

ACEL - Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas

Janne Yukiko Yoshikawa Oeiras

Julho de 1998

Banca Examinadora:

- Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha (Orientadora)
- Prof. Dr. Leland Emerson McCleary
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP
- Profa. Dra. Ariadne Maria Brito Rizzoni Carvalho
Instituto de Computação - UNICAMP
- Profa. Dra. Maria Cecília Calani Baranauskas (Suplente)
Instituto de Computação - UNICAMP

9822264

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	OESP
V.	Ex.
TOMBO BC/	35 503
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	22/10/98
N.º CPD	

CM-00117605-4

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IMECC DA UNICAMP**

Oeiras, Janne Yukiko Yoshikawa

Oe5a Ambiente computacional auxiliar ao ensino / aprendizagem de línguas à distância (ACEL) / Janne Yukiko Yoshikawa Oeiras -- Campinas, [S.P. :s.n.], 1998.

Orientadores: Heloísa Vieira da Rocha, José Carlos Paes de Almeida Filho

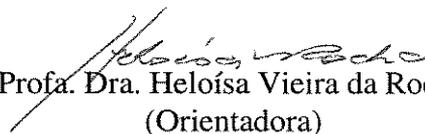
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Computação.

1. Ensino a distância. 2. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 3 Internet (Redes de computação). I. Rocha, Heloísa Vieira da. II. Almeida Filho, José Carlos Paes de. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Computação. IV. Título.

ACEL - Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação devidamente corrigida e defendida por Janne Yukiko Yoshikawa Oeiras e aprovada pela Banca Examinadora.

Campinas, 12 de agosto de 1998.


Prof. Dra. Heloísa Vieira da Rocha
(Orientadora)


Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
(Co-orientador)

Dissertação apresentada ao Instituto de Computação, UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação.

Tese de Mestrado defendida e aprovada em 12 de agosto de
1998 pela Banca Examinadora composta pelos Professores
Doutores



Prof. Dr. Leland Emerson McCleary



Profa. Dra. Ariadne Maria Brito Rizzoni Carvalho



Prof. Dr. Heloísa Vieira Rocha

© Janne Yukiko Yoshikawa Oeiras, 1998.
Todos os direitos reservados.

Para meus pais com carinho.

Tema

Cada obra tem seu tema.
Em cada tema, alegria e tristeza se sucedem.
Mas quando alguém consegue a forma exata do tema,
Uma obra-prima está para nascer.

Temas existem para a vida humana.
Quando alguém descobre o seu próprio tema e,
como ator capaz de grande papel,
um sonho poderoso nascerá.

É o que se chama Vida.
Com o suor e imaginação
um romancista escreve o seu romance;
com suor e perseverança
como um pintor trabalha o seu pincel,
frente ao papel branco do instante do futuro,
o homem faz algo novo de si mesmo.
Esta é a grande missão de cada um.

Daisaku Ikeda

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo amor, apoio e estímulo constantes em todos os momentos de minha vida.

À irmã Renata, à prima Karina e ao Moisés, pela calorosa recepção.

À Prof^a. Dr^a. Heloísa Vieira da Rocha, pela orientação, compreensão, estímulo na realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela orientação e incentivo nesta pesquisa.

Ao Gutemberg, pela paciência, companheirismo e momentos de alegria.

À Prof^a. Msc. Edcléia Aparecida Basso, pela dedicação e colaboração fundamentais na fase final desta dissertação

Aos colegas Mário Caccamo e Laura Seffino, por suas participações e contribuições a esta pesquisa.

Ao colega André Correa Neto, pelo auxílio na solução dos problemas de implementação.

A todos os amigos e colegas que de diversas formas me apoiaram e proporcionaram momentos alegres.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e à Universidade Federal do Pará (Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnica - PICDT), pelo auxílio financeiro.

Resumo

A carência de materiais didáticos atualizados com as tendências contemporâneas de ensino e a falta de recursos humanos capacitados em diversas localidades são alguns problemas da área de línguas que requerem a busca por alternativas de ensino.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que tem sido utilizada em diversos países a fim de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, dar formação continuada e minimizar deficiências do ensino presencial. A principal característica da educação a distância é a separação física entre professor e aluno, cuja interação passa a ser mediada através de uma tecnologia que tem a função de um canal de comunicação.

Visando minimizar os problemas mencionados, neste trabalho é proposto o ambiente ACEL para o ensino/aprendizagem a distância de línguas. Este ambiente utiliza a Internet como tecnologia para mediar o contato entre professores e alunos, sendo composto de dois sub-ambientes integrados. O primeiro, denominado ambiente do professor, tem definidas as ferramentas computacionais para um professor preparar e operar cursos de línguas para a rede. Esses cursos a distância são acessados pelos alunos através do ambiente de curso que possui recursos de apoio, de comunicação e o material didático. Os recursos nesses ambientes foram definidos a partir de um estudo realizado sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas e sobre as fases pelas quais um professor passa ao preparar um curso.

O protótipo implementado foi testado através de um curso de leitura e produção escrita de Português para Estrangeiros cujo público-alvo foi alunos falantes de Espanhol. Os resultados obtidos com a experiência realizada apontam para o uso efetivo do ACEL e para novos trabalhos que investiguem metodologias do ponto de vista pedagógico para o ensino a distância de línguas estrangeiras utilizando ambientes computacionais.

Abstract

The lack of updated materials with the contemporary teaching tendencies and the lack of teachers in many places represents some problems of teaching foreign languages study that needs alternatives of teaching.

Distance education is a teaching modality that has been used in many countries in order to amplify the possibilities of access to the knowledge, to continue people formation and to minimize the problems found in presential teaching. The main characteristic of distance education is the physical separation of teachers and students. In this case the interaction between teacher and student happens by the use of some technology that has the function of a communication channel.

In order to minimize the problems mentioned, this work proposes ACEL an computational environment for distance teaching and learning foreign languages using the Internet as the technology to mediate the interaction between teacher and students. This environment is composed of two integrated sub-environments. One is the teacher environment which has defined the computational tools for a teacher prepare and lead languages courses in the net. The students can access these distance courses by the course environment that has communication resources, others resources like dictionaries and the material. The tools in this environment were defined by a study within the communicative approach of teaching foreign languages and of planning a course.

An experience was realized with an pilot course on reading and writing in Portuguese as a Foreign Language to a group of students who were all Spanish speaking. The results of this experience indicate the effective use of the proposed environment and new works to investigate pedagogic methodologies to teach foreign languages at distance using computational environments.

Conteúdo

1 Introdução	14
2 O Computador no Ensino de Línguas Estrangeiras	19
2.1 O Uso do Computador no Ensino Tradicional de Línguas	19
2.2 O Uso do Computador no Ensino Comunicativo de Línguas	21
2.3 Considerações Finais.....	27
3 Educação a Distância e o Uso de Novas Tecnologias	29
3.1 Tecnologias de Educação a Distância.....	29
3.2 Internet como Nova Tecnologia de Educação a Distância.....	33
3.3 Ferramentas para Desenvolvimento de Cursos para Web.....	38
3.3.1 AulaNet™	39
3.3.2 WebCT	43
3.4 Considerações Finais.....	45
4 Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras	47
4.1 A Abordagem Comunicativa	47
4.2 A Operação Global de Ensino de Línguas	51
4.2.1 Planejamento de Unidades	53
4.2.2 Produção de Materiais.....	55
4.2.3 Método	58
4.2.4 Avaliação	59
4.2.5 A Gramática no Material Didático.....	59
4.3 Considerações Finais.....	61
5 ACEL	63
5.1 Ambiente de Curso	64
5.1.1 Textos.....	65
5.1.2 Textos Complementares.....	67
5.1.3 Atividades Comentadas	67
5.1.4 Perguntas e Respostas	69
5.1.5 Bate-papo	72
5.1.6 Agenda	75
5.1.7 Correio	76
5.1.8 Glossário	77

5.1.9 Dicionário	78
5.1.10 Endereços Recomendados.....	79
5.1.11 Ajuda.....	80
5.2 Ambiente do Professor.....	81
5.2.1 Questionários	83
5.2.2 Sistemas de Busca.....	84
5.2.3 Configurar Ambiente	85
5.2.4 Ajustar Material	85
5.2.5 Material	89
5.2.6 Atividades	90
5.2.7 Comunicação.....	92
5.2.8 Glossário	93
5.2.9 Endereços.....	96
5.2.10 Cadastro	97
5.2.11 Registros	97
5.2.12 Curso e Ajuda	97
5.3 Considerações Finais	98
6 Teste Piloto	101
6.1 Preparação do Teste Piloto para o Ambiente de Rede.....	101
6.1.1 Planejamento.....	101
6.1.2 Produção do material	106
6.2 Participantes do Curso	107
6.2.1 A Professora.....	107
6.2.2 Os Alunos.....	108
6.3 Metodologia do Curso.....	108
6.4 Análise	110
6.5 Avaliação	113
6.5.1 Avaliação dos Alunos	113
6.5.2 Avaliação da Professora.....	114
6.6 Considerações Finais.....	115
7 Conclusões	117
8 Referências	121
9 Apêndice A	126
10 Apêndice B	146
11 Apêndice C	148

Índice de figuras

Figura 3-1: Índice do sistema de tutoria de Espanhol	35
Figura 3-2: Exemplo de conteúdo	36
Figura 3-3: Exemplo de exercício	36
Figura 3-4: Mensagem apresentada pelo programa quando o aluno não acerta todas as questões ou deixa alguma sem resposta	37
Figura 3-5: Opções para aluno escolher após ter concluído o exercício	37
Figura 3-6: Notas culturais do tutorial	38
Figura 3-7: Fase de identificação do autor	40
Figura 3-8: Fase de entrada das informações gerais do curso	41
Figura 3-9: Preparação do plano de aulas	42
Figura 3-10: Inclusão de conteúdo no curso	42
Figura 3-11: Página de acesso do curso de Sociedade da Informação	43
Figura 3-12: Página de acesso ao curso de Sistemas Operacionais	44
Figura 4-1: Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas [Almeida Filho, 1993]	51
Figura 4-2: Difratação do Movimento Comunicativo em suas Tendências Contemporâneas [Bizon, 1994]	56
Figura 5-1: Página de acesso ao curso	64
Figura 5-2: Índice de Textos	65
Figura 5-3: Exemplo de Texto	66
Figura 5-4: Exemplo de Atividade	66
Figura 5-5: Atividades comentadas	68
Figura 5-6: Lista das atividades feitas pelo aluno e comentadas pelo professor	69
Figura 5-7: Acesso às mensagens colocadas em Perguntas e Respostas	70
Figura 5-8: Leitura de uma mensagem	70
Figura 5-9: Responder uma mensagem em Perguntas e Respostas	71
Figura 5-10: Colocação de uma mensagem em Perguntas e Respostas	71
Figura 5-11: Página de acesso ao Bate-papo	72
Figura 5-12: Salas disponíveis para Bate-papo	73
Figura 5-13: Criando uma sala no Bate-papo	73
Figura 5-14: Sala onde ocorre o Bate-papo	74
Figura 5-15: Lista de Mensagens na Agenda	75
Figura 5-16: Leitura de mensagem da Agenda	76
Figura 5-17: Correio eletrônico do ambiente	77
Figura 5-18: Glossário	77
Figura 5-19: Lista de palavras do glossário	78
Figura 5-20: Dicionário em rede	79
Figura 5-21: Sugestões de páginas na rede	79
Figura 5-22: Manual em rede de navegação do ambiente de curso	80
Figura 5-23: Orientações de navegação na parte dos textos	80

Figura 5-24: Versão restrita do ambiente do professor	82
Figura 5-25: Versão ampliada do ambiente do professor	82
Figura 5-26: Questionário utilizado no curso piloto	83
Figura 5-27: Sistemas de busca no ambiente de desenvolvimento	84
Figura 5-28: Resultado de uma pesquisa pelo programa de busca <i>Cadê?</i>	85
Figura 5-29: Ajustar o material	87
Figura 5-30: Incluir texto no material	87
Figura 5-31: Seleção de um texto para alterar	88
Figura 5-32: Dados do texto selecionado para alteração	88
Figura 5-33: Remover um texto do material	89
Figura 5-34: Lista de textos	90
Figura 5-35: Página para comentar uma atividade	91
Figura 5-36: Atividade comentada	92
Figura 5-37: Colocar uma nova mensagem na Agenda	93
Figura 5-38: Edição do Glossário	93
Figura 5-39: Índice com todos os textos disponíveis no curso	94
Figura 5-40: Palavras já cadastradas no glossário	95
Figura 5-41: Palavras não encontradas pelo aluno	95
Figura 5-42: Operações sobre seções	96
Figura 5-43: Operações sobre páginas	97
Figura 6-1: Tópico 1 sobre cultura brasileira [Basso, 1997]	105
Figura 6-2: Tópico 2 sobre cultura brasileira [Basso, 1997]	106

Capítulo 1

Introdução

Avanços nas áreas tecnológicas e de telecomunicação têm dado surgimento a recursos que muitas vezes são incorporados em outras áreas com propósitos diferentes. O computador é um dos recursos da tecnologia que tem despertado pesquisas quanto seus possíveis usos na educação. Para os alunos o computador pode surgir como uma fonte de motivação, enquanto que para os professores pode representar a habilidade de ensinar de maneira inovadora ou de simular fatos do mundo real.

No ensino presencial de língua estrangeira/segunda língua (LE/L2), vários recursos computacionais têm auxiliado os professores nas suas atividades. São programas em rede, CD-ROMs e mais recentemente a Internet. Experiências utilizando a Internet têm mostrado que seus recursos podem ser usados com sucesso. Os recursos de comunicação, por exemplo, podem ser usados pelos alunos para entrarem em contato com falantes nativos da língua-alvo. As interações comunicativas reais que ocorrem, fornecem ao aluno insumos variados que podem facilitar a aquisição da língua.

Aprender uma língua, para muitos educadores, significa também adquirir conhecimentos sobre a cultura dos países que fazem uso daquela língua. A cultura é considerada um componente muito importante na aprendizagem de uma língua, pois o conhecimento da cultura de um povo permite a compreensão dos costumes presentes em uma sociedade, orientando melhor o uso da língua para comunicação. Por essa razão a Web tem sido vista com grandes possibilidades no ensino de línguas, pois representa uma fonte generosa e sempre atualizada de informações culturais [Lee, 1997].

Além da utilização do computador como apoio no ensino presencial de línguas, aplicações desse recurso estão surgindo em outras modalidades de ensino. Nesta pesquisa buscou-se investigar o uso do computador como nova tecnologia para o ensino a distância de línguas estrangeiras. A motivação para realizar este trabalho surgiu a partir da leitura do artigo de Davis, que relata a experiência de ensino a distância com um curso de Japonês Técnico através de sistemas de audioconferência e de transmissão via satélite [Davis, 1994]. Em várias localidades do Estados Unidos, havia pessoas dispersas que precisavam compreender alguns materiais na língua japonesa que eram necessários aos seus trabalhos. Para o pequeno número

de pessoas interessadas, e que não poderiam se deslocar até o local do curso, a educação a distância parecia a melhor solução.

Com a popularização da Internet e de seus recursos como meio de comunicação, pensou-se em investigar seu uso como tecnologia para a realização de cursos de línguas a distância. Tendo esta tecnologia como fonte de pesquisa, a questão que surgiu era de que forma experimentar, com qual língua vivenciar um curso pela Internet. A resposta para esta pergunta veio com a observação dos vários colegas estrangeiros, falantes de Espanhol, realizando os trabalhos nas disciplinas do curso de mestrado no Instituto de Computação. Eles precisavam escrever seus trabalhos em Português e por isso consultavam os colegas brasileiros a fim de solucionarem suas dúvidas. Este fato levou à escolha do Português para Estrangeiros como língua-alvo para o curso piloto que seria desenvolvido neste trabalho.

Ao entrar em contato com um pesquisador da Linguística Aplicada, teve-se o conhecimento de que uma das línguas que mais vem crescendo em importância no cenário mundial é o Português. Os acordos político-econômicos como o Mercosul, trazem a necessidade de falar e escrever tanto em Português quanto em Espanhol, já que o tradicional “Portunhol” utilizado não é mais suficiente para o grande volume de negócios a serem efetuados. Com isso, começam a ser implantados cursos de língua portuguesa nas faculdades de direito, economia, publicidade e propaganda dos países de fala hispânica. Outro fator para o crescimento do ensino de Português como língua estrangeira, é o grande número de alunos estrangeiros que vem concluir seus estudos nas universidades brasileiras, dentre os quais muitos são falantes de Espanhol. Essas instituições buscam então oferecer o curso de Português para Estrangeiros de maneira que os alunos possam minimizar suas dificuldades de comunicação e compreensão na língua portuguesa.

Os alunos falantes de Espanhol formam um grupo considerado especial, pois como o Português e o Espanhol são línguas muito próximas, esses alunos possuem (em tese) maior facilidade em aprender a língua Portuguesa. Na verdade, essa proximidade pode trazer, pelo contrário, complicações específicas ao aprendizado. Os falantes de Espanhol não são considerados alunos principiantes verdadeiros, isto é, sem nenhum ou quase nenhum conhecimento na língua-alvo, pois contam naturalmente com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida. Essas características podem dificultar o ensino e podem ser enganosas para os falantes de Espanhol quando estes tentam produzir ou falar em Português e não conseguem ser compreendidos. O fato de “quase falar” leva alunos e autoridades desavisadas a pensarem que estas pessoas não precisam aprender Português, pois já o sabem “naturalmente” [Almeida Filho, 1995]. A semelhança entre Português e Espanhol leva esses alunos a perceberem mais facilmente as semelhanças do que as diferenças. Isso os faz falar uma mistura de Português e Espanhol, acreditando que estão realmente falando a língua-alvo. Assim, torna-se difícil ensinar a língua a alguém que já acha que a fala [Ferreira, 1997].

Peculiaridades como estas, do ensino de Português para falantes de Espanhol, têm gerado pesquisas em Linguística Aplicada a fim de desenvolver metodologias e materiais didáticos adequados ao perfil dos alunos. Nota-se que, em ambos os casos de ensino da língua portuguesa no Brasil e no exterior, existe a carência de:

- materiais didáticos adequados aos diversos contextos e atualizados de acordo com as tendências no ensino de línguas
- recursos humanos capacitados no local de ensino

A carência de materiais adequados aos diversos contextos de ensino de uma língua estrangeira é percebida quando são levados em consideração os interesses e necessidades dos alunos. Quando fatores como esses são considerados, o professor pode adotar um material didático ou desenvolver um novo. Se o material for adotado, o conteúdo deste pode ser flexibilizado através da inserção ou remoção de conteúdos e outras atividades de acordo com a reação dos alunos. Assim, o professor é capaz de atender melhor as necessidades dos alunos e manter suas motivações.

A falta de recursos humanos, muitas vezes causa o deslocamento de professores com formação teórica mais elevada até as localidades carentes, com o objetivo de realizar cursos para atualizar ou capacitar novos profissionais. Quando o problema não pode ser contornado dessa maneira, os cursos a distância podem ser uma opção para os alunos. A educação a distância apresenta-se então como uma possível solução para problemas de tempo e espaço que separam o aluno do professor.

O desenvolvimento da infraestrutura de comunicação e a expansão das redes de computadores permite o estudo do uso de novas tecnologias, como a Internet, para a realização de cursos a distância a fim de minimizar os problemas de espaço e tempo que separam o professor e o aluno.

O objetivo inicial deste trabalho consistia em fazer o *design* de um ambiente computacional para auxiliar o ensino/aprendizagem a distância de línguas, através do uso de recursos da Internet como a tecnologia de ensino a distância. O *design* do ambiente teria por fim analisar e organizar esses recursos na forma de um curso na Web, de maneira que as experiências do processo de ensino/aprendizagem pudessem ser realizadas com o apoio necessário tanto para os professores quanto para os alunos. A experimentação deste ambiente se daria através de um curso de Português para Estrangeiros, cujo público-alvo seriam alunos falantes de Espanhol. A escolha da língua-alvo se deve às motivações já apresentadas de crescimento em importância do Português no cenário mundial, e pela quase inexistência de materiais didáticos metodologicamente organizados e fundamentados na rede para o ensino dessa língua. Os falantes de Espanhol foram escolhidos como público-alvo devido à importância que a língua portuguesa tem recebido fora e dentro do Brasil, seja para a realização de transações comerciais ou para a integração à sociedade brasileira.

Assim, os resultados esperados com esta pesquisa eram:

- fornecer um ambiente computacional que auxiliasse o ensino/aprendizagem de língua estrangeira de fácil acesso a seus usuários;
- contribuir com uma solução para minimizar a falta de recursos humanos e materiais no ensino de línguas estrangeiras;
- possibilitar uma nova forma de aprendizado de línguas utilizando-se recursos computacionais;

- investigar o potencial educacional da Internet com relação ao ensino de línguas a distância e
- divulgar a língua e cultura brasileiras.

Nesta pesquisa, não havia a pretensão de fornecer um mecanismo completo, que proporcionasse o aprendizado total de uma língua pelo aluno. O objetivo consistia em fornecer, com o apoio tecnológico disponível, um meio alternativo de acesso a um curso de línguas, caso o aluno não possuísse na sua localidade os recursos necessários (humanos ou materiais) ou horários que possibilitassem a participação em um curso presencial. Além disso, através do ambiente em rede, o conhecimento especializado de professores poderia ser disponibilizado para outros profissionais.

Para realizar o *design*, era preciso conhecer as atividades realizadas por um professor de línguas ao preparar um curso. Dessa forma seria possível definir quais recursos computacionais seriam necessários. Um estudo sobre a produção de um material didático e suas experiências em sala de aula, forneceu o apoio teórico sobre os fatores que influenciam as ações de um professor, dentre os quais está o conceito de abordagens de ensino de línguas. Almeida Filho define a abordagem como uma filosofia de trabalho, verdadeira força capaz de orientar as ações e decisões do professor nas fases do processo de ensino-aprendizagem. Segundo esse autor, todo professor é orientado por uma dada abordagem seja ela explícita/conhecida ou implícita/desconhecida. São as abordagens que permitem ao professor explicar com plausibilidade porque ele ou ela ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém [Almeida Filho, 1993].

As abordagens são paradigmas que regem o ensino de uma determinada época. Portanto, na evolução dos paradigmas de ensino de línguas, mudanças são refletidas nas atitudes do professor, bem como nos recursos utilizados por ele. Atualmente existem dois paradigmas predominantes: o paradigma gramatical e o comunicativo. Este último sucede o primeiro na escala de evolução e as experiências realizadas dentro deste paradigma apontam seus princípios, pressupostos e crenças como mais eficazes no ensino de línguas.

Notou-se, num estudo realizado sobre o uso do computador no ensino de línguas, que os programas desenvolvidos para o ensino de línguas são influenciados claramente pelos paradigmas, fato que não se poderia ignorar nesta pesquisa. Com o estudo sobre a produção de um material didático comunicativo para o ensino de Português para Estrangeiros [Sternfeld, 1996], pôde-se verificar algumas experiências realizadas com e na língua-alvo através de atividades propostas pelo professor orientado pela Abordagem Comunicativa. Esse estudo foi importante para a reflexão sobre os recursos necessários para que cursos pensados nessa abordagem possam ser realizados a distância pela Internet. No decorrer desse estudo, uma nova questão surgiu para ser pensada neste trabalho: a inexistência de materiais perfeitos, isto é, adequados para todos os contextos de ensino. Com esta afirmação, se faz necessário ter recursos computacionais, ferramentas, para que o professor possa preparar seus cursos e, principalmente, flexibilizar o conteúdo previsto a fim de atender os interesses e necessidades dos seus alunos e manter suas motivações. Este fato conduziu a se pensar sobre quais recursos computacionais seriam necessários para um professor sem muitos conhecimentos técnicos de informática disponibilizar um curso para a Internet. Isto tornou-se então parte dos objetivos

desta pesquisa: definir que recursos computacionais são necessários para o professor preparar, modificar e operar cursos a distância de línguas estrangeiras pela Internet. Assim, foi necessário conhecer todo o processo de preparação de um curso. Para isto, tomou-se como referência o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas que descreve as fases envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas. As atividades realizadas por um professor ao ensinar uma dada língua estariam distribuídas de acordo com este modelo em quatro fases: planejamento, produção de materiais, experiências com e na língua-alvo e avaliação tanto dos alunos como a auto-avaliação do professor [Almeida Filho, 1993].

A fundamentação teórica da área de línguas adquirida nos estudos sobre abordagens de ensino de línguas e sobre as fases do processo de ensino/aprendizagem, permitiram a preparação de um curso piloto com o auxílio de dois pesquisadores da Linguística Aplicada. Por ser uma situação nova de ensino, precisou-se fazer o planejamento para este curso e preparar o material que estaria disponibilizado para os alunos. O processo de desenvolvimento deste curso para o ambiente de rede, permitiu definir quais recursos de apoio seriam necessários para a ocorrência do processo de ensino/aprendizagem a distância de línguas estrangeiras. Esses recursos foram então definidos e distribuídos no ACEL na forma de dois sub-ambientes integrados. Um consiste no *ambiente de curso*, onde estão os recursos identificados num primeiro momento como necessários para o aluno participar do curso. O outro consiste no *ambiente do professor*, que deve conter as ferramentas necessárias para um professor preparar e operar os cursos a distância.

Com a implementação dos recursos necessários para realizar uma primeira experiência, fez-se um teste piloto. Este foi o mecanismo pelo qual foi avaliado o ACEL, principalmente o sub-ambiente de curso, e pelo qual obteve-se conclusões sobre a possibilidade de se efetivar esta forma de ensino.

No capítulo 2 desta dissertação é apresentada a introdução de recursos computacionais no ensino de línguas estrangeiras. Por esse histórico é possível perceber como o uso do computador é influenciado pelos paradigmas de ensino de línguas.

O capítulo 3 apresenta as tecnologias utilizadas para educação a distância. A evolução dessas tecnologias é relatada a partir do ensino por correspondência, passando pelos meios de comunicação de massa e finalizando com o uso de redes de computadores, em que destaca-se a Internet.

O capítulo 4 contém o estudo realizado sobre abordagens de ensino de línguas e sobre as fases pelas quais o professor passa para operacionalizar um curso. A importância deste estudo está na compreensão de como os paradigmas de ensino influenciam a maneira de um professor agir em sala e que, conseqüentemente, refletem as características presentes no ACEL.

O capítulo 5 apresenta a descrição do ACEL. Os recursos contidos em seus sub-ambientes são mostrados na forma de telas de navegação.

No capítulo 6, descreve-se a implementação do teste piloto, passando pelas fases de planejamento até a análise sobre o acontecido durante essa experiência. Por fim, o capítulo 7 apresenta as conclusões obtidas com esta pesquisa.

Capítulo 2

O Computador no Ensino de Línguas Estrangeiras

O computador é um recurso da tecnologia que engloba diversas mídias encontradas isoladamente em outros meios. Por isso vem se tornando mais atrativo e despertando o interesse por parte de professores e pesquisadores em diversas áreas da educação.

