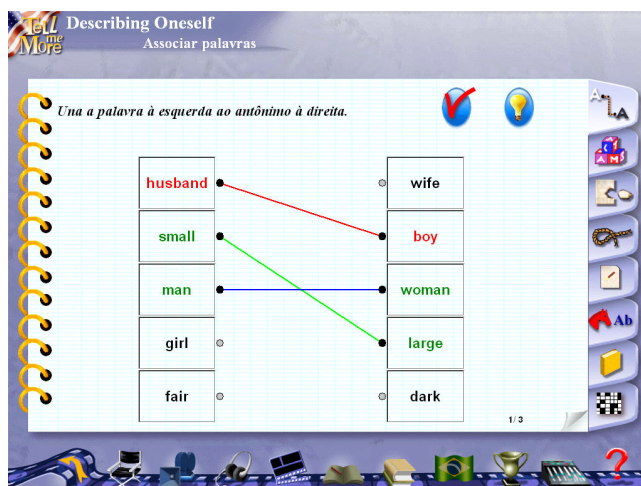


Figura 2.68 – Verificação das respostas antes de concluir o exercício

Caso o usuário acerte todas as respostas, ao final do exercício essas aparecerão em verde e o usuário ouvirá o som de aplausos e aclamação ao mesmo tempo em que visualizará, na parte superior da tela, um ícone verde com duas faces expressando satisfação, conforme descrito anteriormente para outras atividades do Tell Me More.

2.3.4.2.3.2 Organizar Palavras

Nesta categoria de exercícios, o usuário deve pronunciar, na ordem em que considera correta, os grupos de palavras fora de ordem, visualizados na parte inferior da tela, conforme ilustra a figura 2.69. Note-se que, no canto superior direito da tela o usuário pode visualizar os ícones *Escute*, *Fale* e *Aguarde*, sendo que o ícone *Escute* fica apagado, pois a atividade não permite essa opção. O usuário deve orientar-se pela luz que pisca, para saber sua hora de falar ou repetir a resposta caso o computador não compreenda a pronúncia, conforme descrito anteriormente para a atividade de Diálogo do Tell Me More.

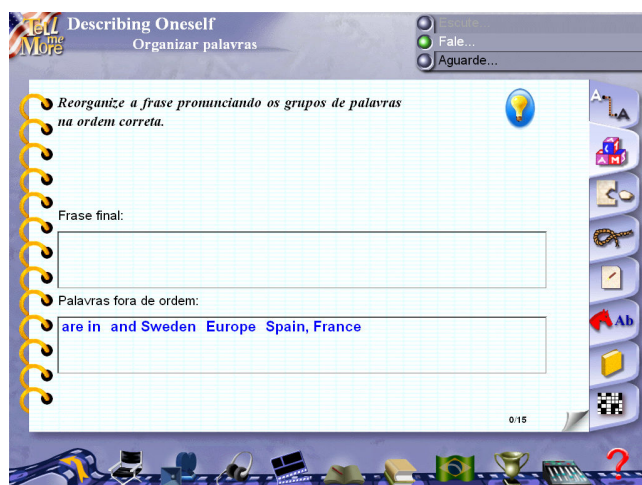


Figura 2.69 – Organizar Palavras

A resposta pronunciada pelo usuário será colocada no quadro Frase Final. Se estiver correta, aparecerá em verde e o usuário poderá visualizar, no canto superior esquerdo da tela, um ícone verde com duas faces expressando satisfação, ao mesmo tempo em que ouve som de aclamação, conforme ilustra a figura 2.70.



Figura 2.70 – Resposta correta

Porém, se a resposta pronunciada pelo usuário for incorreta, ela aparecerá no quadro Frase Final, em vermelho, conforme ilustra a figura 2.71.

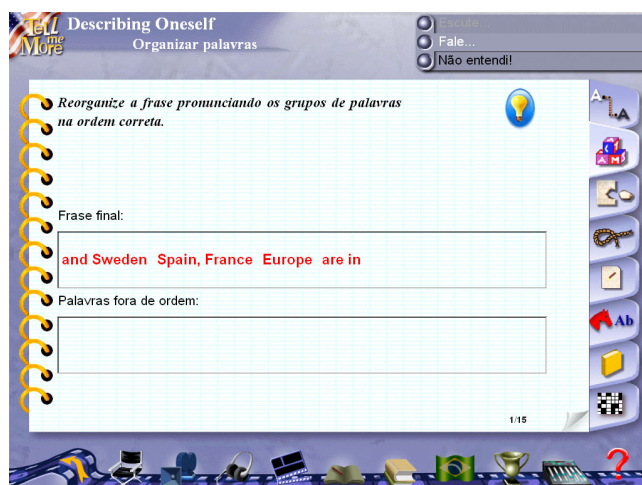


Figura 2.71 – Resposta Errada

Nesse caso o usuário não poderá acessar o próximo exercício da mesma categoria, cabendo a ele a opção de repetir a frase de outra forma ou de clicar no ícone Solução, localizado no canto superior direito da tela e simbolizado por uma lâmpada. Caso opte por clicar no ícone Solução, o usuário poderá, então, visualizar a resposta correta em vermelho e, na parte superior da tela um ícone vermelho, com duas faces expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável de algo quebrando ou caindo, conforme ilustra a figura 2.72.

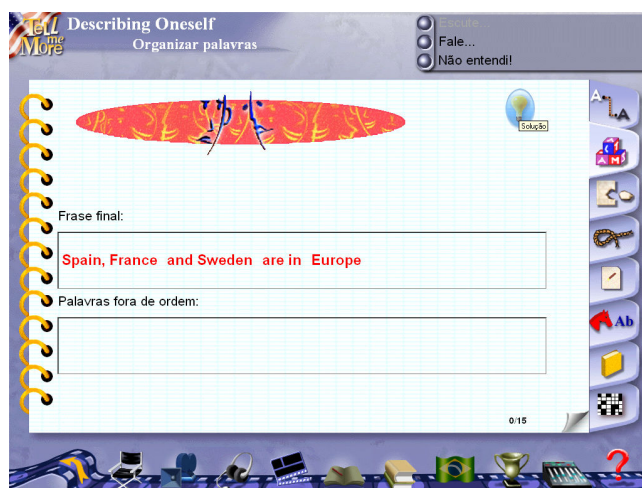


Figura 2.72 – Tela com a solução do software de uma resposta errada

Caso o usuário opte por clicar no ícone Solução em todos os exercícios dessa categoria, sem realizá-los, em cada um deles a frase correta aparecerá em azul no quadro Frase Final, conforme ilustra a figura 2.73, e o usuário poderá passar pela

seqüência de exercícios proposta quantas vezes desejar. Porém, uma vez que o próprio usuário pronuncie as respostas, corrigindo-as ou verificando-as, conforme processo descrito acima, não poderá mais refazer o mesmo exercício.



Figura 2.73 – Resposta correta após clicar em Solução sem tentar resolver o exercício

Essa categoria de exercícios também pode ser realizada com um clique do mouse, sem Reconhecimento de Voz. Basta que o usuário faça as alterações necessárias, acessando a tela Opções, clicando no ícone Opções, simbolizado por uma mesa de som, no Menu Principal ou na barra de ferramentas. Essa alteração também pode ser realizada pelo usuário-professor, acessando o ícone Parâmetros do grupo de programas instalado juntamente com o software.

2.3.4.2.3.3 Preencher Lacunas

Para realizar o exercício, ilustrado na figura 2.74, o usuário deve arrastar com o mouse as palavras que estão na parte inferior da tela, no quadro Palavras a Inserir para completar as frases no quadro Texto a Completar, da forma que considera correta.

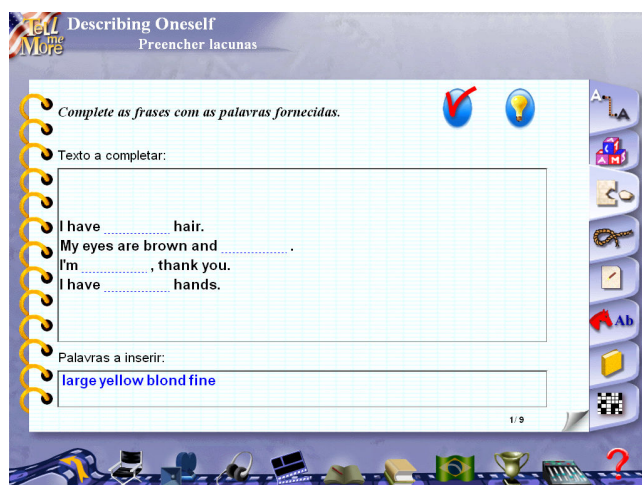


Figura 2.74 – Preencher Lacunas

O software permite que o usuário arraste as palavras conforme desejar, sem informar se a solução do usuário está correta ou não. Caso complete todas as frases com as respostas corretas, estas aparecerão em verde e o usuário poderá visualizar na parte superior da tela um ícone verde com duas faces expressando satisfação, ao mesmo tempo em que ouve som de aclamação, conforme ilustra a figura 2.75.

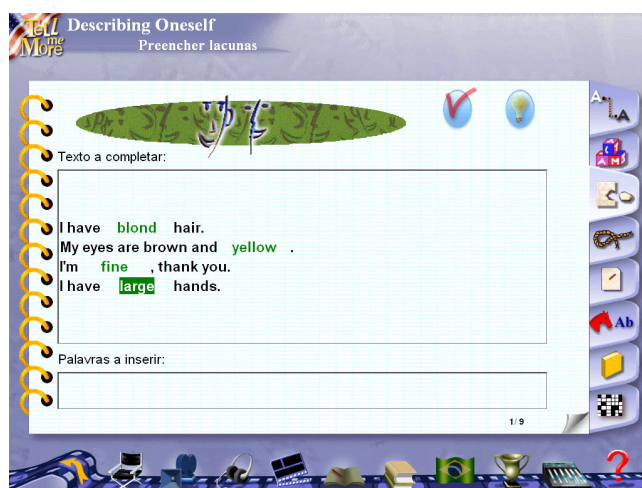


Figura 2.75 – Exercício completado com as respostas corretas

Caso existam respostas incorretas, depois que o usuário completar a última frase, poderá visualizar as respostas certas em verde e as erradas em vermelho, conforme ilustra a figura 2.76.

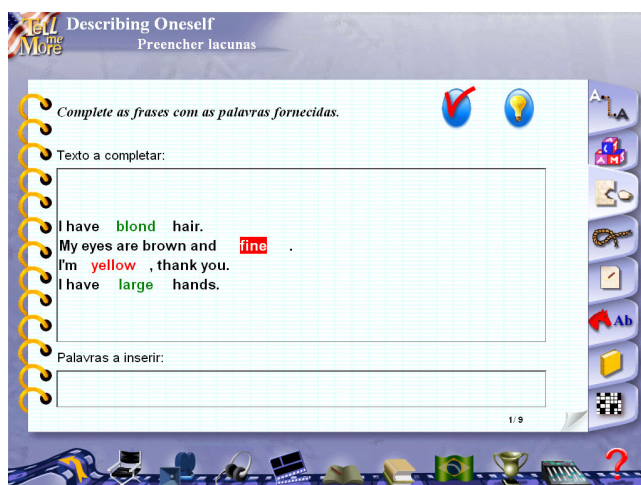


Figura 2.76 – Exercício completado com a informação de respostas erradas

O usuário poderá, então, arrastar as palavras erradas para o quadro Palavras a Inserir, e novamente colocá-las no lugar que considerar correto. Ao acertar as respostas, essas aparecerão em verde e o usuário visualizará na parte superior da tela um ícone verde, com duas faces expressando satisfação ao mesmo tempo em que ouve o som de aclamação, conforme ilustra a figura 2.76.

Caso tenha alguma dúvida durante a resolução dos exercícios, o usuário pode clicar no ícone , Verificar. As respostas corretas, que já tiverem sido inseridas pelo usuário, serão mostradas em azul, enquanto que as respostas erradas serão mostradas em vermelho. O usuário possui então a possibilidade de arrastar as palavras erradas para o quadro Palavras a Inserir e recolocar essas palavras no lugar que considerar correto.

Caso deseje, o usuário pode clicar no ícone Solução, no canto superior direito da tela, simbolizado por uma lâmpada. As respostas corretas aparecerão em verde e as erradas em vermelho. Caso todas as respostas estejam corretas, essas aparecerão em verde e o usuário visualizará, na parte superior da tela, um ícone verde, com duas faces expressando satisfação ao mesmo tempo em que ouve o som de aclamação. Caso haja respostas erradas, essas serão mostradas em vermelho e o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone vermelho, com duas faces expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que

ouve um som desagradável, conforme já detalhado na descrição de outras atividades do Tell Me More, neste trabalho.

2.3.4.2.3.4 Forca

Para realizar essa atividade, o usuário deverá formar a palavra que corresponde ao significado apresentado na tela, clicando nas letras que formam a palavra, encontradas na parte inferior da tela, conforme ilustra a figura 2.77.

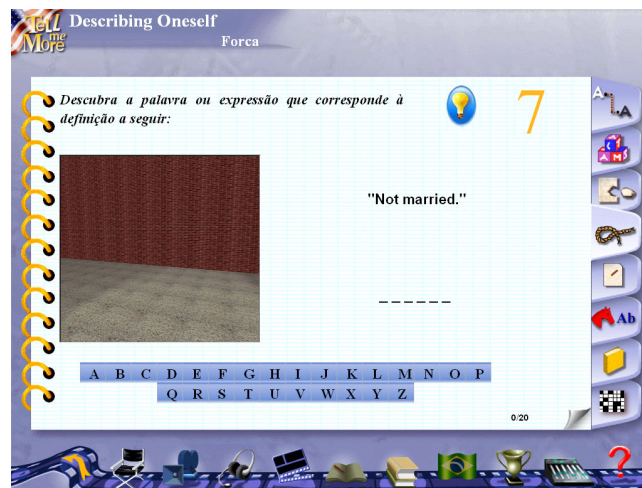


Figura 2.77 – Forca

Se a letra clicada estiver correta, o software substitui o traço que lhe corresponde na palavra. Caso a letra não conste da palavra, o software começa a armar a forca, na foto que fica no canto esquerdo da tela, conforme ilustra a figura 2.78. No canto superior direito da tela, pode-se visualizar um número em laranja, que corresponde ao número máximo de letras erradas aceito pelo software. No início do exercício este número é 7, e vai sendo alterado conforme o usuário comete erros (figuras 2.77 e 2.78). As letras já utilizadas aparecem em tom mais claro e não podem ser clicadas novamente.

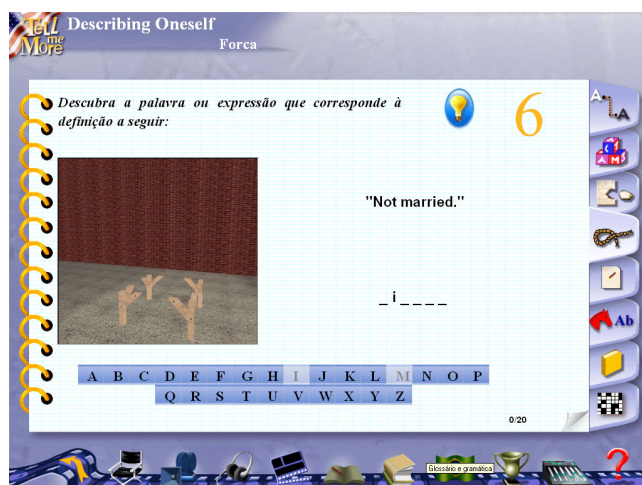


Figura 2.78 – Forca com uma solução correta e uma errada

Caso o usuário complete a palavra corretamente, essa aparecerá em verde e o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone verde, com duas faces expressando satisfação, ao mesmo tempo em que ouve som de aclamação, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho, e ilustrado na figura 2.79.

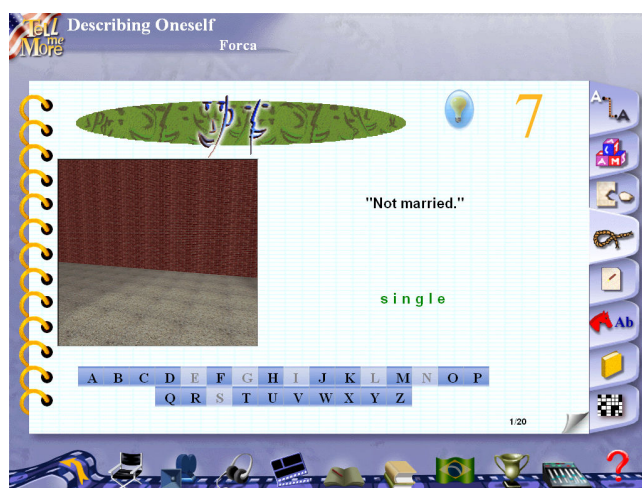


Figura 2.79 – Forca com as respostas corretas

Caso o usuário não acerte a resposta e gaste suas sete possibilidades de erros, a resposta aparece em vermelho e a forca se completa, tendo nela uma pessoa enforcada. O usuário visualiza, na parte superior da tela, um ícone vermelho com duas faces expressando insatisfação ao mesmo tempo em que ouve um trecho da marcha fúnebre, conforme ilustra a figura 2.80.

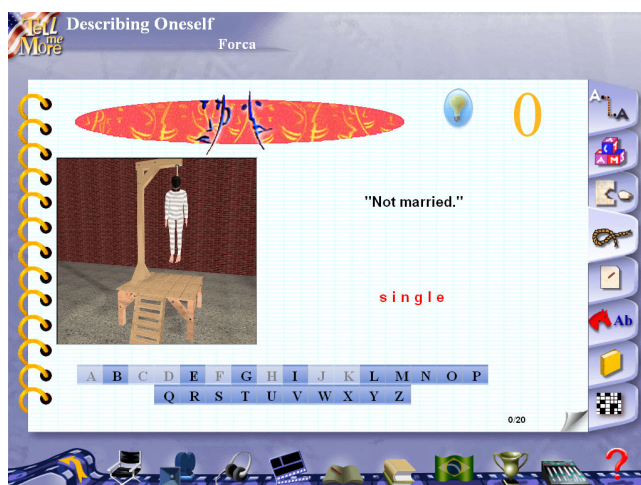


Figura 2.80 – Forca depois de cometidos os 7 erros permitidos

Caso o usuário deseje, durante a resolução do exercício, pode clicar no ícone Solução, no canto superior direito da tela, simbolizado por uma lâmpada. A resposta do exercício aparecerá em vermelho, a forca se completará, com uma pessoa enforcada, e o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone vermelho com duas faces expressando insatisfação ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, conforme já descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho, e ilustrado na figura 2.81.

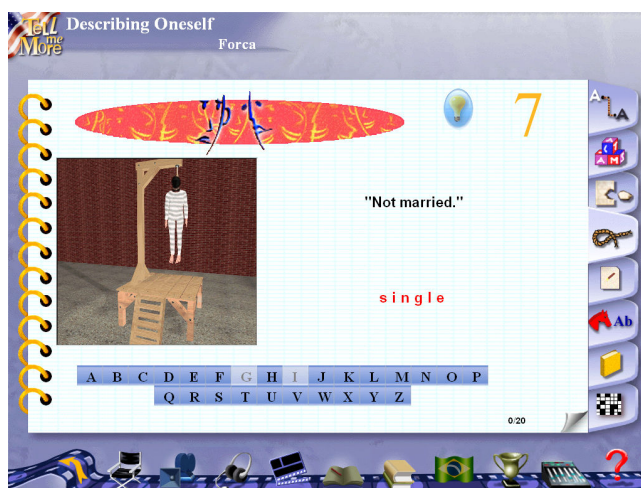


Figura 2.81 – Resolução da Forca após clicar no ícone Solução

2.3.4.2.3.5 Ditado

Para realizar essa atividade, o usuário deve clicar no ícone do alto-falante, na parte superior esquerda da tela para ouvir todas as frases do ditado e, em seguida, digitá-las no quadro à esquerda do alto-falante, conforme ilustra a figura 2.82. O usuário pode clicar no alto-falante após ter ouvido todas as frases, para ouvir uma de cada vez e digitá-las no espaço devido. A mesma frase pode ser ouvida tantas vezes quantas o usuário julgar necessário para completar o exercício, bastando clicar no ícone Alto-falante.

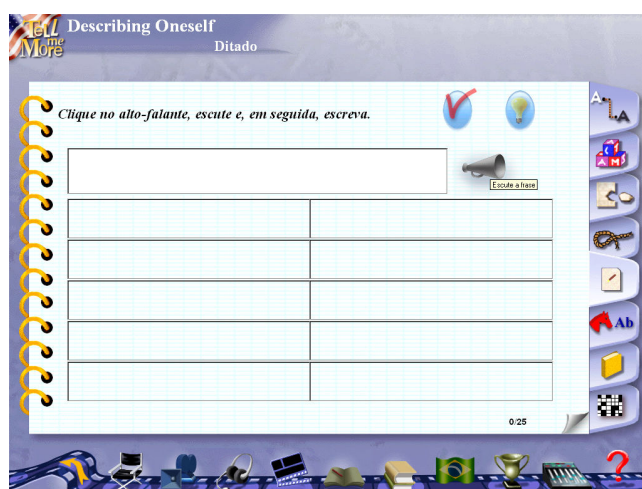


Figura 2.82 – Ditado

Se o usuário digitar a frase corretamente, ela automaticamente passará para a linha de baixo, do lado esquerdo em verde e do lado direito em preto, sem que o software ofereça uma explicação de porque a frase aparece duas vezes, lado a lado, na mesma linha. Porém, se a frase for digitada com erros, fica no quadro em que foi digitada para que o usuário a corrija, conforme ilustra a figura 2.83.

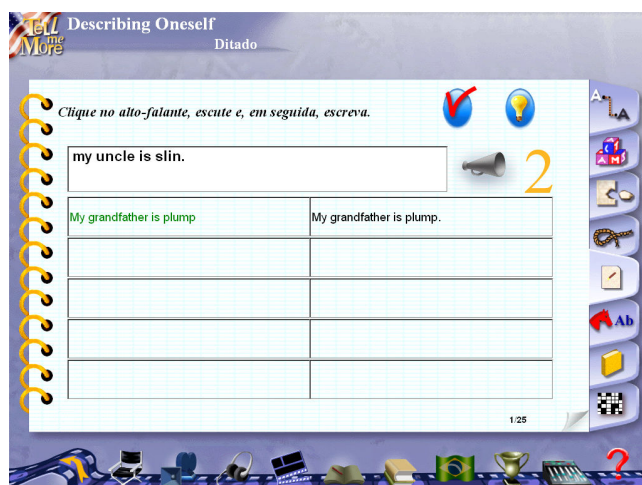


Figura 2.83 – Ditado com uma resposta digitada corretamente e outra digitada com erros

Caso o usuário assim o deseje, quando a frase digitada não é considerada correta, pode clicar no ícone , Verificar, localizado no canto superior direito da tela. Poderá, então, visualizar um círculo vermelho ao redor da palavra digitada erroneamente, conforme ilustra a figura 2.84.