No ensino de línguas estrangeiras, o computador tem sido visto como um recurso que pode estimular e despertar o interesse de alunos e professores quanto ao ensino/aprendizagem. Os computadores apresentam principalmente as facilidades de interação e de retorno (*feedback*) imediato. Além disso, podem permitir fazer algo comum de uma maneira diferente, com mais motivação.

Ao longo do tempo, o uso de recursos computacionais no ensino de línguas tem sido influenciado por dois fatores: a evolução tecnológica e a evolução dos paradigmas de ensino de línguas. A evolução tecnológica tem permitido ao professor desenvolver com os alunos as habilidades necessárias ao aprendizado da língua. A evolução dos paradigmas de ensino é o fator que vem determinando as características metodológicas presentes nos programas desenvolvidos para o ensino de línguas, bem como a forma de utilizar os computadores e seus recursos.

Neste capítulo são apresentados a introdução do computador no ensino de línguas e o uso de seus recursos e programas até o presente, através da evolução da tecnologia e dos paradigmas de ensino de línguas.

2.1 O Uso do Computador no Ensino Tradicional de Línguas

Por muito tempo o uso do computador no ensino de línguas foi associado ao conceito de “fazedor de tarefas” e de “juiz de precisão”. Esse fato está diretamente relacionado aos primeiros programas desenvolvidos sob a visão da Instrução Programada que consiste numa técnica baseada nas teorias behavioristas de estímulo-resposta. Nessa técnica, os conteúdos a serem ensinados são fragmentados em pequenas unidades e cuidadosamente ordenados em

termos de dificuldade crescente. Cada unidade assim formada é apresentada ao aluno como um estímulo ao qual ele deve responder. Se a resposta estiver errada, o aluno deverá repetir o exercício até achar a resposta certa, só então ele poderá passar ao próximo exercício. O aprendizado de línguas deste ponto de vista é igual a construção de um muro: coloca-se um tijolo de cada vez, e ao final dos tijolos o muro estará pronto [Baltra, 1987].

Os primeiros programas para o ensino de línguas baseados nessa técnica estavam englobados numa categoria denominada IAC - Instrução Auxiliada por Computador (CAI - *Computer-Assisted Instruction*). Esses programas controlavam o aprendizado do aluno, que era realizado de maneira linear e não adaptativa. Cabia ao aluno controlar apenas os eventos de aprendizagem e o ritmo da lição. O material disponível era geralmente apresentado na forma de sentenças isoladas ou listas de palavras, ao invés de ser apresentado em um contexto significativo que facilitaria a compreensão. A inflexibilidade e a falta de personalização desses programas eram problemas que poderiam levar ao desinteresse e ao desuso do programa [Raschio, 1986].

Um exemplo de programa para o ensino de línguas com essas características estava contido no sistema PLATO. Esse sistema de computadores continha um computador central e diversos terminais espalhados nos Estados Unidos e Canadá, pelos quais os alunos poderiam ter acesso aos materiais de diversas disciplinas contidos no computador central. Uma de suas aplicações foi para o ensino de Latim e funcionava como um suplemento aos dois primeiros semestres de estudo dessa língua [Scanlan, 1980].

Nesse sistema havia 40 lições, cada uma com o tempo previsto de uma hora para realização. Cada lição era composta de quatro partes: vocabulário, morfologia, tradução e um teste automático. A parte relacionada ao vocabulário era composta de 20 palavras apresentadas de maneira aleatória, para as quais o aluno deveria entrar com um significado em Inglês. Caso a resposta estivesse correta, a palavra era removida automaticamente da lista. Caso contrário, era armazenada em uma nova lista junto com as demais palavras não utilizadas, que seriam apresentadas de maneira aleatória em outras lições. A parte de morfologia continha quatro tipos de exercícios de mecanização, com cerca de 20 problemas cada. A correção nessa parte era semelhante a de vocabulário, os problemas certos eram removidos e os incorretos eram realimentados aleatoriamente em outras lições. A terceira parte, referente a tradução, era composta de 15 sentenças em Latim que deveriam ser transformadas para o Inglês, e cinco sentenças em Inglês que deveriam ser traduzidas para o Latim. A forma de correção era semelhante a das duas outras partes. O teste automático fazia uma avaliação do vocabulário e das formas e estruturas ensinadas nas três primeiras partes. Embora a forma aleatória de apresentar as questões também fosse utilizada, as rotinas programadas para essa parte do sistema eram diferentes, pois os alunos eram levados de um problema para outro de acordo com a resposta (correta ou errada).

Até esse momento o ensino de línguas possuía uma metodologia, *o como* ensinar, mas precisava-se considerar *o que* ensinar, ou seja, determinar o conteúdo a ser ensinado. Isso levou à questão de se é possível ensinar a língua através de um número finito de componentes. Uma proposta surgiu nos anos 40 com uma escola linguística conhecida como *Estruturalista*. Segundo os estruturalistas, a língua pode ser dividida num número limitado de unidades fonológicas e sintáticas. Obedecendo a regras específicas, essas unidades podem ser

organizadas para construir um número limitado de estruturas linguísticas, as quais por sua vez, criam a linguagem. Portanto, na visão estruturalista aprender uma língua é uma questão de conseguir um domínio absoluto de todas essas estruturas linguísticas e das regras de formação [Baltra, 1987].

A fusão do behaviorismo (como ensinar) com o estruturalismo (o que ensinar) deu origem ao *Método Audiolingual* que dominou hegemonicamente o ensino de línguas nas décadas de 60 e 70. O método audiolingual buscou ensinar a língua através da repetição oral intensiva. O laboratório de línguas foi uma utilização de recursos tecnológicos da época para trabalhar a parte oral com insumos de falantes nativos. Era usado para desenvolver hábitos linguísticos adequados por permitir o treinamento mecânico e repetitivo das atividades de estímulo-resposta, base da teoria behaviorista: o aluno ouve o estímulo, repete o reforço oral, vai para o próximo estímulo e assim por diante [Baltra, 1987].

Um exemplo de um programa com características de IAC para a prática mecânica de gramática foi o FRELEM. Esse programa consistiu na implementação de um conjunto de exercícios gramaticais da língua francesa dentro do escopo e sequência de um livro de primeiro ano. Os exercícios contidos nesse conjunto deveriam ser feitos de maneira linear e não havia capacidade aleatória para apresentar os exercícios. As atividades propostas envolviam questões de preencher lacunas, traduções, transformações, combinações de sentenças e sentenças desorganizadas para serem ordenadas. Um ponto gramatical era dividido e treinado mecanicamente em partes, e depois treinado como um todo. Os itens em cada exercício eram sequenciados para ajudar a reforçar a estrutura praticada [Hope, 1982].

O Método Audiolingual entrou em declínio a partir da insatisfação dos alunos e professores pela forma monótona pela qual a língua era ensinada, e quando pesquisas no campo da psicologia cognitiva apresentaram de forma convincente que a maioria dos processos mentais que ocorrem no aprendizado são altamente interativos e infinitamente mais complexos do que um raciocínio exclusivamente linear, do tipo “certo/errado” [Baltra, 1987].

O descontentamento com o Método Audiolingual desencadeou pesquisas que começaram a demonstrar a importância do contexto e da intenção do aluno no ato de comunicação, no qual o significado é negociado entre os participantes do discurso. Verificou-se que através do ensino de sentenças isoladas, o aluno não aprendia a combiná-las para formar um diálogo lógico e significativo. Portanto era difícil aplicá-las em situações reais, o que desestimulava o interesse pela língua. A frustração de alunos e professores sobre o enfoque centrado no ensino de gramática, aliada aos resultados dessas pesquisas, motivou surgimento de um novo paradigma no ensino de línguas, que buscava desenvolver as competências necessárias para o aluno comunicar-se eficientemente na língua-alvo.

2.2 O Uso do Computador no Ensino Comunicativo de Línguas

A *Abordagem Comunicativa* surgiu no final dos anos 70 com o objetivo de capacitar o aluno a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes. Para isso buscou-se apresentar ao aluno o significado social das estruturas gramaticais e as tarefas passaram a ser elaboradas e centradas na resolução de um problema comunicativo. A

partir desse momento, uma grande atenção começou a ser dada aos enfoques humanísticos, tornando a aprendizagem voltada para o aluno, respeitando suas diferenças individuais (motivação, capacidades intelectuais e afetivas), sociais e econômicas.

Por algum tempo ainda, depois do surgimento do paradigma comunicativo, os programas eram vistos como uma maneira de “apresentar, reforçar e testar” a língua enquanto estrutura formal, pois a mudança de paradigma não se refletiu imediatamente no uso do computador no ensino de línguas. Os pressupostos teóricos dessa nova abordagem passaram a influenciar gradativamente o uso dos recursos computacionais pelo professor e alunos, bem como o desenvolvimento dos programas para o ensino de línguas.

Com o surgimento da hipermídia, o computador tornou-se uma ferramenta inovadora para o ensino de língua estrangeira. Às facilidades de interação e de retorno imediato, que tinham vantagens sobre os livros comuns e trabalhos de casa que geralmente requerem um tempo maior de retorno, a hipermídia adicionou a capacidade de superar os livros texto e as fitas cassete tradicionais. No entanto, apesar das imagens, mapas, animações encantadoras e dos recursos de áudio disponíveis, os primeiros programas eram compostos de exercícios tradicionais de vocabulário e gramática que consistiam em preencher lacunas e múltipla escolha. Esses programas falhavam ao usar esse potencial pois concentravam-se em exercícios mecanizados. Grande parte dos programas forneciam o retorno para o aluno baseado no uso correto da forma ao invés de relacioná-los com seu significado ou com uma meta significativa. Eles geralmente forneciam retorno na forma de:

- correção de erro baseada na sintaxe, morfologia ou fonologia incorreta
- gravação dos erros, número de tentativas e número de respostas corretas

A integração de som, gráficos e textos consistiu em uma melhora definitiva sobre os tradicionais livros e sobre as fitas cassete utilizadas nos laboratórios, mas a predominância de exercícios de múltipla escolha e de preencher lacunas em um programa, representava a versão eletrônica dos livros convencionais.

Chun & Brandl tentam exemplificar como seria um programa com características promovedoras de significado através da descrição do programa *Exercícios Comunicativos de Lacuna (Communicative Gap Exercises)*. Esse software é composto de cinco exercícios que representam situações, dentre as quais é exemplificada a situação de encontrar um objeto em uma sala. Nesse exercício o aluno deve imaginar uma situação em que divide sua casa com um robô e que ele lhe pergunta onde está um determinado objeto dentro da sala. Os recursos de hipermídia são utilizados de maneira que o aluno ouve a pergunta de um falante nativo e em seguida deve responder digitando a resposta no espaço apropriado. Se o aluno responder corretamente, o programa reforça a resposta confirmando que encontrou o objeto. Caso contrário, o programa analisa a sentença inteira palavra por palavra, da esquerda para a direita e indica onde está o erro, destacando a primeira palavra que encontrar que esteja na posição errada ou que contenha um erro de escrita ou morfológico. O aluno pode então optar por uma informação gramatical, sugestões ou ver a resposta correta [Chun & Brandl, 1992].

Apesar das atividades possuírem um cenário e os recursos de hipermídia serem melhor utilizados, esse programa tem como objetivo em cada exercício treinar algum aspecto

gramatical. Este software teria, segundo Almeida Filho, características do Estruturalismo Moderno, no qual se constrói uma “aparência comunicativa”, já que existe interação e a gramática não aparece diretamente, mas o objetivo real é o ensino de aspectos gramaticais [Almeida Filho, 1993].

Um ponto importante que Chun & Brandl levantam é o fato de ser muito difícil ter um programa que possa implementar interações iguais as de uma sala de aula, pois até o presente os computadores ainda não possuem a capacidade de interagir indefinidamente com o usuário em atividades realmente comunicativas.

Os programas que utilizam hipermídia desenvolvidos mais recentemente propõem situações reais, atividades interativas que permitem trabalhar as quatro habilidades (compreensão, leitura, escrita, produção oral) de forma viva e autêntica. Um exemplo é o programa *Video Linguistics* [Nielsen, 1996]. Esse software contém diversos vídeos de programas de televisão dos países que falam a língua-alvo. A vantagem apresentada por esse software é que os programas de televisão são geralmente estimulantes, autênticos e bem produzidos. Além disso, o aluno pode conhecer também mais sobre a cultura do país além da língua. Uma facilidade desse software é que ele permite o acesso, através de ligações de hipertexto, a várias versões da fala original em velocidades diferentes. Caso o aluno não entenda a versão original do vídeo ele pode ter acesso a uma versão em que o falante nativo fala mais vagarosamente.

O termo mais utilizado para indicar o uso do computador no ensino de línguas atualmente é a ALAC - Aprendizagem de Línguas Auxiliada por Computador (*CALL - Computer Assisted Language Learning*). Numa tentativa de direcionar o uso comunicativo de recursos computacionais, John Underwood descreve em seu livro alguns critérios para identificar uma ALAC comunicativa [Underwood, 1984]:

- O objetivo da ALAC comunicativa é a prática da aquisição ao invés da prática do aprendizado.(...) Não haverá a prática mecânica das estruturas.
- Em uma atividade ou lição comunicativa da ALAC, a gramática deverá sempre estar implícita ao invés de explícita. As explicações gramaticais podem ocorrer, mas não serão testadas na forma tradicional.
- A ALAC deverá exigir criatividade do aluno.
- Não deverá testar e avaliar tudo o que o aluno faz.
- Deverá evitar dizer que o aluno está errado o tempo todo. Se ele errar, o programa deve ajudar o aluno a resolver a questão dando exemplos e direcionando para a forma correta.
- Não deve emitir mensagens de congratulações tolas (...)
- Usará exclusivamente a língua-alvo.
- Deve ser flexível. Os programas não devem mais ser rígidos e mecânicos.

- Possibilitará que o aluno explore o tópico. A ALAC exploratória pode oferecer ao aluno um ambiente para “brincar” com a linguagem e manipulá-la.
- Criará um ambiente em que o uso da língua-alvo seja natural, tanto no programa como fora dele. Os alunos em sala de aula não devem trabalhar sozinhos, mas em grupos, para que possam trocar idéias, discutir na língua estrangeira, proporcionando mais oportunidades de interação e de prática da língua-alvo.
- O programa deve proporcionar mais do que um livro.
- O ensino pelo computador deve ser prazeroso e atraente.

Esses critérios também podem ser utilizados para fazer uso de outros programas não desenvolvidos especificamente para o ensino de línguas, mas que podem motivar ambos o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Alguns exemplos de programas e recursos computacionais que podem ser utilizados são os jogos, editores de texto, programas em redes locais, listas de discussão, *Usenet* e o correio eletrônico.

Os jogos possuem as características de serem prazerosos, motivantes, desenvolverem o raciocínio lógico e a coordenação motora. Utilizando técnicas de videogame, os jogos educacionais foram adaptados e elaborados com conteúdos escolares. Esses jogos, além de exercitar a coordenação motora, aumentam a concentração, a destreza, motivam e proporcionam uma melhor assimilação de conteúdo [Norte, 1997].

Duas categorias de jogos educacionais que se destacam são os simuladores e os jogos de aventura. Os simuladores são programas que tentam reproduzir no computador aspectos do mundo real e têm a capacidade de incentivar entre os alunos a colaboração para realizar alguma atividade. Exemplos desses programas são *Geography Search*, *Sim City 2000*, *Cross Country Canada/USA*. Esses jogos tem como objetivo desenvolver o raciocínio lógico, apresentando situações-problema que exigem inteligência, planejamento cuidadoso e a habilidade para fazer anotações relevantes. O uso desses jogos pode proporcionar o desenvolvimento da fluência comunicativa numa língua estrangeira pois o computador tem a capacidade de fornecer um ambiente motivador que não está diretamente relacionado com o ensino de línguas [Baltra, 1987].

Os jogos de aventura têm um caráter lúdico e proporcionam atividades motivadoras e que podem estar ligadas aos interesses dos alunos. Alguns exemplos desses jogos são *Mystery House*, *Voodoo Castle*, *Treasure Hunt*, *Amazon*, *Sherlock Holmes*, *Prince of Persia* [Norte, 1997]. Existem ainda os jogos que são desenvolvidos com o objetivo de desenvolver a língua estrangeira. Esses apresentam ao aluno situações em que são necessárias tomadas de decisões usando a língua-alvo a fim de resolver um problema ou atingir um objetivo.

Os editores de textos podem ser utilizados para combinar as habilidades de leitura, compreensão e escrita. Uma sugestão é que eles sejam usados como uma ferramenta formativa através da apresentação de textos variados que o aluno deve reorganizar e adicionar novas palavras ou como uma ferramenta para a produção de textos originais. A primeira forma incentiva o processo criativo à medida que o aluno torna o texto mais personalizado. Para isso, o professor deve procurar diminuir o número de correções e aproveitar os dados para uma análise dos erros mais comuns e assim propor soluções. A outra forma pode melhorar a

quantidade e a qualidade de escrita dos alunos. Uma razão que pode ser atribuída a este fato é a facilidade de edição e correção dos textos por parte dos alunos, além do que o professor pode propor exercícios que contendam um começo, diminuindo assim o problema causado por um papel em branco. Devido a essas características, os alunos se sentem motivados a produzir mais e com maior cuidado [Raschio, 1986].

O surgimento das redes locais deu aos professores a possibilidade de novos usos comunicativos do computador. Diferentemente do trabalho isolado anterior, os alunos através da rede estão todos conectados, podendo formar grupos de acordo com os interesses e habilidades a serem trabalhadas. As redes locais permitem ao professor acessar todos os trabalhos dos alunos em progresso a fim de fazer comentários e propor sugestões. Além disso, o professor pode estimular a interação entre alunos através de discussões expondo na tela os problemas individuais e dos grupos que precisem de atenção. A troca de trabalhos pode ser feita para que os alunos observem e façam comparações e comentários anonimamente. Assim o aluno estará lendo e tentando compreender o que os colegas escreveram na língua-alvo e portanto aprendendo tópicos específicos à medida que eles usam a língua para aprender mais em contextos de sua própria criação.

Uma experiência que descreve o uso do computador em rede foi realizada com o programa INTERCHANGE [Kelm, 1992]. Esse programa permite escrita, composição e discussão de grupos. As pessoas utilizando esse programa poderiam conversar ao mesmo tempo sem interrupções. Durante uma sessão com o INTERCHANGE, cada aluno sentava em um computador e as mensagens enviadas eram apresentadas na tela em ordem de envio e com o nome de quem enviou. Durante essa experiência o professor constatou diversos aspectos relevantes do uso desse programa como:

- aumento na participação dos alunos;
- a natureza aberta de discussões;
- permite que todos os alunos falem ao mesmo tempo e no seu ritmo;
- reduz a ansiedade característica da maior parte das discussões orais de sala de aula;
- faz os alunos expressarem sentimentos sinceros e verdadeiros;
- permite o desenvolvimento da interlíngua dos alunos.

Uma das desvantagens levantada quanto a esse tipo de programa é que em alguns casos os alunos podem enviar mensagens que soem rudes ou ofensivas, caso que dificilmente ocorre em discussões orais. O professor também aponta a questão que devido à proficiência limitada na língua-alvo, as mensagens enviadas pareciam mais rudes do que pretendiam ser. Apesar do papel do professor neste tipo de interação deixar de ser autoritário e controlador da discussão, ainda assim uma certa liderança mostrou-se necessária para garantir que os alunos não usassem tanto a sua língua nativa.

Contrastando as vantagens do uso de redes com os programas, nota-se que as redes têm a capacidade de aumentar a comunicação autêntica entre os participantes de um curso e favorecem a educação centrada no aluno. As redes de grande área (WAN - *Wide-Area*

Networks) se estendem além de um local e fornecem meios eficientes para a comunicação a longa distância. Isso possibilita vários usuários se conectarem com diversas comunidades do mundo inteiro. A Internet é um exemplo desse tipo de rede que liga várias outras redes. Seus recursos de comunicação têm sido explorados pelos professores numa tentativa de promover experiências realmente autênticas. Com o auxílio da Internet, tem-se a facilidade de oferecer ao aluno um número muito grande de atividades para a aprendizagem e reciclagem das habilidades de leitura, escrita, compreensão, pronúncia, vocabulário, gramática, gírias e, até mesmo, de desenvolver trabalhos conjuntos com pesquisadores de outros países [Norte, 1997].

Os principais recursos de comunicação que têm sido utilizados são as listas de discussão, *Usenet* e o correio eletrônico. Esses mecanismos possibilitam contatos imediatos com situações concretas de comunicação e permitem a aproximação da realidade linguística dos falantes nativos. As listas de discussão são endereços eletrônicos para os quais se escreve uma mensagem que é distribuída entre todos os assinantes da lista. Existem diversas listas que tratam dos mais variados assuntos e que geralmente qualquer pessoa pode se inscrever (ou escrever) gratuitamente. Para tornar-se membro de uma lista, deve-se enviar uma mensagem ao servidor da lista geralmente acompanhada de um resumo/apresentação sobre o seu interesse pela lista [Shires, 1992]. *Usenet* consiste em um conjunto de grupos (*newsgroups*) que podem tratar dos mais diversos assuntos assim como uma lista, com a diferença que as mensagens estão disponíveis em rede (*on-line*). Cada grupo tem um nome e uma descrição, podendo ser ainda dividido em outros grupos menores. Mensagens podem ser colocadas nos grupos e os usuários que acessarem aquele grupo poderão respondê-las.

As experiências com esses programas têm apresentado resultados positivos para o ensino comunicativo de línguas, principalmente por permitirem uma troca real entre aprendizes e falantes nativos. As mensagens enviadas para os grupos dentro da *Usenet* podem ser utilizadas como uma forma de integrar os alunos com temas que lhes são interessantes e que os aproximam da cultura dos países que falam a língua-alvo. Os textos dessas mensagens serão autênticos com o propósito de comunicação e pode-se desenvolver a habilidade de escrita e o conhecimento sobre a cultura dos países [Cononelos & Oliva, 1993].

Os ambientes eletrônicos para comunicação permitem aos alunos usar uma variedade de estratégias para expressar, interpretar e negociar informações. O uso do correio eletrônico tem mostrado que os alunos tornam-se mais exigentes consigo mesmos ao escreverem uma mensagem dando mais atenção tanto ao conteúdo da mensagem e à forma escrita. O aprendizado da gramática surge então da necessidade que o aluno tem de escrever bem [Cononelos & Oliva, 1993; Beauvois, 1992]. Com o correio eletrônico os alunos têm um tempo maior para pensar e refazer as mensagens, pois ele cria uma atmosfera com menos ansiedade para os alunos expressarem, negociarem e interpretarem o sentido dentro de um contexto significativo. A interação comunicativa do correio eletrônico tem seu foco na solução de problemas e no uso da língua-alvo e não na prática mecânica das estruturas.

Outros recursos que têm sido utilizados são as ferramentas de navegação (Netscape, Microsoft Internet Explorer, etc.). O professor pode usar esses programas para propor aos alunos trabalhos que possam desenvolver, além da língua, o conhecimento sobre a cultura. Eles podem então levantar informações de seu interesse ou tópicos que são assuntos das

aulas. A vantagem oferecida pela Internet nessas buscas é que existe uma quantidade muito grande de informações que são atualizadas constantemente, dando ao aluno o acesso a materiais autênticos e a informações culturais atuais [Lee, 1997].

A aplicação de recursos em rede no ensino de línguas, principalmente da Internet, demonstram apoiar os pressupostos teóricos e princípios da Abordagem Comunicativa para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Krashen, a aquisição¹ de uma língua depende da quantidade e da qualidade de insumo que o aluno recebe e compreende. De acordo com essa teoria, o professor deveria então proporcionar um insumo rico de maneira a favorecer a aquisição da língua e não apenas o aprendizado das formas gramaticais [Krashen, 1982].

As experiências de uso da Internet têm mostrado que a rede pode oferecer oportunidades para que o aluno receba insumos de falantes nativos, e para que eles utilizem uma série de habilidades funcionais da língua em uma variedade de contextos e em interações comunicativas [Cononelo & Oliva, 1995; Beauvois, 1992; Kelm, 1992; Lee, 1997].

2.3 Considerações Finais

Neste capítulo procurou-se apresentar os dois fatores que influenciam o uso do computador no ensino de línguas: a evolução tecnológica e a evolução dos paradigmas do ensino de línguas. Mostrou-se que por muito tempo o computador era associado a um “fazedor de tarefas” pois sua utilização estava diretamente relacionada com o paradigma estruturalista da época. Contudo, seu uso representou um salto muito valioso para novas etapas, pois o computador passou a permitir que o aluno fizesse as atividades de uma maneira interessante e motivadora. Com a evolução da tecnologia, recursos de hipermídia foram incorporados aos programas de línguas, mas que por algum tempo continuaram sendo criticados por apresentarem exercícios que visavam a prática mecânica das estruturas gramaticais.

Uma mudança significativa no uso do computador para o ensino comunicativo foi percebida com a utilização de programas em rede. Esses programas permitiam ao aluno interagir com outras pessoas e fazer o uso da língua em contextos que lhe eram significantes.

A Internet e seus recursos estão sendo pesquisados e utilizados em diversas experiências que buscam ensinar ao aluno não somente a língua, mas aproximá-lo da cultura de países que falam a língua-alvo. A comunicação facilitada com falantes nativos, as atividades que podem ser realizadas no ritmo do aluno, são alguns dos fatores que mostram que o computador é um recurso com grandes possibilidades de proporcionar situações de aprendizagem. Pelas características presentes nos recursos da Internet, que motivam e integram os alunos em contextos significativos, esta pesquisa propõe um ambiente computacional para o ensino a distância de línguas estrangeiras.

No próximo capítulo são apresentadas as tecnologias usadas em educação a distância. Os avanços nas áreas de telecomunicações e computação têm gerado *novas tecnologias* que

¹ Aquisição é um processo inconsciente tal como quando uma criança aprender a falar, enquanto que o aprendizado se refere aos processos conscientes de estudo e aplicação de regras gramaticais

estão cada vez mais melhorando a comunicação entre o professor/instrutor e os alunos participantes. Entre as novas tecnologias apresentadas está a Internet, que tem se destacado pelas possibilidades de uso da Web e de seus outros recursos na educação.

Capítulo 3

Educação a Distância e o Uso de Novas Tecnologias

A educação a distância, ao longo do seu desenvolvimento, tem utilizado diversas tecnologias que servem como canal pelo qual são realizados o contato, as experiências e as trocas de conhecimento entre professores e alunos. São vários os recursos tecnológicos que foram sendo incorporados nessa modalidade de educação à medida que os avanços na área de comunicação e computação foram acontecendo. As tecnologias hoje utilizadas vão desde o uso de correio até o uso de redes de computadores. Cada uma delas pode ser eficiente para os diferentes propósitos na criação de ambientes virtuais de ensino.

Neste capítulo são abordadas as tecnologias mais utilizadas atualmente para a comunicação e o acompanhamento dos alunos nos cursos de educação a distância.