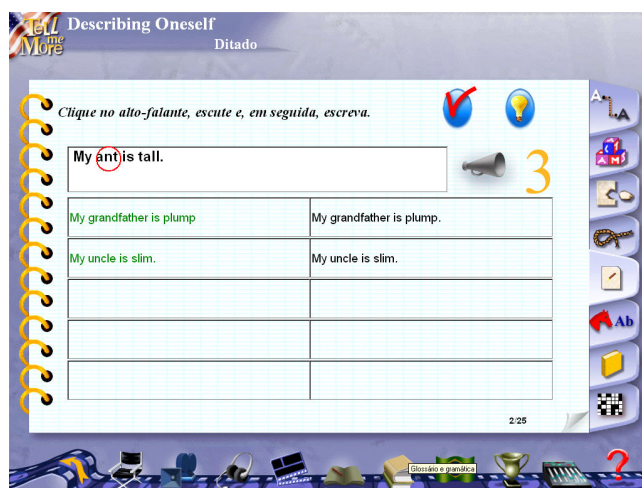


Figura 2.84 – Ditado com verificação de erro

Somente depois que a frase estiver digitada corretamente é que ela passará para a linha de baixo.

No canto superior direito da tela pode-se visualizar um número, em laranja, que corresponde ao número da frase que está sendo ditada.

Caso o aluno deseje, pode clicar no ícone Solução, no canto superior esquerdo da tela, representado por uma lâmpada. A frase digitada erroneamente será, então, corrigida pelo software e colocada na linha de baixo, em vermelho, conforme ilustra a figura 2.85.

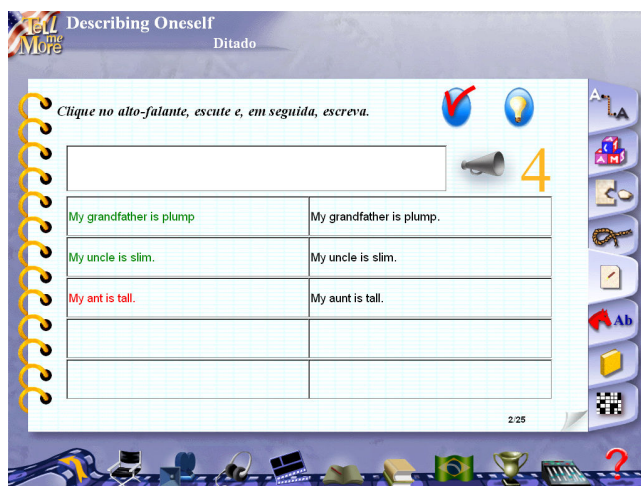


Figura 2.85 – Ditado com verificação

Ao terminar de digitar todas as frases do ditado, caso todas tenham sido digitadas corretamente, o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone verde, com duas faces expressando satisfação, ao mesmo tempo em que ouve um som de aclamação, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho, e ilustrado na figura 2.86.



Figura 2.86 – Ditado com todas as frases digitadas corretamente

No entanto, caso o usuário tenha cometido erro em uma frase e tenha necessitado verificar sua grafia, ao finalizar o exercício poderá visualizar uma tela com as frases corretas em verde e a(s) errada(s) em vermelho. Na mesma tela poderá visualizar um ícone vermelho, com duas faces expressando descontentamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More neste trabalho, e ilustrado na Figura 2.87.

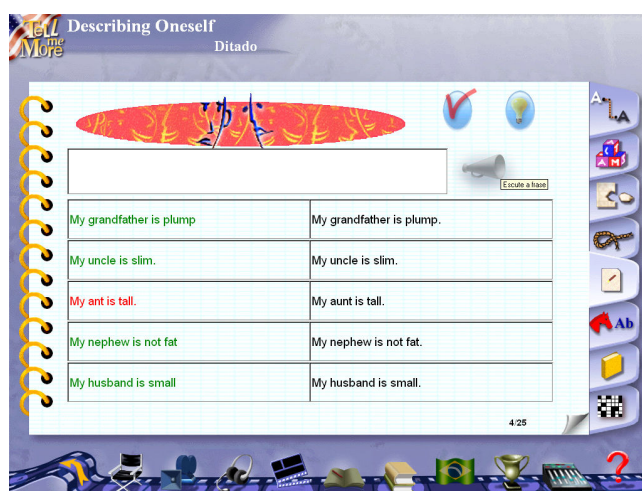


Figura 2.87 – Ditado terminado, com uma frase verificada

O grau de dificuldade do ditado pode ser ajustado para fácil ou difícil, caso o usuário assim o deseje. Basta clicar no ícone Opções, simbolizado por uma mesa de som, no Menu Principal ou na barra de ferramentas. A mesma alteração pode ser realizada pelo usuário-professor, por meio do ícone Parâmetros, no conjunto de programas instalados juntamente com o software e já descrito anteriormente neste trabalho.

2.3.4.2.3.6 Associar Palavra à Figura

Para desenvolver essa atividade o usuário deve pronunciar a palavra que se refere à figura visualizada à esquerda da tela, entre as três opções possíveis, encontradas no lado direito da tela, conforme ilustra a figura 2.88. Cabe notar que, no canto superior direito da tela o usuário visualiza os ícones *Escute*, *Fale* e *Aguarde/Não Entendi*, para orientá-lo quanto à sua hora de pronunciar, sendo que o ícone *Escute* fica apagado porque esta atividade não oferece essa opção.



Figura 2.88 – Associar Palavra/Figura

Caso o usuário pronuncie a palavra correta, esta aparecerá em verde e o usuário visualizará, na parte superior da tela, um ícone verde, com duas faces expressando satisfação ao mesmo tempo em que ouve o som de aclamação, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.89.



Figura 2.89 – Associação de Palavra/Figura com a resposta correta

Caso o usuário pronuncie a palavra errada, esta aparecerá em rosa, conforme ilustra a figura 2.90. O usuário poderá repetir a resposta ou escolher outra alternativa até que pronuncie a alternativa correta. Somente depois de pronunciar a alternativa correta é que poderá acessar outra página da mesma categoria de exercícios.



Figura 2.90 – Associação de Palavra/Figura com a resposta errada assinalada

Caso o usuário opte por clicar no ícone Solução, no canto superior direito da tela, representado por uma lâmpada, a resposta correta virá em verde, a errada em vermelho, e o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone vermelho com duas faces expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.91.



Figura 2.91 – Associação de Palavra depois de clicar em Solução

Essa atividade também pode ser executada apenas com o clique do mouse, sem o Reconhecimento de Voz. Basta acessar a tela Opções, por meio do ícone Opções representado por uma mesa de som no Menu Principal ou na barra de ferramentas. A mesma alteração pode ser realizada pelo usuário-professor, por meio do ícone

Parâmetros, no pacote de programas instalados juntamente com o software, conforme descrito anteriormente neste trabalho.

2.3.4.2.3.7 Palavra Certa

Para executar essa atividade, o usuário deve pronunciar a frase visualizada na parte superior da tela, já com a palavra que completa a frase, escolhendo entre as opções oferecidas pelo software, conforme ilustra a figura 2.92. Cabe notar que, no canto superior direito da tela o usuário visualiza os ícones *Escute*, *Fale* e *Aguarde/Não Entendi*, para orientá-lo quanto à sua hora de pronunciar, sendo que o ícone *Escute* fica apagado porque esta atividade não oferece essa opção.

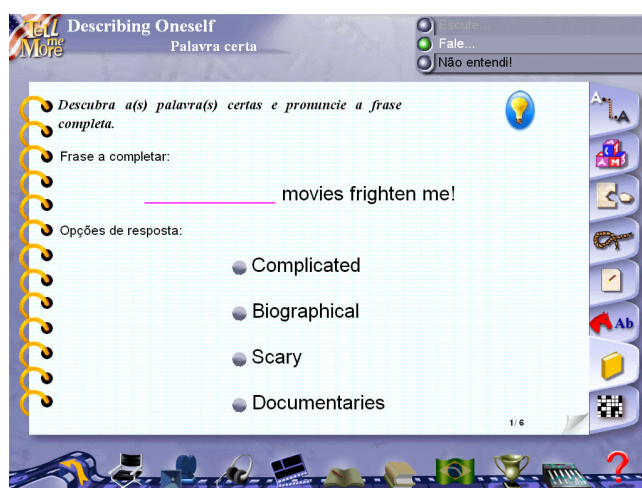


Figura 2.92 – Palavra Certa

Caso o usuário pronuncie a frase com a palavra correta, esta aparecerá em verde completando a frase e o usuário visualizará, na parte superior da tela, um ícone verde, com duas faces expressando satisfação ao mesmo tempo em que ouve o som de aclamação, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.93. O software não fornece explicação quanto ao porquê do erro, mas o usuário pode clicar na palavra que considerou correta ou em outra palavra qualquer do exercício ou acessar o ícone Glossário e Gramática, representado por livros na barra de ferramentas e obter o significado das palavras que constam do exercício que está resolvendo.



Figura 2.93 – Palavra certa com a resposta correta

Caso o usuário pronuncie a frase com a palavra errada, esta aparece em vermelho e a frase é completada com a palavra correta em verde. O usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone vermelho com duas faces expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.94.



Figura 2.94 – Palavra Certa com a resposta errada

Caso o usuário deseje, pode clicar no ícone Solução, no canto superior direito da tela, representado por uma lâmpada, para obter a solução da pergunta. Neste caso, nenhuma alternativa será assinalada, mas a frase aparecerá completa com a palavra correta em verde. O usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone

vermelho com duas faces expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.95.

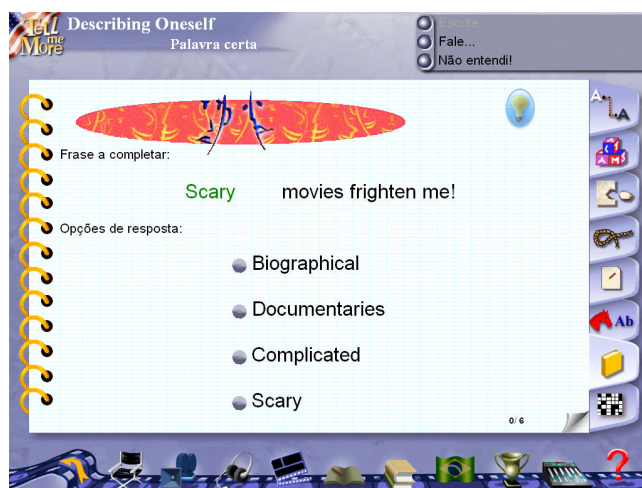


Figura 2.95 – Palavra Certa após clicar em Solução

Essa atividade também pode ser executada apenas com o clique do mouse, sem o Reconhecimento de Voz. Basta acessar a tela Opções, por meio do ícone Opções representado por uma mesa de som no Menu Principal ou na barra de ferramentas. A mesma alteração pode ser realizada pelo usuário-professor, por meio do ícone Parâmetros, no pacote de programas instalado juntamente com o software, conforme descrito anteriormente neste trabalho.

2.3.4.2.3.8 Cruzadinha

Para realizar essa atividade, o usuário deve clicar nas letras que formam a palavra que ouve. Essas letras serão automaticamente inseridas nos quadros em azul claro na cruzadinha, conforme ilustra a figura 2.96.

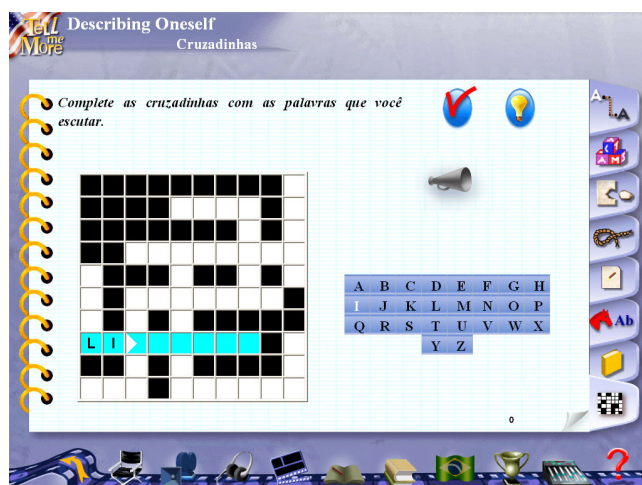


Figura 2.96 – Cruzadinha

A qualquer momento, enquanto preenche a cruzadinha, o usuário pode clicar no ícone , Visualizar, no canto superior direito da tela. As respostas corretas aparecerão em verde e as erradas em vermelho, conforme ilustra a figura 2.97.



Figura 2.97 – Cruzadinha após clicar em Visualizar

O usuário poderá, então, corrigir o que estiver errado clicando, na cruzadinha, na letra que deseja corrigir e depois, no alfabeto à direita da tela, na letra que deseja inserir. As letras corrigidas aparecerão em preto, conforme ilustra a figura 2.98 e o usuário poderá continuar preenchendo a cruzadinha.



Figura 2.98 – Cruzadinha corrigida pelo usuário

Caso todas as letras da cruzadinha sejam preenchidas corretamente, as respostas aparecerão em verde e o usuário visualizará, na parte superior da tela, um ícone verde, com duas faces expressando satisfação ao mesmo tempo em que ouve o som de aclamação, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.99.



Figura 2.99 – Cruzadinha com todas as respostas corretas

Caso o usuário complete a cruzadinha com alguma(s) resposta(s) errada(s), o software não mudará de tela. O usuário deverá corrigir os erros por si mesmo ou clicar no ícone , Verificar, no canto superior direito da tela, e seguir os passos descritos acima, ilustrados nas figuras 2.97 e 2.98.

Caso opte por clicar no ícone Soluções, no canto superior direito da tela, representado por uma lâmpada, as respostas corretas aparecerão em verde, as erradas em vermelho, e o usuário poderá visualizar, na parte superior da tela, um ícone vermelho com duas faces expressando desapontamento, ao mesmo tempo em que ouve um som desagradável, conforme descrito em outras atividades do Tell Me More, neste trabalho e ilustrado na figura 2.100.



Figura 2.100 – Resultado da cruzadinha depois de clicar em Solução

Essa atividade também pode ser executada apenas com a tradução da palavra, sem o Reconhecimento de Voz. Basta acessar a tela Opções, por meio do ícone Opções representado por uma mesa de som no Menu Principal ou na barra de ferramentas. A mesma alteração pode ser realizada pelo usuário-professor, por meio do ícone Parâmetros, no pacote de programas instalado juntamente com o software, conforme descrito anteriormente neste trabalho, e ilustrado na figura 2.101. O procedimento para execução da cruzadinha é o mesmo descrito anteriormente.

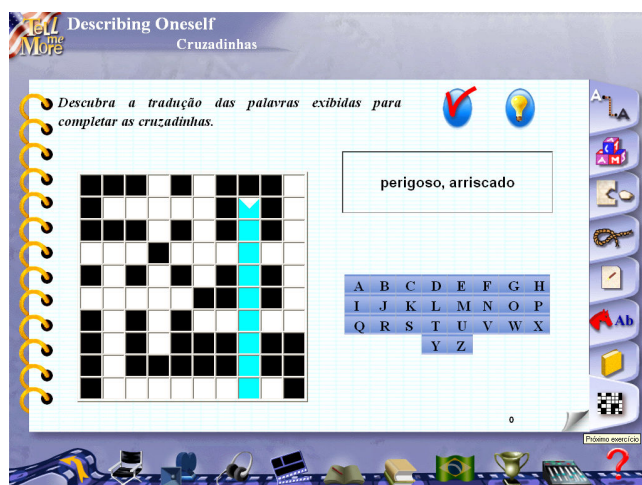


Figura 2.101 – Cruzadinha com a tradução da palavra

2.3.4.2.4 O Reconhecimento de Voz

Enquanto realiza as atividades do software, o usuário dispõe do recurso de Reconhecimento de Voz para trabalhar a pronúncia do idioma estudado. Para acessar esse recurso, o usuário deve clicar na palavra ou frase que deseja praticar e, em seguida, clicar no ícone Exercício de Pronúncia, simbolizado por um microfone no Menu Principal e por um fone de ouvido na barra de ferramentas, conforme ilustra a figura 2.102.

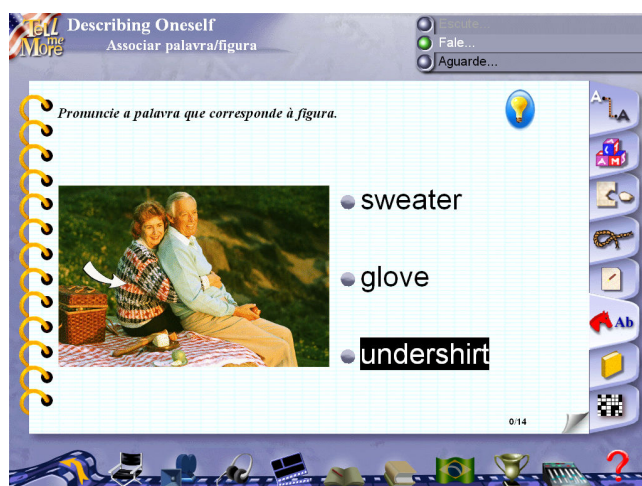


Figura 2.102 – Palavra clicada para trabalhar Exercício de Pronúncia

Ao clicar no ícone Exercício de Pronúncia, simbolizado pelo fone de ouvido na barra de ferramentas, o usuário terá acesso à tela ilustrada na figura 2.103.

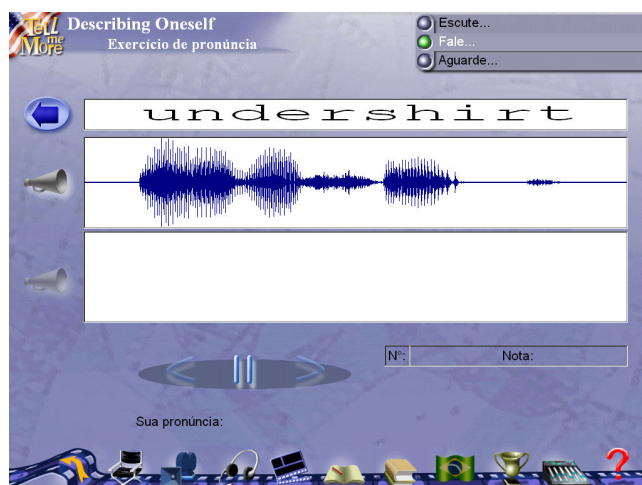


Figura 2.103 – Onda Sonora do Exercício de Pronúncia

Nessa atividade, o usuário ouve a palavra que destacou pronunciada pelo computador e visualiza sua onda sonora, conforme ilustra a figura 103. Cabe notar que no canto superior direito da tela encontram-se os ícones *Escute*, *Fale* e *Aguarde* que orientam o usuário quanto a seu momento de falar, conforme descrito na atividade Diálogo neste trabalho. Quando a luz verde pisca em *Fale*, o usuário deve pronunciar a palavra e, abaixo da linha sonora do computador, aparecerá a linha sonora da fala do usuário, conforme ilustra a figura 2.104.

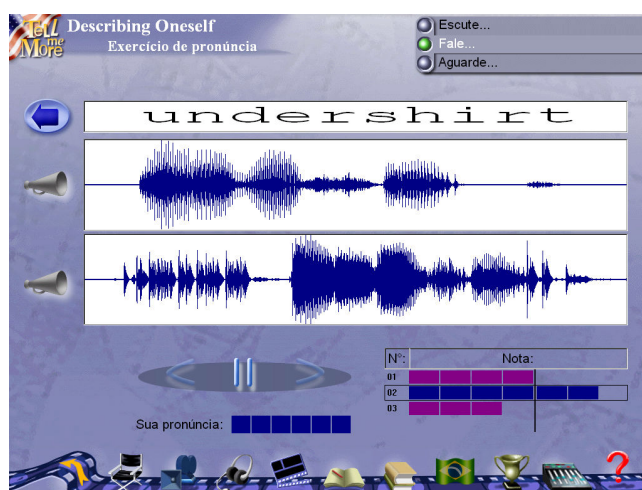


Figura 2.104 – Onda sonora da fala do computador e do usuário

Cada palavra ou frase é representada graficamente pela medida da intensidade da voz ao longo do tempo. Por isso, é possível 'visualizar' a voz, exibida na onda

sonora de baixo, e compará-la ao modelo exibido no gráfico de cima, conforme explicação encontrada no software.

O software avalia a pronúncia do usuário com base na semelhança com o modelo. A nota do usuário é exibida como uma fileira de retângulos, no canto inferior direito da tela, de modo que cada retângulo representa um ponto. O nível de dificuldade varia de 1 a 7 e é estabelecido pelo usuário, por meio da tela Opções, que pode ser acessada clicando-se no ícone Opções, representado por uma mesa de som no Menu Principal ou na barra de ferramentas. No caso da tela ilustrada na figura 2.104, o nível de dificuldade máximo determinado foi 5 (cinco). Para melhorar a nota, o usuário deve repetir o exercício várias vezes, imitando a entonação, a ênfase e o ritmo do modelo o melhor possível. Quanto mais próximo do modelo, maior a nota.

Se a nota do usuário for igual ou maior que o nível de dificuldade, ela será exibida em retângulos de cor azul. Se estiver abaixo do nível de dificuldade, será exibida em retângulos de cor lilás, conforme ilustra a figura 2.104. Cabe notar que o usuário pode repetir a mesma palavra ou frase quantas vezes julgar necessário e o software armazena todas as tentativas do usuário. Essas são exibidas na caixa de notas, no canto inferior direito da tela e, caso o usuário deseje ouvir novamente uma palavra ou frase já pronunciada, basta clicar com o mouse no número correspondente para ter acesso a ela. A figura 2.104 mostra a revisão da frase de número 2.

À esquerda do quadro de notas, abaixo dos ícones de Próximo, Anterior e Pausa, existe o indicador Sua Pronúncia, que exibe a quantidade de retângulos referente à nota do usuário na palavra ou frase que está sendo ouvida. A figura 2.104 ilustra a nota do usuário para a frase 2.

Clicando nos alto-falantes à esquerda de cada uma das ondas sonoras, o usuário pode ouvir novamente a fala representada por aquela onda sonora.

O Exercício de Pronúncia pode ser realizado também com frases das atividades que estão sendo realizadas no software. Enquanto o usuário realiza a atividade de Diálogo, por exemplo, pode clicar duas vezes com o mouse sobre a frase que deseja

praticar e terá acesso ao Exercício de Pronúncia, conforme descrito acima, porém exercitando uma frase, conforme ilustra a figura 2.105.

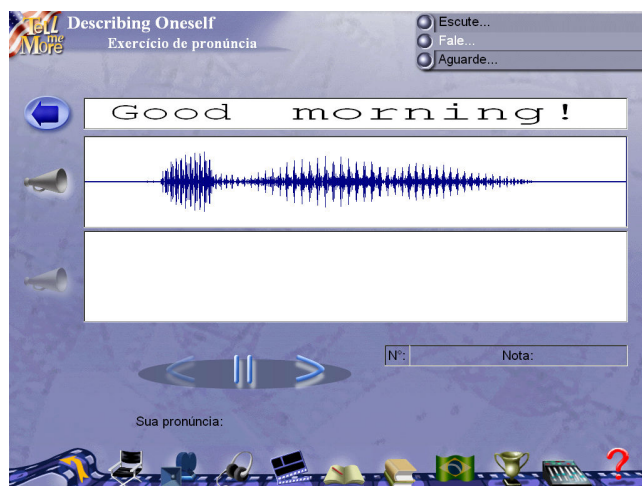


Figura 2.105 – Exercício de Pronúncia com uma frase, retirada da atividade Diálogo

O procedimento é o mesmo descrito para trabalhar com palavras. O software permite, também, isolar cada palavra da frase. Basta clicar uma vez na palavra da frase que se deseja ouvir. O software destaca a seção do gráfico correspondente e pode-se escutar e praticar a palavra isolada, conforme ilustra a figura 2.106, na qual a palavra “good” foi isolada para ser trabalhada.