3.1 Tecnologias de Educação a Distância

A educação a distância (EAD) tem uma longa história de experimentações, sucessos e fracassos. Atualmente vários países, nos cinco continentes, adotam a EAD em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não formais e para treinamento. Sua origem está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX. Hoje, na passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, a EAD tem várias possibilidades de atuação como [Nunes, 1994]:

- democratização do saber: garantia de mínimas condições de acesso à cultura a milhões de cidadãos;
- formação e capacitação profissional;
- capacitação e atualização de professores;

- educação aberta e continuada;
- educação para cidadania.

A principal característica que distingue a EAD do ensino presencial é a separação física entre o professor e o aluno. O contato entre esses dois personagens é mediado através de algum recurso pelo qual o professor, mesmo ausente, se faz presente através de um canal de comunicação. Essa modalidade de ensino não tem o propósito de substituir a educação presencial, mas sim ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. As experiências realizadas com educação a distância têm mostrado que essa forma de ensino apresenta algumas vantagens como [Santos, 1996]:

- pode alcançar um grande número de pessoas;
- adapta-se ao ritmo de aprendizado de cada um;
- quando utilizado em grupo possibilita o exercício de aprender a ouvir, a discutir, a trabalhar em equipe;
- se no início o investimento é muito elevado, diminui seus custos pela quantidade de pessoas que a utilizarão posteriormente;
- favorece o uso de recursos tais como o rádio, a televisão e o computador;
- desenvolve o autodidatismo, independência e autonomia.

A opção pela EAD geralmente é feita pelas pessoas que não possuem condições de frequentar aulas com horário e local fixos. Os motivos podem ser problemas de idade, distância de moradia ou por não conseguir conciliar os afazeres do trabalho e da vida familiar. A EAD, nesses casos, aparece como uma forma adequada de dar-lhes acesso a um novo saber [Nunes, 1996].

Desde sua origem, foram vários os meios utilizados para unir professor e aluno e transmitir os conteúdos educativos. Entre eles pode-se citar os materiais impressos, os programas difundidos por rádio e televisão, as fitas de áudio e de vídeo, os programas de computador, os satélites para transmissão de programas e os sistemas de vídeo-conferência. Cada um desses recursos, ou a combinação deles, pode ser utilizado de acordo com o propósito de cada curso. Eles têm a função de canal de comunicação através do qual o aluno vai interagir com o professor no decorrer do curso a distância, criando um ambiente virtual de ensino/aprendizagem.

Os primeiros cursos a distância eram realizados por correspondência e utilizavam materiais impressos. O processo de ensino/aprendizagem iniciava quando o aluno submetia um pedido de inscrição no curso a distância e recebia os livros-textos e outros materiais. O aluno deveria então estudar o conteúdo do curso, fazer as atividades propostas no material e enviá-las para a instituição responsável, onde seriam examinadas pelos professores do curso. O curso por correspondência, utilizado até hoje, depende muito da motivação do aluno, do seu interesse e de sua capacidade de trabalhar sozinho, além é claro dos materiais educacionais utilizados.

Diversos recursos foram incorporados e oferecidos aos alunos além dos tradicionais materiais impressos: fitas de áudio e vídeo, CD-ROM, disquetes e outros que poderiam ser utilizados para uma melhor apresentação do conteúdo do curso. As fitas de áudio e vídeo vieram possibilitar o “congelamento” da informação emitida em horários e locais em que os alunos-ouvintes ou espectadores não poderiam estar presentes, de modo que se pudesse trabalhar no espaço e tempo disponível. À medida que o uso desses recursos tornou-se popular, eles foram sendo incluídos no ensino a distância. O benefício proporcionado pelas fitas de áudio/vídeo e mais recentemente pelos CD-ROMs, é que eles podem esclarecer pontos obscuros para o aluno através de explicações do professor, demonstrações e simulações que podem ajudar na assimilação do conteúdo do curso.

O rádio marcou a introdução de novos meios de comunicação de massa. A rádiodifusão deu origem a muitos projetos importantes, principalmente no meio rural. As vantagens dessa tecnologia são o baixo custo e a praticidade para o aluno-ouvinte. Além disso, a transmissão de programas em rádio podem alcançar os lugares mais distantes, mesmo onde não há energia elétrica [Cortelazzo, 1997]. Os programas transmitidos por televisão, pré-gravados ou ao vivo, são outros meios de comunicação em massa utilizado em EAD. A área de alcance desses programas pode variar desde um prédio até um país inteiro.

Nos anos 80, as redes de computadores foram adicionadas às tecnologias de EAD. Nesse período, foram desenvolvidos programas sob a visão da Instrução Programada, utilizados principalmente em empresas para o treinamento de funcionários. Esses programas deram origem a crença de que o computador e seus programas poderiam realizar toda a atividade de ensino, sem a necessidade do professor ou instrutor. Se o conceito de educar é apenas transmitir informações e instruções, esses programas eram e são eficientes. Por outro lado, se o conceito de educar é aquele relacionado à comunicação interativa, construção de saberes e experiências afetivas e cognitivas entre interlocutores, esses programas representaram apenas uma fase: a de automatização de informações e de instruções [Cortelazzo, 1997].

As frustrações que surgiram em decorrência dessa crença foram amenizadas com o surgimento das denominadas *novas tecnologias*. Fagundes as define como tecnologias interativas da informação e da comunicação, os sistemas de simulações, de hipertextos, de multimídia, os ambientes virtuais, as redes de computadores que asseguram a interconectividade e interoperabilidade, ultrapassando limites de espaço e de tempo físico [Fagundes, 1996].

Exemplos de tecnologias que permitem a interação e o compartilhamento de informações entre as pessoas são a teleconferência e a videoconferência. A teleconferência consiste em um sistema que transmite imagens de um determinado local para outro. Em cada local existem salas equipadas com todos os recursos necessários para a teleconferência como câmeras de vídeo para transmitir e documentar eventos, aparelhos de TV e mesas e cadeiras para acomodar os participantes. As imagens filmadas pela câmera de vídeo em um local são visualizadas no outro pelos aparelhos de TV. Os sistemas de vídeo-conferência permitem a comunicação entre pessoas trabalhando em computadores em locais diferentes. Nesse caso, cada participante deve ter uma câmera de vídeo conectada ao seu computador para que os demais possam vê-lo. A vantagem sobre os sistemas de teleconferência é ser desnecessária a

locomoção dos participantes para um local fixo, além de ser uma opção com menor custo. Contudo, dependendo do software de vídeo-conferência utilizado, o usuário pode não conseguir a mesma qualidade da teleconferência.

Uma experiência de ensino a distância que mostra a utilização de teleconferência e transmissão via satélite foi realizada com um curso de Japonês Técnico para engenheiros e cientistas, pela universidade norte-americana de Wisconsin-Madison [Davis, 1994]. A motivação para realizar essa experiência partiu da necessidade desses profissionais em acompanhar os avanços que estavam acontecendo no Japão nas suas respectivas áreas. Havia então a necessidade de saber ler os manuais e outros documentos recebidos pelos fornecedores japoneses, para a troca de informações e desenvolvimento de projetos em conjunto.

Como os cursos de língua japonesa que existiam não abordavam o vocabulário e estruturas gramaticais usadas nesses manuais, era preciso que as pessoas interessadas estudassem por conta própria. O maior problema em fornecer um curso de Japonês Técnico era que existiam várias localidades precisando do curso, mas com poucos alunos. Os cursos presenciais não eram possíveis, um curso de curta duração não tinha bom rendimento e uma longa estadia na universidade era difícil para os técnicos conciliarem com seus empregos. Nesse caso a educação a distância parecia ser a melhor solução.

A tecnologia usada nas aulas poderia ser teleconferência audiográfica ou transmissão via satélite. A teleconferência audiográfica consiste na combinação de audioconferência com gráficos que são transmitidos para o aluno. Os gráficos representavam as frases, as letras japonesas e os textos a serem estudados. Por esse sistema o aluno poderia conversar com o professor e com outros alunos, fazer perguntas e apresentar textos ou gráficos. No caso de uso desta tecnologia, todos os gráficos eram preparados com antecedência pelo professor responsável e depois enviados para o aluno em forma de disquetes ou arquivos via linha telefônica. Para os alunos que participavam do curso usando a transmissão via satélite, era necessário sintonizar o aparelho receptor na frequência correta. Neste caso também era utilizada a audioconferência como meio de proporcionar a interação entre professor e alunos.

As experiências utilizando essas tecnologias foram realizadas por três anos consecutivos. Havia alunos estudando no campus da universidade (em contato direto com o professor) e alunos em outras localidades. As aulas ocorriam quatro vezes por semana, por um período de cinquenta minutos cada e eram divididas entre as explicações gramaticais do professor e as traduções de trechos selecionados feitas pelos alunos. O professor abordava os pontos gramaticais através de exemplos que eram mostrados simultaneamente para todos os alunos. Por esse sistema, o professor poderia fazer anotações com cores diferentes, destacar e fazer uma ampliação (*zoom*) de algum ponto.

O sistema de audioconferência permitia que os alunos fizessem várias perguntas durante a aula. No entanto, como o tempo de aula era limitado, outras sessões eram marcadas com a finalidade de esclarecer com mais detalhes as dúvidas dos alunos. Essas sessões extras, no decorrer da experiência, se mostraram muito importantes para manter a motivação dos alunos. Nas aulas, o professor podia também propor vários tipos de exercícios que eram comentados à medida em que surgiam dúvidas. Os exercícios podiam ser retornados em forma de fax ou correio eletrônico. O uso dessas duas tecnologias apresentaram vantagens e desvantagens como exemplificado no quadro abaixo.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • o número de pessoas alcançadas que estavam dispersas em vários lugares. • o ensino interativo. • representou um potencial para os alunos progredirem nos estudos da língua japonesa. • o baixo custo associado. 	<ul style="list-style-type: none"> • no caso da teleconferência audiográfica nenhum participante poderia ser visto pelos demais. Na transmissão via satélite, o professor era visto pelo alunos, mas o contrário não era possível. • quando um microfone era acionado em um determinado local, todas as pessoas de outros locais poderiam ouvir a pergunta, mas quando o microfone era desligado para permitir perguntas de outros locais, ninguém mais poderia ouvir os comentários daquele local.

Durante a realização dos cursos nos três anos de experiência, foram coletadas avaliações dos alunos sobre diversos aspectos do uso dessas tecnologias. Por exemplo se eles sentiram dificuldades em se adaptar às tecnologias, em ver as imagens transmitidas e ouvir os comentários do professor e de outros alunos (qualidade, velocidade e perturbações na transmissão), sendo questionado quanto essas dificuldades afetaram a aprendizagem. Foram obtidas também avaliações gerais como se eles já haviam realizado outros cursos a distância usando teleconferência e se eles fariam outro curso que utilizasse as tecnologias usadas no curso de Japonês Técnico (qual a percentagem de alunos). Ao final deste período, com base nas experiências e nas avaliações dos alunos, Davis concluiu que as tecnologias usadas foram muito bem aceitas pelos alunos e são um meio ideal para realizar cursos de Japonês Técnico ou qualquer outro curso, ao vivo e com interação para pessoas dentro ou fora de um país.

Com os avanços nos sistemas de telecomunicações e na informática, outras tecnologias têm surgido e estão sendo experimentadas em EAD. Esses avanços podem melhorar a comunicação existente entre os participantes do curso ou propor novas maneiras de interação.

3.2 Internet como Nova Tecnologia de Educação a Distância

O desenvolvimento da infraestrutura da telecomunicação mundial tem permitido o crescimento e a popularização da Internet e de sua interface gráfica, a WWW - *World Wide Web*. A Internet surgiu no final dos anos 60 quando o Departamento de Defesa dos Estados Unidos decidiu que deveria haver uma maneira melhor de trocar informações com os pesquisadores militares. Com o tempo, a Internet passou a ser utilizada também por universidades e empresas. A sua interface para comunicação e recuperação de informações era

apresentada de forma linear ou hierarquicamente como uma árvore². Isso causava certa dificuldade para seus usuários, principalmente na recuperação de dados. Esse problema foi superado quando foi proposto em 1989 um projeto que ligava todos as informações disponíveis em forma de hipertexto. Esse projeto resultou em um programa disponibilizado no ano seguinte com o nome de “WorldWideWeb” [Descy, 1997; Galbreath, 1997; Starr, 1997].

Em 1993 surgiu o primeiro navegador gráfico para a Internet: o *Mosaic*. Esse navegador foi o primeiro a ter a capacidade de mostrar ao usuário imagens, vídeo e áudio. A partir do desenvolvimento de navegadores gráficos, as informações puderam ser recuperadas mais facilmente, tornando a World Wide Web (WWW ou Web) um dos recursos mais populares da Internet. Os recursos de multimídia, hipertexto e interação que a Internet possui, principalmente a Web, estão conquistando cada vez mais o interesse de professores, instrutores e alunos. As informações armazenadas em algum endereço na Web, podem ser vistas por alunos conectados em qualquer lugar e a qualquer hora. Isto representa o grande potencial da Internet para compartilhar informações [Porter, 1997].

Os recursos de comunicação da Internet, quando utilizados em um curso a distância, podem tornar mais eficiente a comunicação entre o professor e o aluno e entre os alunos, se comparados com outros métodos convencionais como o correio comum. O correio eletrônico pode ser utilizado para enviar mensagens para o professor ou outros alunos. As listas podem ser utilizadas para a discussão e compartilhamento de idéias dentro de um grupo. A vantagem desses recursos é a otimização da comunicação e o baixo custo associado. Essas características da Internet têm ampliado as possibilidades de sua utilização como nova tecnologia de EAD. As facilidades mencionadas estão sendo vistas pelos professores como um meio de difundir conhecimentos e criar cursos baseados na Web para alunos em qualquer parte do mundo a fim de minimizar os problemas de distância e tempo.

Atualmente existem diversas universidades no mundo inteiro utilizando a Web e outros recursos da Internet como auxílio tanto no ensino a distância, como nos ensinamentos presenciais e semi-presenciais. Essas universidades buscam a criação de *Universidades Virtuais*, nas quais vários cursos poderão ser oferecidos aos alunos que buscam cursos que não existem no seu local de origem ou àqueles que buscam um ensino mais flexível em termos de local e horário.

A Open University é um exemplo de universidade que oferece aos alunos da Inglaterra e à comunidade europeia cursos que podem ser realizados a distância, com os vários tipos de materiais/tecnologias mencionados anteriormente [Open University]. Essa universidade apresenta uma longa história de experiências bem sucedidas com EAD. Ao longo de sua existência, um grande número de pessoas realizaram os cursos oferecidos por várias razões, desde satisfação pessoal até diplomas universitários. A nova tecnologia a ser experimentada nos cursos a distância da Open University é a Internet. Cursos baseados na Web estão sendo preparados para breve disponibilização.

Outras universidades como a University of Phoenix oferece aos alunos cursos de aperfeiçoamento profissional pela Web. Esses cursos são variados e o material disponível em rede se apresenta na forma de textos organizados dentro de unidades. O aluno que está

² Como os diretórios são acessados hoje da linha de comando.

fazendo o curso lê os textos de cada unidade e depois faz um pequeno teste que é corrigido automaticamente. Depois de completado o teste de uma unidade pode-se passar a próxima. Esse curso exige que seja feito um exame final para a entrega do certificado de conclusão do curso. O exame é realizado pela Web e o aluno tem direito de fazê-lo apenas uma vez. Caso não consiga a pontuação mínima para ser aprovado, o aluno pode fazer novamente o exame após o pagamento de uma taxa [University of Phoenix].

Cursos de línguas também estão sendo disponibilizados na Internet pelas diversas vantagens que essa rede pode proporcionar ao aprendizado de línguas. Utilizando a facilidade de retorno imediato que o computador pode oferecer aos alunos, alguns endereços na Web permitem que o aluno estude conteúdos do curso, seja através de textos, imagens mapeadas ou vídeo, e depois faça testes que mostram os resultados prontamente. Existem diversas páginas na rede com recursos que podem auxiliar o ensino/aprendizagem de uma língua. Nelas estão indicações de dicionários, gramáticas, revistas e jornais, tutoriais, cultura dos países da língua-alvo entre outros.

Um exemplo que pode ser mencionado é um sistema de tutoria gratuito de Espanhol na rede. Esse sistema pode ser usado como complemento de cursos presenciais. Através dele o professor pode monitorar o progresso do aluno quanto as estruturas gramaticais [Learn Spanish]. Para utilizar esse serviço gratuito, o professor deve se cadastrar e orientar seus alunos a estudar e fazer as atividades propostas. O programa está organizado na forma de um índice em hipertexto que leva ao conteúdo do material (Figura 3-1 e Figura 3-2).

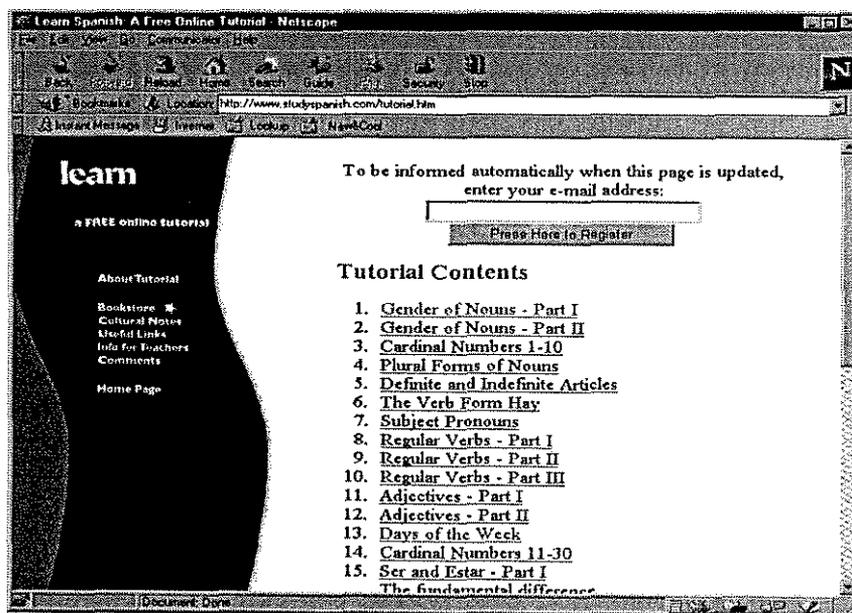


Figura 3-1: Índice do sistema de tutoria de Espanhol

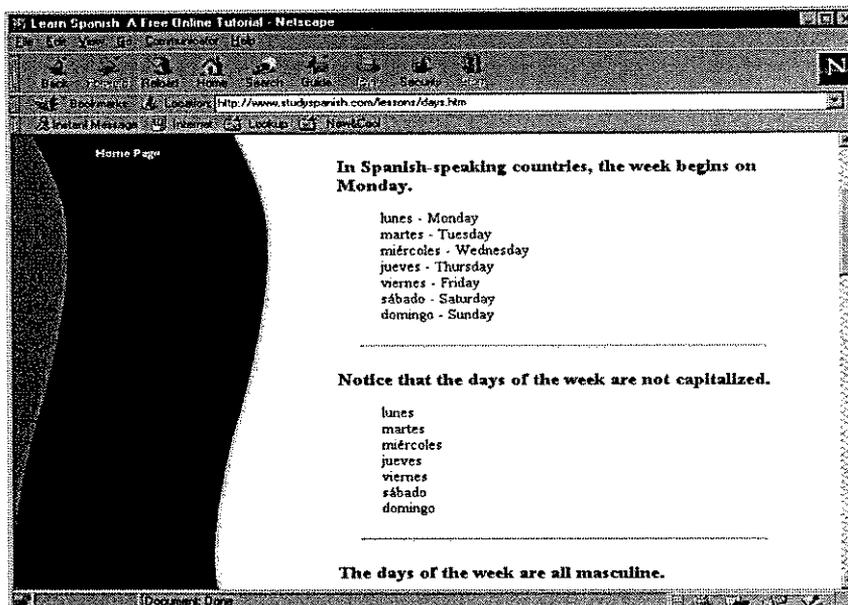


Figura 3-2: Exemplo de conteúdo

Ao terminar de estudar o conteúdo indicado pelo professor, o aluno deve realizar os exercícios propostos e submetê-los para correção. O programa checa a resposta do aluno e caso tenham respostas incorretas, o computador oferece ajuda e o aluno pode mudar a sua resposta e reenviar o exercício (Figura 3-3 e Figura 3-4).

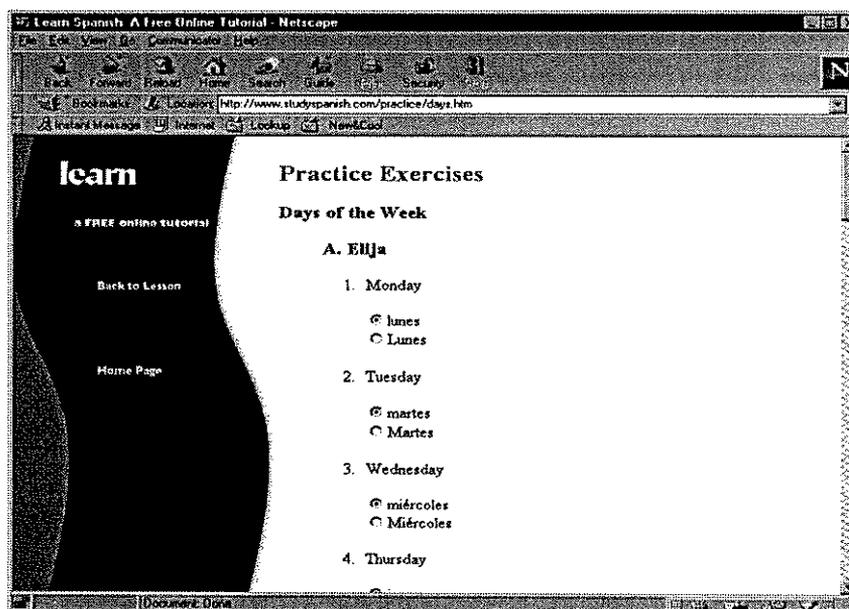


Figura 3-3: Exemplo de exercício

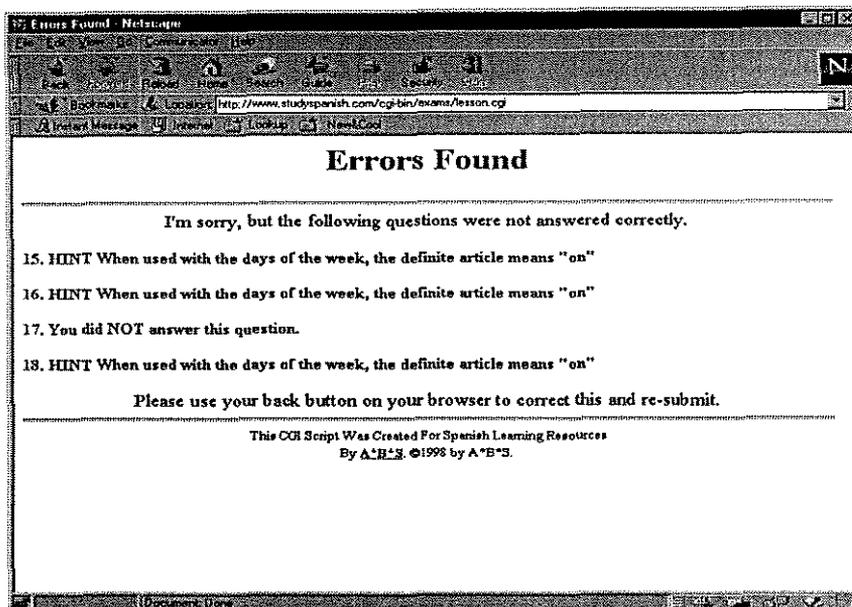


Figura 3-4: Mensagem apresentada pelo programa quando o aluno não acerta todas as questões ou deixa alguma sem resposta

Quando o aluno realizou todas as questões de maneira correta, o programa apresenta uma nova página parabenizando-o por ter completado uma unidade do tutorial (Figura 3-5).

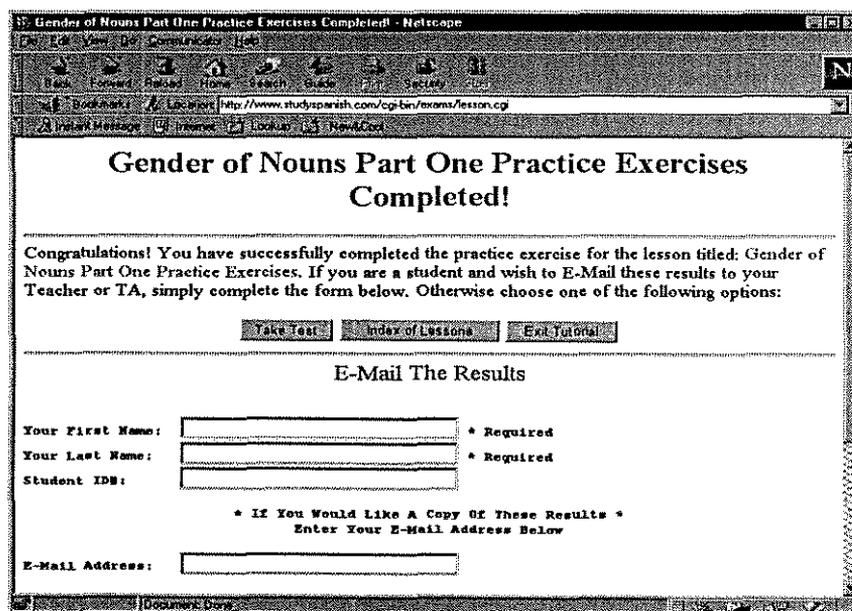


Figura 3-5: Opções para aluno escolher após ter concluído o exercício

Nessa página existem as opções de enviar um comunicado para o professor de que a atividade foi concluída, fazer um teste geral sobre o assunto estudado, voltar para o índice ou sair do sistema. Para enviar o comunicado para o professor o aluno deve preencher o formulário dessa página com algumas informações como nome, endereço eletrônico, etc. O teste geral que o aluno pode fazer é diferente do exercício no sentido que não fornece dicas para correção da questão e não permite que o aluno volte e refaça suas escolhas.

Nesse sistema de tutoria, além das lições, o professor e os alunos contam com indicações de outros endereços na rede que podem auxiliar no ensino de Espanhol e de materiais que podem ser comprados pela rede. O tutorial também apresenta em cada lição notas sobre a cultura dos países de língua espanhola (Figura 3-6).

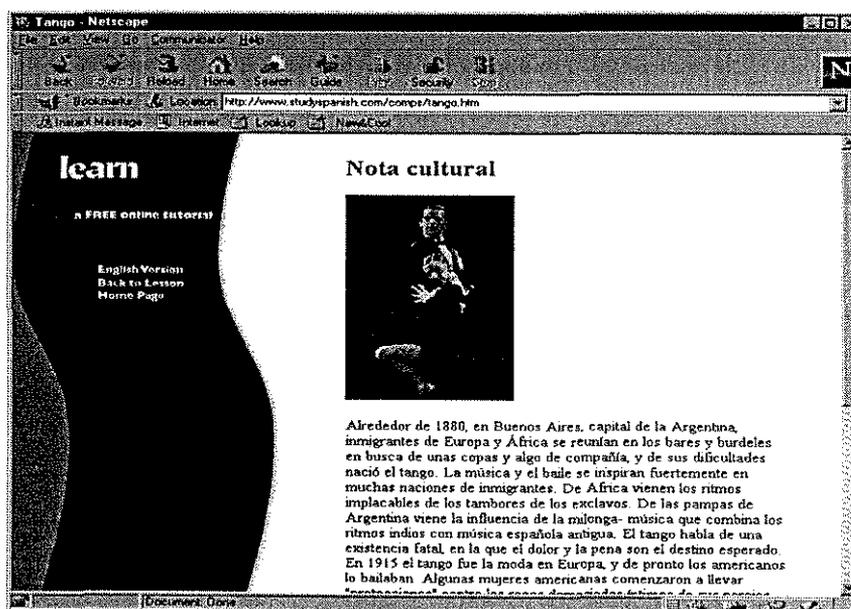


Figura 3-6: Notas culturais do tutorial

Cursos e outros mecanismos de apoio como esses estão surgindo a todo momento com o objetivo de difundir o conhecimento e minimizar problemas de espaço e tempo. Além dos profissionais responsáveis pelo conteúdo, assistência no caso de dúvidas e metodologia do curso, são necessários outros profissionais que serão responsáveis pela disponibilização e gerenciamento do curso na Web. A necessidade de pessoas da área da informática para a disponibilização dos cursos está levando ao desenvolvimento de ferramentas que facilitem o trabalho de criação e administração desses cursos para a rede por professores e instrutores.

3.3 Ferramentas para Desenvolvimento de Cursos para Web

Desenvolver um curso para a Web requer conhecimentos que vão além dos conteúdos e metodologia utilizada. Entre esses, destacam-se principalmente, conhecimentos sobre a área

de informática que envolvem criação de páginas, gerenciamento dessas páginas e das informações que vão trafegar no decorrer do curso. Com o objetivo de facilitar o trabalho do professor em organizar e disponibilizar cursos na Web, ferramentas computacionais estão sendo desenvolvidas. Como exemplos desses recursos serão apresentados o AulaNet™ e o WebCT.

3.3.1 AulaNet™

O AulaNet™ é um ambiente em desenvolvimento no Laboratório de Engenharia de Software do Departamento de Informática da PUC-Rio. Seu propósito serve à criação e manutenção de cursos baseados na Web projetados para um público leigo. Os objetivos do AulaNet™ são a adoção da Web como um ambiente educacional; a criação de uma transição viável da sala de aula convencional para a sala de aula virtual, oferecendo a oportunidade de se reusar o material educacional existente; e a criação de comunidades de conhecimento. O AulaNet™ se apóia nas seguintes premissas básicas [AulaNet 1]:

- Os cursos criados devem possuir grande capacidade de interatividade, de forma a atrair a participação intensa do aluno no processo de aprendizado (*learningware*).
- O autor do curso não precisa ser necessariamente um especialista em Internet.
- Os recursos oferecidos para a criação de cursos devem corresponder aos de uma sala de aula convencional, acrescidos de outros normalmente disponíveis no ambiente Web.
- Deve ser possível a reutilização de conteúdos já existentes em mídia digital, através, por exemplo, da importação de arquivos.

O autor do AulaNet™, ao compará-lo com outros ambientes de educação baseados na Web, faz a seguinte distinção:

“Enquanto a maioria destes sistemas enfatiza os aspectos de courseware - apresentação de material didático através do computador - o AulaNet™ enfatiza os aspectos de learningware, que combina as características do courseware com as várias formas de interação (interação entre aprendizes e a interação aprendiz/instrutor).” [AulaNet 2]

Os mecanismos que permitem as várias formas de interação nos cursos são correio eletrônico, lista de discussão e sistemas de vídeo-conferência e de bate-papo (*chat*) para aulas e debates ao vivo pela rede. Todo contato com o professor é feito exclusivamente através de um endereço de correio eletrônico. As aulas ao vivo ocorrem em um horário fixo. Para assistí-las, os alunos devem obter na rede os programas necessários que estão indicados no próprio curso e que possuem a explicação sobre sua instalação e uso. A interação nas aulas ao vivo acontece através da troca de mensagens pelo correio eletrônico. Os debates ao vivo podem

acontecer através de um programa de bate-papo ou em vídeo-conferência. Para saber qual o mecanismo a ser utilizado, o aluno deve consultar uma agenda que possui o horário, dia e o tipo de mecanismo. As listas de discussão permitem aos alunos colocarem mensagens que podem ser lidas em rede pelos demais alunos. Os temas são propostos de acordo com as aulas.

Para criar um curso neste ambiente, o usuário deve passar por etapas sequenciadas:

- Identificação do Autor.
- Informações Gerais do Curso.
- Seleção de Recursos.
- Plano de Aulas.
- Entrada de Conteúdos.

Na identificação, o autor deve entrar com os seus dados pessoais e outras informações sobre a instituição de ensino em que atua (Figura 3-7).

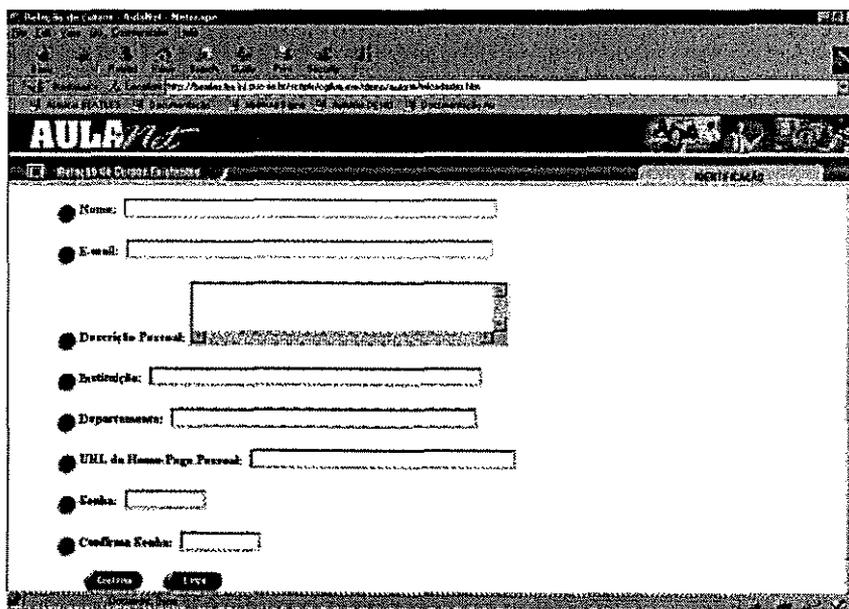
A imagem mostra uma janela de navegador com o título "AulaNet". O formulário de identificação do autor contém os seguintes campos: "Nome:" com um campo de texto; "E-mail:" com um campo de texto; "Descrição Pessoal:" com um campo de texto grande; "Instituição:" com um campo de texto; "Departamento:" com um campo de texto; "URL do Home Page Pessoal:" com um campo de texto; "Senha:" com um campo de texto; e "Confirmação Senha:" com um campo de texto. No rodapé do formulário, há dois botões: "Cadastrar" e "Cancelar".

Figura 3-7: Fase de identificação do autor

Na fase seguinte, o autor deve entrar com as informações gerais sobre o curso. Essas informações representarão uma descrição sumária de um curso no AulaNet™. Entre elas estão o nome, uma descrição sumária, a ementa, um código, o idioma de apresentação e a instituição e o departamento que irão oferecer o curso (Figura 3-8).

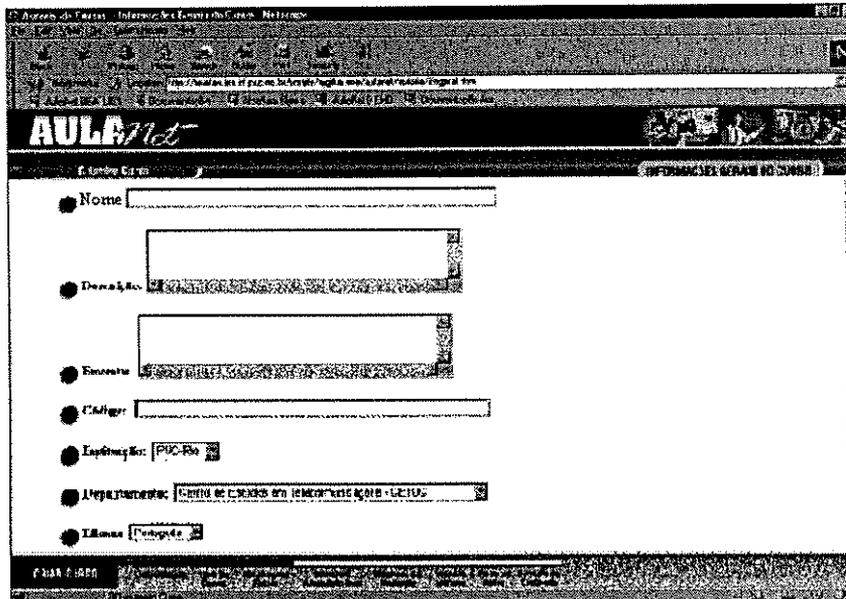


Figura 3-8: Fase de entrada das informações gerais do curso

Quando da criação de um curso, o AulaNet™ oferece ao autor a possibilidade de selecionar recursos diversos que serão utilizados por ele ou pelos demais autores na montagem final do curso e que serão, posteriormente, convertidos em serviços. Os recursos que são mapeados em serviços oferecidos pelo AulaNet™ estão agrupados em:

- 1. Recursos Didáticos:** correspondem ao instrumental pedagógico que deverá ser utilizado durante a aplicação do curso e que devem ser previamente selecionados pelo autor. Ex.: transparências, livro-texto, tutorial de Internet, aulas gravadas em vídeo, grupo de discussão entre outros.
- 2. Recursos de Avaliação:** correspondem às provas, aos exercícios e trabalhos que serão criados, administrados e corrigidos automaticamente através de uma ferramenta ainda em desenvolvimento.
- 3. Recursos Administrativos:** são recursos necessários para o estabelecimento de uma comunicação operacional entre os alunos e a instituição responsável pela chancela do curso. Entre eles estão a agenda, notícia do curso e cadastro de instrutores.
- 4. Recursos Fixos:** são recursos utilizados em qualquer tipo de curso, que suportam operações básicas do AulaNet™.

Na fase de plano de aulas, o autor prepara uma lista das aulas do curso para posterior entrada de conteúdo das mesmas (Figura 3-9).

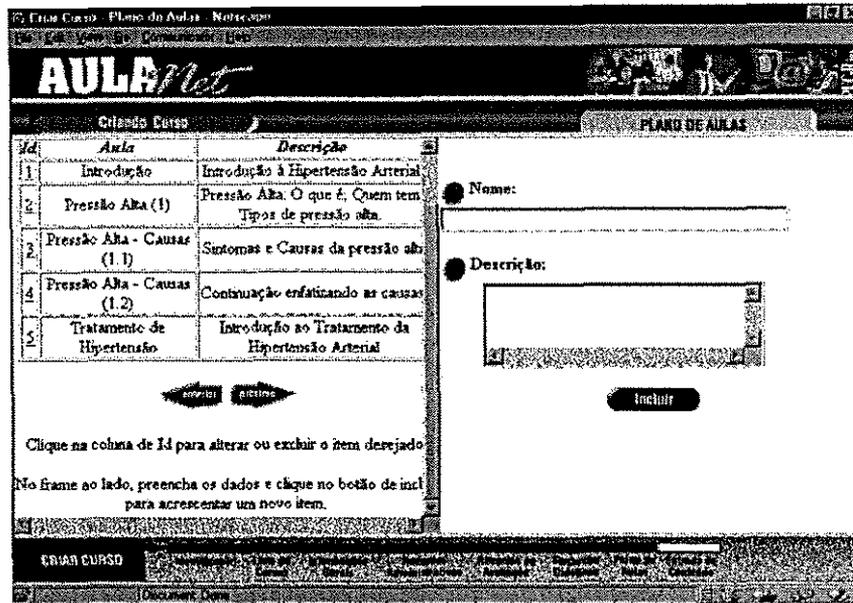


Figura 3-9: Preparação do plano de aulas

Por último, na etapa de entrada de conteúdos, o autor coloca o material didático a ser disponibilizado pelo curso, utilizando um dos recursos pré-escolhidos, na criação do plano de aulas (Figura 3-10).



Figura 3-10: Inclusão de conteúdo no curso

Esta ferramenta está em fase de desenvolvimento e por isso não se encontra ainda a disposição para a criação e gerenciamento de cursos. Pode-se navegar por alguns cursos criados e verificar o funcionamento deles. A Figura 3-11 apresenta a página de acesso de um curso criado pelo AulaNet™.

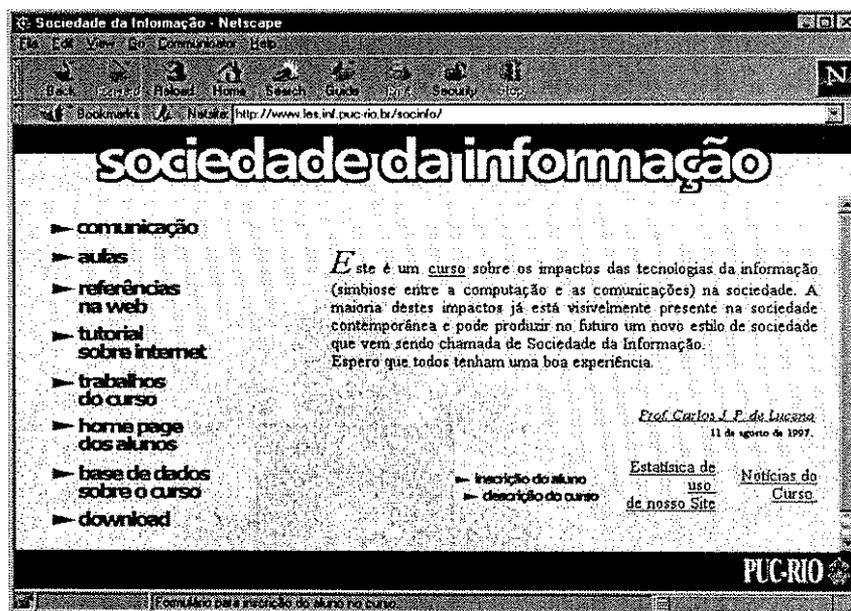


Figura 3-11: Página de acesso do curso de Sociedade da Informação

3.3.2 WebCT

A ferramenta WebCT foi desenvolvida no Departamento de Ciência da Computação da University of British Columbia. Sua utilização está na criação de cursos baseados na Web por pessoas sem conhecimentos técnicos [WebCT].

WebCT pode ser utilizada para criar cursos ou para a publicação de materiais que complementam cursos presenciais. As principais características dessa ferramenta são:

1. fornece mecanismos que permitem ao professor configurar a página de acesso ao curso;
2. fornece um conjunto de ferramentas para facilitar a aprendizagem, comunicação e colaboração;
3. fornece um conjunto de ferramentas administrativas para ajudar o professor/instrutor no processo de gerenciamento e melhora do curso;
4. requer mínimo conhecimento técnico do professor e do aluno.

Dentre as possibilidades de configurar a página de acesso o professor pode escolher a cor ou colocar uma imagem de fundo; configurar as cores do texto, endereços (*links*), endereços visitados; o tipo de contador da página; o logotipo do curso (imagem ou texto) e a organização (*layout*) da página. Além disso, o professor pode ainda incluir na página de acesso endereços da rede ou recursos que fazem parte da ferramenta como correio eletrônico, bate-papo, testes etc.

Os mecanismos de comunicação que podem ser incluídos em um curso são o correio eletrônico, bate-papo, lista de discussão em rede (*bulletin boards*) e calendário de eventos. O professor pode preparar todo conteúdo do curso que é disponibilizado em textos na forma de um índice em hipertexto. A esse conteúdo o professor pode adicionar recursos de áudio e vídeo, testes, os objetivos do conteúdo entre outros.

A ferramenta permite também a administração do curso. Existe um gerenciador de arquivos com o qual o professor pode efetuar operações sobre arquivos e diretórios como copiar, apagar, compactar, transferir etc. Cópias de segurança (*backup*) do curso podem ser feitas e o professor pode gerenciar os alunos, desde a inclusão no curso até o acompanhamento das etapas em que eles estão.

A Figura 3-12 apresenta a página de acesso de um curso exemplo criado para uma disciplina de Sistemas Operacionais.

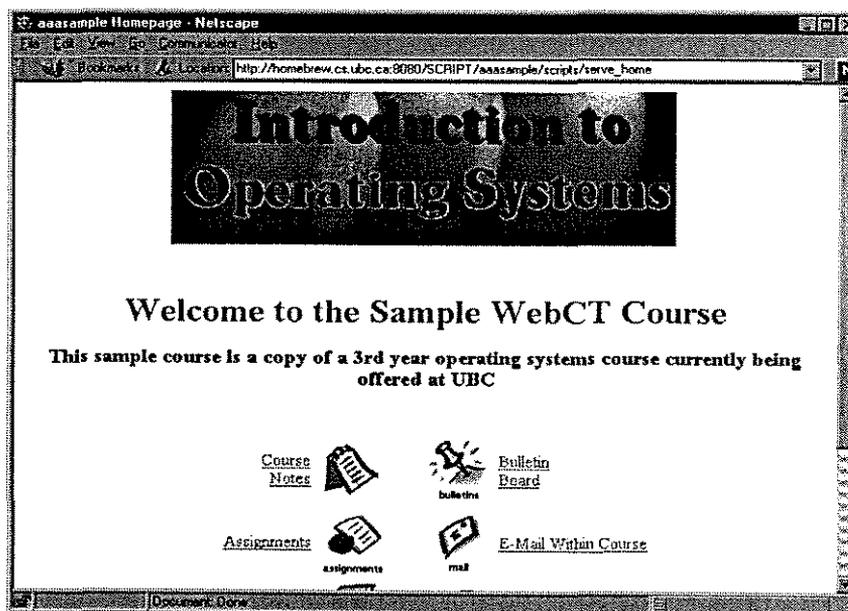


Figura 3-12: Página de acesso ao curso de Sistemas Operacionais

A ferramenta WebCT possui inúmeros recursos que não cabe aqui descrever em detalhes, mas que podem ser verificados através do curso exemplo disponível e do manual em rede [WebCT]. Essa ferramenta pode ser obtida gratuitamente para teste e criação de cursos. Caso o professor deseje disponibilizar o curso, ele deve requerer uma licença e verificar as taxas a serem pagas para que os alunos possam ter acesso o curso.

3.4 Considerações Finais

A educação a distância é uma alternativa de ensino que tem se desenvolvido com o objetivo de atender um grande contingente de pessoas em busca de ensino, treinamento ágil e atualização permanente. Para muitos, essa forma de ensino representa a oportunidade de novos conhecimentos, muitas vezes restritos a lugar e tempo determinados.

Ao longo do tempo, novas tecnologias têm sido incorporadas a esse tipo de educação. Isso tem melhorado a comunicação entre professor e alunos, permitido a troca de experiências e vivência dos alunos e, conseqüentemente, otimizado o tempo de resposta para o aluno.

A mais recente das tecnologias pesquisada é a Internet, por sua habilidade de oferecer diversas mídias em conjunto que podem superar os meios convencionais em diversos aspectos. A Web é um dos seus recursos mais populares, que por sua facilidade de acesso e possibilidade de alcançar um número grande de pessoas, tem despertado o interesse para criação de cursos a distância. Uma das vantagens de cursos na Web é facilidade de disponibilizar e alterar os conteúdos para alunos em qualquer lugar do mundo de maneira mais rápida que o sistema de correspondência tradicional.

Em muitos cursos as interações que ocorrem são do tipo aluno-máquina e aluno-professor. O aluno realiza testes que têm sua correção imediata e, no caso de dúvidas sobre o teste ou conteúdo, entra em contato com o professor. Conduzir cursos dessa forma pode ser perfeitamente eficiente dependendo do objetivo a ser alcançado. No entanto, existem áreas que requerem outros tipos de interação além dessas, e atividades para quais o computador ainda não é capaz de dar retorno imediato.

Um curso presencial de língua estrangeira, cujo professor é orientado explicita ou implicitamente pelo paradigma comunicativo, tem atividades que promovem interações não somente entre o material e o aluno ou entre o aluno e o professor, mas também entre alunos. No caso de um curso a distância pela Web seriam necessários no ambiente virtual de ensino, recursos de comunicação que possibilitassem também a interação entre todos os participantes do curso.

As atividades nos cursos comunicativos buscam envolver também questões que causem, por exemplo, reflexões no aluno, discussão de assuntos relevantes e expressão de opinião. Em questões como essas, o computador ainda não é capaz de interagir com o aluno. Somente outra pessoa, com experiências e conhecimentos que podem ser compartilhados, é capaz de responder ao aluno. Nesse caso, o professor é a pessoa que pode atender individualmente os alunos.

No capítulo anterior mostrou-se que a Internet tem um grande potencial para o ensino de línguas estrangeiras. Hoje são encontrados diversos recursos na rede como sistemas de tutoria, gramáticas, dicionários, informações culturais entre outros. Geralmente esses recursos têm sido utilizados como uma forma de complementar o ensino presencial. Grande parte do material disponível na rede é deixado para o aluno treinar aspectos gramaticais, enquanto que em sala de aula são realizadas atividades que fazem o aluno utilizar a língua para comunicação. Preparar cursos e disponibilizá-los na Web não é uma tarefa simples. São necessários conhecimentos que vão além do conteúdo e da maneira de conduzir o curso. Por

essa razão várias ferramentas de desenvolvimento de cursos para Web estão sendo pensadas e implementadas.

O próximo capítulo apresenta um estudo realizado sobre a abordagem comunicativa e sobre as fases que um professor passa ao preparar um curso. Este estudo foi importante para fazer a definição dos recursos presentes no ACEL proposto neste trabalho.

Capítulo 4

Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras

Os professores de línguas ao entrarem em uma sala para dar aulas, ao construírem materiais didáticos ou ao pensarem em formas de avaliação de um curso são orientados por uma força que influencia suas ações nessas atividades. Essa força conhecida como abordagem de ensino de línguas é um conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de ensinar e de aprender uma língua estrangeira, uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar línguas [Almeida Filho, 1993].

A abordagem orientadora do professor pode ser implícita ou explícita. A abordagem implícita se refere ao conhecimento muitas vezes intuitivo. Trata-se de um saber que mais se vincula à prática e à imagem que se tem de determinado fazer. A abordagem explícita, por outro lado, representa o saber apoiado em teorias (com respaldo na prática) que, com definições conceituais, permite a explicação dos critérios utilizados para as decisões [Viana, 1997]. Implícitas ou explícitas, são as abordagens de ensino que permitem professores explicarem por que ensinam como ensinam, por que ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem.

Neste capítulo são apresentados os princípios do paradigma comunicativo. Esses princípios forneceram o embasamento teórico para o desenvolvimento do ACEL e justificam as características nele presentes.

4.1 A Abordagem Comunicativa

Ao longo do tempo ocorreram rápidas mudanças no paradigma de ensino de línguas, devido aos diversos tratamentos recebidos, motivados exatamente por uma síntese dos conceitos de linguagem, de aprender e de ensinar línguas, ou seja, pelas abordagens de ensino.

Dentre as diversas abordagens em uso atualmente, pode-se destacar duas delas como as principais: a gramatical e a comunicativa. A abordagem gramatical é o ensino com foco na

forma, na estrutura, e tem como objetivo a capacitação linguística do aluno, com memorização de vocábulos e manuseio de estruturas gramaticais. Vê a linguagem com autonomia sem vinculá-la fortemente com a cultura, quando de sua aprendizagem, e, menor atenção é dada à parte social ou à sua importância na construção do conhecimento [Moser,1995]. A abordagem comunicativa, por outro lado, está centrada no aluno e na sua relação com o professor, na sua realidade e no seu processo de aprendizado, com enfoque no uso apropriado da língua em interações comunicativas [Morita,1993].

Esta última abordagem, à qual mais se filiam professores, planejadores e produtores de materiais, está voltada para o processo comunicativo. A comunicação é, segundo Almeida Filho, uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação social combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimentos e troca de informações. Os participantes da interação social envolvem-se em um processo de negociação³ cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua [Almeida Filho, 1993].

Comunicar-se, nesse sentido, é a atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos gerados no discurso. A comunicação verbal não é assim um simples processo linguístico - ela necessita de conhecimentos prévios (além das estruturas gramaticais), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória dos participantes.

O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas na gramática como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua. Contudo, não descarta a possibilidade de criar momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais. A ênfase é dada à produção de significados ao invés das formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo, e a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa. O professor tenta proporcionar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual [Almeida Filho, 1993].

Ao tentar implementar a abordagem comunicativa, o professor transforma-se do elemento centro-perguntador para um facilitador, condutor das tarefas postas em ação, estimulador, (co)participante, orientador e observador dentre outros. O professor deixa de “dar aulas”, passar ou transmitir conhecimentos para compartilhar, trocar e construir para e com os alunos. Além disso, ocorrem também alterações no seu papel relativo à autoridade, poder e controle. O poder dado ao professor é descentralizado de maneira que os alunos tenham a oportunidade de controlar a direção da sua própria aprendizagem. Os alunos passam de

³ Negociar a conversação é fazer ajustes na forma ou no conteúdo da fala, utilizando-se procedimentos discursivos modificadores do tipo: pedidos de confirmação, clarificação, verificação da compreensão e repetições. Promove-se uma organização episódica, que motiva e capta o interesse do falante/ouvinte, em vez de buscar orações e respostas dissociadas entre si. A forma expositiva usada em palestras, por exemplo, embora busque sinais do público, apresenta-se externamente como uma situação sem negociação verbal alternada [Machado,1992] in [Sternfed, 1996].

simples “recipientes de ensino” para agentes ativos no processo de aprendizagem e assumem atitudes mais críticas e refletidas ao contribuir para a construção do seu aprendizado. O professor mantém o controle sobre si mesmo, com tomadas de decisões e escolhas, ocupa a posição de um aprendiz facilitador, agente evidenciador e gerador de pressupostos. Segundo Sternfeld, é importante que os alunos sejam alertados acerca de seu novo papel ativo no processo de ensino/aprendizagem. Os alunos devem ser conscientizados da sua responsabilidade individual com relação a seu próprio aprendizado e sobre a sua participação interativa desejada nesse novo contexto. O fato da língua não ser algo passível de domínio total e completo também deve ser esclarecido. Assim, evita-se que os alunos tenham frustrações futuras [Sternfeld, 1996].