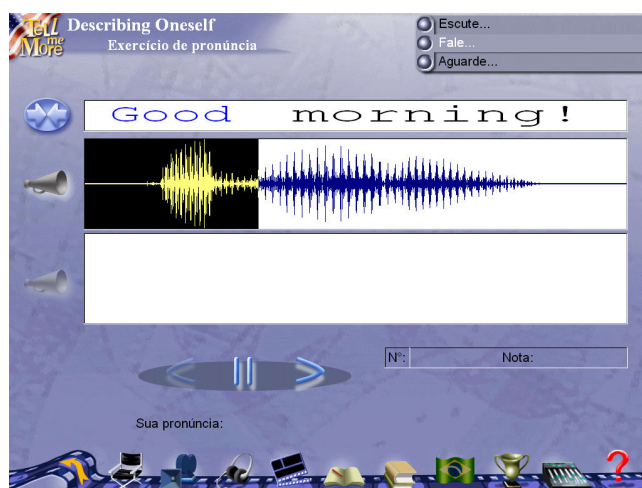


Figura 2.106 – Gráfico da palavra *good* destacada da frase

À esquerda da palavra destacada na frase (figura 2.106) existe uma seta dupla. Clicando-se nessa seta, ou duas vezes na palavra que está trabalhando, o usuário

tem acesso ao Exercício de Pronúncia da palavra isolada, conforme ilustra a figura 2.107. Clicando no botão de seta dupla ou duas vezes na palavra novamente, volta-se à frase.

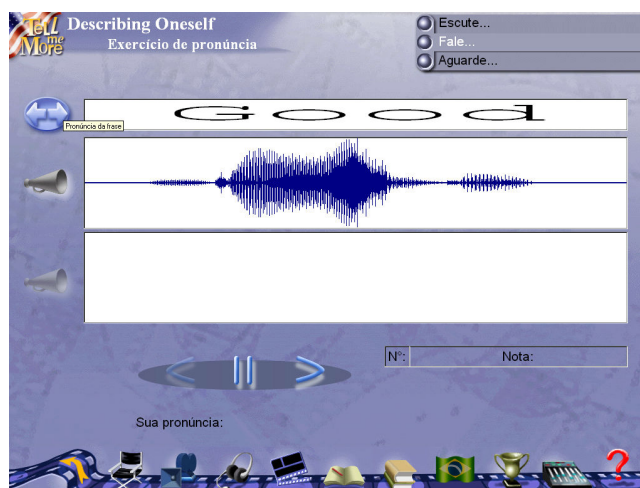


Figura 2.107 – Exercício de Pronúncia da palavra isolada da frase

Quando o usuário realiza o Exercício de Pronúncia com uma palavra ou uma frase completa, pode visualizar do lado esquerdo da palavra uma seta azul. Ao clicar nela, o usuário tem acesso à tela Índice de Pronúncia, que possui uma lista de todas as frases apresentadas no CD, ilustrada na figura 2.108. Esta mesma tela também pode ser acessada quando se clica o ícone Microfone no Menu Principal ou no fone de ouvido na barra de ferramentas, ainda que não se tenha selecionado nenhuma palavra ou frase para exercitar.

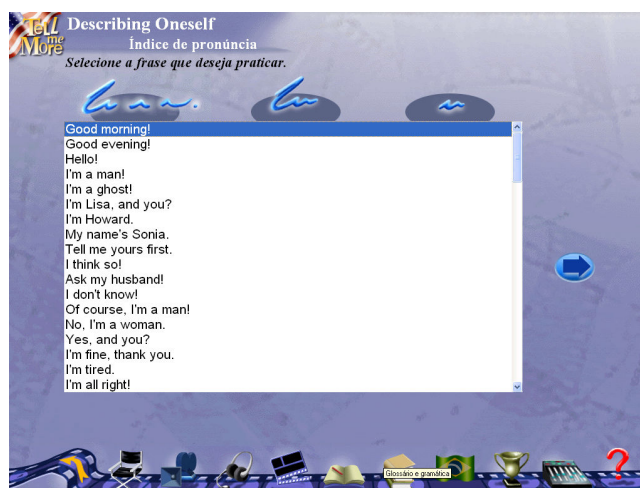


Figura 2.108 – Índice de pronúncia

hrr.



2.4 Procedimentos de Análise do Material

Conforme já indicado na fundamentação teórica deste trabalho, usarei para a avaliação do material os roteiros de Ramos (1998) e de Freire et al (2004).

O roteiro de Ramos (1998) será utilizado como base para a análise aqui proposta. Uma vez que esse roteiro não contempla a área tecnológica à qual o software analisado neste trabalho está sujeito, utilizo o roteiro de Freire et al. (2004) para avaliar as questões referentes à tecnologia, inerentes ao software aqui analisado.

Do roteiro de Ramos (1998), conforme já explicitado, os seguintes itens foram usados para este trabalho:

❖ ***Com relação à audiência***

Quem são os aprendizes no que diz respeito a:

- Idade?
- Sexo?
- Nacionalidade(s)?
- Especialidade em estudo ou trabalho (medicina, academia, etc)?
- Status/papel com respeito à especialidade?
- Conhecimento de:
 - Inglês?
 - Especialidade?
 - Prévio, etc?
- Fundamentação educacional?
- Interesses?

❖ ***Com relação às metas***

Quais são os objetivos?

❖ ***Com relação ao conteúdo***

Que tipo de descrição de linguagem tem/

- Estrutural?

- Nocional?
- Funcional?
- Baseada no discurso?
- Qualquer outro tipo?
- Combinação de duas ou mais opções acima?

Que aspectos da língua são abordados?

- Estruturas?
- Funções?
- Áreas de vocabulário?
- Outros?

“O que” da língua deve ser abordado?

- Que aspectos do sistema da língua são ensinados? Em que extensão o material está sendo baseado ou organizado em torno do ensino de:
 - Forma da linguagem?
 - Função da linguagem?
 - Padrões de interação comunicativa?
- Que aspectos da forma da linguagem são ensinados?
 - Fonologia (produção de sons individuais, acentuação, ritmo, entonação)
 - Gramática (1) morfologia?
(2) sintaxe?
 - Vocabulário (léxico)?
 - Discurso (seqüência de sentenças formando um todo unificado)?
- Que referências explícitas existem sobre a relação da linguagem com seu contexto social e função? Com que sistematicidade isso é ensinado? Até que ponto isso é ensinado de uma forma completamente compreensível?
- Que tipo de inglês é ensinado?
 - Dialeto (1) de classe social?
(2) regional?
 - Estilo (1) formal?
(2) neutro?

(3) informal?

- Registro ocupacional?
- Meio? (1) escrito?
(2) oral?

➤ Que habilidades de linguagem são ensinadas?

- Receptiva (1) escrita (leitura)?
(2) oral (escrita – compreensão oral)?
- Produtiva (1) escrita (escrita – produção de texto)?
(2) oral (fala – produção oral)?
- Integração de habilidades (ex. tomar notas, ditados, leitura em voz alta, participação em conversações)?
- Tradução (1) para o inglês?
(2) do inglês?

Que tipo de textos são incluídos? (Deve haver adequação, nesse aspecto, em relação a: (1) necessidades; (2) interesses; (3) conhecimento prévio de assunto; (4) conhecimento prévio de gênero; (5) nível de linguagem. Tudo isso depende, necessariamente, dos objetivos.)

- Manuais?
- Cartas?
- Diálogos?
- Relatório de experiências?
- Textos visuais (pistas gráficas)?
- Textos orais?
- Qualquer outro tipo?

Como o conteúdo é organizado ao longo do curso?

- Por aspectos de linguagem? (itens lingüísticos?)
- Por assunto? (tópicos?)
- Por outras habilidades?
- Por combinação de habilidades?

Como é o seqüenciamento do conteúdo ao longo do curso?

- Do mais fácil para o mais difícil?
- Para promover variedade?
- Para propiciar reciclagem?
- Por outro critério qualquer?
- Não há qualquer seqüenciamento óbvio?

Como é o seqüenciamento do conteúdo dentro da unidade?

- Do controlado para o não-controlado?
- Da compreensão para a produção?
- Da precisão para a fluência?
- Por outros critérios quaisquer?
- Não há seqüenciamento lógico?

Que teoria(s) de aprendizagem embasam o curso?

- Behaviorista?
- Cognitiva?
- Sócio-interacionista?
- Outra teoria?
- Uma combinação de uma ou mais dessas teorias?

Que aspectos das atitudes ou expectativas dos alunos sobre aprendizagem de língua são considerados no curso?

Que tipos de exercícios/tarefas são propostos?

- Controlados X não-controlados?
- De compreensão X de produção?
- De prática de habilidades X de uso de habilidades?
- De resultados fechados X de resultados abertos?
- Com base em habilidades ou conteúdo?
- Mecânicos ou de solução de problemas?

Que tipos de interação o material propicia?

- Aluno(s) ↔ Professor
- Aluno(s) ↔ Aluno(s)
- Aluno(s) ↔ Material

Que orientações para o professor existem?

- Manual do professor?
- Instruções para utilização do livro?
- Sugestões de atividades extras?
- Explicações lingüísticas e/ou metodológicas?
- Respostas?

O material permite flexibilidade de curso?

De Freire et al. (2004), os itens abaixo foram utilizados na análise:

USABILIDADE	Acesso:	☐ rápido	☐ lento
	Navegação:	☐ rápida	☐ lenta
Links disponíveis:	☐ textual/interno	☐ textual/externo	
	☐ visual/interno	☐ visual/externo	
	☐ áudio/interno	☐ áudio/externo	

Legibilidade do texto:

- ☐ escolha adequada do tipo da fonte
- ☐ escolha adequada do tamanho da letra
- ☐ variação pertinente de fonte e tamanho
- ☐ uso pertinente de itálico, negrito e sublinhado

Legibilidade da imagem:

- ☐ é redundante e não acrescenta informação ao texto
- ☐ é tão informativa quanto o texto
- ☐ é mais informativa do que o texto
- ☐ é discrepante em relação ao texto
- ☐ é conflitante com o texto

Padronização no uso de alguns recursos:

Textos:	☐ não	☐ sim	Especificar: _____
Imagens:	☐ não	☐ sim	Especificar: _____
Colunas:	☐ não	☐ sim	Especificar: _____
Cores:	☐ não	☐ sim	Especificar: _____
Ícones:	☐ não	☐ sim	Especificar: _____

Instruções para as atividades:

Claras	☐ sempre	☐ às vezes
Necessárias	☐ sempre	☐ às vezes
Em língua materna	☐ sempre	☐ às vezes
Em língua estrangeira	☐ sempre	☐ às vezes
Linguagem imperativa	☐ sempre	☐ às vezes
Só textuais	☐ sempre	☐ às vezes
Só visuais	☐ sempre	☐ às vezes

Instruções de navegação:

Claras	☐ sempre	☐ às vezes
Necessárias	☐ sempre	☐ às vezes
Em língua materna	☐ sempre	☐ às vezes
Em língua estrangeira	☐ sempre	☐ às vezes
Linguagem imperativa	☐ sempre	☐ às vezes
Só textuais	☐ sempre	☐ às vezes
Só visuais	☐ sempre	☐ às vezes

ASPECTOS MOTIVACIONAIS APARENTEMENTE CONSIDERADOS PELO CURSO

- ☐ Atenção
- ☐ Relevância
- ☐ Confiança
- ☐ Satisfação
- ☐ Desafio
- ☐ Fantasia
- ☐ Curiosidade
- ☐ Fator *effin* (relação esforço-interesse)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Responsáveis:

☐ o aluno ☐ o professor ☐ o aluno e o professor

Frequência:

☐ após cada atividade

☐ após um grupo de atividades

☐ ao final de cada unidade

☐ ao final do curso

Tipo:

☐ formativa

☐ somativa

Instrumentos:

☐ projeto(s)

☐ tarefa(s)

☐ prova(s)

☐ questionário(s)

☐ outros

Critérios:

☐ não disponíveis

☐ disponíveis

☐ realização de tarefas

☐ participação nos espaços interativos

☐ outros

Resultados:

☐ individuais

☐ gerais

☐ divulgados on-line

☐ divulgados através da emissão de certificado impresso

Depois de ter realizado uma descrição detalhada do material sobre o qual versa este trabalho, apresento a discussão dos dados.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresento neste capítulo a análise e discussão das atividades do software descrito no capítulo anterior, sempre buscando vincular minhas observações à fundamentação teórica e às questões de pesquisa.

O objetivo deste trabalho é a análise de um software para ensino de idiomas, indicado como material complementar para alunos de Ensino Médio das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, buscando responder às seguintes perguntas:

1. Qual teoria de ensino-aprendizagem permeia a elaboração do software?
2. Qual visão de linguagem permeia a elaboração do software?
3. Do ponto de vista tecnológico, quais inovações o software traz que ajudam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em aulas presenciais?

A análise do software foi feita à luz dos critérios selecionados do roteiro de Ramos (1998) e Freire et al. (2004). De Ramos (1998) foram utilizados os seguintes critérios: (1) público alvo; (2) objetivo do curso; (3) conteúdo; (4) expectativa dos alunos; (5) orientação para o professor, enquanto que do roteiro de Freire et al. (2004) os critérios referentes ao recurso tecnológico em análise, a saber: (1) usabilidade; (2) legibilidade de texto e imagem; (3) utilização e padronização de recursos; (4) instruções fornecidas; (5) avaliação da aprendizagem; (6) aspectos motivacionais.

Além disso, complementam essa análise dados advindos da entrevista com a professora usuária do software e comentários de seis alunos sobre suas expectativas em relação à aprendizagem de inglês.

3.1 O Público-alvo

Considerando o roteiro de Ramos (1998), no que tange à audiência, o software em questão foi recomendado para uso com alunos de língua inglesa do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Esse universo de alunos é formado, em sua maioria, por jovens brasileiros entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos, provavelmente com algum conhecimento da língua inglesa e de informática, o que pode ser confirmado na entrevista com a professora Maria. A maioria deles cursou o Ensino Fundamental também em escolas da rede pública estadual onde sabe-se que o ensino do idioma estrangeiro, no caso específico deste trabalho, a língua inglesa é, geralmente, precário, por questões diversas que fogem ao escopo deste trabalho. No entanto, a professora entrevistada, diferentemente do que costuma acontecer na rede pública, afirmou acompanhar seus alunos durante as várias séries do Ensino Fundamental, de modo a ter maior controle sobre seu aprendizado, conforme pode-se ler no trecho da entrevista destacado abaixo.

E - então você diria que eles já vêm com algum conhecimento pro Ensino Médio..

P - tem tem

E - que provavelmente deve vir do Ensino Fundamental

P - é porque eu como sou efetiva aqui desde 2000, então eu faço questão de pegar 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, porque eu vou acompanhando

E - ah, o mesmo aluno

P - exatamente

E - ah tá!

P - então eu faço esse processo

E - o aluno que chega no Ensino Médio, ele na sua maioria passou pelo Ensino Fundamental na escola pública também

P - sim, sim. Tem uns ou outr...tem um ou outro que vem da particular, que tem.

O Tell Me More foi indicado pela Secretaria do Estado de Educação para ser utilizado como material complementar com alunos do Ensino Médio da rede estadual. Acredito que um dos motivos que balizou essa escolha foi o fato de esses alunos já terem freqüentado o Ensino Fundamental, o que lhes proporcionou um conhecimento prévio

do idioma estudado, conforme pode-se comprovar com as falas da professora entrevistada, no trecho acima.

Considero esse fator referente ao conhecimento prévio importante porque acredito que para trabalhar com o CD Básico A do Tell Me More, é necessário que o usuário possua, como pré-requisito, algum conhecimento prévio do idioma estudado, como o do chamado *“false beginner”*, pois a unidade inicial do software apresenta, sem qualquer tipo de explicação ou introdução, algumas estruturas da língua tais como a formação de frases interrogativas com o verbo *“to be”* e com o presente simples e o presente contínuo, como por ex: *“Are you a beautiful woman?”*, *“Do you have long hair?”*, *“What shoes are you wearing?”*, dentre outras. Igualmente, o vocabulário da primeira lição é bastante vasto para um iniciante na aprendizagem do idioma. Acredito que por este motivo a indicação de uso tenha sido feita para o Ensino Médio, pois pressupõe-se que o aluno que cursou o Ensino Fundamental já tenha tido contato com essas estruturas e com algum vocabulário no idioma estudado, o que facilita o trabalho com o software.

3.2 O Objetivo do Curso

Conforme mencionado no capítulo anterior deste trabalho, o Tell Me More, segundo a empresa fabricante AURALOG, é um software elaborado para o ensino de língua inglesa como segunda língua e, indicado como material complementar quando utilizado em escolas, é recomendado para uso em laboratórios de línguas, em salas de informática ou na sala de aula, por meio da projeção de seu conteúdo.

O Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001), conforme apresentado no capítulo Metodologia da Pesquisa deste trabalho, apresenta a concepção de que a oficina *More than Words*, que apresentou o Tell Me More para os professores de língua inglesa, pretendia aproximar a tecnologia do cotidiano dos professores e conseqüentemente de seus alunos, bem como *“contextualizar o uso da*

língua inglesa como ferramenta de comunicação e acesso a informações no mundo “globalizado”, ressaltando sua importância como instrumento cultural e político”.

Cabem, no entanto, algumas considerações. A oficina *More than Words* apenas ofereceu ao professor a possibilidade de conhecer parte do software Tell Me More e de discutir suas possíveis aplicabilidades em sala de aula, cabendo a ele determinar quando e quais atividades do software poderiam ou deveriam ser trabalhadas com seus alunos. Essas escolhas do professor, a meu ver, deveriam considerar primeiramente o objetivo da série trabalhada, balizados pelos paradigmas propostos nos PCN-EM (Brasil, 1999) para ensino de língua estrangeira, os objetivos do software bem como os objetivos pretendidos pelo professor nesse momento específico do processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo uma vinculação entre a utilização dos recursos tecnológicos e o conhecimento de uma língua estrangeira, os PCN-EM (1999) afirmam que o conhecimento de uma língua estrangeira é imprescindível para que o aluno tenha acesso à informação disponibilizada pela tecnologia moderna, utilizando “*os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo,*”(30) Os PCN-EM (1999:30) afirmam ainda que “*a competência comunicativa é imprescindível*” para que o indivíduo esteja em “*consonância com os avanços da ciência e com a informação.*”

Assim sendo, o professor deve considerar a utilização do Tell Me More ponderando se os objetivos pedagógicos do software condizem com os objetivos pedagógicos que ele, professor, contempla. Pode-se dizer que o Tell Me More é um software que tem como foco principal o trabalho com a pronúncia do idioma estudado e a memorização do vocabulário, conforme poderá ser verificado na análise aqui realizada. Esse enfoque do processo de ensino-aprendizagem parece contradizer os PCN-EM (1999:31) quando defendem a idéia de que o ensino de uma língua estrangeira deve objetivar a comunicação real. Ainda segundo os PCN-EM (Brasil, 1999:26) o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio possui caráter formativo e deve capacitar o aluno não somente a “*compreender e a produzir enunciados corretos*” no idioma aprendido, como também permitir que o aprendiz atinja um nível de competência lingüística que lhe

permita acesso a informações de vários tipos contribuindo, ao mesmo tempo, para sua formação geral enquanto cidadão. A meu ver, o trabalho de memorização de vocabulário e de repetição de sons, palavras e frases como o realizado no Tell Me More, e discutido mais detalhadamente na seqüência deste capítulo, dificilmente pode ser considerado como um trabalho que desenvolva a competência comunicativa e, muito menos, em situação real.

Do ponto de vista da utilização de um recurso tecnológico, objetivo da Secretaria de Estado da Educação com a apresentação de softwares educativos para o professor de língua inglesa da rede estadual, o uso do Tell Me More encontra respaldo nos PCN-EM (1999:30) quando alertam para a importância da tecnologia moderna como um meio de aproximar o aluno da informação em todas as partes do mundo. Considerando-se itens como o uso e a navegabilidade do software aqui analisado, discutidos com mais detalhes na seqüência deste capítulo, acredito que a necessidade de o aluno navegar pelo software para obter as informações de que necessita, pode ser um primeiro contato com o computador e com as possibilidades de busca de informação, como as oferecidas pelos sites de busca na Internet, embora distante destes sites em termos de mecanismos de funcionamento.

3.3 O Conteúdo

Esta seção será dedicada à análise do conteúdo que segue o roteiro de Ramos (1998) e, portanto, será apresentada segundo os componentes escolhidos para a análise – organização e seqüenciamento de conteúdo, aspectos do sistema da língua e linguagem abordados, habilidades comunicativas, tipos de texto incluídos, tipos de atividades – tratados a seguir.

O software possui um “*syllabus*” híbrido, ou seja, o conteúdo programático é misto, trabalhando temas, funções e tópicos gramaticais. Ao observar-se o quadro 1 (pg. 65) na seção O Software, deste trabalho, pode-se perceber que algumas lições trazem seu

conteúdo programático elencado como um tema, como por exemplo “*The Weather*” ou “*Holidays*”, enquanto outras apresentam funções, como por exemplo “*Describing Oneself*” ou “*Introductions*” e outras tópicos gramaticais, como por exemplo “*Nouns and Adjectives*” e “*How to Count*”. Já as atividades propostas no software abordam aspectos estruturais e de vocabulário da língua, conforme demonstrado na análise que se segue.

Apresento primeiramente uma seqüência completa da atividade Diálogo (exemplo 1), composta de doze “falas”¹⁰ a primeira atividade a ser desenvolvida pelo usuário conforme sugestão do Tutorial do software e detalhado no capítulo de Metodologia deste trabalho. Nessa seqüência, ‘**P**’ corresponde à pergunta pronunciada pelo computador, ‘**R**’ corresponde à resposta selecionada pelo usuário e ‘**C**’ corresponde ao comentário realizado pelo computador após algumas das respostas selecionadas pelo usuário.

Tela 1:

P – Wake up!
R – Good evening!

Tela 2:

P – Who are you?
R – I’m a ghost!

Tela 3:

P – But what’s your name?
R – I’m Howard.

Tela 4:

P – S, how are you today?
R – I’m tired.
C – Go to bed!

Tela 5:

P – Are you French?
R – Yes, I am.

Tela 6:

P – Where do you live?
R – In Spain.
C – It’s a nice, warm country!

Tela 7:

P – Do you have a house?
R – Yes! A big one!
C – Lucky you!

Tela 8:

P – How old are you?

¹⁰ O termo “fala” é aqui utilizado para expressar a pergunta, resposta e o comentário do computador, quando esse acontece, correspondendo ao diálogo visualizado em uma tela.