Ao ser comunicativo, o professor preocupa-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica uma menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida. O processo de ensino/aprendizagem, nesse contexto, passa a combinar objetivos sociais (interação, estratégias etc.), afetivos (motivação, atitudes e personalidades) e cognitivos (inteligência, memória, atenção, percepção dentre outros) a fim de ampliar os seus próprios horizontes teóricos [Sternfeld, 1996].

As preocupações com aspectos sociais e afetivos deram-se a partir de tendências humanísticas em psicologia. Rogers & Rosemberg definem sua postura em relação as características de dois rumos divergentes da educação: as de um ensino convencional e aquelas dos fundamentos para a aprendizagem centrada na pessoa [Rogers & Rosemberg, 1977]. As características de um ensino convencional seriam:

- O professor é possuidor do conhecimento, o aluno suposto recipiente.
- A aula ou algum meio de instrução verbal, é a forma principal de colocar conhecimento no recipiente. O exame avalia até onde o estudante o recebeu.
- O professor é possuidor do poder, o aluno aquele que obedece.
- Reger pela autoridade é a prática adotada na sala de aula.
- O grau de confiança do professor em relação ao aluno é mínimo.
- Os alunos são mais bem governados se mantidos em um estado intermitente ou constante de medo (dentro desses moldes, muitos alunos acabam por ter sua motivação despertada por fatores externos pressionadores ou por qualquer tipo de sanção, principalmente os exercidos por nota).
- O estudante não participa das escolhas de suas metas, de seu currículo ou de seu modo de trabalho.
- No sistema educacional, há lugar apenas para o intelecto, não para a pessoa como um todo.

Por outro lado, na educação centrada no indivíduo, Rogers & Rosemberg assumem que:

- O professor tem uma segurança suficiente em si mesmo para poder confiar na capacidade de outras pessoas para pensar por si mesmas e aprender por si mesmas. Se esta precondição existe os aspectos seguintes se tornam possíveis.
- A pessoa facilitadora compartilha com os outros - estudantes e talvez pais ou membros da comunidade - a responsabilidade do processo de aprendizagem.
- O facilitador fornece recursos de aprendizagem - seus próprios e os de sua própria experiência, de livros, material didático ou experiência de comunidade.
- O aluno desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, quer sozinho, quer em cooperação com os outros.
- Um clima facilitador de aprendizagem é oferecido.
- Vê-se que o foco primordial está em favorecer o processo contínuo de aprendizagem.
- A disciplina necessária para alcançar as metas do aluno é a autodisciplina.
- A pessoa que aprende é o principal avaliador da extensão da significância da aprendizagem.
- A aprendizagem neste clima que promove crescimento, comparada à que se observa na sala de aula tradicional, tende a ser mais profunda, a proceder num ritmo mais rápido e a ser mais abrangente na vida e no comportamento do estudante. Isso acontece porque a direção é auto-escolhida, a aprendizagem auto-iniciada, e a pessoa inteira está investida no processo, tanto com seus sentimentos e paixões como com o seu intelecto.

As características da educação centrada na pessoa, embora remetam a um contexto geral, possuem um enfoque mais convergente com os princípios da abordagem comunicativa que serão utilizados para guiar o desenvolvimento do ACEL neste trabalho.

Para fazer o *design* do ACEL, além do conceito sobre abordagens de ensino, torna-se necessário conhecer as tarefas que o professor realiza ao ensinar uma língua estrangeira. Com a observação dessas tarefas é possível propor, num primeiro momento, as funcionalidades que permitirão cursos a distância pela rede.

4.2 A Operação Global de Ensino de Línguas

Um professor de línguas estrangeiras quando se propõe a ensinar uma língua-alvo, realiza uma série de atividades. Almeida Filho define em seu modelo de *Operação Global de Ensino de Línguas* essas atividades em quatro dimensões distintas pela essência do que praticam dentro de suas esferas [Almeida Filho, 1993]:

- planejamento das unidades de um curso;

- a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

Essas dimensões podem ser representadas como fases intrinsecamente relacionadas umas com as outras, sendo que alterações em uma fase propagam efeitos em cadeia nas demais. Neste modelo, todas as fases são orientadas pela abordagem de ensino do professor, implícita ou explícita (Figura 4-1).

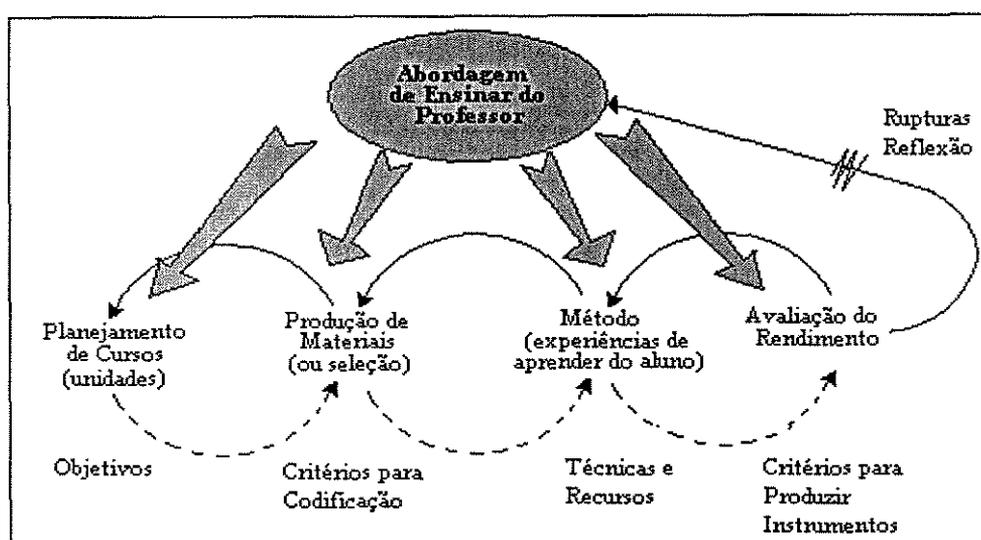


Figura 4-1: Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas [Almeida Filho, 1993]

O professor pode trabalhar essas fases em uma sequência ordenada, da esquerda para direita, passando pelo planejamento de unidades, produção ou seleção de materiais, método e avaliação. Na fase de planejamento de unidades, o professor procura definir quais os objetivos pretendidos com o curso da língua-alvo. Essa etapa termina com a elaboração de uma unidade exemplo do curso com textos e atividades. Dependendo dos objetivos a serem alcançados, o professor parte para uma análise dos materiais disponíveis no mercado. Se houver materiais condizentes com os objetivos, então o professor adota um deles, caso contrário é iniciada a produção de um novo material. A fase de método é onde ocorrem as experiências das aulas, sendo talvez a parte mais visível do processo de ensinar línguas por um profissional. O método constitui as maneiras de vivenciar a nova língua, de experimentar o que significa estar em contato com essa língua enquanto ambiente de comunicação, de aprender novos conhecimentos, conhecer novas pessoas e fazer amizades, onde se estabelecem novas relações [Patrocínio, 1997]. Na última fase do processo de ensino, o professor avalia não somente os alunos, mas busca fazer uma análise de todo o processo. Objetivos, métodos, abordagens,

técnicas, desempenho do aluno, desempenho do professor, tudo deve ser avaliado, revisto e repensado.

Para disponibilizar um curso de línguas em rede, é necessário conhecer com mais detalhes as atividades realizadas pelo professor durante esse processo. Na pesquisa de Sternfeld pode-se observar o processo de criação de um material didático para o ensino de Português para Estrangeiros. A principal motivação para esse trabalho surgiu em função de uma análise realizada por essa pesquisadora, sobre cinco materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino dessa língua [Sternfeld, 1996]. Tais materiais foram selecionados seguindo os critérios de publicação recente e/ou de maior penetração no mercado, sendo eles: **Falando, Lendo e Escrevendo Português** [Lima e Junes, 1981]; **Avenida Brasil** [Lima et al, 1991]; **Tudo Bem** [Ramalhet, 1984]; **Fala Brasil**, [Fontão e Coudry, 1989] e **Aprendendo Português do Brasil** [Laroca et al, 1992].

Nessa análise foram buscados e observados em cada material, traços distintivos das abordagens de ensino. A classificação dos materiais, quanto às abordagens, foi realizada a partir da natureza das atividades previstas nas lições dos livros, destacando-se seu potencial gerador de interação. Ao fim da análise, foi notada a predominância da abordagem gramatical. Apenas um dos materiais avaliados apresentou uma abordagem com marcas comunicativas denominada “abordagem comunicativa de primeira geração”. Concluindo, portanto, que os materiais de ensino de Português para Estrangeiros ainda são consideravelmente marcados por traços formalistas, com ênfase na gramática e na aprendizagem da estrutura da língua. A preocupação concentra-se na prática de formas corretas, na introdução de vocabulário e na tentativa de suavizar as marcas estruturais que imperam nas unidades dos livros. Pouca importância é dada a aspectos como funções textuais, ou questões de cunho informativo, argumentativo, retórico, ideológico, emancipadoras de habilidades e capacidades de compreensão e produção de discurso. Os materiais analisados são permeados por exercícios do tipo pergunta-resposta e atividades preparatórias para comunicação, que oferecem pouca oportunidade interativa. As atividades presentes nesses materiais possuem ênfase na interação aluno-texto ou aluno-professor e restringem interações do tipo aluno-aluno.

A partir dessa análise surgiram duas afirmações que deram impulso à criação de um novo tipo de material: **a necessidade de se criar materiais de Português para Estrangeiros que possam promover, por um lado, maior interação e oportunidade da língua em uso entre os participantes do contexto de sala de aula e, por outro lado, maior utilização de suas capacidades cognitivas através de operações que façam o aluno pensar**. Com isso, Sternfeld definiu os objetivos e pretensões sobre o material produzido na sua pesquisa. Seu objetivo era criar um material que trouxesse informações sobre o Brasil e que gerasse para os participantes do processo em sala de aula uma experiência intercultural de língua em uso, fundamentada teoricamente na abordagem comunicativa. Por essa razão o material foi denominado **A Gente Brasileira**.

Nessa pesquisa é possível observar em detalhes as ações e decisões tomadas de um professor orientado pela abordagem comunicativa. A observação desse processo em cada fase, fornece meios para planejar e implementar um curso para a rede, fundamentado na abordagem comunicativa de ensino e com os recursos necessários para a comunicação.

4.2.1 Planejamento de Unidades

O planejamento geralmente é um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão com e na língua-alvo, e representa uma etapa essencial na elaboração de materiais de ensino [Almeida Filho, 1996].

De acordo com o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas descrito anteriormente, essa etapa do processo de ensino é norteador por uma abordagem. Uma vez que a abordagem engloba os conceitos de linguagem, de ensinar e aprender, serão então estes conceitos que determinarão os rumos e as decisões na elaboração do planejamento, que será desenvolvido de acordo com a abordagem implícita ou explícita do planejador [Viana, 1997].

O planejamento de unidades é composto por duas fases:

- a definição do contexto e objetivos
- a definição de unidades

Na primeira fase, o planejador busca dados como história do curso, perfis de formação de professores que implementarão o curso, cultura de aprender dos alunos e cultura de ensinar da escola, papel da língua-alvo na comunidade. Conhecer o aluno é essencial. Por isso são focalizados também as necessidades, interesses, expectativas e fantasias dos aprendizes. Essas informações podem ser obtidas através de conversas com pessoas familiarizadas com a questão, entrevistas e questionários. Desta maneira pode-se, a partir do conhecimento do contexto de ensino, definir quais os objetivos e resultados esperados do curso.

Na fase de definição de unidades, pode-se estabelecer quais experiências serão promovidas e quais conteúdos serão incluídos nas unidades. Etapas como diagramação e estética do material podem ser pensadas, e questões como a coesão do conjunto de unidades podem ser imaginadas. Esse planejamento de unidades é que pode levar o professor à produção de novos materiais, caso ele não encontre algum no mercado que satisfaça suas especificações.

No planejamento do material **A Gente Brasileira**, Sternfeld aponta ter sido essencial a coleta das seguintes informações:

- 1. grupo alvo:** se refere a quais tipos de alunos participariam de um curso piloto. Estas informações foram obtidas com professores anteriores e a partir de uma entrevista realizada antes do início do curso.
- 2. necessidades:** imaginar quais as necessidades básicas dos alunos. Neste caso foram de comunicação oral, suposta a partir da análise realizada e confirmada através de um questionário e uma entrevista realizada com os alunos.
- 3. nível educacional:** diz respeito ao nível educacional dos alunos. No caso considerado foram de nível universitário.
- 4. objetivos de proficiência na Língua Estrangeira:** visa definir o nível de proficiência que deve ser alcançado. O curso piloto foi planejado para falantes que estivessem em nível intermediário da língua, tendo como pré-requisito a realização de algum curso básico. No entanto não tinha como pretensão níveis pré-determinados de proficiência, seu objetivo era que os alunos desenvolvessem competência linguística e comunicativa através de atividades interativas e se familiarizassem com aspectos do Brasil.

5. estilos de aprender: refere-se à maneira de como os alunos estão acostumados a aprender. Com base na análise de materiais realizada, concluiu-se que os alunos estariam acostumados a um estilo estruturalista de aprender, no qual o aluno possui pouca oportunidade de participação interativa e recebe simplesmente o conhecimento dado pelo professor. Assim, na primeira aula do curso piloto a professora expôs suas expectativas quanto ao seu papel referente ao ensino e dos alunos quanto ao aprender.

6. tipo de planejamento: o planejamento neste caso foi caracterizado como cíclico, pois foram encontradas idas e vindas em questões gramaticais e funções, as quais não seguiam uma linearidade.

7. tipo de curso: o curso não se qualificava como geral nem como instrumental, mas como instrumentalizado, ou seja, havia uma redução de assunto geral, mediante a escolha de uma temática cultural, mas ao mesmo tempo não se concentrava em área específica ou apresentava objetivos limitados.

8. metodologia prevista: refere-se à metodologia a ser utilizada. No curso piloto a metodologia divergia em dois momentos: a primeira hora e meia era coletiva, com maior exposição e com interações professor-aluno, aluno-professor e trabalho em pares. Na segunda hora e meia o trabalho era feito em pequenos grupos sem a participação direta da professora.

9. a posição da língua-alvo no país: O ensino de Português no Brasil pode ter tido maior relevância para alguns alunos que tivessem necessidade de socialização e aculturação. Além disso, o aluno encontrava-se na posição privilegiada de poder usufruir do suporte oferecido por um cenário imediato de língua portuguesa fora das sala de aula, o que podia ser um benefício quando bem aproveitado pelo professor e pelo aluno.

Nesse planejamento foi previsto um curso piloto com o objetivo de avaliar o material. Seus principais resultados esperados eram:

- desenvolver com os alunos as habilidades integradas de compreensão e produção da língua portuguesa em contexto de interação e uso comunicativo;
- permitir aos alunos maior reflexão crítica sobre a realidade social brasileira e um alargamento de seus horizontes culturais, e
- promover a comunicação intercultural em sala de aula.

Estes resultados esperados com a concretização do curso piloto envolveram ao mesmo tempo objetivos:

a. lingüísticos;

b. cognitivos - refinamentos das operações intelectuais, no sentido de compreender o funcionamento da língua estrangeira e através disso os mecanismos da língua materna;

c. culturais;

d. sociais - com respeito à oportunidade interativa entre os participantes do contexto

e. psicológicos ou humanistas - como por exemplo auto-realização através de experiências pessoalmente gratificantes para o aluno, centradas nele e orientadas para a autonomia e crescimento pessoal;

f. educacionais - no sentido de desenvolver maior responsabilidade individual com a própria aprendizagem e reflexão crítica.

Na produção de **A Gente Brasileira** ocorreu um planejamento virtual, pois havia um endereçamento mental, um planejamento subjacente, implícito que guiava a produção do material a priori, e não um planejamento “materializado em papel”. As idéias pressupostas foram se concretizando à medida que seu material ia sendo construído. O documento escrito que formaliza o planejamento foi apenas concretizado após concluído o material didático e o teste com o curso piloto.

4.2.2 Produção de Materiais

A produção de materiais didáticos é uma tarefa complexa que exige bastante empenho do professor. Essa atividade é realizada a partir de um planejamento implícito (como no caso de **A Gente Brasileira**) ou um documento escrito.

Com os objetivos e pretensões definidos no planejamento, fundamentados em um conceito de abordagem, o planejador passa para a etapa de construção do mesmo, com pesquisas sobre os conteúdos que farão parte das unidades previstas. Para produzir **A Gente Brasileira**, Sternfeld escolheu a tendência contemporânea de ensinar por meio de conteúdos. O ensino de língua estrangeira por conteúdos, é uma tendência do movimento comunicativo, que tem gerado cada vez mais pesquisas. Este movimento está configurado, de acordo com o diagrama na Figura 4-2, nas tendências (1) comunicativizada, (2) funcionalizada, (3) “inocente”, (4) crítica e (5) ultracomunicativa/espontaneísta.



Figura 4-2: Difratação do Movimento Comunicativo em suas Tendências Contemporâneas [Bizon, 1994]

As tendências críticas são assim denominadas por se preocuparem com reflexões questionadoras no âmbito do método de aprender e ensinar línguas e, ensinar por meio de conteúdos é uma de suas subdivisões. O trabalho com conteúdos vê o aluno como uma pessoa e cidadão em crescimento e, aprender uma língua estrangeira nesta linha de tendência comunicativa é apreender outros conhecimentos para aprender a língua neste contexto.

Brinton, Snow & Wesche apontam as seguintes razões teóricas para o ensino baseado em conteúdos [Bizon,1994]:

- a linguagem pode ser aprendida mais efetivamente usando-se conteúdo de interesse e relevância para o aprendiz.
- pode-se focalizar formas e funções da língua que melhor servirão o aluno, baseadas em suas necessidades.
- o uso de conteúdo “informal” ou autêntico percebido pelo aluno como relevante (por diversas razões) pode estimular sua motivação e auxiliar na aprendizagem da língua.
- programas baseados em conteúdos aplicam o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser construído com base na experiência prévia do aluno, levando em consideração tanto o conhecimento do aluno de outras matérias e do ambiente acadêmico, quanto o seu conhecimento na segunda língua.
- a língua pode ser ensinada focalizando o uso contextualizado e não simplesmente uma prática estrutural de exemplos fragmentados e gramaticalmente corretos.
- o ensino com conteúdos estimula os estudantes a pensar e a aprender na língua-alvo, requerendo deles informações sintetizadas sobre as aulas expositivas e leituras.
- o conteúdo oferece uma base cognitiva para a aprendizagem da língua já que proporciona significado verdadeiro, real - que é uma característica inerente do processo de aprendizagem natural de línguas.

Ao produzir seu material, Sternfeld escolheu como tema a formação histórico-cultural do Brasil. O conteúdo foi selecionado a partir de três tópicos informativos que demandaram estudos e leituras: *os índios, negros e imigrantes*. **A Gente Brasileira** foi assim denominado em concordância com os conteúdos abordados pelo mesmo. Ao contrário dos cinco materiais analisados, esse material propõe atividades que permitem e estimulam interações do tipo aluno-aluno. Através deste tipo de interação os alunos podem discutir assuntos relevantes e criar oportunidades de expressão e desenvolvimento linguístico, informativo-cultural, afetivo-cognitivo, interativo, em um ambiente para adquirir outros conhecimentos.

O fator determinante para a escolha das atividades foi a sua qualidade interativa. Atividades mais interativas são definidas como aquelas que propiciam entre os participantes do discurso expressão pessoal dos fatos, expressão ideacional e imaginativa (idéias e fantasias), maior autonomia na expressão linguística (gramatical e textual), e negociação de

significados relevantes para os participantes. As atividades elaboradas e contidas em **A Gente Brasileira** foram classificadas em três categorias:

(1) **Atividades de lacuna** - envolvem transferência de informação de uma pessoa à outra, ou de uma dada forma à outra, geralmente requerendo decodificação de informação. Quase não envolvem significados pessoais do aluno e por isso geram pouca negociação. A linguagem utilizada nessas tarefas fica restrita às necessidades de realização das mesmas.

Por exemplo:

- (pág. 5, a) *Cada grupo de alunos fica encarregado de fazer uma exposição rápida sobre um dos mapas expostos pela professora (...)*
- (pág. 5, b) *Cada aluno individualmente deve procurar escrever um parágrafo sobre o assunto exposto e em seguida lê-lo para os outros grupos.*
- (pág. 12, 1) *Procure fazer uma representação gráfica qualquer (desenho) simulando o texto que leu sobre os bandeirantes.*
- (pág. 23, 1) *Preencha o quadro com as idéias do texto.*

(2) **Atividades de raciocínio** - também envolvem compreensão e transmissão de informação, mas estas não são idênticas àquelas compreendidas inicialmente. Um significado pessoal é derivado de um significado dado e isso, pela possibilidade de emprestar significados já formulados, dá mais segurança linguística e objetividade ao aluno.

Por exemplo:

- (pág. 5, a) *Que tipos de motivos, interesses, você acha que Portugal tinha em relação à colônia do Brasil? (Até esta questão apenas os interesses de Portugal em relação à África haviam sido abordados)*
- (pág. 5, d) *Quem eram esses aventureiros que se dispunham a abandonar a Europa "civilizada", ficar meses longe de sua pátria e arriscar suas vidas pelos mares? (Foram dados dois exemplos e procurou-se levantar mais alguns)*
- (pág. 16, 3) *Você sabe alguma coisa sobre os "métodos ancestrais de reciclagem do solo?"*

(3) **Atividades opinativas** - envolvem identificar e articular uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma situação dada, com resultados abertos.

Por exemplo:

- (pág. 12, 1) *Escolha aquela representação do grupo que achar melhor e argumente a sua escolha.*
- (pág. 15) *O que fazer para garantir a subsistência dos índios brasileiros semi-aculturados? Eles não podem ser abandonados à própria sorte nas periferias das cidades, nem podem ser incentivados à predação por uma política permissiva em relação ao seu modo de vida. Exponha suas opiniões aos demais e organize os pontos em comum.*

Ao final do processo de construção, obteve-se a seguinte composição:

- um livro organizado a partir de textos, tarefas e gramática;
- três fitas de vídeo sobre índios, negros e imigrantes;
- uma fita de áudio com o depoimento de uma antropóloga sobre os índios Caiapós e
- fitas gravadas para compreensão da linguagem oral reproduzindo textos inclusos no material.

No planejamento de **A Gente Brasileira**, não houve pretensão de criar algo definitivo e completamente “fechado”, no sentido de prescrever todo o conteúdo e todas as maneiras de trabalhá-lo. Se construído deste modo, o antigo papel do professor seguidor de materiais prontos, pensados por especialistas e abdicador de tomadas de decisões seria estimulado. O material foi produzido de forma que suas atividades permitissem que professor e alunos contribuíssem com os seus insumos, para que complementassem os insumos fornecidos pelo material impresso. Essa característica é relevante pois, o professor ao fornecer seu insumo, dinamiza a estaticidade do insumo impresso (material). No entanto, o seu insumo por si só não é suficiente para a ocorrência de uma interação dinâmica de construção de sentidos e vivência plena da linguagem se não houver espaço para a contribuição dos insumos dos alunos.

Esta é a diferença entre a abordagem comunicativa e gramatical. A partir do momento que o professor formula atividades sem respostas previsíveis e que permitam ao aluno contribuir com o conhecimento que possui, é que se pode desenvolver uma troca intercultural, de experiências entre os participantes do curso e ver o aluno como um todo, levando em consideração o insumo que ele pode oferecer e seus aspectos afetivos.

A Gente Brasileira foi desenvolvido com o objetivo de criar um ambiente de estudos sobre o Brasil. A intenção era que trouxesse informações sobre o Brasil e que funcionasse para os participantes do processo de sala de aula como um detonador para um processo de intercomunicação cultural e aquisição de conhecimento da língua e da cultura-alvo.

4.2.3 Método

A fase de método corresponde às experiências que são realizadas em sala com e na língua-alvo. As experiências com o material **A Gente Brasileira** ocorreram na forma de um curso piloto que teve duração de 10 dias. As três horas diárias do curso foram divididas em dois momentos bem definidos:

1. Momento (A): a primeira hora e meia antes do intervalo era utilizada principalmente para um trabalho coletivo com a professora ou em pares, em que se explicavam os textos e as atividades, exploravam-se a temática, o envolvimento e participação dos alunos, promovendo-se um exercício de compreensão e leitura. Alguns exemplos relativos às variações procedimentais empregadas com os textos são:

- um mesmo aluno lê o texto todo, parando em certos trechos que demandam explicação
- cada aluno lê um trecho, retomado em seguida pela professora.
- a professora inicia a leitura das primeiras linhas e desenvolve uma discussão a partir daí. Após desenrolar uma discussão, o texto é retomado em algumas partes mas não por completo.

2. Momento (B): após o intervalo, a professora-participante distanciava-se para agir mais como observadora e facilitadora. Formam-se agrupamentos em salas diferentes (havia esse espaço) de quatro ou cinco alunos, para solucionar tarefas previamente estabelecidas no material. Reservou-se também esse segundo instante para a apresentação dos vídeos e projetos preparados pelos alunos e as consequentes discussões. As sistematizações gramaticais ocorreram em ambos momentos quando requeridas.

4.2.4 Avaliação

A avaliação descrita no trabalho de Sternfeld refere-se ao material e não à metodologia utilizada, sendo realizada sob dois ângulos:

- *um externo ao da implementação em sala de aula* - por três professores avaliadores da banca de qualificação do trabalho e por dois profissionais de áreas afins (um historiador e um antropólogo).
- *em contexto de implementação pedagógica em sala de aula* - por três professores observadores, pela própria professora-pesquisadora do curso piloto e autora do trabalho, pelos alunos do curso e por um professor-pesquisador.

Todas as avaliações acima, suas considerações e as reformulações propostas para o material podem ser verificadas em detalhe no trabalho de Sternfeld [Sternfeld, 1996].

4.2.5 A Gramática no Material Didático

A aquisição da gramática está sempre presente quando se aprende a usar uma língua. Para alguns autores como Krashen [Krashen, 1982] e Prabhu [Prabhu, 1987], essa aquisição ocorre de modo subconsciente, ou seja, a forma linguística é aprendida incidentalmente e não focalizada diretamente. A gramática é adquirida ao se buscar primeiro o sentido dos textos e como resultado são assimiladas as estruturas.

Para outros, uma aprendizagem consciente pode produzir benefícios em níveis intermediários e avançados. Autores como Celce-Murcia [Celce-Murcia, 1985, 1991] e Yalden [Yalden, 1983, 1987] ressaltam a necessidade de se promover contextos significativos para se ensinar gramática, mas não definem como se faz a integração do componente formal ao conteúdo restante.

Celce-Murcia afirma que a quantidade de gramática em cada material desenvolvido depende das variações nos contextos de ensino: as variáveis do aprendiz e as variáveis

instrucionais. Os aprendizes podem tender a um estilo mais analítico ou mais holístico. Fatores como idade (crianças são mais holísticas ao aprender), formação educacional (os adultos possuem um estilo mais analítico, maior importância é dada a aspectos formais) e nível de proficiência na língua podem influenciar nesses estilos [Celce-Murcia, 1991, 1985].

Certos contextos de ensino podem requerer maior formalização da língua do que outros. Assim dependendo da habilidade que se pretende desenvolver (leitura, escrita, produção oral ou compreensão), do registro a ser utilizado (formal ou informal) e da necessidade de uso (sobrevivência, profissional etc.) maior ou menor relevância é dada a aspectos gramaticais.

A criação de **A Gente Brasileira** está fundamentada na Abordagem Comunicativa e tem como principal objetivo envolver os alunos com tópicos, tarefas interativas e concentrar maior atenção no uso da língua (compreensão e produção oral). Desta maneira a preocupação primordial foi escolher e/ou montar os textos (temas e tópicos) e tarefas não estruturais relacionadas com os tópicos. As atividades gramaticais foram incluídas no material com o propósito de chamar a atenção para a percepção de certos aspectos formais que pudessem melhorar o desempenho dos alunos.

Os principais exercícios gramaticais encontrados neste material consistem em exercícios de nominalização e exercícios do modo subjuntivo. Os exercícios de nominalização, cujo vocabulário retirado dos textos, poderiam fornecer maior instrumentalização e auxílio à expressão. Essas atividades consistem em dado um verbo, procurar um nome correspondente no texto lido. Como exemplo tem-se:

- (pág. 15, 4) Procure as nominalizações para os seguintes verbos:

fiscalizar.....
consumir.....
extrair.....
destruir.....
devastar.....
derrubar.....

Os exercícios do modo subjuntivo foram contextualizados aos conteúdos de maneira a gerar efeitos válidos, uma vez que esse tempo verbal é sempre discutido em níveis intermediários e de difícil concretização na prática. Exemplos de exercícios do modo subjuntivo são:

- (pág. 23, 4) “Os garimpeiros e posseiros invadem as terras dos índios”. Esse fato sugere que os índios sofrem consequências. Levante algumas **hipóteses** relativas às possíveis consequências sofridas pelos índios. Você estará usando o tempo verbal denominado **presente do subjuntivo**.

é provável que os índios

Talvez os índios

Embora os índios*eles*.....

(...)

- (pág. 24, 5) “Se as terras dos Yanomamis não **tivessem** tanta riqueza, seus habitantes **teriam** mais paz.”. Forme frases desse tipo expressando uma condição iniciada por “se” + imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito.
 - a. *Se os garimpeiros não.....(invadir) a terra dos índios, estes não(ficar) doentes.*
 - b. *Se os garimpeiros não(usar) pistas de pouso clandestinas, os policiais não (precisar) realizar a Operação Selva Livre.*

Além de propor esses exercícios gramaticais contextualizados, sugere-se que o professor aborde a gramática sempre que surgirem dúvidas ou insegurança sobre qualquer outro ponto gramatical levantado. Desta maneira, é necessário que o professor conheça amplamente as regras de gramática de maneira que esteja capacitado a intervir sempre que for solicitado e desenvolva estratégias pedagógicas para fazer uso de contextos significativos e relevantes. O aluno deve ser incentivado a modificar seu comportamento, adaptando-se a metodologia de ensino e assumindo a responsabilidade como indagador, a fim de solucionar suas dificuldades gramaticais e buscar soluções a partir da bibliografia sugerida pelo professor.

Algumas modificações referentes às questões gramaticais foram propostas em decorrência do curso piloto realizado com o material. Como exemplo tem-se a reformulação de enunciados de questões gramaticais que tinham ênfase na forma (as questões exemplificadas já têm seus enunciados modificados), e a sugestão que os exercícios gramaticais fossem levados para o final de cada unidade. Assim o professor poderia trabalhá-los sempre que achasse necessário e não obrigatoriamente após os conteúdos de formação social brasileira.

4.3 Considerações Finais

Neste capítulo foi realizado um estudo sobre abordagens de ensino e a influência dessa força sobre todas as fases do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. O conhecimento acerca das abordagens de ensino tem papel relevante para o *design* do ACEL. A relevância está no fato que, dependendo da abordagem adotada e prevista, tem-se materiais e tipos de atividades que podem requerer recursos computacionais diferentes para que os princípios, pressupostos e crenças subjacentes possam ser apoiados.

A insatisfação acerca dos materiais didáticos de Português para Estrangeiros predominantemente gramaticais encontrados no mercado, motivou a pesquisa de Sternfeld na construção de um material com características da abordagem comunicativa. Essa abordagem contemporânea tem sido adotada em diversas pesquisas por apresentar os princípios teóricos que mais correspondem e fornecem apoio aos anseios de professores e alunos com relação a ensinar e aprender uma língua estrangeira.

Um dos objetivos do trabalho de Sternfeld, é estimular professores a desenvolver seus próprios materiais de acordo com a necessidade de seus alunos e sua coragem de buscar soluções para seus contextos de ensino. Isto se deve ao fato que não existem materiais

perfeitos, isto é, adequados a todas as situações de ensino/aprendizagem. Os novos materiais produzidos não têm como objetivo solucionar todos os problemas de contextos particulares de ensino. Por esta razão, professores devem ser motivados a produzirem seus materiais de forma a satisfazer suas próprias expectativas e as de seus alunos a respeito de aprender e ensinar.

A questão de não existirem materiais adequados para todos os contextos de ensino e que o professor deve ser estimulado a criar seus próprios materiais, faz surgir uma reflexão: nesta pesquisa ao desenvolver um curso de Português para Estrangeiros para Internet, mesmo que os professores tenham acesso ao curso, eles muitas vezes podem não ter conhecimentos técnicos suficientes para alterar ou incluir novos conteúdos no material já existente para a rede, ou mesmo criar um novo. A restrição do fator técnico, motiva a pensar na utilidade que uma aplicação para a criação e administração de cursos de línguas para a rede pode ter, de maneira que o professor tenha condições de flexibilizar os conteúdos do curso de acordo com o perfil de seus alunos.

Para que se possa prever num primeiro momento os recursos computacionais necessários para a criação de cursos para a rede, é preciso que se conheça o trabalho realizado pelo professor em todo processo de ensino. A descrição da construção do material **A Gente Brasileira** pelas fases do modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, fornece meios para conhecer este trabalho e definir um conjunto preliminar das ferramentas necessárias.

Esse material será utilizado como base para o desenvolvimento de um curso em rede de produção escrita. Contudo, por estar voltado para habilidades de produção oral, é necessário que se faça um novo planejamento quanto a objetivos, resultados esperados e conseqüentemente de suas atividades propostas, levando em consideração as características interativas e os pressupostos da abordagem comunicativa. Além disso, deve-se observar que o material previa um ambiente de sala de aula, enquanto que os cursos pretendidos neste trabalho se remetem a um ambiente totalmente novo e ainda pouco explorado, testado e avaliado: o ambiente de ensino a distância usando redes de computadores.

A realização deste capítulo forneceu embasamento teórico para :

- identificar que tipos de interações ocorrem em sala de aula em um curso comunicativo e que podem ser feitas no ambiente de rede de maneira mais aproximada da realidade
- definir um conjunto preliminar de ferramentas computacionais que possibilitem aos professores criar seus próprios cursos em rede de acordo com seus objetivos de ensino e expectativas de seus alunos.

No próximo capítulo é apresentado o ACEL, ambiente proposto para o ensino de línguas a distância.

Capítulo 5

ACEL

Com base no estudo realizado sobre a produção de **A Gente Brasileira** e as experiências realizadas em sala de aula com esse material [Sternfeld, 1996], notou-se que um curso comunicativo de línguas estrangeiras pela rede necessitaria de três tipos de recursos:

- *o material didático;*
- *recursos para comunicação entre os participantes, e*
- *recursos de apoio à aprendizagem do aluno.*

Assim, iniciou-se a construção do teste piloto de Português para Estrangeiros pela Internet, que possibilitou identificar os recursos necessários para a operacionalização de cursos via rede. Esses recursos foram distribuídos no ACEL na forma de dois sub-ambientes integrados:

- **ambiente de curso**, pelo qual o aluno tem acesso ao material didático, aos recursos de comunicação e de apoio a sua aprendizagem.
- **ambiente do professor**, que contém as ferramentas, identificadas como necessárias num primeiro momento, para um professor sem conhecimentos técnicos desenvolver e operar cursos de línguas para rede.

Os recursos nesses sub-ambientes foram sendo definidos gradativamente à medida em que surgiam necessidades para se fazer o teste piloto. A implementação concentrou-se no ambiente de curso que, a cada recurso incluído, geralmente dava origem a necessidade de um recurso no ambiente direcionado ao professor. Portanto, o ambiente de curso apresentado a seguir, não foi concebido a partir do ambiente do professor. A experiência com a sua implementação ajudou a definir quais ferramentas devem estar contidas no outro ambiente, para que um professor sem muitos conhecimentos técnicos possa desenvolver um curso semelhante ao do teste piloto. Os recursos que foram implementados neste trabalho para o ambiente do professor, serviram para que fosse possível realizar uma primeira experiência piloto.

5.1 Ambiente de Curso

No ambiente de curso, estão disponíveis para o aluno o material a ser utilizado, os recursos para comunicação entre os participantes, e outros recursos que podem lhe servir de apoio na aprendizagem da língua-alvo. O acesso a este ambiente requer uma identificação (*login*) e senha do aluno. Se os dados são fornecidos corretamente, é apresentada uma página dividida em duas partes: uma com o menu de recursos e outra que mostra inicialmente uma página informativa sobre o curso (Figura 5-1).

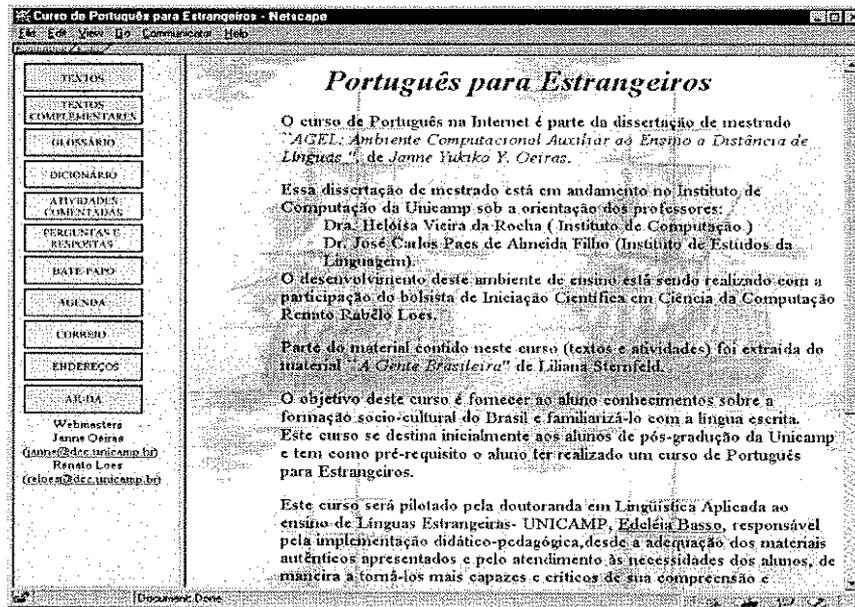


Figura 5-1: Página de acesso ao curso

O material do curso está disponível na forma de **Textos** e **Textos Complementares** que contem as atividades a serem realizadas pelos alunos. A interação do professor com o aluno é feita através de comentários sobre suas atividades, que podem ser vistos pelas **Atividades Comentadas**, ou através de diálogos que podem ocorrer através dos recursos de comunicação disponibilizados. São eles o **Bate-papo**, para conversas em tempo real, e a **Agenda**, **Correio** e **Perguntas e Respostas** como recursos de comunicação assíncrona. O **Glossário** e o **Dicionário** são os recursos de apoio para o aluno identificados pelo uso no mundo real, e os recursos **Endereços** e **Ajuda** foram incluídos a partir do uso do ambiente em rede.

A seguir é descrito em detalhes o funcionamento de cada recurso neste ambiente, bem como a justificativa para sua inclusão.

5.1.1 Textos

Como visto no capítulo anterior, na abordagem comunicativa existem diversas tendências para ensinar uma língua estrangeira. Uma das tendências que vem se concretizando através de experiências práticas é a tendência conteúdista. Segundo Sternfeld, ensinar por meio de conteúdos é ver o aluno como uma pessoa e cidadão em crescimento e, aprender uma língua estrangeira nesta linha de tendência comunicativa é apreender outros conhecimentos para aprender a língua [Sternfeld, 1996]. Os conteúdos podem se apresentar na forma de textos, vídeos e fitas cassete girando em torno de um tema de interesse e relevância para os alunos. O professor então pode propor aos alunos atividades comunicativas elaboradas a partir desses materiais, com o objetivo de “disparar” o processo de uso real da língua-alvo.

O material didático do curso piloto foi desenvolvido com base nesta tendência contemporânea do paradigma comunicativo. Foram disponibilizados para o aluno textos e atividades que são acessados clicando-se no botão **Textos**. Após clicar nesse botão, o aluno vê uma lista em hipertexto representado o Índice de Textos disponíveis (Figura 5-2).

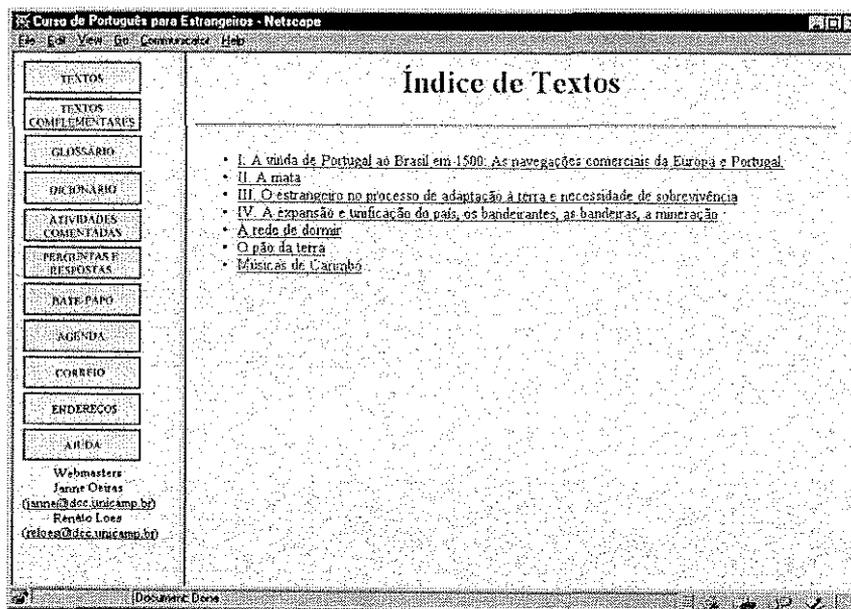


Figura 5-2: Índice de Textos

Para ler um texto, o aluno deve clicar em um dos títulos no Índice de Textos que, em seguida, apresenta uma nova página com o texto escolhido (Figura 5-3). Para fazer a atividade de um texto, o aluno deve clicar no botão **Atividades** na divisão abaixo do texto (Figura 5-3), que lhe mostrará numa nova janela a atividade correspondente (Figura 5-4).

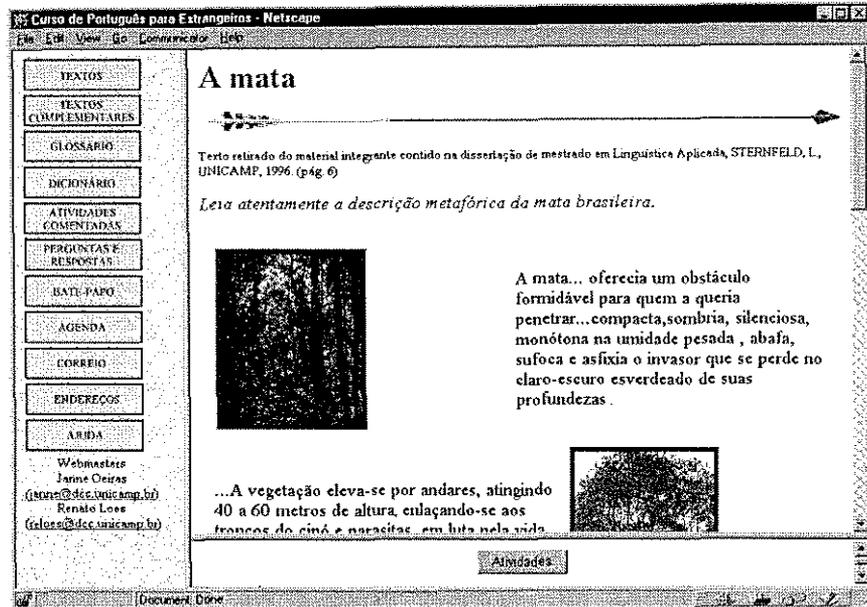


Figura 5-3: Exemplo de Texto

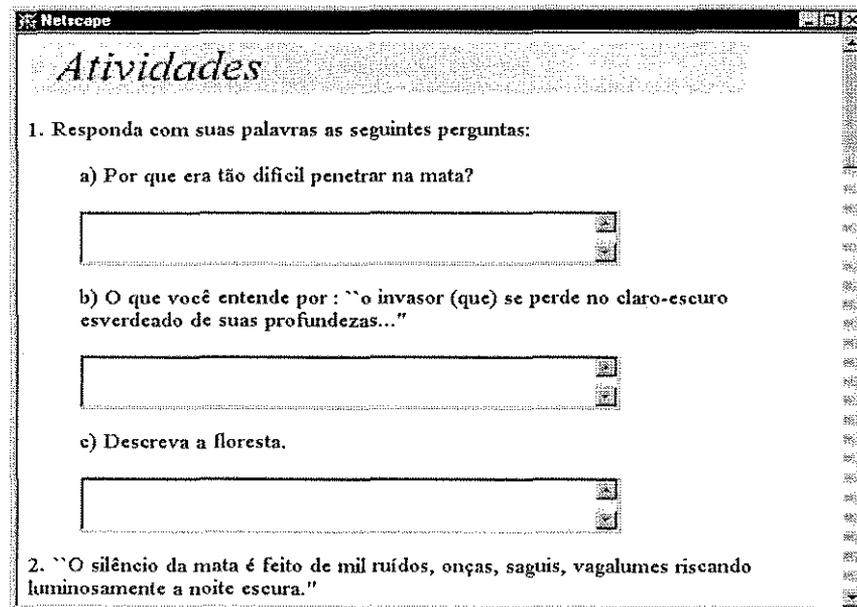


Figura 5-4: Exemplo de Atividade

No fim de cada atividade existem botões de **Salvar** e **Enviar para o professor**. A opção de salvar permite que o aluno grave a atividade até o ponto em que foi feita e depois a recupere. Quando o aluno decide enviar a atividade para o professor comentar, o sistema comunica ao professor que o aluno fez a atividade do texto através de uma mensagem

eletrônica. Para recuperar a atividade salva, o aluno deve clicar novamente no botão **Textos** no menu, escolher o texto e clicar no botão **Atividades**. Se o aluno tentar acessar uma atividade depois de enviada, esta apresentará as respostas enviadas sem os botões de **Salvar** ou **Enviar para o professor**.

5.1.2 Textos Complementares

Em **Textos Complementares** o professor pode incluir textos e atividades extras sempre que achar necessário para atender as diferenças individuais de desenvolvimento e afetivas de cada aluno. A indicação de leitura de algum desses textos e realização das atividades é sugerida pelo professor.

A maneira de navegar nos **Textos Complementares** é semelhante a de **Textos**. O que difere a utilização de um ou de outro é o objetivo que o professor deseja alcançar com os alunos através de um tratamento mais individualizado.

5.1.3 Atividades Comentadas

Segundo Cononelos & Oliva, a grande maioria dos programas de línguas existentes para computador ainda são estruturados pelo audiolingualismo. O aprendiz é levado à reprodução mecânica de exercícios, sendo o retorno oferecido por esses programas sempre focalizado na forma e não no significado [Cononelos & Oliva, 1993].

Uma característica presente em grande parte dos programas de línguas estrangeiras é o conteúdo pré-estabelecido. Dessa forma, esses programas muitas vezes não conseguem atender as diferenças individuais de desenvolvimento e mesmo afetivas de cada pessoa. Como o ambiente de curso foi implementado para a realização de um curso pensado dentro do paradigma comunicativo, haveria diversos tipos de atividades com o objetivo de estimular os participantes a discutir, opinar, raciocinar e expressar idéias e fantasias.

As atividades contidas neste ambiente para realizar o teste piloto, foram elaboradas em papel pela professora e em seguida, adequadas ao meio computacional. Os tipos de questões implementadas foram palavras-cruzadas, múltipla escolha, preenchimento de lacunas, classificar informações, pergunta-resposta e questões para discussão no Bate-papo. A maioria dos tipos mencionados provavelmente são conhecidos, sendo que para uma melhor compreensão explica-se aqui as questões de classificar informações e de discussão no Bate-papo.

Na questão implementada de classificar informações, pedia-se para o aluno fazer a distinção entre as características de um colonizador e as de um aventureiro preenchendo os parênteses com as letras C e A respectivamente. Por exemplo:

- a. () *visa a estabilidade, paz e segurança pessoal*
- b. () *perspectiva de rápido lucro material e "boa vida"*
- c. () *ignora fronteiras, limites*

As questões para discussão no Bate-papo eram colocadas juntamente com as outras na mesma atividade e consistiam em perguntas como por exemplo:

- Que motivos, interesse, você acha que Portugal tinha em relação à colônia do Brasil?*
- O que encontraram aqui quando chegaram os primeiros aventureiros?*
- Como resolveram os dois maiores problemas: colonizar a terra para não perdê-la para estrangeiros que aqui também tinham interesses e “aproveitar” algo do novo mundo?*
- Quem eram esses aventureiros que se dispunham a abandonar a Europa civilizada, ficar meses longe da sua pátria e arriscar suas vidas pelos mares?*

Vale ressaltar que esses tipos de questões são os modelos identificados. O conteúdo que as questões abordavam dependia do professor. Por exemplo, algumas questões do tipo pergunta-resposta foram elaboradas a fim de obter opiniões do aluno sobre um determinado assunto, enquanto que em outras o aluno deveria responder buscando a informação no texto. Como muitas questões envolveriam respostas de caráter muitas vezes pessoal e/ou não previsíveis, que hoje ainda não podem ser respondidas por um programa, era necessária a presença de uma pessoa atenta ao que o aluno tivesse a dizer e para ajudá-lo nos momentos necessários. Assim, no ambiente de curso, o aluno pode verificar os comentários feitos pelo professor sobre suas atividades através das **Atividades Comentadas**. Ao clicar neste botão, o aluno vê uma lista com os títulos dos textos contidos no ambiente de curso (Figura 5-5).

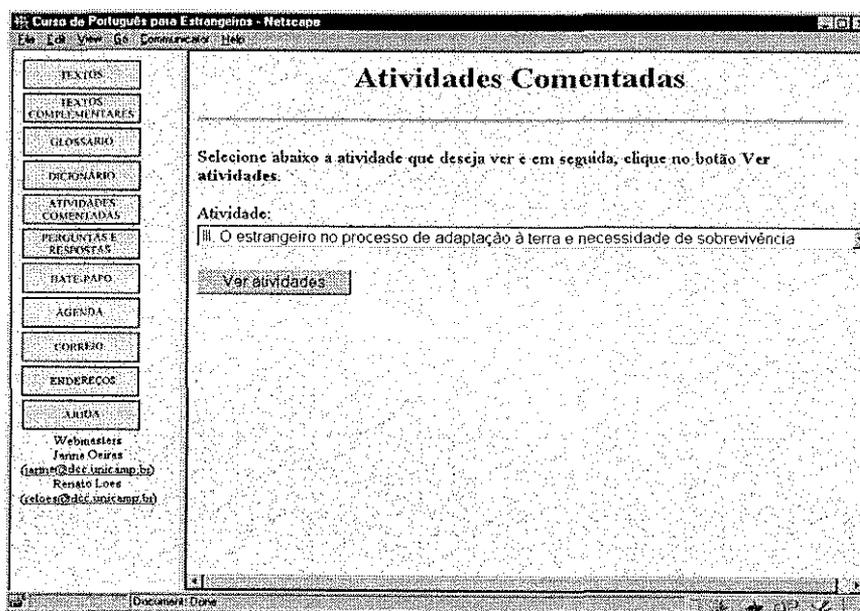


Figura 5-5: Atividades comentadas

Para ver a relação das suas atividades feitas e das comentadas pelo professor, o aluno deve selecionar a atividade na lista e clicar no botão **Ver atividades** (Figura 5-5). Em seguida,

são apresentadas em forma de tabela todas as versões que ele fez e que seu professor comentou (Figura 5-6).

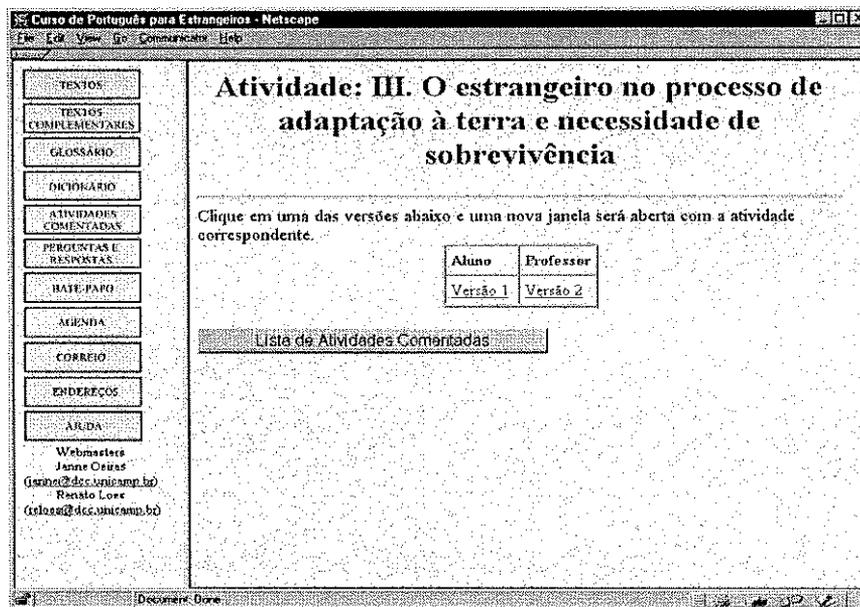


Figura 5-6: Lista das atividades feitas pelo aluno e comentadas pelo professor

Em cursos de leitura e produção escrita, o professor comenta o texto produzido pelo aluno e, quando necessário, solicita que ele reescreva o texto. Como o objetivo do teste piloto era desenvolver a habilidade escrita com o aluno, o professor poderia sugerir que o aluno refizesse uma atividade. No ambiente estariam guardadas as versões das atividades feitas pelo aluno e das comentadas pelo professor. Dessa forma, tanto o aluno quanto o professor poderiam acompanhar o desenvolvimento desta habilidade durante o curso. Assim, a versão 1, mostrada na tabela da Figura 5-6, representa a atividade feita pelo aluno e, a versão 2 consiste no conteúdo da versão 1 com os comentários do professor. Clicando na versão desejada, é aberta uma nova janela apresentando a atividade feita pelo aluno ou a comentada pelo professor.