- Tela 9: *R – I'm young. I'm 21.*
- P – Are you married?*
R – Yes, I am.
- Tela 10: *P – Do you have children?*
R – Yes, I have a girl and a boy.
- Tela 11: *P – Where is your wife?*
R – At her office!
C – She works, then.
- Tela 12: *P – Are you a grandfather?*
R – Hey! I'm not that old!

Conforme pode-se observar, trata-se de uma seqüência de perguntas e respostas sem seqüenciamento lógico, sendo que, por falta de contextualização, algumas das respostas poderiam ser consideradas incorretas, como por exemplo no primeiro trecho do diálogo:

P – Wake up!
R – Good evening!

Ao despertarmos uma pessoa esperamos que ela diga “*good morning*” e não “*good evening*”. Tal resposta somente seria aceita caso houvesse um contexto que justificasse despertar alguém ao cair da noite porque seu trabalho é noturno, por exemplo, o que não é o caso desse software. Porém, o software não considera errada nenhuma das alternativas que o usuário selecionar, conforme descrito no capítulo de Metodologia deste trabalho.

Outro exemplo de inadequação na resposta é o diálogo que se segue.

P – Who are you?
R – I'm a ghost!

Novamente apenas uma contextualização poderia justificar a aceitação desta resposta como correta, uma vez que a expectativa de quem pergunta “*Who are you?*” é saber o

nome ou a profissão da pessoa com quem fala. Em uma situação conversacional real, não se espera ouvir a resposta “*I’m a ghost.*”, a menos que o interlocutor esteja brincando, esteja em uma festa a fantasia ou esteja irritado por alguma razão, o que somente poderia ser identificado dentro de um contexto situacional, que não é o caso em questão.

Da mesma forma, não existe explicação para os comentários (C) realizados pelo computador. Em nenhum momento fica claro para o usuário porque o computador comenta essa resposta e não comenta aquela. Observe-se que das doze telas que compõem essa primeira seqüência da atividade Diálogo, aqui apresentada, apenas quatro delas são comentadas pelo computador, a saber:

P – So, how are you today?
R – I’m tired.
C – Go to bed!

P – Where do you live?
R – In Spain.
C – It’s a nice, warm country!

P – Do you have a house?
R – Yes! A big one!
C – Lucky you!

P – Where is your wife?
R – At her office!
C – She works, then.

Também com relação aos comentários pode-se observar que existe uma inadequação. O comentário “*Go to bed!*” parece-me inadequado do ponto de vista funcional, uma vez que não se daria uma ordem a alguém nessa situação. Talvez o mais correto fosse uma sugestão como, por exemplo, “*Why don’t you take a rest?*” ou algo semelhante. Igualmente, considerando-se que a seqüência do diálogo apresentado acima tem início com a frase “*Wake up!*”, não seria adequado ordenar a alguém que acabou de acordar que vá para a cama.

Apresento agora uma segunda seqüência possível, da mesma atividade Diálogo (exemplo 2), também extraída da lição “*Describing Oneself*”. É interessante observar que esta seqüência difere da anterior quanto ao número de “falas” (oito), e conseqüentemente de telas (oito), bem como no que tange a algumas das “falas”. Isso ocorre porque, conforme descrito no capítulo de Metodologia deste trabalho, a tela subsequente depende da resposta selecionada pelo usuário.

Tela 1:

P – Wake up!
R – Hello!
C – Hi!

Tela 2:

P – Who are you?
R – I’m Lisa, and you?
C – I’m a computer.

Tela 3:

P – Are you a beautiful woman?
R – Ask my husband!
C – All right!

Tela 4:

P – So, how are you today?
R – I’m fine, thank you.
C – Good!

Tela 5:

P – Are you French?
R – No, I’m Italian.
C – Oh? I’m Japanese.

Tela 6:

P – Where do you live?
R – I live in Sweden.
C – So do I!

Tela 7:

P – How old are you?
R – It’s none of your business!
C – I’m sorry!

Tela 8:

P – Are you married?
R – I am single. Do you know anybody nice?
C – I know lots of people!

Embora possa parecer que o software continua o diálogo de maneiras diferentes para diferentes respostas selecionadas pelo usuário, na verdade, em um determinado momento, independentemente da resposta escolhida pelo usuário, existem telas

comuns a todas as seqüências possíveis do diálogo, como é o caso das telas 5 e 6, abaixo, comuns às seqüências 1 e 2 apresentadas anteriormente:

Seqüência 1:

Tela 5:

*P – Are you French?
R – Yes, I am.*

Tela 6:

*P – Where do you live?
R – In Spain.
C – It's a nice, warm country!*

Seqüência 2:

Tela 5:

*P – Are you French?
R – No, I'm Italian.
C – Oh? I'm Japanese.*

Tela 2:

*P – Where do you live?
R – I live in Sweden.
C – So do I!*

Pode-se observar que as perguntas pronunciadas pelo computador são as mesmas tanto na seqüência 1 quanto na seqüência 2, apesar de as respostas selecionadas pelo usuário serem diferentes nos dois casos. A única variação que se observa diz respeito aos comentários do computador. No caso da tela 5, acima, o comentário do computador aparece somente para a resposta “No, I'm Italian.” Já no caso da tela 6, todas as respostas selecionadas pelo usuário são comentadas pelo computador, conforme pode-se observar abaixo:

P – Where do you live?

R – In Spain.

C – So do I.

P- Where do you live?

R – In France, and you?

C – I live in Switzerland.

P – Where do you live?

R – *I live in Sweden.*

C – *So do I.*

Conforme demonstram os exemplos acima, a atividade Diálogo parece ser composta de uma série de perguntas e respostas independentes, que foram seqüenciadas de forma aleatória, sem uma seqüência lógica aparente, o que distancia a atividade de um diálogo da vida real, no qual ambos interlocutores possuem a possibilidade de questionar e responder, bem como de tecer comentários sobre o assunto de que estão tratando. O diálogo proposto no software parece mais ser um interrogatório do que um diálogo.

Quer me parecer que o proposto pelo software com a atividade Diálogo é apresentar estruturas específicas da língua, como por exemplo, as formas interrogativas no presente simples utilizando o auxiliar “do” e com o verbo “to be”, bem como “*Wh questions*” no presente, sempre em primeira pessoa, utilizadas quando se deseja obter informações a respeito da pessoa com quem se fala.

Conforme pode-se perceber pelos comentários acima, na atividade Diálogo, o usuário não possui a possibilidade de introduzir questionamentos e/ou comentários pessoais, não há um engajamento do usuário, nem possibilidade de negociação de significados. Esse fato contraria os PCN-LE (Brasil, 1998b:19), quando sugerem que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

A falta de contextualização e a aceitação de todas as alternativas de resposta como corretas, a meu ver, podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez

que o aluno não é alertado quanto a graus de formalidade e de polidez do idioma estudado, fatores importantes não apenas do ponto de vista lingüístico, mas também sócio-cultural.

Como a atividade seguinte, proposta pelo Tutorial do software é o Vídeo, coloco abaixo o texto completo da atividade apresentada na lição “*Describing Oneself*.” Cabe ressaltar que, conforme ilustrado na Metodologia deste trabalho, existe uma imagem para cada uma das frases dos segmentos abaixo, apresentados na tela do vídeo.

Hey! Wake up, lazy! It's five o'clock. It is very early in the morning. What a beautiful day! The sun is shining. The birds are singing.

Brush your teeth. Comb your hair. Mmm! What a delicious breakfast! You've got apples, pears and grapes...cereal, and bacon, eggs, toast and coffee. Don't eat too much! You leave the house and go to work. Do you take the train? Ooh, you have a beautiful car! It's a red car. There are lots of cars. As usual! Hello. How are you? I'm fine, thank you.

So where do you work? In the city. But where in the city? At the zoo! Lucky you! Oh, no, this lion looks very dangerous. He's very big! I prefer smaller cats. They don't eat people!

So, what are you doing tonight? Do you want to go to a club? Or a bar? Or do you want to go home? Read a good book....Watch television.... Or even speak a foreign language!

What do you do on the weekend? Oh, you like karate? Ouch! That doesn't look like fun! Me? I prefer fishing. It's relaxing, like being on vacation.

Do you travel often? Have you been to Thailand? I love Venice. Don't look surprised. I'm very romantic. I often buy roses.

You look tired. What time is it? It's five past one. It's time to go to bed. Sweet dreams!

Pode-se perceber que os segmentos acima não formam um texto completo, não possuem uma seqüência coerente, não podendo inclusive ser chamados de texto, uma vez que não existe coesão textual. Os supostos segmentos não possuem vinculação entre si, como pode-se observar no exemplo abaixo:

Do you travel often? Have you been to Thailand? I love Venice. Don't look surprised. I'm very romantic. I often buy roses.
You look tired. What time is it? It's five past one. It's time to go to bed. Sweet dreams!

Aliás, cada um dos segmentos se constitui de uma série de frases afirmativas, negativas e interrogativas que utilizam diferentes estruturas da língua, como por exemplo o verbo *'to be'*, em *"It's five o'clock."*, o auxiliar *"do"* em *"Do you have a house?"*, o imperativo em *"Brush your teeth."*, etc., também sem vinculação entre si. Se observarmos o trecho abaixo, veremos que contém frases que normalmente não se espera encontrar em um texto, e sim em um diálogo, como *"How are you? I'm fine, thank you"*. Além disso, parecem totalmente deslocadas dentro do trecho em que se encontram.

You leave the house and go to work. Do you take the train? Ooh, you have a beautiful car! It's a red car. There are lots of cars. As usual! Hello. How are you? I'm fine, thank you.

Cabe lembrar que, a atividade Vídeo, conforme sugerido no Tutorial do software, deve primeiramente ser executada sem que o usuário tenha acesso ao "texto"¹¹ escrito e, quando o "texto" oral termina, o usuário é automaticamente encaminhado ao exercício de compreensão oral do vídeo. Considerando-se o tipo de "texto" que o usuário ouve, conforme apresentado acima, creio que o usuário terá dificuldade em lembrar seu conteúdo para responder às perguntas, devido à falta de coerência e coesão entre os segmentos do "texto".

Considerando-se que a lição na qual o diálogo e o vídeo acima descritos estão inseridos tem como título *"Describing Oneself"*, acredito haver uma disparidade entre título e conteúdo, uma vez que pode-se dizer que nem o diálogo nem o texto do vídeo estão descrevendo alguém. No caso do diálogo, parece-me que tudo o que faz é apenas apresentar estruturas da língua inglesa, normalmente utilizadas para se obter informações sobre alguém, enquanto que o vídeo apresenta uma série de estruturas da língua inglesa utilizadas para descrever rotinas. Assim sendo, acredito que um título

¹¹ O termo texto é utilizado no Tutorial do software e, conforme explicado nesta seção do trabalho, expressa o conjunto de segmentos da atividade Vídeo, que optei por denominar "texto".

mais apropriado para a lição seria *“Asking for information”* ou *“Daily Routines”*, o que mostra uma incoerência temática.

Vale lembrar, também, que a escolha dos vídeos nem sempre contempla o assunto de que trata a lição. No caso do CD Básico A, por exemplo, o vídeo apresentado na lição *“Describing Oneself”* é o mesmo apresentado na lição *“How to Count”*. Se o texto do vídeo analisado acima já poderia ser considerado inadequado para a lição no qual estava inserido, parece-me ainda mais inadequado para a lição *“How to Count”*, pois nesse vídeo as únicas referências a números são: *“It’s five o’clock”*, no primeiro segmento do “texto” e *“It’s five past one”*, no último segmento do “texto”.

Esse fato me permite considerar a possibilidade de que o software talvez não pretenda que o usuário realize as lições como seqüência uma da outra, e sim que as lições sejam realizadas de modo aleatório, escolhidas conforme a necessidade ou interesse do usuário, o que demonstraria uma falta de seqüência com relação ao conteúdo lingüístico. No entanto, essa consideração contraria a percepção que o usuário pode ter ao abrir qualquer um dos CDs do Tell Me More, uma vez que, conforme mencionado no capítulo Metodologia deste trabalho, existe uma seta na qual estão colocados os ícones que permitem acesso às unidades do CD, levando o usuário a acreditar que a seqüência indicada pela seta é a que deve ser seguida por ele.

A atividade seguinte proposta pelo software são os exercícios, que trabalham essencialmente com o léxico, buscando a fixação do vocabulário. Dos oito tipos diferentes de exercício propostos pelo software, sete deles possuem, como foco central, o trabalho com vocabulário.

O exercício Associar Palavras ilustrado na figura 3.1, que se segue, trabalha com antônimos. Nesse exercício, bem como em todos os outros exercícios aqui comentados, caso o usuário deseje saber o significado de uma das palavras constantes do exercício, basta clicar no ícone Glossário, representado por livros na barra de ferramentas e clicar na palavra que lhe interessa para ter acesso à tradução dessa

palavra, conforme descrito no capítulo de Metodologia deste trabalho. Todas as palavras trabalhadas no exercício Associar Palavras aparecem nas duas atividades anteriores da lição, o Diálogo e o Vídeo.



Figura 3.1 - Exercício Associar Palavras

O exercício Organizar Palavras, ilustrado na figura 3.2, que se segue, trabalha com vocabulário e com estrutura frasal. De modo a completar o exercício corretamente, o usuário deve saber reconhecer o sujeito, o verbo e os complementos da frase, bem como ter conhecimento da ordem em que aparecem na frase em língua inglesa, o que reforça a necessidade de um conhecimento prévio do idioma, já que o software não apresenta nenhum trabalho com estrutura frasal. No caso do aluno brasileiro, este deve saber que, em frases negativas no presente, o auxiliar “*don’t*” ou “*doesn’t*” deve vir antes do verbo, por exemplo, ou que o adjetivo antecede o substantivo, conforme ilustra a figura 3.2.

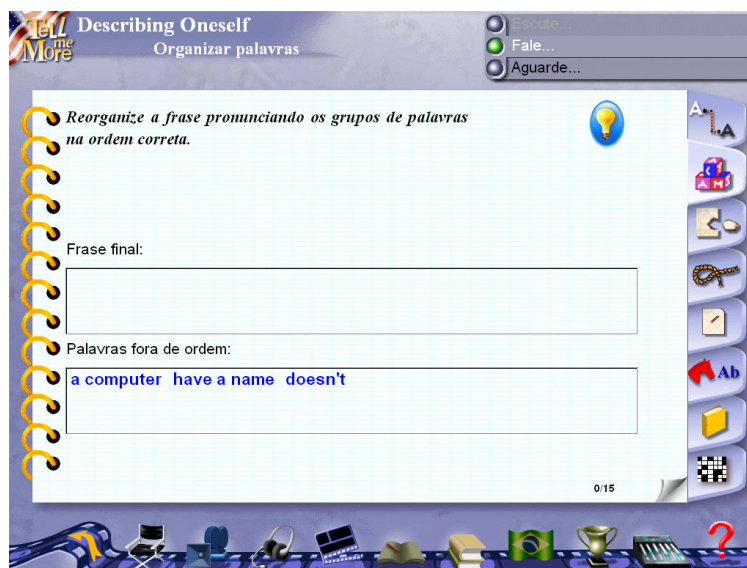


Figura 3.2 – Exercício Organizar Palavras

É importante notar que os grupos de palavras “*a computer*”, “*have a name*”, “*green skirt*” e “*have big*” - que o usuário deve organizar na frase, são relativamente grandes e completos, deixando pouca margem para erros, sendo que apenas uma resposta é considerada correta pelo software. Entretanto nesse caso, o usuário poderia fornecer como resposta, por exemplo, a frase “*Doesn't a computer have a name?*”, que estaria gramaticalmente correta. Porém o software somente considera como correta a frase “*A computer doesn't have a name.*” Uma vez que o exercício é realizado por meio de reconhecimento de voz, seria de se esperar que o software reconhecesse a entonação de uma pergunta e aceitasse a resposta interrogativa como correta, ainda que o ponto de interrogação não esteja representado graficamente. Porém, o software espera apenas por uma resposta negativa. Aliás, em nenhum dos exercícios de Organizar Palavras, das três lições do CD Básico A encontrei uma frase interrogativa e a única frase negativa de todos os exercícios foi a ilustrada acima.

Os comentários acima reforçam a idéia de que o objetivo principal dos exercícios é trabalhar o vocabulário e que existe pouca preocupação em praticar a estrutura frasal pois, se assim fosse, o exercício apresentaria também frases interrogativas e negativas,

em todas as pessoas do verbo, para que o usuário reforçasse o uso da inversão do verbo em frases interrogativas e do uso do auxiliar 'do'.

Pode-se observar, também, conforme ilustrado na figura 3.3, abaixo, que em algumas telas deste exercício, e não em todas, o software fornece a pontuação gráfica esperada na frase a ser completada pelo usuário, indicando qual grupo de palavras deve encerrar a frase ou é seguido de vírgula. Esse fato, juntamente com o fato de que, conforme mencionado acima, os grupos de palavras são relativamente grandes, diminuem a margem de erro do usuário, o que considero um fator ainda mais limitante para o exercício.

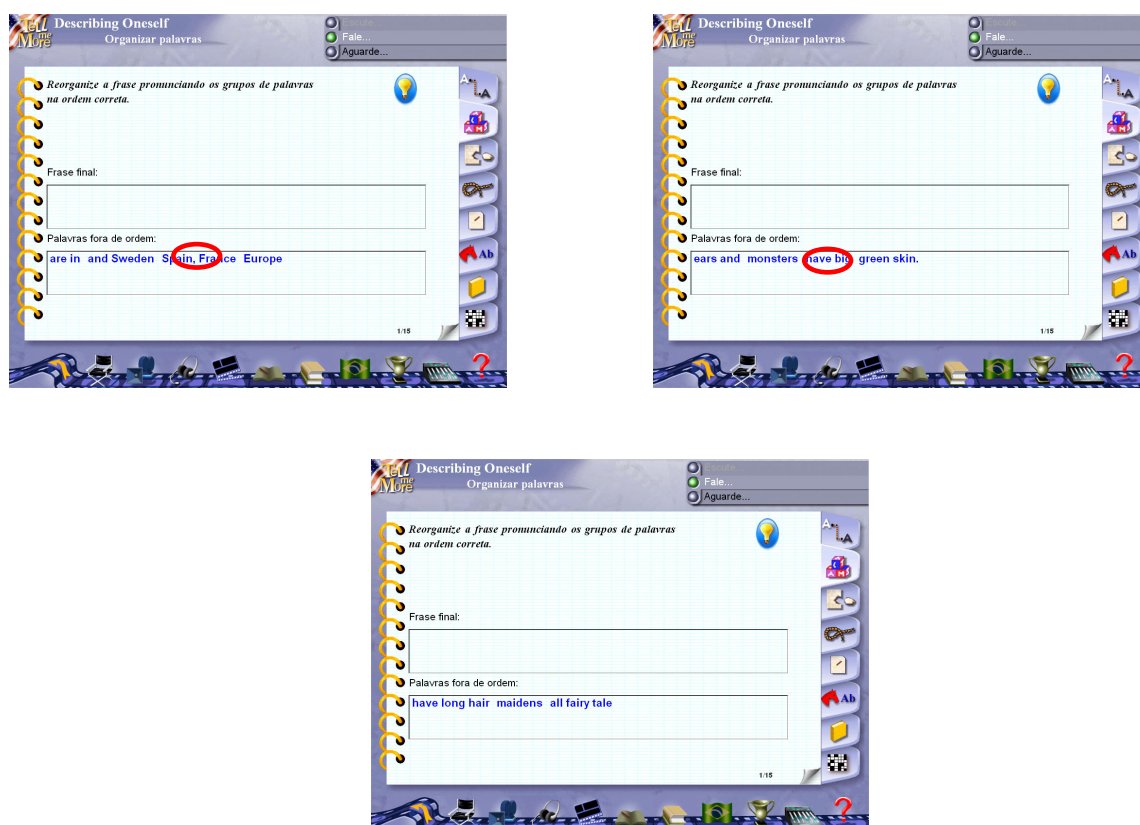


Figura 3.3 – Exercício Organizar Palavras apresentando a pontuação das frases

Existem inclusive exercícios que apresentam tópicos gramaticais teoricamente não apresentados ao usuário na unidade em questão, conforme ilustra a figura 3.4, a seguir.

Nesse exercício, a frase a ser organizada está no passado simples, um tópico gramatical não apresentado no Glossário e Gramática, nem nas atividades propostas nesta primeira lição do CD Básico A. Tal exercício pressupõe que o usuário tenha algum conhecimento prévio do idioma, que é o caso dos alunos do Ensino Médio e que, caso necessário, seja capaz de inferir a resposta correta.

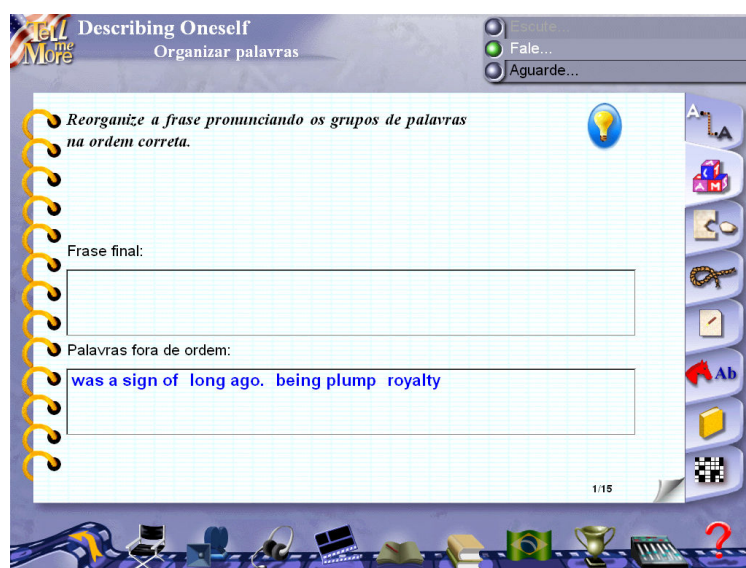


Figura 3.4 – Exercício Organizar Palavras com frase no tempo verbal passado

O exercício seguinte, Preencher Lacunas, ilustrado na figura 3.5, também trabalha fixação de vocabulário. Note-se que em alguns casos, como na figura 3.5 abaixo, na tela da esquerda, duas das respostas são apresentadas com letra maiúscula, correspondendo às duas frases que necessitam de uma palavra em seu início, o que facilita a oportunidade de acerto do usuário. Todas as frases apresentadas nesse exercício aparecem na atividade Diálogo, sendo portanto conhecidas pelo usuário, caso ele tenha seguido a seqüência recomendada pelo tutorial do software e descrita no capítulo de Metodologia deste trabalho, outro fator que diminui a margem de erro do usuário.



Figura 3.5 - Exercício Preencher lacunas

Outro exercício apresentado, a Forca, também trabalha especificamente vocabulário, utilizando a definição da palavra, conforme explicado no capítulo de Metodologia deste trabalho e ilustrado na figura 3.6 abaixo. Este exercício, além de trabalhar a fixação do vocabulário, exige do aluno um comando da ortografia da palavra, o que não parece ser objetivo do software.



Figura 3.6 - Exercício Forca

Outro exercício apresentado é o Ditado, que além de trabalhar com a compreensão oral, exige conhecimento de ortografia, uma vez que o usuário deve compreender a frase pronunciada pelo computador e digitá-la corretamente no espaço superior, conforme descrito no capítulo Metodologia deste trabalho e ilustrado na figura 3.7 a seguir.

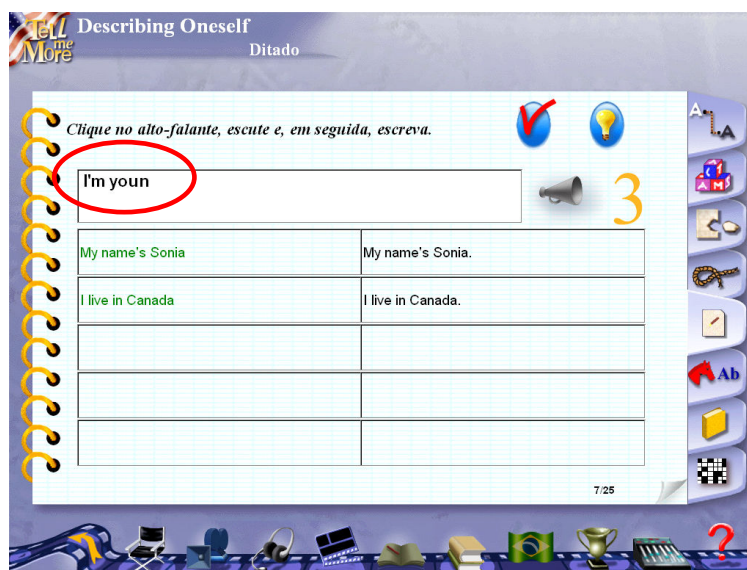


Figura 3.7 - Exercício Ditado

Esses exercícios pressupõem, portanto, que os alunos devem ter um conhecimento prévio da forma escrita, uma vez que dá ênfase à compreensão oral. O fato de poder haver alunos que não tenham esse domínio, faz com que os exercícios possam demandar um esforço maior dos alunos para que essa aprendizagem ocorra.

O exercício Associar Palavras/figuras trabalha especificamente vocabulário. Em algumas telas podem ser apresentadas palavras não introduzidas nas atividades Diálogo e Vídeo da lição, que segundo o Tutorial do software deveriam ser realizadas antes dos exercícios. O usuário pode, então, utilizar o ícone Glossário para verificar o significado das palavras que lhe são desconhecidas. Por exemplo, na figura 3.8 na tela da esquerda, abaixo, a palavra “trumpet” só aparece nesse exercício.



Figura 3.8 - Exercício Associar Palavra/Figura

Além de introduzir palavras que não foram apresentadas anteriormente em nenhuma atividade do software, cabe lembrar que muitas das palavras apresentadas, além de aparecerem pela primeira vez apenas no exercício, não possuem relação com o título da lição, como é o caso da palavra “trumpet”, no exemplo acima ou das palavras “camping” e “footpath”, na figura 3.9, todas retiradas da lição “Describing Oneself”.

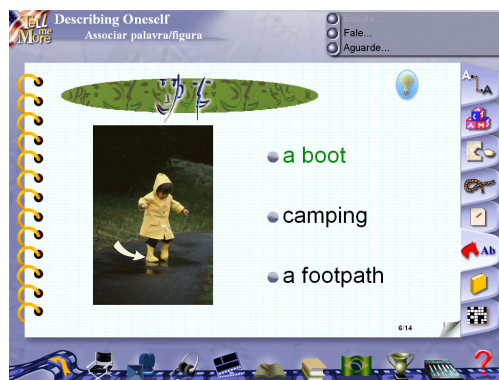


Figura 3.9 – Exercício com vocabulário não apresentado na lição

Esse tipo de exercício não permite que o usuário infira o significado das palavras desconhecidas e acredito que introduzir palavras desconhecidas do usuário e, acima de tudo, não pertencentes ao campo semântico da lição pode confundi-lo, despertando a idéia de que a língua estudada é difícil e confusa.

O exercício Palavra Certa também trabalha a fixação de vocabulário, utilizando não apenas palavras, mas também expressões como “over the moon” e “on a hike”

conforme ilustra a figura 3.10 abaixo. Cabe mencionar que, também nesse exercício algumas palavras e expressões, como por exemplo “*underwater*”, “*cinders*”, “*over the moon*”, são introduzidas pela primeira vez na lição. O tipo de exercício proposto não permite que o usuário infira o significado das palavras e expressões novas para ele, fazendo com que ele consulte o Glossário disponível no software ou simplesmente ignore as palavras desconhecidas. Da mesma forma que no exercício Associar Palavra/Figura, a introdução de palavras desconhecidas do usuário, a meu ver, pode confundi-lo.

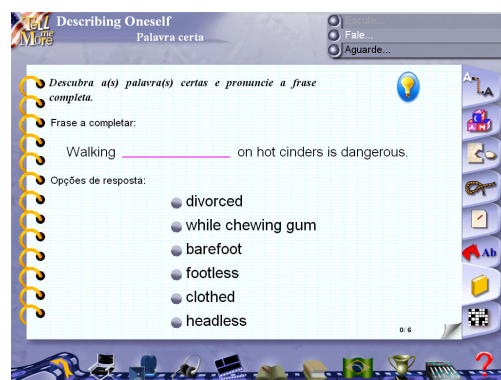
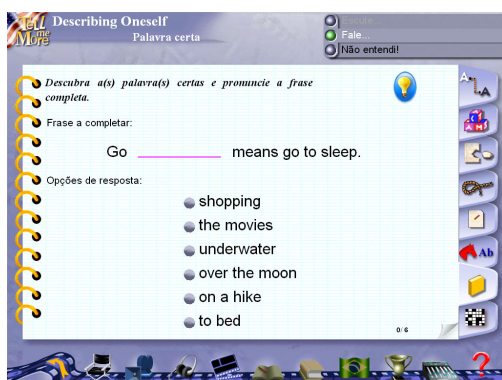


Figura 3.10 - Exercício Palavra Certa

O exercício Cruzadinha, utilizando a definição da palavra ou sua tradução, conforme ilustra a figura 3.11 abaixo, trabalha o vocabulário juntamente com a ortografia.

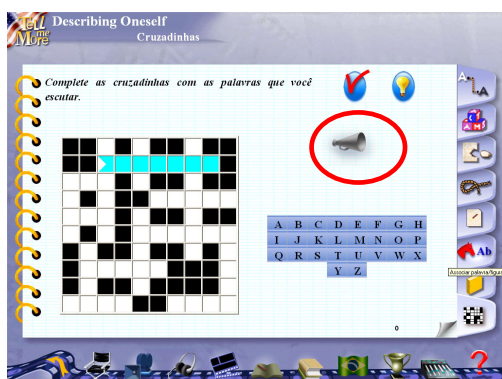


Figura 3.11 - Exercício Cruzadinha

Conforme pode-se observar pelos comentários acima, todos os exercícios trabalham com vocabulário, utilizando a palavra isoladamente ou em uma frase, de forma descontextualizada, demonstrando uma visão estruturalista da linguagem.

Em nenhum momento o software introduz o contexto no qual as atividades propostas ocorrem. Também não existe menção ao contexto social, dialetos, estilos ou registros ocupacionais como, por exemplo, o uso de gírias ou de expressões mais informais como “Hi!”.

Esse posicionamento do software também contraria os PCN-EM (Brasil, 1999:28) quando dizem que para que a competência comunicativa seja alcançada é necessário que se desenvolvam as demais competências da língua que a integram, como por exemplo *“saber distinguir entre variantes lingüísticas”* e *“escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação”*.

Cabe também observar que os exercícios propostos pelo software e acima analisados, também não contemplam os PCN-LE (Brasil, 1998b) quando defendem a noção de tarefa como um dos pontos importantes para o trabalho do professor, já que não apresentam característica de tarefa que, segundo Ellis (2003:07) envolve *“seleção, raciocínio, classificação e seqüenciamento de informações, bem como a transformação de informações de uma forma de representação para outra”*. Ainda segundo Ellis (2003:16) a tarefa *“tem a intenção de resultar em uma utilização da língua que apresente semelhança, direta ou indireta, ao modo como a língua é utilizada no mundo real.”* Na realidade, os exercícios propostos pelo software são de fato exercícios, conforme os define Ellis (2003:01), que buscam direcionar a atenção do aprendiz para a acuidade lingüística e não para a comunicação. São exercícios controlados e, embora por vezes possuam mais de uma possibilidade de resposta, como é o caso dos exercícios de compreensão do vídeo, os resultados são fechados, uma vez que o usuário não pode oferecer outra resposta que não uma das propostas pelo software

Acessando a gramática do software, o usuário visualiza a tela ilustrada na figura 3.12.

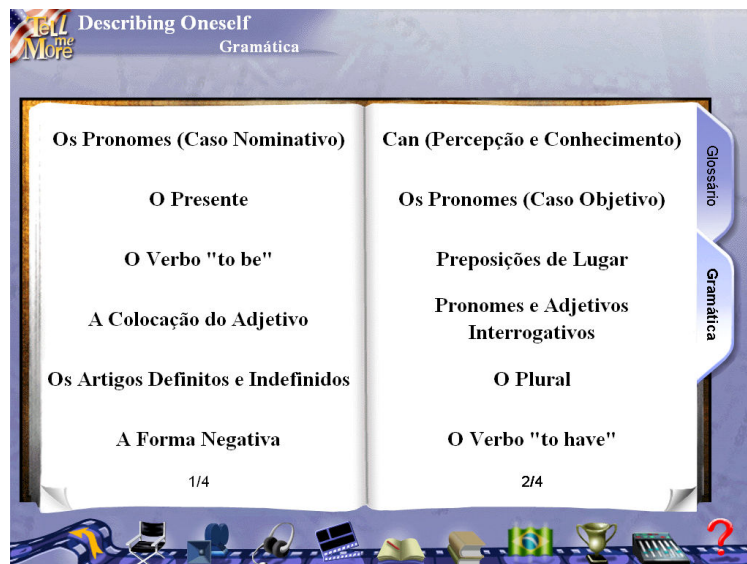


Figura 3.12 – Página inicial da gramática do software

Observando essa figura, o leitor verá a lista dos tópicos gramaticais sobre os quais os usuários terão informações. Ao clicar no item O Presente, por exemplo, o usuário verá a figura 3.13, ilustrada abaixo.

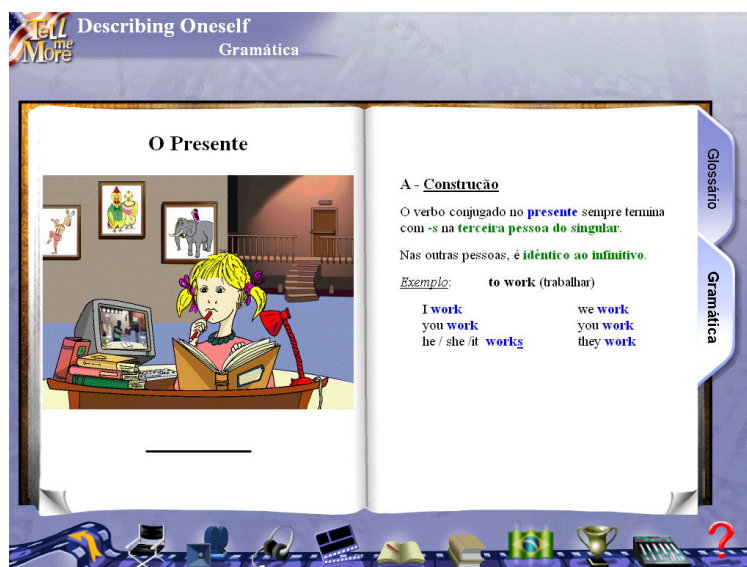


Figura 3.13 – Início das explicações do tópico Presente

Observe que aí há uma figura que não condiz com o tópico e uma pequena explicação sobre a forma dos verbos no presente, apresentando um verbo conjugado como exemplo.

Continuando, o aluno acessa a tela ilustrada na figura 3.14, abaixo, na qual instruções sobre o presente são fornecidas, com exemplos.

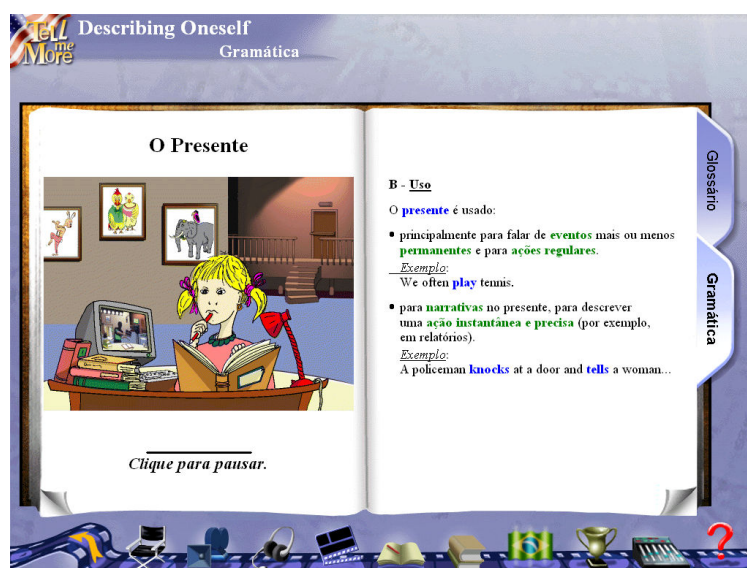


Figura 3.14 – Continuação da explicação sobre o tópico Presente

Finalmente, na última tela da sequência ilustrada na figura 3.15 são dados lembretes sobre as diferentes formas de se acrescentar “-s” ao verbo.

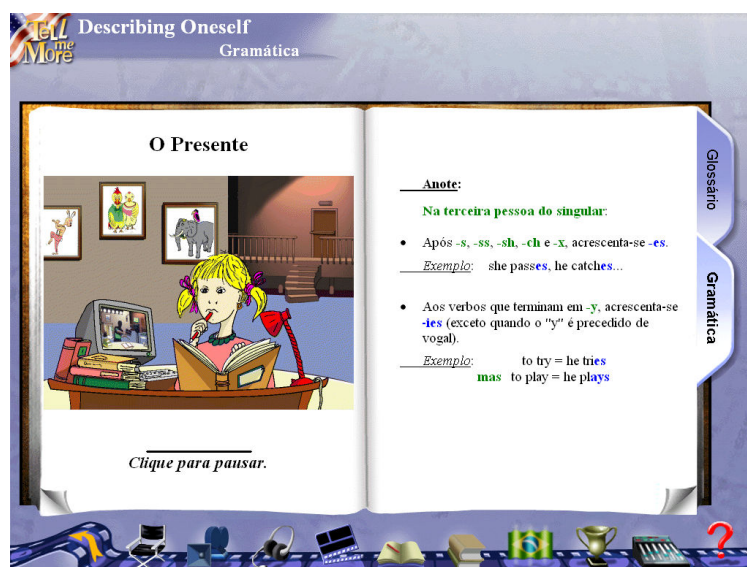


Figura 3.15 – Comentários sobre o uso da terceira pessoa do singular no Presente

Como pode ser observado, as explicações são diretas e simples, o que não parece ser feito para alguém que estivesse tendo contato com essa informação pela primeira vez.

Além disso, não existe nenhuma atividade do software que faça uma vinculação direta com esse ícone Gramática, assim como não existe nenhuma atividade que pratique especificamente o que é explicado no ícone Gramática, o que me leva a concluir que este ícone existe para esclarecer dúvidas pontuais e que, para saber exatamente qual tópico gramatical consultar, o usuário necessita um mínimo de conhecimento prévio da gramática da língua ou a intervenção de uma pessoa mais experiente no assunto, como o professor ou um colega com mais conhecimento do idioma. Conforme mostram as figuras acima, essa explicação gramatical focaliza questões de forma e traz indicações de como é usado.

Com base nas observações sobre as atividades do software realizadas acima, pode-se perceber uma tendência de simplificação quanto à organização dos conteúdos, que não permite ao aluno a compreensão da linguagem como prática social que lhe possibilite compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos e informações, conforme citam os PCN-LE (Brasil, 1998b:54), alertando para o fato de que:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (grifo meu)

Parece-me ser o que acontece com o software aqui analisado. As considerações feitas até aqui corroboram as afirmações dos PCN-LE (Brasil, 1998b) e mostram que os diálogos do software e o “texto” do vídeo são pouco significativos para os alunos, descontextualizados e seguidos de exercícios que exploram o vocabulário

Além desse trabalho com a fixação de vocabulário, o software apresenta também um trabalho com a fonologia, realizado por meio do programa de reconhecimento de voz, que permite que o usuário complete a maioria das atividades do software utilizando um microfone, em substituição ao clique do mouse, bem como realize exercícios de pronúncia a qualquer momento que deseje, conforme detalhado no capítulo de Metodologia deste trabalho. Os exercícios de pronúncia podem ser realizados com o som de um fonema específico, como o fonema /p/, por exemplo, com uma palavra, como por exemplo “*evening*”, ou com frases, como por exemplo “*I am single. Do you know anybody nice?*” trabalhando acentuação, ritmo e entonação.

Considerando-se o trabalho com o fonema, o software não apresenta o alfabeto fonético e nem todos os sons da língua podem ser trabalhados, conforme pode-se observar na Figura 3.16, que segue, a qual corresponde à tela dos exercícios de pronúncia por fonema.

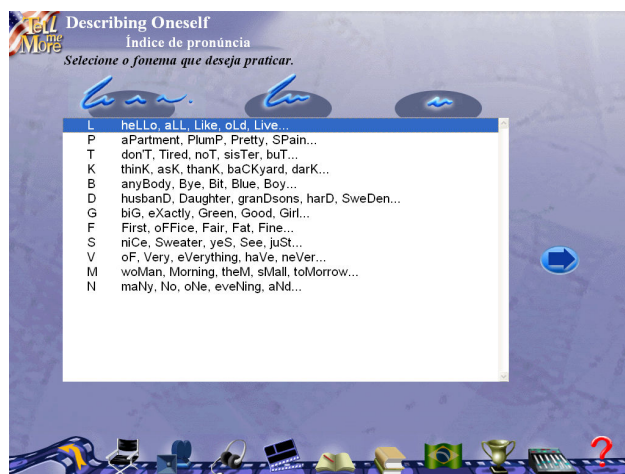


Figura 3.16 – Exercício de Pronúncia por fonema

Pode-se observar na figura 3.16, acima, que somente os fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/, /s/, /v/, /m/ e /n/ são apresentados com possibilidade de exercício de pronúncia. Os sons, cuja pronúncia, a meu ver, são mais difíceis para o falante da língua portuguesa, como os sons vocálicos i e u que podem ser curtos como em “sit” e “book” e longos como em “seat” e “booth”, e o /θ/ como em “think”, por exemplo, não constam da lista de fonemas do software. Essa lacuna talvez se deva ao fato de o software ser produzido para utilização em todos os países do globo, tornando-o um produto internacional. Acredito que o material didático a ser utilizado com alunos deve estar condizente com as necessidades desses alunos. Considerando-se que os alunos brasileiros possuem dificuldade em pronunciar sons como o /θ/ e a diferenciação entre vogais longas e curtas, penso que o Tell Me More deixa a desejar no que se refere ao exercício de pronúncia de fonemas. A utilização de um produto que parece pretender ser utilizado em vários países, por sua vez, também contradiz os PCN-EM (Brasil, 1999:27) quando falam sobre a necessidade de se observar a realidade local, conhecendo a história da região e os interesses da clientela que se está ensinando, ou seja, é preciso “adequar a escola às necessidades da comunidade” e não “o aluno às características da escola.”

Programas de reconhecimento de voz como o utilizado no Tell Me More têm sido tema constante na literatura, com posições favoráveis e desfavoráveis. Pachler (2002:56)

comentando sobre o aspecto de tecnologias da fala, especificamente do software Tell Me More, afirma que o trabalho de reconhecimento de voz realizado neste software deixa a desejar, pois o programa de reconhecimento de voz oferece um gráfico, a onda sonora que, embora possua potencial para um feedback formativo, de modo a auxiliar o usuário a compreender suas falhas e corrigí-las, precisa ser acompanhado de instruções e orientações sobre como interpretá-lo.

Pachler (2002:56) reforça o argumento acima afirmando que a base desses programas de reconhecimento de voz, como o utilizado no Tell Me More, basicamente pede que o usuário leia em voz alta as palavras ou frases e as compare com um modelo já gravado de um falante nativo, de modo a observar diferenças em sons e nuances de pronúncia e transformações sintáticas, como por exemplo, a entonação de perguntas e respostas, ou *“rising and falling intonation”*. Acredito, porém, que o aluno tenha dificuldade em compreender essas sutilezas de entonação da língua simplesmente por meio da observação de um gráfico, como os ilustrados na figura 3.17, abaixo. Dessa forma, o exercício de pronúncia passa a ser apenas um exercício de repetição de frases, palavras ou sons sem significado maior para o aluno.

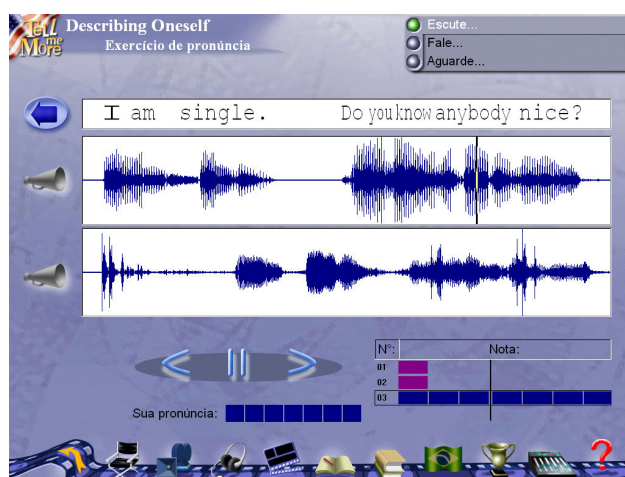




Figura 3.17 – Onda sonora visualizada no Exercício de Pronúncia

Observando-se a onda sonora ilustrada na figura 3.17, correspondente às frases “*I am single. Do you know anybody nice?*” questiono se uma pessoa com pouco conhecimento sobre a entonação da língua inglesa talvez pudesse perceber que as traços mais longos da onda correspondem a “*rising intonation*”, enquanto que os traços mais curtos correspondem a “*falling intonation*” e saberia identificar em que momento da frase a entonação deve subir ou baixar. A onda sonora ilustrada na parte superior da figura 3.17, acima, foi aceita pelo computador como correta, por estar na cor azul, ao passo que a onda sonora ilustrada na parte inferior da figura 3.17 não foi considerada correta, sendo apresentada na cor lilás, conforme detalhado no capítulo de Metodologia deste trabalho,

Referindo-se especificamente ao software Tell Me More para ensino de francês e chinês, Neri et al. (2003:1159), comentando sobre a onda sonora visualizada nesse software, afirmam que:

Enquanto a apresentação simultânea das duas ondas sonoras nesse sistema pode muito bem ser considerada como um convite para produzir enunciados cujas ondas sonoras correspondam às do modelo, esse não é o real propósito do treinamento de pronúncia. Dois enunciados com o mesmo conteúdo podem ser ambos bem pronunciados e ainda assim possuir ondas sonoras que são muito diferentes entre si....Se essas apresentações estão disponíveis em um programa, é simplesmente devido a uma escolha realizada por

quem o desenvolveu (possivelmente guiada por especialistas em marketing que consideram inovações tecnológicas mais importantes que exigências pedagógicas)

Sem a instrução devida, acredito que a onda sonora apresentada no software seja de difícil compreensão para o aluno, que simplesmente ao visualizá-la não consegue identificar sua falha. Seria necessário que uma outra pessoa com conhecimento sobre análise desse tipo de gráfico, informasse ao aluno como compreendê-lo, para que a atividade pudesse ser melhor aproveitada.