5.1.4 Perguntas e Respostas

Este mecanismo de comunicação pode ser utilizado pelo aluno para deixar perguntas sobre algum assunto para que seu professor ou seus colegas respondam, ou como um quadro de discussão para assuntos levantados durante o curso.

No menu principal o aluno pode clicar no botão **Perguntas e Respostas** e ver a página contendo todas as perguntas em forma de mensagens e suas respectivas respostas de maneira aninhada (Figura 5-7).

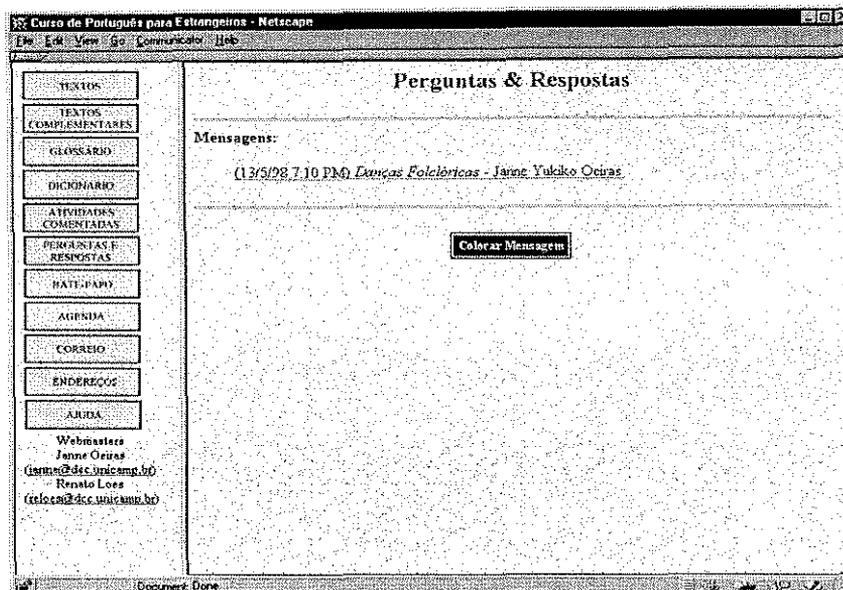


Figura 5-7: Acesso às mensagens colocadas em Perguntas e Respostas

Para ler uma mensagem o aluno deve clicar na mensagem e uma nova página é apresentada contendo informações do tipo nome, e-mail, data/hora, assunto e mensagem, além das respostas já disponíveis para aquela pergunta (Figura 5-8). Dessa página o aluno pode escolher responder a mensagem, colocar uma nova ou voltar para a lista de perguntas.

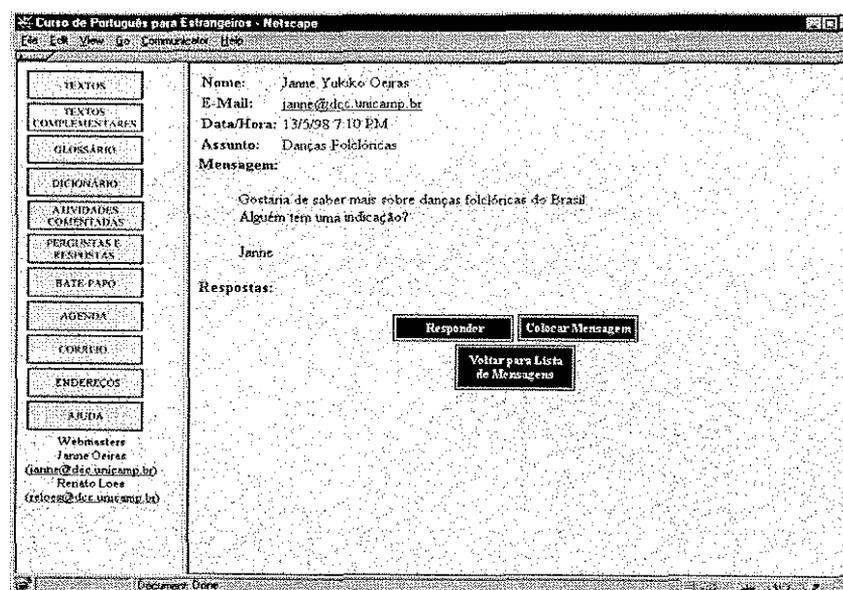


Figura 5-8: Leitura de uma mensagem

Para responder a pergunta o aluno deve clicar no botão **Responder** e em seguida, na nova página apresentada, preencher o campo de mensagem e, opcionalmente, incluir um arquivo na mensagem (Figura 5-9).

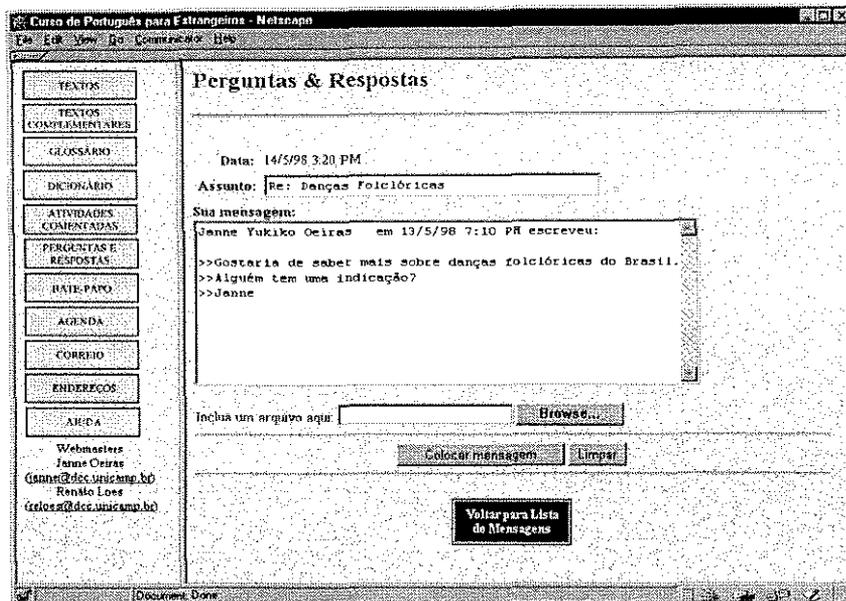


Figura 5-9: Responder uma mensagem em Perguntas e Respostas

Após incluir todas as informações necessárias, o aluno deve clicar no botão **Colocar mensagem**. Para colocar uma nova mensagem o aluno deve, a partir da lista de mensagens (Figura 5-7), clicar no botão **Colocar mensagem** e, na página apresentada, preencher os campos assunto, mensagem e, opcionalmente incluir um arquivo. Em seguida o aluno deve clicar no botão **Colocar mensagem** (Figura 5-10).

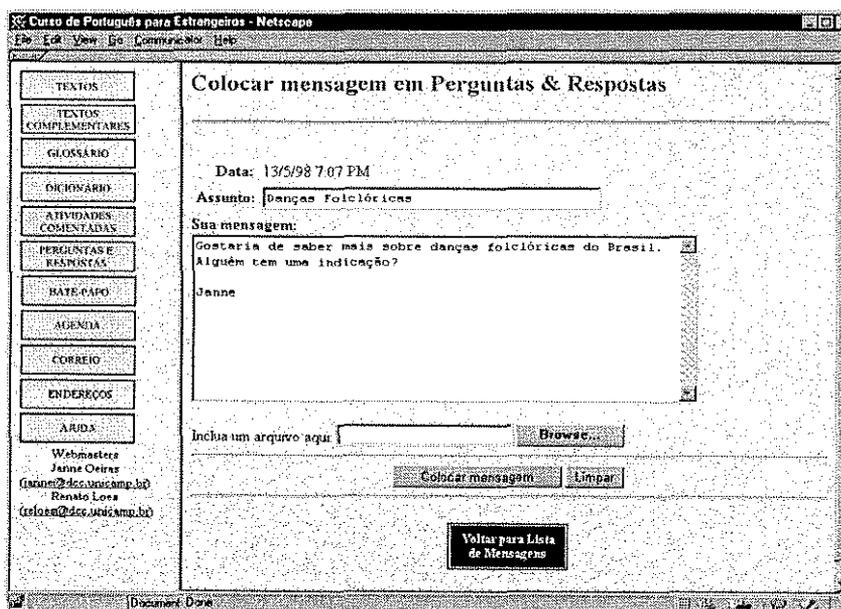


Figura 5-10: Colocação de uma mensagem em Perguntas e Respostas

5.1.5 Bate-papo

Os cursos com base na abordagem comunicativa buscam propor atividades que criem interações do tipo aluno-aluno além das interações aluno-texto e aluno-professor.

O **Bate-papo** é o mecanismo que permite a comunicação em tempo-real do ambiente, podendo reunir ao mesmo tempo os alunos e o professor proporcionando assim a interação entre todos os participantes do curso. O aluno tem acesso a este recurso clicando no menu principal em **Bate-papo**. A nova janela aberta apresenta a página de entrada. Nessa página o aluno deve entrar com o seu nome, escolher a cor do texto das suas mensagens e em seguida clicar no botão **Entrar** (Figura 5-11).

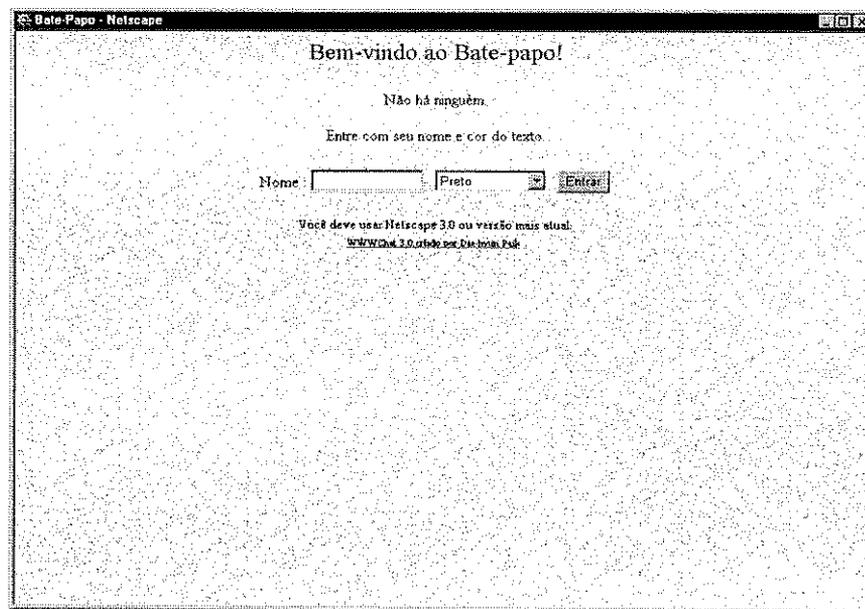


Figura 5-11: Página de acesso ao Bate-papo

Na nova página apresentada, existem as opções de **Criar uma nova sala** e entrar em uma das salas da **Lista de Salas** (Figura 5-12).

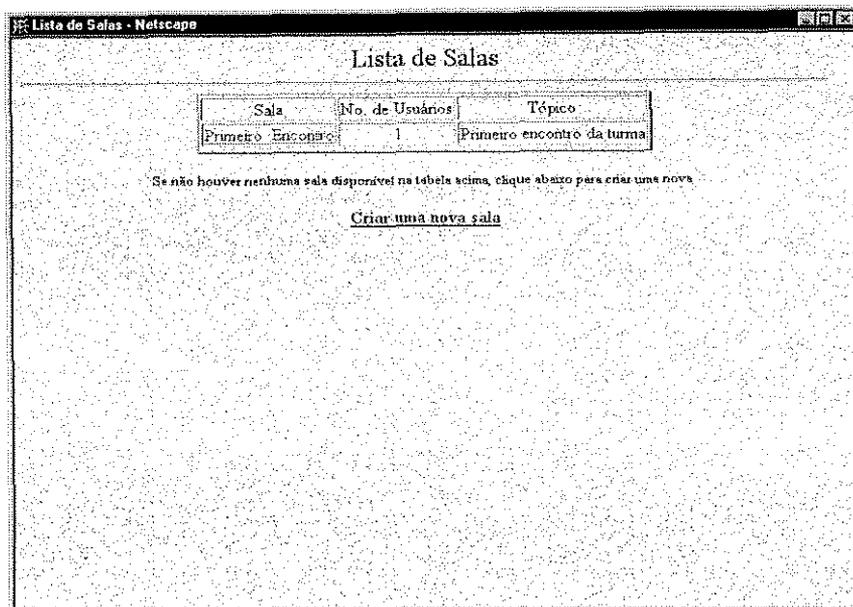


Figura 5-12: Salas disponíveis para Bate-papo

Para criar uma nova sala, o usuário deve clicar em **Criar uma nova sala** (Figura 5-13) e, na nova página apresentada, entrar com o nome da sala, o tópico a ser discutido e em seguida clicar no botão **Criar uma nova sala**.

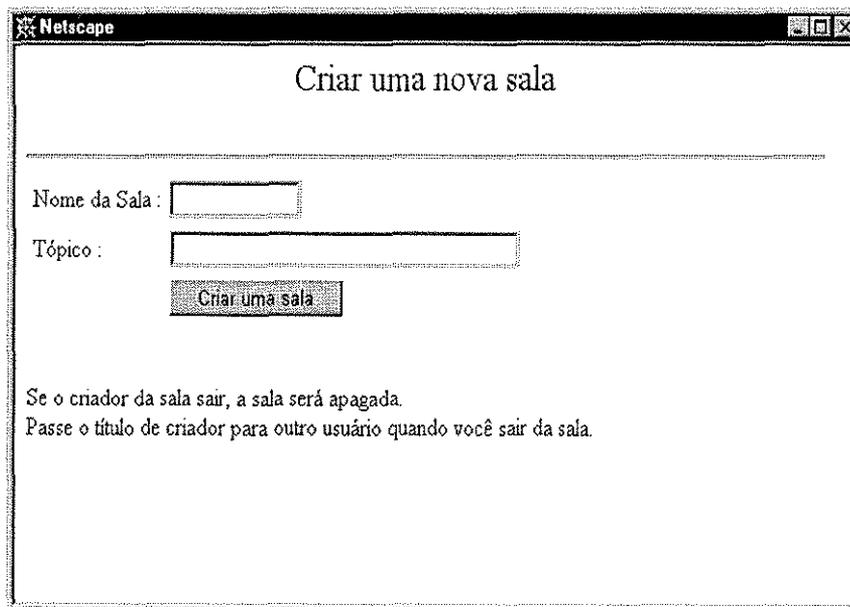


Figura 5-13: Criando uma sala no Bate-papo

Em seguida é apresentada a página que informa que foi criada uma nova sala com o nome dado e permite a entrada na sala recém-criada. Ao clicar nessa página em **[Entrar na sala]**, tem-se acesso a página na qual ocorre o Bate-papo (Figura 5-14).

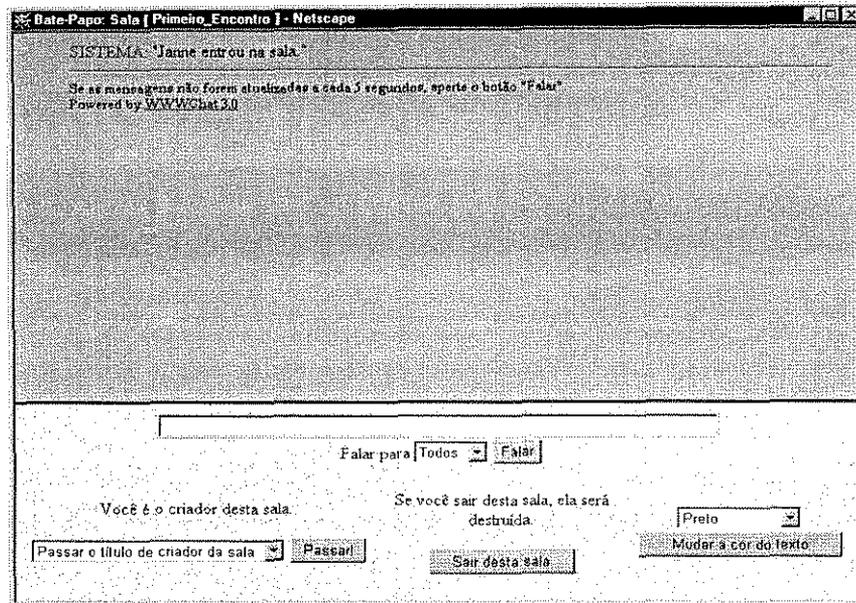


Figura 5-14: Sala onde ocorre o Bate-papo

Se o aluno entrar em uma das salas da **Lista de Salas** (Figura 5-12), a página apresentada a seguir será a página na qual ocorre o Bate-papo. (Figura 5-14).

A página em que acontecem as conversas está dividida em duas partes: uma para as mensagens enviadas e outra com as funcionalidades do Bate-papo.

Na sala de bate-papo o usuário pode:

- Falar para todos
- Falar para uma pessoa
- Mudar a cor do texto
- Passar o título de criador da sala, se for seu caso
- Sair da sala

Para falar com todos ou com uma pessoa, o usuário deve selecionar a opção desejada a partir da lista de pessoas, escrever sua mensagem na caixa de texto e por fim clicar no botão **Falar**. As mensagens enviadas são mostradas automaticamente na parte das mensagens. Uma opção que o usuário tem é mudar a cor das suas mensagens. Para mudar a cor do texto o usuário deve selecionar a cor na lista de cores e clicar no botão **Mudar a cor do texto**.

Neste Bate-papo não existe um número fixo de salas com nomes pré-estabelecidos. As salas podem ser criadas de acordo com a necessidade dos usuários e “destruídas” sempre

que o criador da sala sair dela. Por isso para o criador, e somente para ele, o Bate-papo apresenta a opção de passar o título de criador para outra pessoa para que a sala não seja destruída. Para passar o título de criador da sala, o usuário deve selecionar a pessoa na lista para passar o título e em seguida clicar no botão **Passar!**.

Os diálogos são registrados em um arquivo com o mesmo nome da sala criada. Esse registro é importante para que o professor possa ter uma maneira de avaliar a interação através desse tipo de amostragem.

5.1.6 Agenda

Este recurso pode ser utilizado para guardar compromissos com data e/ou hora marcada, como por exemplo os encontros no **Bate-papo** que exigem a presença simultânea dos seus participantes, ou a data para a entrega das atividades relacionadas com o textos discutidos. Esta funcionalidade foi identificada como necessária a partir do ambiente em rede, pois os cursos a serem realizados não têm dia e hora constantes, sendo necessário o ajuste de um calendário de eventos no decorrer do curso. Para ter acesso a este recurso, o aluno deve clicar no menu principal em **Agenda** e uma nova tela será apresentada com as mensagens colocadas pelo professor (Figura 5-15).

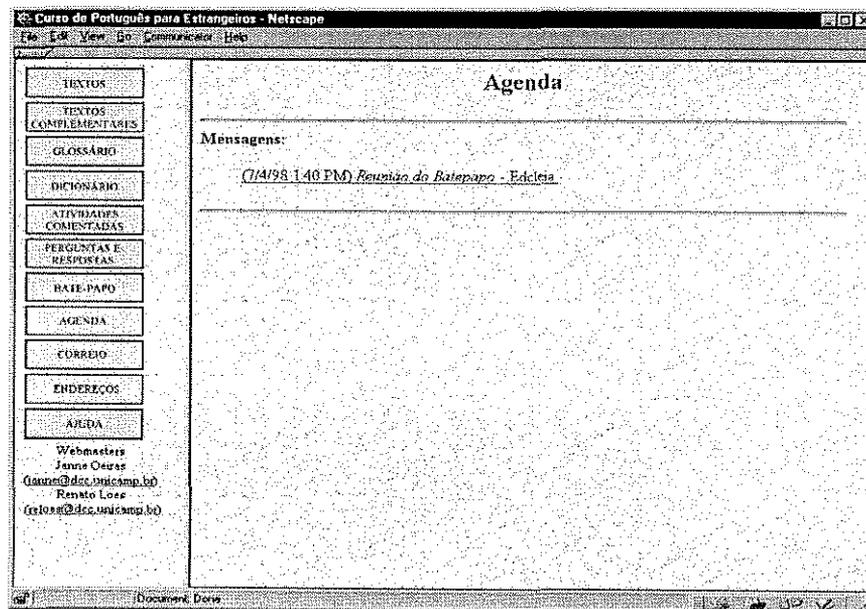


Figura 5-15: Lista de Mensagens na Agenda

Para ler uma mensagem, o usuário deve clicar sobre o título da mensagem que a apresentará numa nova página (Figura 5-16).

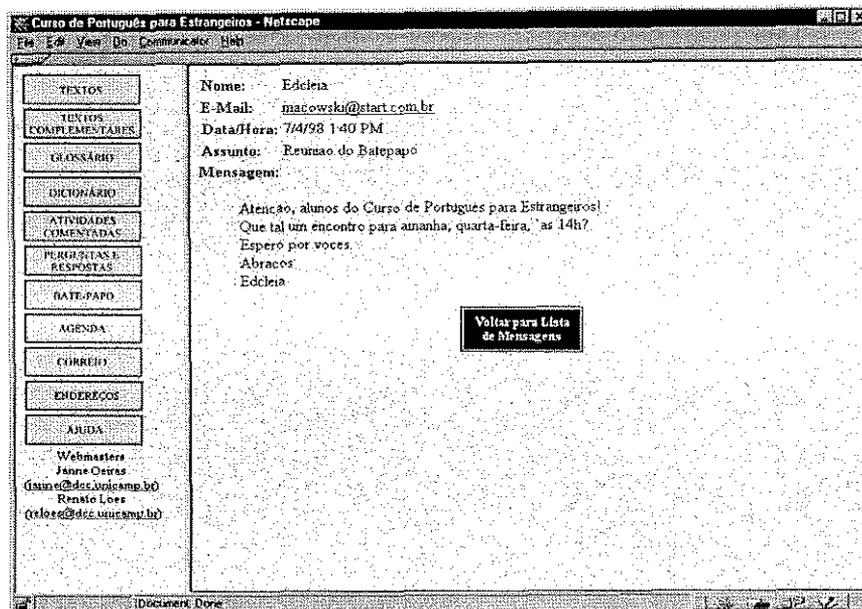


Figura 5-16: Leitura de mensagem da Agenda

5.1.7 Correio

Este é outro mecanismo que pode ser utilizado para a comunicação entre os participantes do curso. O **Correio** foi identificado a partir das necessidades que qualquer curso a distância requer quanto a comunicação.

Os alunos podem utilizar o correio para tirar dúvidas com o professor ou colegas de uma maneira mais pessoal do que ao utilizar o **Perguntas e Respostas**. Pode ser utilizado também para avisos, troca de mensagens entre outras funções que os participantes do curso podem descobrir.

O sistema de correio foi implementado para envio de mensagens simples. Para utilizá-lo, o usuário deve clicar em **Correio** no menu principal. Na nova página apresentada, deve então selecionar as pessoas do curso para quem deseja enviar a mensagem clicando na lista com os nomes, preencher os campos assunto e mensagem e por fim clicar no botão **Enviar** (Figura 5-17).

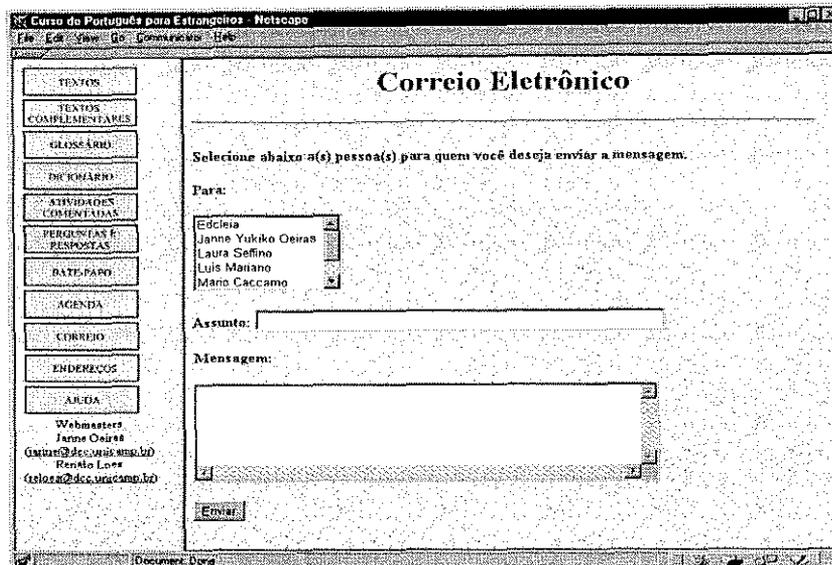


Figura 5-17: Correio eletrônico do ambiente

5.1.8 Glossário

O **Glossário** é um recurso geralmente presente nos materiais didáticos que o aluno pode utilizar para compreender melhor os textos. Nele estão definidas as palavras que o professor ou produtor de materiais acredita que podem facilitar o entendimento dos textos e estender o vocabulário do aluno. No ambiente de curso, pode-se acessá-lo clicando no botão **Glossário**. Em seguida uma nova janela é aberta permitindo a pesquisa (Figura 5-18).

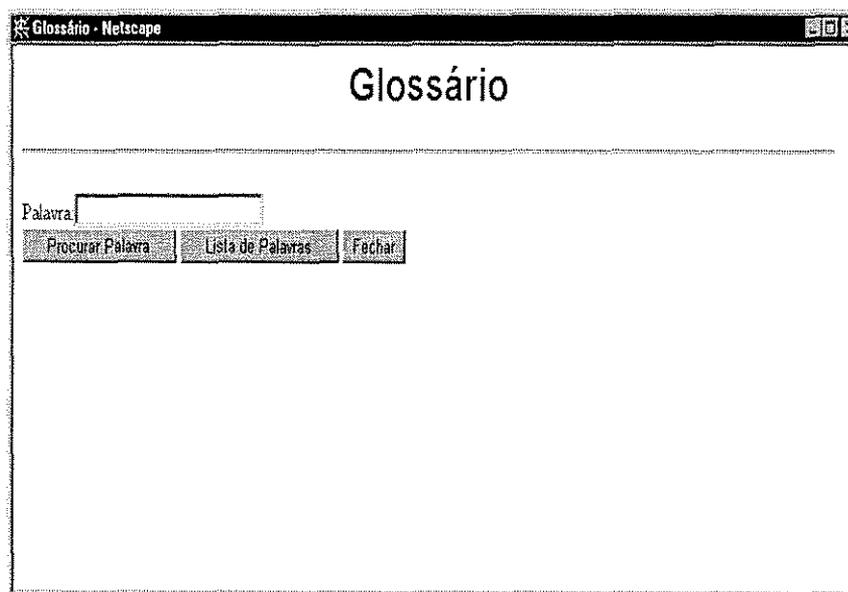


Figura 5-18: Glossário

O aluno pode fazer pesquisas de duas formas: através da consulta sobre listas de palavras cadastradas ou através da busca de uma palavra ou expressão. Para ver a lista de palavras cadastradas basta o aluno clicar o botão **Lista de Palavras** e uma nova janela é aberta contendo a lista (Figura 5-19).