Pachler (2002:60) cita ainda o fato de que, embora o nível de aceitação da função de reconhecimento de voz possa ser alterado para mais fácil ou mais difícil, conforme detalhado no capítulo de Metodologia deste trabalho, ele mesmo, como falante nativo de alemão, teve dificuldade em atingir o modelo da língua alvo quando o modo de reconhecimento de voz foi ajustado para o nível de aceitação normal. A mesma dificuldade foi encontrada por um falante nativo do francês, com relação à sua língua natal, segundo Pachler (2002:60). Isso talvez seja porque o software não considera diferentes timbres de voz e diferentes sotaques do usuário em sua língua materna. No caso específico do Estado de São Paulo, onde o software está sendo utilizado, por exemplo, um aluno da capital tem sotaque distinto do de um aluno do interior do estado, sendo que essas diferenças se refletem no aprendizado de uma língua estrangeira do ponto de vista fonético. Essa observação leva ao questionamento quanto às dificuldades que os usuários poderão encontrar na realização do exercício de pronúncia, dificuldades essas que poderão desestimulá-los caso não consigam atingir o grau de exigência necessário.

Acrescento ainda a análise pessoal de que este tipo de programa não leva em consideração as variações lingüísticas regionais e nacionais da língua estudada, como sotaques e dialetos, o que contradiz os PCN-EM (Brasil, 1999:28) quando, ao descrever as competências a serem desenvolvidas no aprendizado da língua inglesa no Ensino Médio, colocam “*saber distinguir entre as variantes lingüísticas*” da língua estudada como uma delas.

O modelo de pronúncia trabalhado no exercício de pronúncia, e em todas as atividades do software nas quais o usuário pode ouvir o computador, é do nativo americano, sem a presença de nenhum sotaque regional específico. Esse fato reforça o conceito existente no senso comum de que o “padrão”¹² ideal a ser atingido no que se refere à pronúncia é o do americano ou britânico nativo. (Rajagopalan, 2005; Matsuda, 2002)

Outro problema apontado por Pachler (2002:59), com o qual concordo e já aqui apontado, é o fato de o programa de reconhecimento de voz não possuir foco nas dificuldades específicas que falantes de uma determinada língua possuem no aprendizado de uma segunda língua, se comparados aos falantes de outro idioma, no aprendizado desta mesma língua. Assim, não existe atenção suficiente para as dificuldades que um falante nativo de inglês pode ter ao aprender, digamos o francês, em oposição às dificuldades que um nativo de italiano pode ter ao aprender o mesmo idioma, ou seja, o francês.

Conforme defendem Neri et al. (2003:1158), para produzirem resultado mais satisfatório, os programas de reconhecimento de voz como o do Tell Me More conhecidos por ASR – “Automatic Speech Recognition” - exigem um design mais detalhado. De acordo com os autores, que abordam o tema de um ponto de vista mais técnico, caso seja utilizado o tipo correto de tecnologia e a tarefa de reconhecimento seja desenhada com cuidado, com modelos fonéticos e sintáticos mais variados, por exemplo, pode-se garantir níveis aceitáveis de acuidade de reconhecimento, bem como a possibilidade de detectar e diagnosticar erros e dar feedback ao usuário.

Neri et al. (2003: 1158) dizem que desde o surgimento dessa tecnologia de reconhecimento de voz, os especialistas em fala têm desenvolvido uma série de medidas de modo a garantir níveis aceitáveis de desempenho dos falantes não nativos. Entre essas medidas pode-se mencionar o “treinamento” de programas ASR com a fala tanto de nativos como de não nativos, de modo a adaptar os modelos nativos a serem

¹² O conceito de “padrão” como um modelo a ser seguido é hoje questionado na literatura por vários autores, entre eles os mencionados neste trabalho.

utilizados às propriedades acústicas de falantes não nativos, aumentando assim o número de fons¹³ que podem ser produzidos por falantes não nativos, embora não estejam presentes na língua alvo.

No entanto, esse não é o caso do programa de reconhecimento de voz do Tell Me More, segundo atestam Pachler (2002) e Neri et al. (2003). Provavelmente essa defasagem no programa de reconhecimento de voz do software aqui analisado seja decorrente da data em que o software foi lançado no mercado, década de 90. Como os desenvolvimentos tecnológicos são muito rápidos, avanços nesse sentido já devem ter sido feitos e não foram contemplados pelo software em questão, por não existirem à época de seu lançamento no mercado.

Hémard (2001, apud Pachler, 2002:60) menciona que este tipo de tecnologia possui uma disciplina à qual é necessário que o usuário se acostume, pois ele deve aguardar o momento certo de falar, não pode fazer pausas enquanto fala e possui o limite máximo de três segundos para sua fala. Embora trate-se de um exercício de pronúncia, o trabalho é sempre realizado de modo que a frase repetida pelo usuário se encaixe exatamente no tempo disponibilizado pelo software, não oferecendo espaço para correções que são normais na fala, como reiniciar uma palavra porque não a pronunciamos corretamente da primeira vez. Isso pode resultar na falsa impressão de que uma frase pronunciada em língua inglesa nunca pode ser interrompida, corrigida ou conter pausa, o que não é verdade.

Essas características do programa, que também observei como usuária, estão distantes do modelo conversacional em tempo real, no qual os participantes do discurso muitas vezes interrompem sua fala para corrigí-la ou pensar, introduzindo marcas que são comuns em conversações reais, como hesitações, regressões, fáticos, etc., mas que não fazem parte do modelo na língua alvo.

¹³ Segundo Michaelis (1998:976) fon é a “unidade de intensidade de som em uma escala que começa com zero para o som mais fraco audível e termina com 130, quando a intensidade do som começa a ser dolorosa.”

As observações acima encontram respaldo nos PCN-EM (Brasil, 1999) quando incluem dentre as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos:

Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). (:29)

Ou ainda quando afirmam:

ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas. (Brasil, 1999:31)

A análise apresentada até aqui já me possibilita responder a primeira e segunda perguntas de pesquisa, ou seja, quais são as teorias de aprendizagem e linguagem que embasam o software.

São vários os fatores que me fazem concluir que a teoria de aprendizagem que embasa o curso é marcadamente behaviorista. Primeiramente, a necessidade de se indicar a resposta correta para que se possa prosseguir para a atividade seguinte, como na atividade Exercício, conforme descrito no capítulo de Metodologia deste trabalho. O reforço positivo, representado pelos aplausos e pelos ícones com as faces expressando satisfação sempre que o usuário completa um dos exercícios da atividade Exercícios corretamente. O trabalho de memorização do vocabulário, realizado por meio da atividade Exercício, conforme relatado anteriormente, nesta seção do trabalho e, finalmente, a associação, por meio dos ícones em vermelho e verde que aparecem na

parte superior das telas das atividades Exercícios e nos exercícios de compreensão, conforme apresentado no capítulo de Metodologia, neste trabalho.

Quanto à visão de linguagem que embasa o software, conforme demonstrado na análise do conteúdo do Tell Me More, parece ser estruturalista. A falta de contextualização de atividades como Diálogo e Vídeo, que parecem ter como objetivo apenas apresentar estruturas da língua, o trabalho com o vocabulário, de forma também descontextualizada, realizado com a palavra isolada ou em uma frase são fatores que reforçam meu posicionamento quanto à visão estruturalista da linguagem presente no software.

Essa análise, portanto, possibilita afirmar que o software em estudo não está em conformidade com a visão sociointeracionista apregoada nos PCN-LE (Brasil, 1998b) e PCN-EM (Brasil, 1999) o que, no meu entender, pode trabalhar contra as orientações nacionais estabelecidas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira – neste caso o Inglês – nas escolas dificultando, assim, a tarefa do professor que segue, ou pretende seguir, essas orientações.

3.4 Expectativas dos Alunos sobre Aprendizagem de Língua

O Caderno do Professor (Secretaria de Estado da Educação, 2001), fornecido pela Secretaria do Estado de Educação aos professores que participaram da oficina *More than Words* apresenta sete textos escritos por alunos do Ensino Médio nos quais eles apresentam suas expectativas com relação à aprendizagem de língua estrangeira. Esses textos respondem a duas perguntas:

1. Qual seria a aula de inglês dos seus sonhos?
2. Em que o conhecimento da língua inglesa pode ajudar no dia-a-dia?

Entre as respostas fornecidas para a primeira pergunta encontra-se o uso de recursos tecnológicos como a televisão, aparelhos de som e computador, conforme se pode ler nos exemplos que se seguem:

Aluno 1:

- Micro computadores
- Vídeo cassete
- Televisão
- Som
- Áudio visual

Aluno 2:

Eu gostaria de ter aulas mais práticas do que teóricas, como por exemplo: ter aulas de Inglês no computador, resolver exercícios no computador.

Aluno 3:

Na área de informática poderíamos por exemplo navegar na internet apenas em sites americanos.

Por exemplo entraríamos em um site de busca americano a professora daria uma determinada palavra e procuraríamos assuntos envolvendo a palavra.

Aluno 4:

E também acho uma boa os professores terem aula de computação, para aumentar o desenvolvimento do ensino dos alunos, não só computação mais outras coisas mais.

Com relação à segunda pergunta, os alunos demonstram o desejo de que as aulas sejam mais práticas e voltadas para suas necessidades, embora não especifiquem quais sejam, conforme se pode ler nos exemplos que se seguem:

Aluno 1:

As aulas de inglês podiam ser mais práticas, saindo um pouco da teoria.

Aluno 2:

Eu gostaria de ter aulas mais práticas do que teóricas;

Aluno 3:

As aulas atualmente de inglês, não suprimem totalmente as nossas necessidades, pois elas ensinam o básico dos básicos.

Apenas um dos alunos menciona que a língua inglesa *“hoje em dia, é uma língua fundamental para nossa comunicação.”*

Essa expectativa dos alunos encontra eco nos PCN-EM (Brasil, 1999:30) quando enfatiza a importância da tecnologia moderna para que se possa fazer contato com diferentes pontos do mundo, acrescentando a necessidade de se conhecer uma língua estrangeira para que se possa utilizar essa mesma tecnologia de forma eficiente e produtiva.

A utilização do software Tell Me More não encontra respaldo na afirmação dos PCN-EM (Brasil, 1999) mencionada acima no que diz respeito a fazer contato com diferentes pontos do mundo, uma vez que se trata de um software que deve ser instalado no computador, não necessitando ou permitindo acesso à Internet. No entanto, satisfaz a expectativa de alguns desses alunos com respeito ao uso da sala de informática, do computador e de realizar exercícios no computador. Da mesma forma, vem ao encontro das expectativas dos alunos que esperam por aulas mais diferenciadas, conforme se pode ler nos textos abaixo:

Aluno 1:

Seria bom que os professores saíssem da mesma rotina todo dia.

Aluno 2:

Tudo isso para ter uma aula melhor, se possível cada aula um destes itens [computador, vídeo cassete, televisão, som, áudio visual], para que a cada aula o aluno fique esperando aquela aula chegar, deste modo ele vai gostar de estudar, vai querer sempre aprender mais e mais.

As considerações acima me permitem concluir que a utilização do software Tell Me More com alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino contempla as expectativas dos alunos quanto à utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, bem como a possibilidade de que as aulas de inglês possuam uma maior diversificação e sejam mais práticas, permitindo maior envolvimento dos alunos.

3.5 Orientações para o Professor

O software não apresenta nenhuma orientação específica para o professor, o que a meu ver pode dificultar sua utilização, uma vez que nem todos os profissionais da rede estadual de ensino possuem familiaridade com o computador. Conforme mencionado no capítulo de Metodologia deste trabalho, na escola onde trabalha a professora entrevistada há uma outra professora de inglês que não utiliza o software porque tem medo.

O conjunto de programas instalado juntamente com o software e de uso exclusivo do professor não oferece qualquer tipo de informação ao professor quanto à sua utilização. O professor tem acesso aos mesmos tutoriais que os alunos, facilmente acessíveis por meio do ícone Ajuda, acessado pelo Menu Principal ou pela barra de ferramentas, e Que é isso?, acessado com um clique do mouse na tela visualizada, conforme detalhado no capítulo de Metodologia, neste trabalho.

O tutorial do software, que fornece explicações quanto à navegação e uso das funções do software é acessado tanto por professores como por alunos.

Quanto às técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas, o trabalho é basicamente individual, de interação entre o usuário e o software.

É interessante notar, entretanto, que o fato de os alunos em geral, na rede pública, não terem acesso a uma máquina por aluno, pode contribuir, dependendo do professor, para que possa haver um trabalho diferenciado como o ilustrado pela professora na entrevista. Convém ressaltar, porém, que isso não é mérito do software, mas sim do professor. Caso o professor opte pelo trabalho em duplas, permitindo que dois alunos compartilhem da mesma máquina e sejam parceiros no processo de ensino-aprendizagem, além da interação usuário – material, pode-se ver também a interação usuário – usuário e usuário – usuário – material ou usuário – material – usuário, conforme relata a professora entrevistada no trecho destacado abaixo:

P - Num primeiro momento eles gostaram porque era bom; mudou o ambiente, eles puderam ter mais uma integração uma interação com os colegas, porque eu colocava eles assim em trios...

E - Ah, ficavam três em cada computador?

P - Isso, cada três num computador

E - Ah..

P – É..... eles tão falando e tão trabalhando.....não é...não é....que nem na sala...

E – Conversa nada a ver.....de aluno...

P – Isso! Eles ajudam....perguntam pro colega.... se não.....sese eu não consigo dar atenção, to falando com outro grupo...

3.6 Aspectos Referentes ao Recurso Tecnológico

Nesta seção a avaliação considera aspectos inerentes ao recurso tecnológico e, para tanto, utilizo critérios retirados de Freire et al. (2004), a saber: usabilidade; legibilidade de texto e imagem; utilização e padronização de recursos; instruções fornecidas; avaliação da aprendizagem e aspectos motivacionais, os quais discuto a seguir.

Quanto ao item usabilidade, o material está disponível na escola da rede pública e sua utilização no que tange à necessidade, utilidade, frequência, etc, fica a cargo do

professor de língua inglesa, bem como à disponibilidade da sala de informática da escola, conforme citou a professora entrevistada, no trecho destacado abaixo:

P – isso, então.....tem turma que você precisa de um bimestre.....tem que planejar, tem que reservar sala, dividir a turma..... separar....

E – toma tempo..

P – o 1ºB, por exemplo, tem50.....40 e....tem 51 na...na folha,, mas tem uns que saíram...tem 45, vai...é muito

E – não dá pra levar todo mundo...

P – não, não dá. Então o que eu faço? Eu divido a classe, uns vão pra informática....porque eu digo que vale nota....pros outros eu do atividade....que conta....nota....é uma loucura....

A instalação do programa é fácil e rápida e, uma vez instalado o programa, o acesso e a navegação também são fáceis e rápidos. Os links apresentados são visuais e internos, ou seja, estão visíveis na tela em que o usuário está trabalhando e permitem acesso a opções e possibilidades dentro do próprio programa, por meio da barra de ferramentas ou do Menu Principal, conforme também destacou a professora entrevistada:

E – e, diz, quando você levou seus alunos na informática, no laboratório, pra fazer o software, que unidade, que lição você usou?

P – ah... foi aquela q.... o vídeo, acho q o do jacaré....que tem 'brush your teeth', sabe?

E – sei....e eles gostaram? Você percebeu, eles falaram....

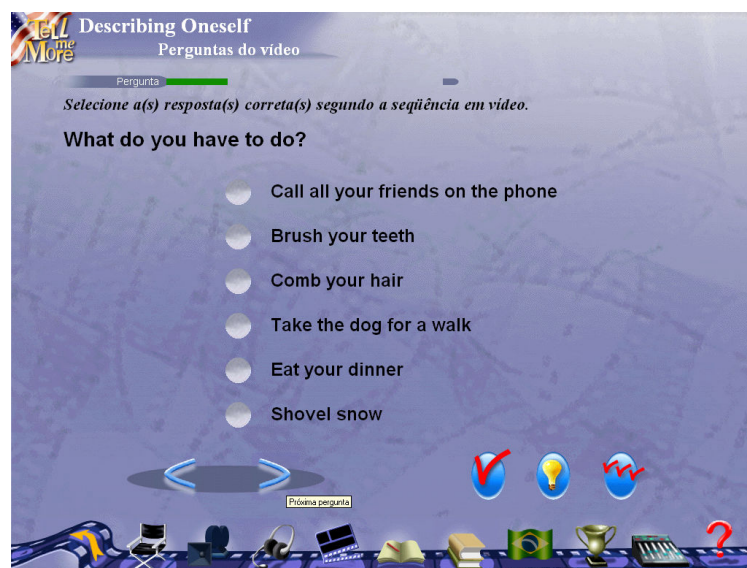
P – gostaram. No começobomtinha uns ...sabe.....mas eles gostaram; é que o aplicativo é fácil de navegar,né? Tem aquela barrinha de ferramenta em baixo... sabe, foi muito bom.

Quanto ao item legibilidade dos “textos”¹⁴, pode-se dizer que são legíveis, com escolha adequada do tipo de fonte, tamanho de letra, variação pertinente de fonte e tamanho e

¹⁴ Conforme já explicado na seção Conteúdo deste trabalho, não temos aqui textos, razão pela qual uso aspas na palavra.

uso pertinente de itálico, negrito e cores, conforme ilustram as telas da figura 3.18 adiante.

Pode-se perceber que o contraste entre o pano de fundo, que possui uma única cor, e as letras do texto é adequado, não dificultando a leitura. Conforme sugere Nielsen (2000:125) quando se utiliza esquema de cores, a legibilidade deixa a desejar caso o texto esteja em uma cor mais clara que o preto puro. No caso do Tell Me More, as telas possuem fundo azul, com texto em preto, conforme ilustra a tela superior da figura 3.18, ou fundo branco sobre a tela azul com texto em cor azul escuro ou preto, conforme ilustra a tela inferior da figura 3.18.



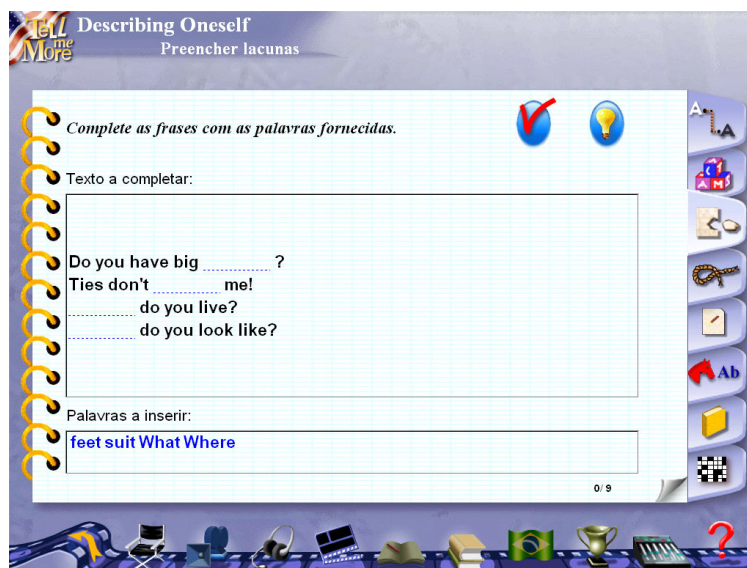


Figura 3.18 – Legibilidade dos textos

Quanto às imagens, nem sempre podem ser consideradas como auxiliares na compreensão do texto. Por vezes sua escolha parece seguir um critério cômico. Por exemplo, quando na atividade de Vídeo o usuário ouve a frase *'brush your teeth'*, a imagem que visualiza é a de um jacaré de boca aberta, ou nas ilustrações da Gramática conforme mostra a figura 3.19, abaixo.

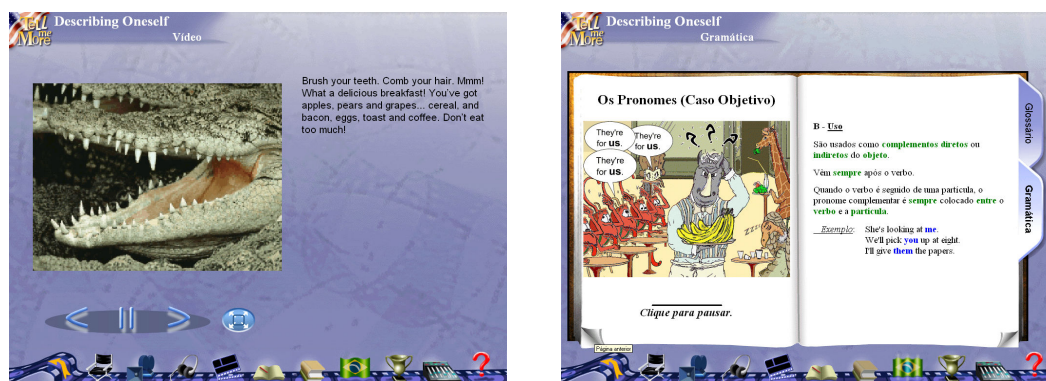


Figura 3.19 – Exemplo de escolha de imagem

Tal escolha pode se justificar de duas formas. A primeira, para tornar o software mais atraente e divertido. A segunda, para alcançar um propósito mercadológico, uma vez que o software é planejado para atingir usuários do mercado internacional, ensinando

vários idiomas nos mais diversos países do globo, em muitos casos utilizando as mesmas imagens, como é o caso do Tell Me More para ensino de francês no qual tive a oportunidade de navegar.

No entanto, cabe questionar se a compreensão das imagens é a mesma internacionalmente ou inclusive se todos os indivíduos de um mesmo grupo a compreendem da mesma forma, uma vez que os símbolos e imagens possuem significados diferentes em culturas diferentes e que o conhecimento de mundo dos indivíduos pode lhes permitir leituras diferentes de uma mesma imagem.

Outro questionamento que pode ser feito refere-se ao fato de que algumas imagens exigem que o usuário possua algum conhecimento prévio do idioma estudado, pois visualizar um jacaré de boca aberta ao ouvir a frase *'Brush your teeth.'* não é necessariamente esclarecedor, a menos que o usuário compreenda o significado da frase em questão. Da mesma forma, não é fácil perceber a relação que existe entre a frase *'Comb your hair.'* e a imagem de um macaco, conforme ilustra a figura 3.20 abaixo:



Figura 3.20 – Exemplo de ilustração inadequada

Por outro lado, acredito que a escolha de algumas ilustrações não seja apropriada à faixa etária para a qual o software foi indicado, conforme ilustra a figura 3.21 abaixo.

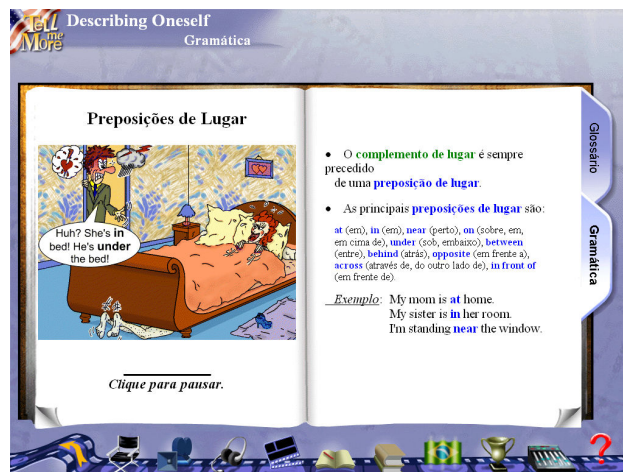


Figura 3.21 – Ilustração da Gramática do software

Cabe observar que esse posicionamento de minha parte não possui caráter moralista, mas acredito que um dos papéis da educação seja o de formação de valores e ilustrações como as da figura 3.21 podem ser prejudiciais neste sentido, se não forem devidamente trabalhadas e discutidas sob orientação do professor, pois são preconceituosas ao fazerem uma charge e lidam com questões de diferenças sociais e culturais, conforme já mencionado anteriormente.

Quanto ao item utilização e padronização de recursos, a apresentação da página, ocupa o tamanho da tela. Essa é uma preocupação também apresentada por Nielsen (2000: 29) quando considera o desenho de páginas na Internet, uma vez que não há como saber qual o tamanho da tela do usuário. Pode-se dizer que o software foi pensado para diferentes tamanhos de tela pois, embora o software não se adapte automaticamente a qualquer tipo de tela, ao inserir o CD, antes de o programa ter início, o usuário visualiza a mensagem ilustrada na figura 3.22 a seguir.

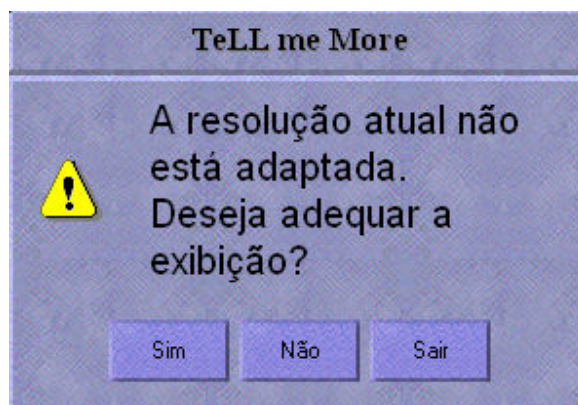


Figura 3.22 – Mensagem sobre resolução da tela

Caso o usuário opte por adaptar a resolução, poderá visualizar o software em tela inteira, conforme ilustra a figura 3.23 a seguir.



Figura 3.23 – Visualização do software em tela inteira

Caso opte por não adaptar a resolução, visualizará o software com uma moldura preta na tela, conforme ilustra a figura 3.24, a seguir.



Figura 3.24 – Visualização do software com moldura na tela

Pode-se dizer também que houve escolha adequada do tipo de fonte, tamanho de letra e uso pertinente de *itálico*, **negrito** e sublinhado, bem como o uso pertinente e adequado de cores, ícones e som, conforme mencionado anteriormente. Quanto aos ícones, conforme ressalta Nielsen (2000:180) são padronizados e metaforizados, apresentando, por exemplo, um microfone simbolizando os exercícios de pronúncia e um caderno simbolizando os exercícios, conforme detalhado na seção Descrição do Software, neste trabalho. Também os textos, imagens e cores são padronizados, conforme ilustra a figura 3.25, a seguir.

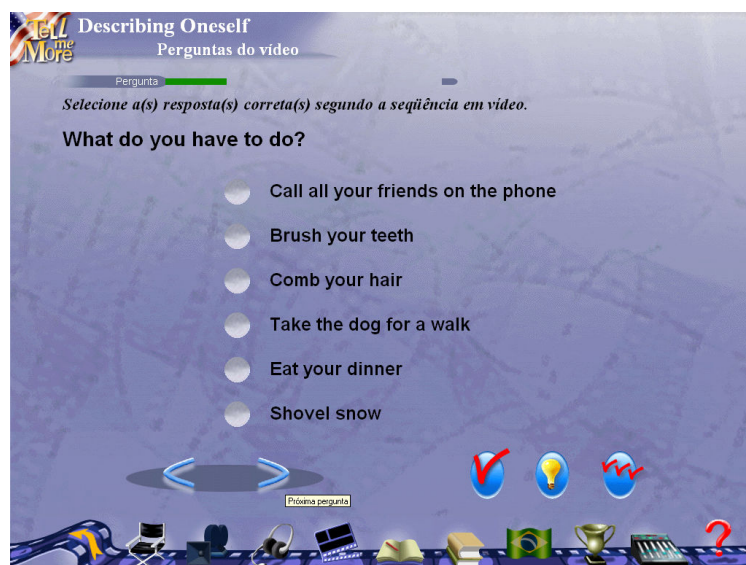


Figura 3.25 – Exemplo de utilização e padronização de recursos

Dentre os recursos utilizados, destaca-se a possibilidade de trabalho com reconhecimento de voz, ASR (Automatic Speech Recognition), cuja avaliação foi realizada anteriormente, nesta seção do trabalho.

Quanto às instruções para as atividades, nem sempre são necessárias, pois o enunciado em português facilita a compreensão do que deve ser realizado. No entanto, alguns enunciados podem gerar dúvidas, como é o caso das telas ilustradas na figura 3.26 abaixo.

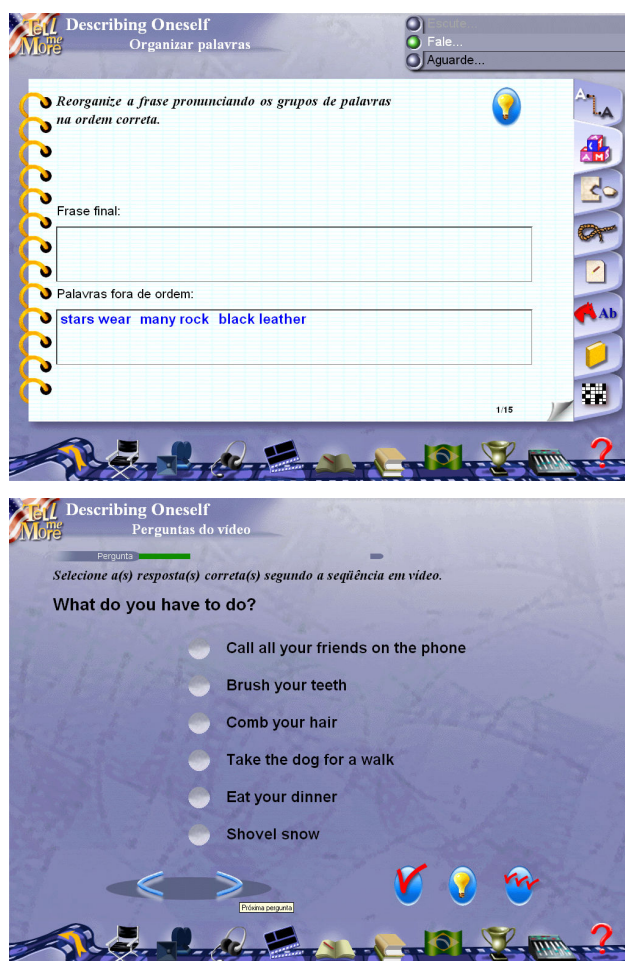


Figura 3.26 – Exemplo de enunciado

No caso da tela superior, alguns usuários podem não compreender que os grupos de palavras mencionados no enunciado referem-se às palavras em azul na parte inferior

da tela, uma vez que não conseguem visualizar, em um primeiro momento, que essas palavras estão agrupadas e não isoladas. No caso da tela inferior, referente ao exercício de compreensão do vídeo, o enunciado leva o usuário a acreditar que a pergunta em questão pode possuir uma ou mais alternativas corretas quando, na verdade, todas as perguntas do exercício de compreensão do vídeo possuem mais de uma alternativa correta. Enunciados como esse podem levar o usuário a incorrer no erro de acreditar que existem questões com apenas uma alternativa de resposta correta, o que não é verdade.

Porém, caso o usuário necessite de alguma informação adicional, com a consulta ao item ajuda, obterá instruções claras. Escolhendo a língua portuguesa como opção de língua da interface, as instruções e enunciados dos exercícios são visualizados nesse idioma, conforme ilustra a figura 3.27, a seguir.

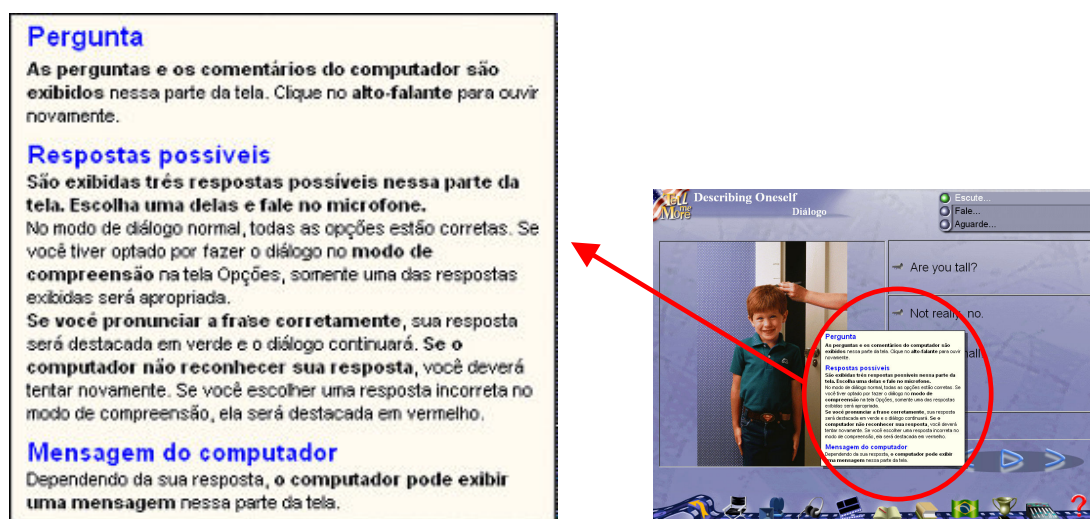


Figura 3.27 – Instrução visualizada ao clicar no ícone *que é isso?*, na atividade Diálogo

Quanto às instruções de navegação, também nem sempre são necessárias, pois os ícones são auto-explicativos, mas caso haja necessidade, uma consulta ao item Ajuda oferece instruções claras. Dependendo da opção de língua da interface podem estar em língua materna, conforme ilustra a figura 3.28, a seguir.

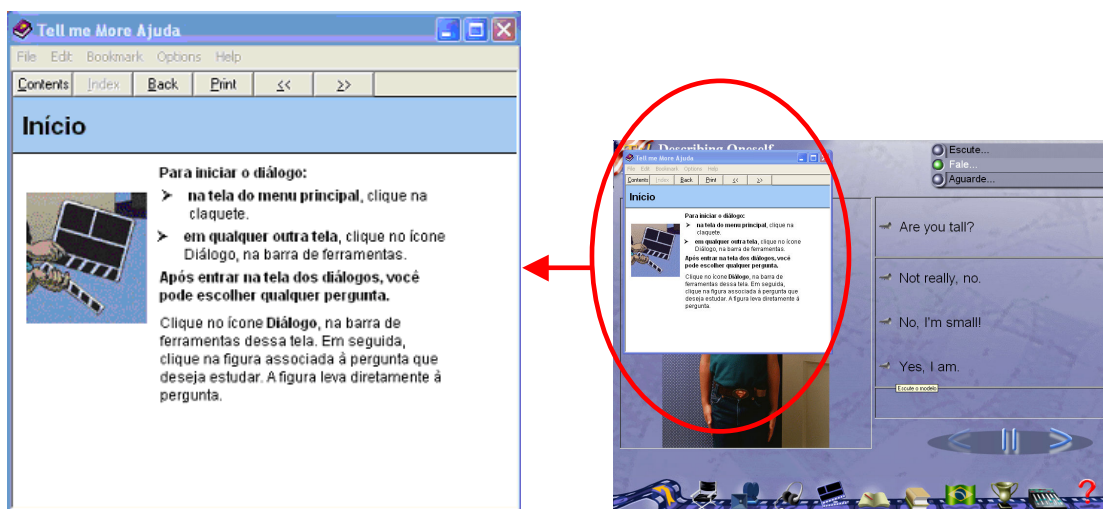


Figura 3.28 – Instrução visualizada ao clicar no ícone *Ajuda* da atividade Diálogo

Conforme pode-se observar nas instruções das telas ilustradas nas figuras 3.27 e 3.28, as explicações são visuais, utilizando os mesmos ícones que aparecem nas telas e na barra de ferramentas e textuais. Quando textuais, as explicações são diretas e objetivas, em linguagem clara, porém não muito amigável para com o leitor, com o uso constante do imperativo. Horton (2000:370), discutindo sobre a colaboração em cursos na Internet, oferece algumas orientações quanto à linguagem utilizada para as mensagens entre os responsáveis pelo curso e os alunos, sugerindo a utilização de "smileys" como por exemplo ":-)" para expressar satisfação ou ":-(" para expressar desagrado, com o intuito de demonstrar emoções, uma vez que nesse tipo de interação não é possível perceber pistas comuns na conversação face-a-face como expressões faciais, tom de voz e gestos, por exemplo. Nos dias de hoje, os "emoticons" e "winks", disponíveis em e-mails e sites como "msn", por exemplo, objetivam justamente transmitir essas emoções para os envolvidos na conversa. Acredito que o uso da linguagem utilizada no Tell Me More possa ser explicado por tratar-se de um software elaborado na década de 90, quando não havia ainda a preocupação com os fatores afetivos relacionados ao uso da tecnologia existentes nos dias de hoje.

Quanto à avaliação da aprendizagem, ela é realizada ao final de cada grupo de atividades, pelo próprio software, conforme ilustra a figura 3.29, podendo ser visualizada ao se clicar no ícone Avaliação do Resultado, representado por um troféu no Menu Principal ou na barra de ferramentas. É do tipo somativa e o grau de dificuldade de algumas das atividades que são avaliadas pode ser aumentado ou diminuído pelo próprio usuário, conforme explicitado no capítulo de Metodologia deste trabalho. Infelizmente não encontrei no software nenhuma explicação quanto à forma como é realizado o cálculo das notas atribuídas ao usuário.



Figura 3.29 – Relatório de Lições

Conforme informações da professora entrevistada, os alunos gostam dessa tela, ilustrada na figura 3.29, porque está relacionada com sua avaliação na matéria em questão, como se pode ler no trecho da entrevista destacado abaixo:

P – então, aí o que que acontece? Eles gostam daquela tela, que tem o resultado, sabe?

E – sei, o relatório..

P – é, isso. Eles falam: “então é PS¹⁵ professora”eles cobram...

No que se refere aos aspectos motivacionais acredito que a interface é interessante, por apresentar um studio de gravação que convida o usuário a ser o ator se preparando

¹⁵ PS corresponde ao conceito Plenamente Satisfatório das escolas da rede estadual de ensino.

para entrar em cena. Essa ambientação parece ter o objetivo de, fazendo uma comparação com a atividade de ator ou atriz, levar o usuário a perceber a importância da prática para que a cena final tenha a qualidade esperada ou, no caso do usuário, que o resultado da aprendizagem seja o esperado. Essa preocupação com a prática em busca de um resultado perfeito é, a meu ver, mais um fator a reforçar a teoria behaviorista que embasa a elaboração deste software, teoria essa que considera o erro um comportamento a ser eliminado por meio da repetição e da prática, na busca de um comportamento considerado ideal.

O uso dos ícones e das cores torna a interface atraente e agradável aos olhos e a facilidade de navegação faz com que a interface seja encorajadora, despertando a curiosidade do usuário. Porém como todas as unidades seguem um mesmo padrão, existe a possibilidade de que, com o tempo, torne-se monótono para o usuário.

A análise dos aspectos referentes ao recurso tecnológico aqui realizada me possibilita responder à terceira pergunta de pesquisa, ou seja, quais inovações, do ponto de vista tecnológico, o software traz que ajudam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em aulas presenciais.

Considero o software de reconhecimento de voz, apesar das limitações aqui apresentadas, um recurso que traz contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que apresenta aos usuários-alunos a possibilidade de ouvir o idioma estudado, praticando pronúncia, gravando e ouvindo sua própria voz, possibilidades essas inexistentes em uma sala de aula presencial sem a utilização de um recurso tecnológico como o computador e o software aqui analisado.

Nesta seção apresentei os dados obtidos, juntamente com meus comentários, buscando relacioná-los com a fundamentação teórica deste trabalho. Passo agora a fazer as considerações finais, com base no aqui exposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa originou-se de uma inquietação minha como profissional da área de educação com respeito à avaliação de material didático, que hoje além de material impresso inclui também materiais ligados à área tecnológica, tais como o software aqui analisado. Diante do papel que a tecnologia exerce em nossas vidas cotidianas atualmente, não cabe mais questionar a necessidade de se inserir essa tecnologia na sala da aula e sim de avaliar a qualidade do material utilizado e sua real contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, objetivo desta pesquisa.

Considerando a vasta quantidade de material didático existente no mercado e as dificuldades que o professor encontra para selecioná-los, esta pesquisa procurou levantar alguns critérios que considero essenciais para uma escolha mais consciente do material utilizado em sala de aula, de modo a auxiliar os professores na difícil tarefa de optar por um material específico para trabalhar com seus alunos.

As bases teóricas desta pesquisa foram os PCN-LE (Brasil, 1998b) e PCN-EM (Brasil, 1999), utilizados como referência para o trabalho do professor em sala de aula, as correntes de pensamento da psicologia que serviram de base para as teorias de ensino-aprendizagem que mais influenciaram o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em nossa cultura (Williams & Burden, 1997; Rego, 2004; Vygotsky, 1993, 2003), as teorias de linguagem (Graddol, 1994; Hutchinson & Waters 1992; Bloor & Bloor, 1995), considerações sobre material didático (Cunningsworth, 1984, 1995; Tomlinson, 1998; Graves, 2000), o conceito de tarefa segundo Ellis (2003), os critérios de avaliação de software (Squires & McDougall, 1997; Stirling, 1998; Alagumali & Anderson, 1997) e os critérios de avaliação de Ramos (1998) e Freire et al. (2004).

Com base nesses pressupostos teóricos, esta pesquisa buscava responder a perguntas relacionadas às teorias de aprendizagem e de linguagem que embasaram a elaboração

do software. Os dados aqui analisados revelaram que o software foi elaborado com uma concepção estruturalista da linguagem, com preocupação básica na memorização de vocabulário e na prática de pronúncia, esta realizada por meio de um programa de reconhecimento de voz denominado ASR – “Automatic Speech Recognition”. A teoria de ensino-aprendizagem que embasa o software é behaviorista, o que pode ser constatado por meio do reforço positivo, do trabalho de memorização e de associação.

Essa concepção do processo de ensino-aprendizagem estruturalista e behaviorista contradiz os paradigmas vigentes, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998b) e os PCN-EM (Brasil, 1999), que possuem uma visão sociointeracionista do processo de ensino aprendizagem e defendem a negociação de significado como forma de desenvolvimento da competência comunicativa.

Do ponto de vista tecnológico, o software aqui analisado apresenta uma interface agradável, funções simples e de fácil utilização. Apesar das discrepâncias levantadas com relação aos paradigmas educacionais vigentes, acredito que do ponto de vista tecnológico o software apresenta como recurso positivo para utilização em aulas presenciais o software de reconhecimento de voz, principalmente se considerarmos o público para o qual o software foi indicado, qual seja o aluno de Ensino Médio da rede estadual de ensino que, segundo os PCN-EM (Brasil, 1999:28), possuem “*raras oportunidades que o aluno tem para ouvir e falar a língua inglesa*”.

O mesmo posicionamento pode ser encontrado em Pachler (2002:59) que, apesar das críticas que faz ao programa de reconhecimento de voz do Tell Me More, afirma que este tipo de programa, com a devida orientação, pode fornecer exposição adicional válida à língua falada bem como oportunidades para a prática oral e pronúncia, argumentos com os quais concordo.

Essa função do software, apesar de suas limitações, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na medida em que os usuários-alunos possuem a possibilidade de ouvir o idioma estudado e de praticar a pronúncia, falando, gravando e ouvindo sua

voz, possibilidade inexistente em uma sala de aula presencial, se não for por meio de um recurso tecnológico como o computador e o software em questão.

Também cabe mencionar que, apesar da visão estruturalista e behaviorista que embasam o software e que contraria o paradigma educacional vigente proposto pelos PCN-LE (Brasil, 1998b), existem momentos no processo de ensino-aprendizagem em que a memorização e o trabalho com vocabulário se fazem necessários. Nesses momentos o software pode contribuir tanto com professores como com alunos, uma vez que os exercícios de memorização podem ser utilizados como uma forma de auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa.

O professor, ao utilizar o software, estará diversificando suas aulas, proporcionando a seus alunos um ambiente diferente do utilizado habitualmente, a sala de informática, e estará trabalhando o fator motivação, conforme expuseram os alunos cujos textos foram discutidos nesta pesquisa. O uso do software também confere um visual mais interessante e atraente a exercícios normalmente desenvolvidos no papel, caderno ou livro do aluno, ou na lousa. Desde que o professor esteja ciente do tipo de trabalho que está sendo realizado, atentando para os conceitos teóricos envolvidos e tomando alguns cuidados, como avaliar se o conteúdo a ser trabalhado com o software é pertinente ao momento pedagógico de seus alunos, o trabalho com o software pode apresentar resultados positivos de aprendizagem.

Considero importante reforçar que, apesar das possíveis vantagens na utilização do software expostas acima, as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem que o embasam são contrárias ao que se busca atualmente em termos de ensino de língua e linguagem, segundo os novos paradigmas educacionais propostos pelos PCN-LE (Brasil, 1998b) e PCN-EM (Brasil, 1999). De meu ponto de vista, essa visão estruturalista da linguagem e behaviorista do processo de ensino-aprendizagem reitera o que muitos professores perpetuam como “bom” e que, a meu ver, é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, além de estar em descompasso com os paradigmas educacionais vigentes para o ensino de língua estrangeira. Por esse motivo acredito ser

importante que os professores sejam conscientes desses fatores ao fazerem suas escolhas quanto ao material didático que pretendem utilizar, de modo a poder aproveitá-lo de uma forma mais positiva e coerente com a realidade educacional atual e com os objetivos da educação básica apontados neste trabalho.

Esta pesquisa teve aspectos relevantes do ponto de vista pessoal pois, como profissional da área de educação, acredito agora possuir mais critérios para avaliar o material didático com o qual optar por trabalhar. Penso que esta pesquisa tenha sido relevante também para professores que trabalham na rede estadual de ensino, e inclusive na rede particular, que podem utilizá-la como referência para a escolha do material didático a ser utilizado com seus alunos.

Depois de ter realizado uma análise do software do ponto de vista do designer, creio que esta pesquisa poderia ter continuidade com seus usuários. Seria importante que os usuários do software pudessem ser ouvidos para que se pudesse saber quais suas percepções a respeito do software, bem como para avaliar a real eficácia do material aqui avaliado no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGUMALAI, S. & ANDERSON, J. Software evaluation: a pedagogic solution. In: AARE Conference, 1997, Brisbane. *Anais eletrônicos*. Brisbane: AARE, 1997. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/97pap/alags010.htm>>. Acesso em 23 de nov. 2006.

BEATTY, K. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2003.

BLEASE, D. *Evaluating Educational Software*. London: Croom Helm, 1998.

BLOOR, M. & BLOOR, T. *The functional analysis of English: A hallidayan approach*. London: Arnold, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira. Terceiro e Quarto Ciclos*. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BREEN, Michael P. & CANDLIN, C. N. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development ELT Documents*. Modern English Publications. 1987.

CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books, 1984.

_____. *Choosing your coursebook*. London: Heinemann English Language Teaching, 1995.

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, M. et al. Roteiro para avaliação de cursos on-line de idiomas. In: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (org.) *Relatos de Experiência de Ensino Aprendizagem de Línguas na Internet*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GARDNER, R. C. *Frames of mind*. New York: Basic Books, 1983.

GIUSTA, A.S. Educação a Distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, A.S. & FRANCO, I.M. (org.) *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte, MG: PUC Minas, PUC Minas Virtual, 2003. p.17-42.

GRADDOL, D. Three Models of Language Description. David Graddol & Olivier Boyd-Barrett (eds.). In: *Media Texts: Authors and Readers*. England: Multilingual Matters Ltd & The Open University, 1994.

GRAVES, K. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Canada: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

HÉMARD, D. Tell Me More Pro (Pack 2) Advanced French. *Learning and Teaching Support Network – Reviews*. Disponível em: <<http://www.lang.ltsn.ac.uk/cit/reviews/tellme.htm>> Acesso em: 01 nov. 2006.

HORTON, W. *Designing Web-based training*. Estados Unidos: John Willey & Sons, 2000.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Inglaterra: Cambridge University Press, 1987.

KAROULIS, A. & POMBORTSIS, A. Heuristic Evaluation of Web-based ODL programs. In: GHAOUI, C. (org.) *Usability evaluation of online programs*. Hershey, PA: Information Science Publishing, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.), *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2004.

KOMOSKI, P. K. Educational microcomputer software evaluation. In: MOONEN, J & PLOMP, T. (Eds.) *Eurit86: developments in educational software and courseware*. Oxford: Pergamon Press, 1987.

KOTLER, P. *Administração de Marketing, análise, planejamento, implementação e controle*. São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em: <http://www.marketing.com.br/fred_fev05.html>. Acesso em: 15 dez. 2006.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. W. (org.) *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharp, 1981.

MALEY, A. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press, 1998.

MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970.

MATSUDA, A. International Understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, v. 21, n. 3, p. 431-435. 2002

NERI, Ambra, CUCCHIARINI, Catia & STRIK, Wilhelmus. *Automatic speech recognition for second language learning: how and why it actually works*. Disponível em: <<http://lands.let.ru.nl/literature/neri.2003.1.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

NIELSEN, J. *Designing Web usability: the practice of simplicity*. Estados Unidos: New Readers Publishing, 2000.

PACHLER, Norbert. Speech technologies and foreign language teaching and learning. In: *Language Learning Journal*, n.26, p.54-6. Winter 2002. Disponível em: <<http://www.itmfl.org.uk/modules/ict/2d/paper2d2.PDF>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LURDA, E. (org.) *Non-native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Boston, MA: Springer. 2005. p. 283-303.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Crêterios para a avaliaçãõ de materiais didáticos*. Tópicos em Preparação e Avaliação de Materiais Didáticos: no Contexto Presencial e a Distância. Disciplina oferecida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUCSP, 1998.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

REISER, R. A. & DICK, H. W. Evaluating instructional software. *Educational Technology Research and Development*. v.38, n. 3, p. 43-50, 1990.

RIVERO, C. M. L. O cenário educacional: o professor e sua pratica docente diante das mudanças atuais. In RIVERO, C.M.L. & GALLO, S. (org.) *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004, p.79-99.

ROBB, T. N. & SUSSER, B. The life and death of software: examining the selection process. In: CALLing Asia the 4th Annual JALT CALL SIG Conference, 1999, Kyoto.

Anais Eletrônicos Kyoto: Kyoto Sangyo University, 1999. Disponível em: <<http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/evalrpt.html>>. Acesso em: 23 nov. 2006.

SANCHO, M. Juana. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, M. J. (org.) *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre : Artmed, 1998. p. 23 – 47.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *More than Words: caderno do professor*. São Paulo, 2001.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton, 1957.

_____. *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1987.

SOUZA, R. S. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C.V. & RIBEIRO, A. E. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte : Ceale, Autêntica, 2005. p. 105 - 123

SQUIRES, D. & MCDUGALL, A. *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid: Ediciones Morata. 1997

STERNBERG, R. J. Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, v. 12, n. 2, p. 6-12, 1983.

STIRLING, D. *Evaluating Instructional Software*. Disponível em: <<http://www.stsirlinglaw.com/deborah/software.html>>. Acesso em: 23 nov. 2006.

TOMLINSON, Brian. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VERNON, P. E. The psychology of intelligence and 'g'. In: COHEN, J. (Ed.) *Readings in Psychology*. London: Allen and Unwin, 1964.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993/2003.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. Computers and language learning: An overview. In: *Language Teaching*, v.31, p.57-71, 1998. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for English Teachers: a social constructivist approach*. Inglaterra: Cambridge University Press, 1997.

ANEXO 1

Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas
Tópicos em Preparação e Avaliação d Material Didático no Contexto Presencial e a Distância
 Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos

Critérios para a avaliação de materiais

Abril/1998

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987) Materials Evaluation. In: _____ **English for Specific Purposes: a Learning Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press. P. 96 a 105.

CUNNINGSWORTH, A. (1984) Checklist of Evaluation Criteria. In: _____ **Evaluation and Selecting EFL Teaching Materials**. London: Heineman. Não pag.

❖ **Com relação à audiência**

Quem são os aprendizes no que diz respeito a:

- *Idade?*
- *Sexo?*
- *Nacionalidade(s)?*
- *Especialidade em estudo ou trabalho (medicina, academia, etc)?*
- *Status/papel com respeito à especialidade?*
- *Conhecimento de:*
 - *Inglês?*
 - *Especialidade?*
 - *Prévio, etc?*
- *Fundamentação educacional?*
- *Interesses?*

❖ **Com relação às metas**

Quais são os objetivos?

❖ **Com relação ao conteúdo**

Que tipo de descrição de linguagem tem/

- *Estrutural?*
- *Nocional?*
- *Funcional?*
- *Baseada no discurso?*
- *Qualquer outro tipo?*
- *Combinação de duas ou mais opções acima?*

Que aspectos da língua são abordados?

- *Estruturas?*
- *Funções?*
- *Áreas de vocabulário?*
- *Outros?*

“O que” da língua deve ser abordado?

- *Que aspectos do sistema da língua são ensinados? Em que extensão o material está sendo baseado ou organizado em torno do ensino de:*

- *Forma da linguagem?*
- *Função da linguagem?*
- *Padrões de interação comunicativa?*
- *Que aspectos da forma da linguagem são ensinados?*
 - *Fonologia (produção de sons individuais, acentuação, ritmo, entonação)*
 - *Gramática (1) morfologia?*
(2) sintaxe?
 - *Vocabulário (léxico)?*
 - *Discurso (seqüência de sentenças formando um todo unificado)?*
- *Que referências explícitas existem sobre a relação da linguagem com seu contexto social e função? Com que sistematicidade isso é ensinado? Até que ponto isso é ensinado de uma forma completamente compreensível?*
- *Que tipo de inglês é ensinado?*
 - *Dialeto (1) de classe social?*
(2) regional?
 - *Estilo (1) formal?*
(2) neutro?
(3) informal?
 - *Registro ocupacional?*
 - *Meio? (1) escrito?*
(2) oral?
- *Que habilidades de linguagem são ensinadas?*
 - *Receptiva (1) escrita (leitura)?*
(2) oral (escrita – compreensão oral)?
 - *Produtiva (1) escrita (escrita – produção de texto)?*
(2) oral (fala – produção oral)?
 - *Integração de habilidades (ex. tomar notas, ditados, leitura em voz alta, participação em conversações)?*
 - *Tradução (1) para o inglês?*
(2) do inglês?

Que proporção de trabalho em cada macro-habilidade existe? Há trabalhos que integrem macro-habilidades? (Só para cursos que trabalham com mais de uma habilidade)

Que macro-habilidades são trabalhadas?

Que tipo de textos são incluídos? (Deve haver adequação, nesse aspecto, em relação a: (1) necessidades; (2) interesses; (3) conhecimento prévio de assunto; (4) conhecimento prévio de gênero; (5) nível de linguagem. Tudo isso depende, necessariamente, dos objetivos.)

- *Manuais?*
- *Cartas?*
- *Diálogos?*
- *Relatório de experiências?*
- *Textos visuais (pistas gráficas)?*
- *Textos orais?*
- *Qualquer outro tipo?*

Que área do conhecimento específico é trabalhada (medicina, pedagogia, etc.)?

- *Que nível de conhecimento é assumido (secundário, universitário, pós, etc.)?*
- *Que tipos de tópicos são explorados (p. ex. em medicina – organização hospitalar, tecnologia médica, etc.)?*

- *Que tratamento é dado aos tópicos (i.e. estritamente factual, pelo ângulo do interesse humano, com humor, em perspectivas pouco usuais, etc.)?*

Como o conteúdo é organizado ao longo do curso?

- *Por aspectos de linguagem? (itens lingüísticos?)*
- *Por assunto? (tópicos?)*
- *Por outras habilidades?*
- *Por combinação de habilidades?*

Como a apresentação do conteúdo é organizada nas unidades do curso?

- *Por um conjunto padrão de componentes?*
- *Por uma variedade de padrões?*
- *Por quaisquer outros meios?*
- *Para permitir um foco claro em certas áreas de habilidade, tarefas comunicativas, etc?*

Como é o seqüenciamento do conteúdo ao longo do curso?

- *Do mais fácil para o mais difícil?*
- *Para promover variedade?*
- *Para propiciar reciclagem?*
- *Por outro critério qualquer?*
- *Não há qualquer seqüenciamento óbvio?*

Como é o seqüenciamento do conteúdo dentro da unidade?

- *Do controlado para o não-controlado?*
- *Da compreensão para a produção?*
- *Da precisão para a fluência?*
- *Por outros critérios quaisquer?*
- *Não há seqüenciamento lógico?*

Que teoria(s) de aprendizagem embasam o curso?

- *Behaviorista?*
- *Cognitiva?*
- *Sócio-interacionista?*
- *Outra teoria?*
- *Uma combinação de uma ou mais dessas teorias?*

Que aspectos das atitudes ou expectativas dos alunos sobre aprendizagem de língua são considerados no curso?

Que tipos de exercícios/tarefas são propostos?

- *Controlados X não-controlados?*
- *De compreensão X de produção?*
- *De prática de habilidades X de uso de habilidades?*
- *De resultados fechados X de resultados abertos?*
- *Com base em habilidades ou conteúdo?*
- *Mecânicos ou de solução de problemas?*

Que técnicas de ensino-aprendizagem são utilizadas?

- *Lockstep (o resultado não é previsível)?*
- *Trabalhos em dupla?*
- *Trabalhos em grupos pequenos?*

- *Apresentações dos alunos?*
- *Role-play, simulação, drama, jogos?*
- *Envolvem visuais?*
- *Envolve auto-instrução?*
- *Outro(s) tipo(s)?*

Que tipos de interação o material propicia?

- *Aluno(s) ↔ Professor*
- *Aluno(s) ↔ Aluno(s)*
- *Aluno(s) ↔ Material*

Que recursos são necessários?

- *Cassete?*
- *Projetores?*
- *Vídeos?*
- *Cartazes?*
- *Realia?*

Que orientações para o professor existem?

- *Manual do professor?*
- *Instruções para utilização do livro?*
- *Sugestões de atividades extras?*
- *Explicações lingüísticas e/ou metodológicas?*
- *Respostas?*

O material permite flexibilidade de curso?

Que modificações/implementações o material precisa para ser utilizado no seu curso?

ANEXO 2

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS ON-LINE DE IDIOMAS

AREA 1: CONTEXTUAL

Esta área contempla características contextuais gerais, buscando informações sobre o curso (histórico, objetivos, estrutura e fundamentação teórica) sobre a instituição que o patrocina e sobre o público a quem se destina

1.1 CRÉDITOS

Instituição: Curso oferecido por: _____

Certificado: Emitido por: _____

Identificação: ☐ equipe pedagógica
 ☐ equipe técnica
 ☐ coordenação/supervisão

1.2 HISTÓRICO

Cronologia: Curso oferecido desde: _____

Turmas: Quantidade de turmas em andamento: _____

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Pirâmide das Necessidades de Maslow	25
Figura 2.1 – Tela inicial de instalação do software Tell Me More	56
Figura 2.2 – Opção de idioma para interface	56
Figura 2.3 – Funções de acesso exclusivo do professor, instaladas juntamente com o software	57
Figura 2.4 - Tela inicial ao acessar o ícone Acompanhamento do usuário Ana	58
Figura 2.5 - Tela inicial ao acessar o ícone Acompanhamento do usuário Denise	58
Figura 2.6 – Tela ao clicar no ícone Acompanhamento em Modo Detalhado	59
Figura 2.7 – Tela de Resultados do ícone Acompanhamento	59
Figura 2.8 – Tela de Resultados do ícone Acompanhamento em Modo Detalhado	60
Figura 2.9 – Tela tempo empregado no ícone Acompanhamento	60
Figura 2.10 - Tela de Resultados do ícone Acompanhamento em Exibir Todas as Atividades	61
Figura 2.11 – Tela Tempo Empregado do ícone Acompanhamento no Modo Exibir todas as atividades	61
Figura 2.12 – Tela do ícone Gerenciador de Impressão	62
Figura 2.13 – Tela de ajuste dos exercícios do ícone Parâmetros	63
Figura 2.14 – Tela de ajuste de áudio e vídeo do ícone Parâmetros	63
Figura 2.15 – Tela de ajuste Profissional do ícone Parâmetros	64
Figura 2.16 – Tela de Navegação do ícone Parâmetros	64
Figura 2.17 – Menu Principal do CD Básico A do curso Tell me More	67
Figura 2.18 – Opções de Lição	68
Figura 2.19 – Ícones na parte inferior da tela	68
Figura 2.20 – Glossário de Gramática	69
Figura 2.21 – Exercício	70
Figura 2.22 – Relatório de Lições	70
Figura 2.23 – Opções	71
Figura 2.24 – Vídeo	71

Figura 2.25 – Ajuda	72
Figura 2.26 – Exercícios de Pronúncia	72
Figura 2.27 – Acesso ao Tutorial	73
Figura 2.28 – Diálogo	73
Figura 2.29 – A porta indica a saída do programa	74
Figura 2.30 – Ajuda	74
Figura 2.31 – Exemplo de janela visualizada ao clicar-se nos ícones da tela Ajuda trocar	75
Figura 2.32 – Créditos	75
Figura 2.33 – Tela visualizada ao se clicar no ícone representado por um binóculo, que deveria permitir a pesquisa por palavra	76
Figura 2.34 – Definir Opções	77
Figura 2.35 – Ajustes nos exercícios ditado e cruzadinha	77
Figura 2.36 – Ajuste no diálogo e vídeo	78
Figura 2.37 – A lição selecionada está sendo carregada	79
Figura 2.38 – Tela de início dos diálogos	79
Figura 2.39 – Alternativa 1 escolhida como resposta, compreendida pelo computador e ressaltada em verde, com o comentário ou resposta do computador escrito abaixo	80
Figura 2.40 – Demonstração de que o computador não entendeu a resposta do usuário	81
Figura 2.41 – Alternativa 2 escolhida como resposta pelo usuário, compreendida pelo computador e destacada em verde	81
Figura 2.42 – Alternativa 3 escolhida como resposta pelo usuário, compreendida pelo computador e destacada em verde, com o comentário do computador abaixo	82
Figura 2.43 – Possibilidades oferecidas pelo software para esclarecimento de uma palavra com a qual o usuário possua algum tipo de dificuldade	82
Figura 2.44 – Janela explicativa da atividade em desenvolvimento	83
Figura 2.45 – Uma sequência possível da atividade Diálogo da lição <i>Describing Oneself</i>	84
Figura 2.46 – Segunda sequência possível da atividade Diálogo da lição <i>Describing Oneself</i>	86
Figura 2.47 – Terceira sequência possível para a atividade Diálogo	88

Figura 2.48 – Diálogo com a opção ‘Sem Reconhecimento de Voz’	90
Figura 2.49 – Diálogo em modo Compreensão com a resposta errada	91
Figura 2.50 – Tela Relatório de Lições, visualizada obrigatoriamente ao término da atividade Diálogo	92
Figura 2.51 – Opções de pergunta do diálogo da lição, com uma imagem selecionada para ser refeita	93
Figura 2.52 – Tradução do diálogo	93
Figura 2.53 – Tradução de palavras ou expressões	94
Figura 2.54 – Gramática com as explicações em língua inglesa	95
Figura 2.55 – Gramática com as explicações traduzidas para o português	95
Figura 2.56 – Vídeo com uma das fotos que o ilustram	96
Figura 2.57 – Vídeo acompanhado do texto inicial	96
Figura 2.58 – Seqüência de fotos que ilustra o trecho inicial do vídeo	97
Figura 2.59 – O texto do vídeo e sua respectiva tradução	98
Figura 2.60 – Vídeo em tela cheia	98
Figura 2.61 – Exercício de compreensão sobre o vídeo	99
Figura 2.62 – Verificação da Resposta Correta	100
Figura 2.63 – Verificação de resposta incorreta	100
Figura 2.64 – Sumário do Questionário	101
Figura 2.65 – Verificação da Resposta	102
Figura 2.66 – Tela inicial dos exercícios	103
Figura 2.67 – Ícones da atividade Exercício	103
Figura 2.68 – Verificação das respostas antes de concluir o exercício	105
Figura 2.69 – Organizar Palavras	106
Figura 2.70 – Resposta correta	106
Figura 2.71 – Resposta Errada	107
Figura 2.72 - Tela com a solução do software de uma resposta errada	107
Figura 2.73 – Resposta correta após clicar em Solução sem tentar resolver o exercício	108
Figura 2.74 – Preencher Lacunas	109
Figura 2.75 – Exercício completado com as respostas corretas	109
Figura 2.76 – Exercício completado com a informação de respostas erradas	110

Figura 2.77 – Forca	111
Figura 2.78 – Forca com uma solução correta e uma errada	112
Figura 2.79 – Forca com as respostas corretas	112
Figura 2.80 – Forca depois de cometidos os 7 erros permitidos	113
Figura 2.81 – Resolução da Forca após clicar no ícone Solução	113
Figura 2.82 – Ditado	114
Figura 2.83 – Ditado com uma resposta digitada corretamente e outra digitada com erros	115
Figura 2.84 – Ditado com verificação de erro	115
Figura 2.85 – Ditado com verificação	116
Figura 2.86 – Ditado com todas as frases digitadas corretamente	116
Figura 2.87 – Ditado terminado, com uma frase verificada	117
Figura 2.88 – Associar Palavra/Figura	118
Figura 2.89 – Associação de Palavra/Figura com a resposta correta	118
Figura 2.90 – Associação de Palavra/Figura com a resposta errada assinalada	119
Figura 2.91 – Associação de Palavra depois de clicar em Solução	119
Figura 2.92 – Palavra Certa	120
Figura 2.93 – Palavra certa com a resposta correta	121
Figura 2.94 – Palavra Certa com a resposta errada	121
Figura 2.95 – Palavra Certa após clicar em Solução	122
Figura 2.96 – Cruzadinha	123
Figura 2.97 – Cruzadinha após clicar em Visualizar	123
Figura 2.98 – Cruzadinha corrigida pelo usuário	124
Figura 2.99 – Cruzadinha com todas as respostas corretas	124
Figura 2.100 – Resultado da cruzadinha depois de clicar em Solução	125
Figura 2.101 – Cruzadinha com a tradução da palavra	126
Figura 2.102 – Palavra clicada para trabalhar Exercício de Pronúncia	126
Figura 2.103 – Onda Sonora do Exercício de Pronúncia	127
Figura 2.104 – Onda sonora da fala do computador e do usuário	127
Figura 2.105 – Exercício de Pronúncia com uma frase, retirada da atividade Diálogo	129
Figura 2.106 – Gráfico da palavra <i>good</i> destacada da frase	129
Figura 2.107 – Exercício de Pronúncia da palavra isolada da frase	130

Figura 2.108 – Índice de pronúncia	130
Figura 2.109 – Índice de pronúncia de palavras	131
Figura 2.110 – Índice de pronúncia de sons	131
Figura 3.1 – Exercício Associar Palavras	153
Figura 3.2 – Exercício Organizar Palavras	154
Figura 3.3 – Exercício Organizar Palavras apresentando a pontuação das frases	155
Figura 3.4 – Exercício Organizar Palavras com frase no tempo verbal passado	156
Figura 3.5 – Exercício Preencher lacunas	157
Figura 3.6 – Exercício Força	157
Figura 3.7 – Exercício Ditado	158
Figura 3.8 – Exercício Associar Palavra/Figura	159
Figura 3.9 – Exercício com vocabulário não apresentado na lição	159
Figura 3.10 - Exercício Palavra Certa	160
Figura 3.11 - Exercício Cruzadinha	160
Figura 3.12 – Página inicial da gramática do software	162
Figura 3.13 – Início das explicações do tópico Presente	162
Figura 3.14 – Continuação da explicação sobre o tópico Presente	163
Figura 3.15 – Comentários sobre o uso da terceira pessoa do singular no Presente	164
Figura 3.16 – Exercício de Pronúncia por fonema	166
Figura 3.17 – Onda sonora visualizada no Exercício de Pronúncia	167
Figura 3.18 – Legibilidade dos Textos	179
Figura 3.19 – Exemplo de escolha de imagem	180
Figura 3.20 - Exemplo de ilustração inadequada	181
Figura 3.21 – Ilustração da Gramática do software	182
Figura 3.22 – Mensagem sobre resolução da tela	183
Figura 3.23 – Visualização do software em tela inteira	183
Figura 3.24 – Visualização do software com moldura na tela	184
Figura 3.25 – Exemplo de utilização e padronização de recursos	184
Figura 3.26 – Exemplo de enunciado	185
Figura 3.27 – Instrução visualizada ao clicar no ícone <i>que é isso?</i> , na atividade Diálogo	186

Figura 3.28 – Instrução visualizada ao clicar no ícone <i>Ajuda</i> da atividade Diálogo	187
Figura 3.29 – Relatório de Lições	188

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Unidades dos quatro CDs do software	65
Quadro 2 – Itens gramaticais dos CDs Básico A e B	66
Quadro 3 – Itens gramaticais dos CDs Intermediário A e B	66