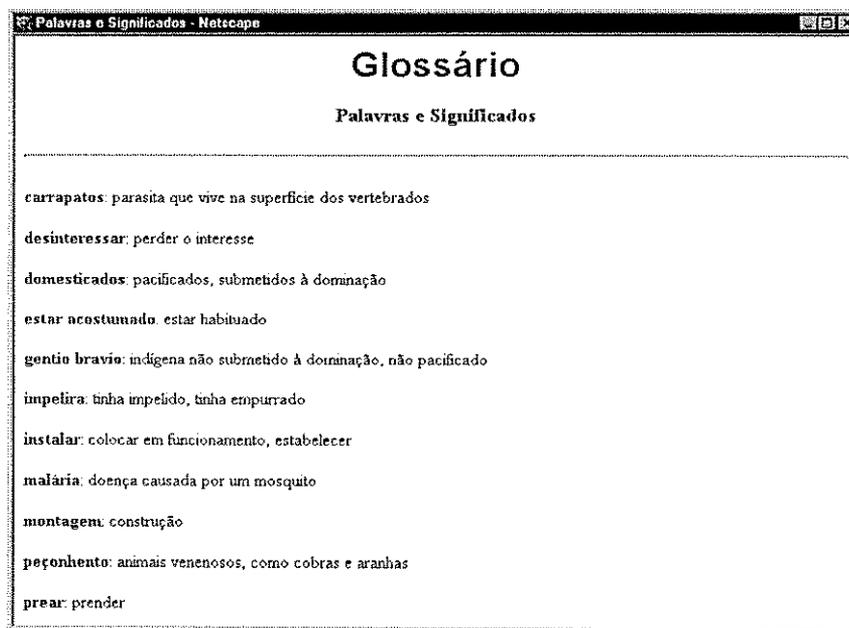


Figura 5-19: Lista de palavras do glossário

Para buscar uma palavra ou expressão o aluno deve preencher o campo **Palavra** e em seguida clicar em **Procurar Palavra** (Figura 5-18). As palavras que não forem encontradas nessa busca são registradas em outra lista que o professor pode consultar no momento de incluir novas palavras no glossário.

O primeiro protótipo desta ferramenta não possuía os recursos de busca de palavras. Estas, ao serem incluídas, eram marcadas no respectivo texto e ligadas diretamente ao glossário. Isto dificultava a distinção entre palavras que estavam no glossário, de ligações para outros documentos na rede. Reflexões antes mesmo do teste piloto, levaram à maneira agora implementada, pela qual o aluno busca a informação quando sentir necessidade fornecendo assim meios de o professor conhecer suas dificuldades quanto ao vocabulário.

5.1.9 Dicionário

O **Dicionário** consiste em outro recurso que o professor pode indicar ao aluno para estender seu vocabulário e/ou compreender melhor os textos. O professor pode incluir no ambiente de curso para o aluno um dicionário em rede de acordo com a língua-alvo trabalhada, configurando esse ambiente com o dicionário desejado. Para utilizá-lo, o aluno deve clicar o botão correspondente no menu principal, que em seguida o apresentará numa nova janela (Figura 5-20).

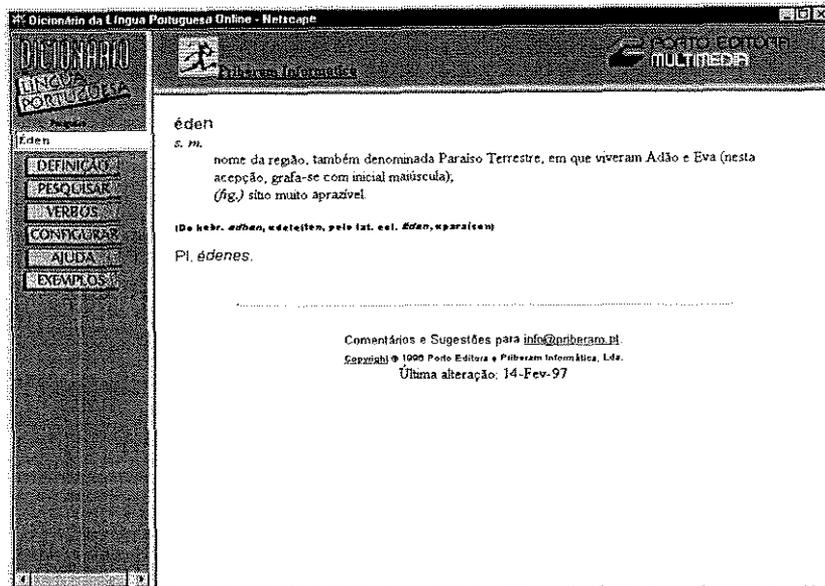


Figura 5-20: Dicionário em rede

5.1.10 Endereços Recomendados

A idéia deste recurso surgiu pela variedade e quantidade de informações atualizadas disponíveis na Internet. O professor pode sugerir aos alunos que acessem páginas na rede que contenham tópicos de seus interesses e que possam complementar o aprendizado da língua estrangeira. Para verificar as sugestões deixadas pelo professor o aluno deve clicar no botão **Endereços** que lhe apresentará as páginas sugeridas em uma lista em hipertexto (Figura 5-21).

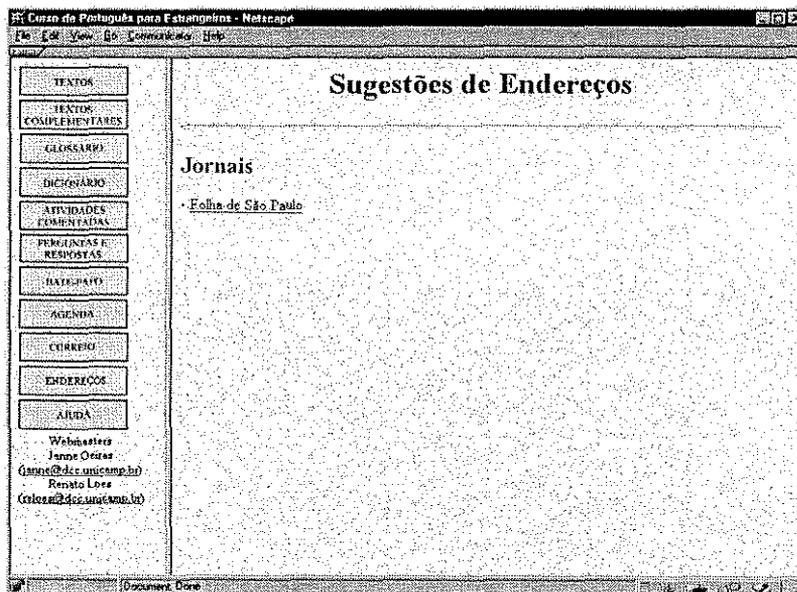


Figura 5-21: Sugestões de páginas na rede

5.1.11 Ajuda

Este recurso consiste no manual em rede de navegação do ambiente de curso. Esse manual tem como objetivo auxiliar o usuário quanto a utilização desse ambiente. Nele estão contidas informações sobre cada funcionalidade presente no menu principal. Para usar o manual em rede o usuário deve clicar no menu principal em **Ajuda** e uma nova janela será aberta contendo todas as funcionalidades do ambiente (Figura 5-22).

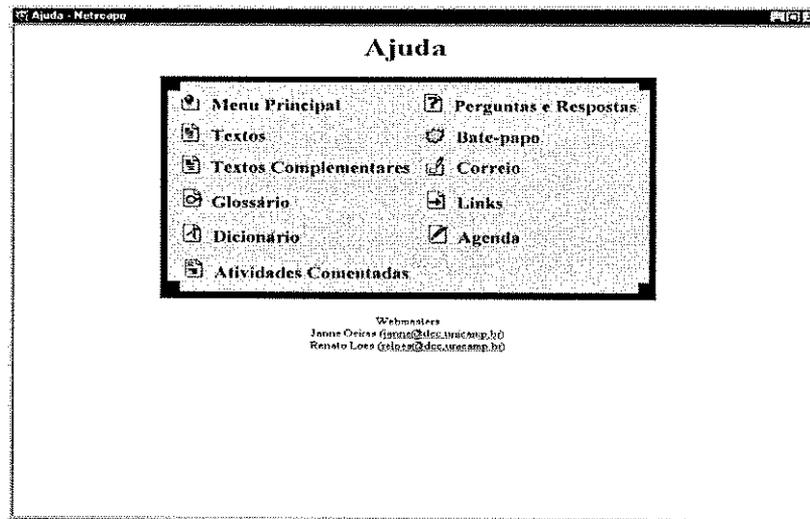


Figura 5-22: Manual em rede de navegação do ambiente de curso

Ao clicar em um dos itens do menu, é apresentada uma nova página com a descrição daquela funcionalidade e orientações quanto a navegação naquela parte do ambiente (Figura 5-23).

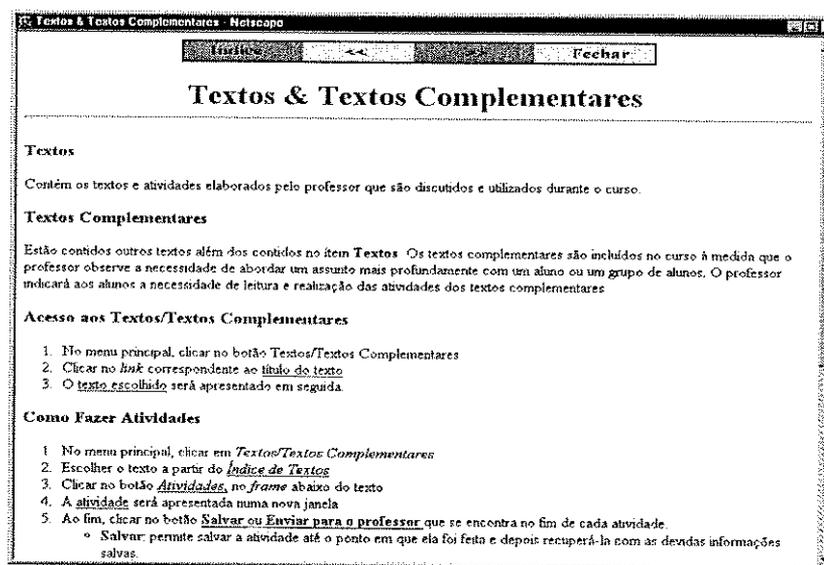


Figura 5-23: Orientações de navegação na parte dos textos

5.2 Ambiente do Professor

O professor orientado pela abordagem comunicativa buscará num curso sempre atender os interesses e necessidades dos alunos. Como não existem materiais perfeitos, adequados a todos os contextos de ensino, é preciso que haja flexibilidade quanto ao conteúdo de um curso. Por essa razão são necessárias ferramentas para que o professor, além de conduzir o curso, possa alterar seu conteúdo tornando-o flexível a fim de atender as expectativas dos alunos.

Os recursos definidos neste ambiente resultam da experiência com a implementação do teste piloto e da fundamentação teórica obtida com o estudo sobre o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas [Almeida Filho, 1993]. Para um professor sem muitos conhecimentos técnicos realizar um curso a distância pela Internet, notou-se que são necessários recursos para:

- analisar e elaborar questionários para rede a fim de obter informações sobre os alunos;
- disponibilizar o material de maneira organizada;
- preparar e comentar as atividades;
- comunicação com os alunos tanto síncrona quanto assíncrona.

Outros recursos que podem ajudar o professor a melhorar o curso devem permitir:

- fazer buscas na rede de textos, imagens e vídeos digitalizados de maneira a facilitar a produção do material;
- disponibilizar endereços de páginas na rede que ajudem a aprendizagem da língua-alvo;
- configurar algumas opções no ambiente de curso como por exemplo a língua-alvo;
- recuperar registros das suas aulas, por exemplo encontros no Bate-papo e atividades feitas pelos alunos;
- editar o glossário que pode ser disponibilizado no curso para os alunos;
- cadastrar os candidatos selecionados para fazer o curso.

Para realizar o teste piloto, foram implementados neste ambiente os recursos necessários para tornar o teste operacional. Como grande parte destes recursos foram sendo implementados à medida em que o ambiente de curso tomava forma, as alterações quanto ao conteúdo (atividades e textos), que se fizessem necessárias durante o teste, eram de responsabilidade da administração do sistema. Assim, para uma primeira experiência foram disponibilizados para a professora operar o curso apenas os recursos para comunicação com os alunos, para comentar as atividades, os textos relativos as atividades, manual em rede (Ajuda) e uma ligação para o ambiente de curso (Figura 5-1) que o aluno teria acesso. Portanto, não foram disponibilizadas todas as ferramentas implementadas e pensadas para este ambiente.

A página pela qual a professora tinha acesso a estes recursos requeria sua senha e identificação, sendo dividida em duas partes: uma apresentando o menu com os recursos disponíveis e a outra apresentando inicialmente informações sobre o ambiente (Figura 5-24).

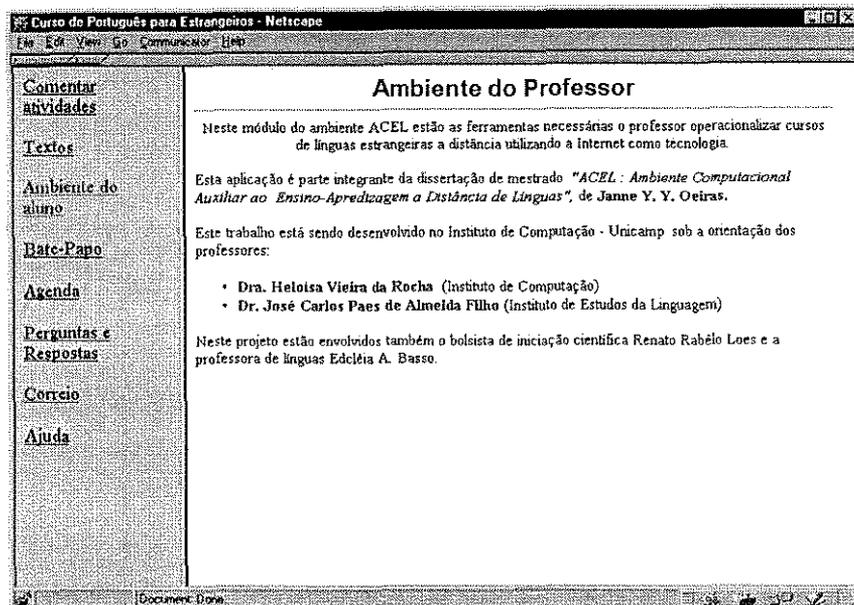


Figura 5-24: Versão restrita do ambiente do professor

A Figura 5-25 apresenta uma versão ampliada do ambiente do professor proposto. Esta versão contém todos os recursos identificados, a partir de um primeiro estudo, para o professor de línguas preparar os cursos para a rede e fazer os reajustes que se fizerem necessários quando as experiências previstas estiverem em prática.

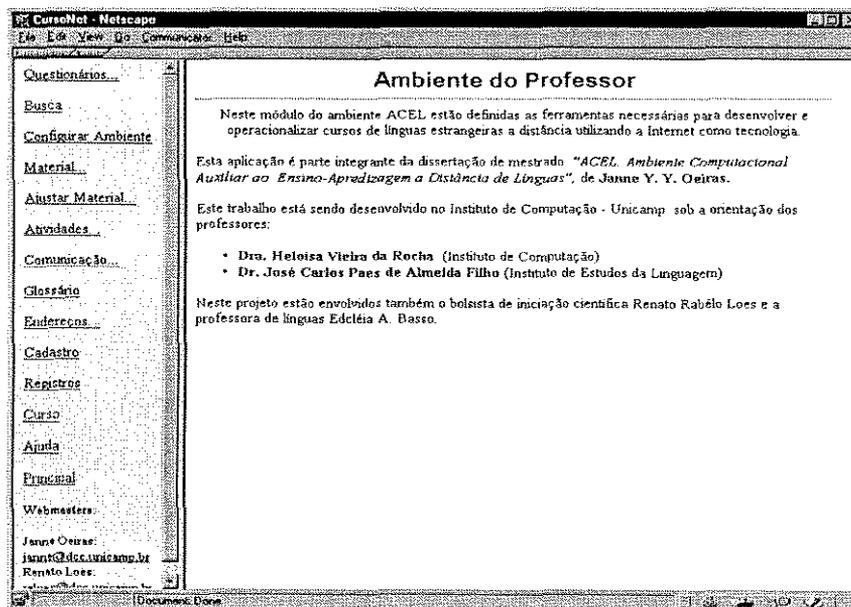


Figura 5-25: Versão ampliada do ambiente do professor

A seguir são apresentados os recursos contidos na versão ampliada do ambiente do professor. O funcionamento dos recursos implementados são detalhados enquanto que os outros têm sua concepção comentada.

5.2.1 Questionários

No modelo de Operação Global de Ensino de Línguas [Almeida Filho, 1993], a fase de planejamento é o momento em que o professor procura definir seus objetivos, traçar um perfil dos alunos, decidir que experiências de uso real da língua-alvo e conteúdo linguístico serão inseridas no curso.

O professor orientado pela Abordagem Comunicativa buscará levantar os interesses e necessidades dos alunos quanto a língua-alvo. Uma maneira de obter essas informações a fim de definir os objetivos do curso é através de questionários e entrevistas. Assim, notou-se a necessidade de um recurso para preparar questionários quando foi implementado um questionário disponibilizado na rede para obter informações sobre os candidatos ao curso piloto (Figura 5-26).

Instrumento de coleta de dados: Questionário I

1. Nome: Idade: Sexo:

Meios para contato:

Endereço:

Cidade: Estado: Cep:

País: Telefone:

E-mail:

2. Nacionalidade: Profissão:

3. Grau de instrução: País:

4. Língua materna:

5. Outras línguas que você já tenha estudado :

Língua	Lê	Escreve	Ouve/Entende	Tempo de Estudo
L1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
L2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
L3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

Figura 5-26: Questionário utilizado no curso piloto

Após coletar informações através dos questionários, o professor deve analisá-los de maneira a levantar os desejos e necessidades dos alunos potenciais e dessa forma ter o perfil da turma que irá participar do curso. Portanto, além implementar uma ferramenta que possibilite a confecção desse tipo de questionário pelo professor do curso, também deve-se fornecer uma ferramenta que facilite a análise dos questionários respondidos, desde a leitura até outros processamentos que se queira realizar sobre eles.

5.2.2 Sistemas de Busca

O professor, após analisar as informações coletadas através de questionários e definir seus objetivos, pode iniciar a definição das unidades do curso abordando temas de interesse e relevância para os alunos. Com as unidades definidas, o professor pode começar a produzir o material a ser utilizado no seu curso ou mesmo adotar um existente.

O material didático produzido para o curso piloto foi em parte adaptado do material **A Gente Brasileira** [Sternfeld, 1996] e em parte produzido com outros textos pesquisados. Alguns textos desse material tinham figuras que puderam ser transformadas para o meio digital. Contudo, algumas delas, quando passadas para este meio, perdiam muito da sua qualidade. Para ilustrar esses textos e os outros pesquisados, procurou-se na Web imagens que retratassem o conteúdo dos textos através dos mecanismos de busca disponíveis. Assim, no ambiente do professor, foram colocados alguns dos mecanismos de busca disponíveis na Web, a fim de facilitar a procura por documentos que ajudem na preparação do seu material. Para ter acesso aos sistemas de busca no ambiente, o professor deve clicar no menu em **Busca**. Em seguida é apresentada uma página com cinco sistemas para busca na Web (Figura 5-27).

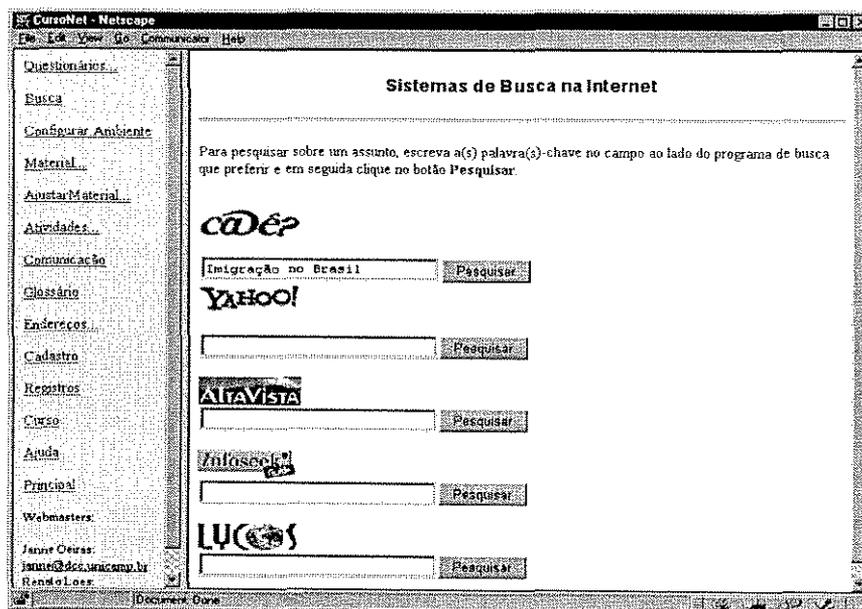


Figura 5-27: Sistemas de busca no ambiente de desenvolvimento

Para fazer uma busca em um dos sistemas, o professor deve incluir a(s) palavra(s)-chave no campo do sistema desejado e então clicar no botão **Pesquisar**. Em seguida são apresentados todos os endereços encontrados sobre o assunto pelo sistema escolhido (Figura 5-28).

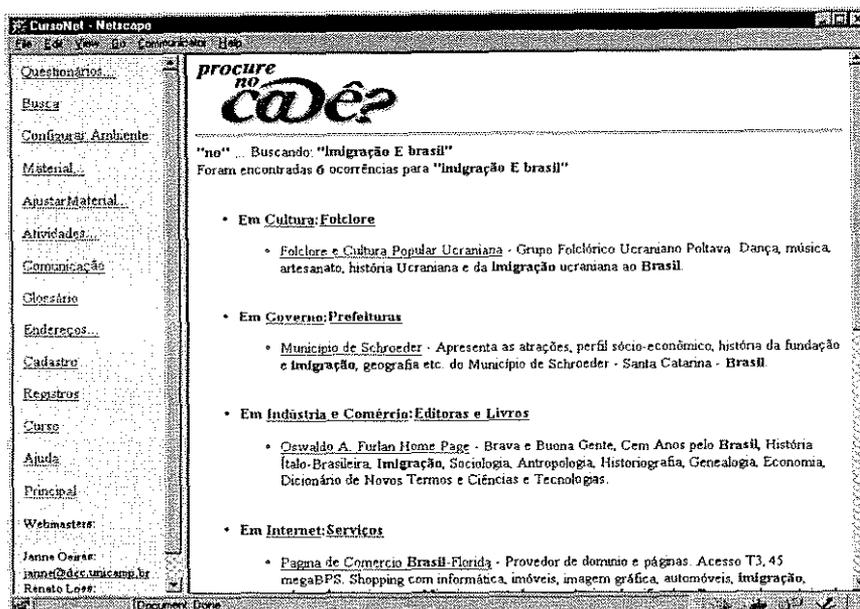


Figura 5-28: Resultado de uma pesquisa pelo programa de busca *Cadê?*

5.2.3 Configurar Ambiente

Como o teste piloto teria como língua-alvo o Português para Estrangeiros, todo o ambiente de curso foi implementado utilizando esta língua, pois esta é mais uma forma de fornecer insumo para o aluno.

Caso se deseje generalizar o ambiente de forma que se possa utilizá-lo para qualquer língua, uma ferramenta de configuração deve ser implementada. Essa ferramenta deve fornecer maneiras de o professor mudar a aparência do ambiente de curso, permitindo a escolha da língua-alvo do ambiente de curso, a entrada do endereço do dicionário apropriado e também mudanças nas cores de fundo das páginas, dos textos, das referências (*links*) dentro de uma página.

5.2.4 Ajustar Material

Quando o professor termina o planejamento de um curso, ele tem definidos que experiências realizar na língua, que conteúdo abordar, bem como o perfil das pessoas que realizarão o curso. Contudo, se um atendimento mais individualizado for um dos objetivos do curso, pode ser necessário fazer reajustes no conteúdo a ser abordado a fim de manter a motivação dos alunos.

A ferramenta **Ajustar Material** foi concebida para que o professor possa modificar o material existente, incluindo, excluindo ou alterando textos e atividades. O resultado de todas essas operações afetam o índice de textos que o aluno vê no ambiente de curso.

Para produzir o material contido no ambiente de curso para o piloto, contou-se com o auxílio de uma professora. À medida que ela preparava os textos e atividades em meio impresso, estes eram entregues para a adequação ao ambiente de rede. Como os ambientes estavam em desenvolvimento, quando os textos e atividades ficavam prontos, seus endereços na rede eram indicados para a professora verificá-los.

A realização do processo de adequação, levou a identificar os recursos necessários para que o professor prepare esses conteúdos. Para adequar os textos, foram utilizados um editor de documentos para Web e sistemas de busca para procurar imagens a fim de ilustrá-los.

As atividades eram mais complexas pois, além de usar o editor, era preciso incluir determinados objetos, como as caixas de texto para resposta do aluno, que não eram incluídos com a mesma facilidade que uma tabela por exemplo (objeto “pronto” do editor). Nesse caso, foram necessários conhecimentos mais específicos da linguagem HTML [Ling. HTML] utilizada nos documentos. Além disso, era preciso implementar para cada atividade um programa que iria salvar as respostas das atividades enviadas pelos alunos. Como os textos podem ser preparados sem muitas dificuldades em editores, recomendações de uso destes podem ser sugeridas ao professor para prepará-los localmente. As atividades, por serem mais complexas de elaborar, precisam de um estudo para verificar qual a melhor forma de implementar uma ferramenta para facilitar suas elaborações pelo professor.

Ajustar Material foi implementada para facilitar a integração entre os textos e as atividades. Com os arquivos de texto e atividades preparados, por essa ferramenta foi possível gerar o índice de Textos ou Textos Complementares que o aluno vê no ambiente de curso. Quando o aluno seleciona um determinado texto no índice, o programa busca o texto e a atividade correspondente daquele aluno. Por isso, para que o programa busque a versão correta da atividade, que pode estar em branco ou parcialmente feita, de um determinado aluno é necessário que os textos e atividades sejam incluídos por esta ferramenta. Assim, ao escolher **Ajustar Material**, o menu apresenta as opções de Textos e Textos Complementares para que seja indicado onde serão feitas as alterações. Clicando numa dessas opções, é apresentada uma página com as operações que podem ser realizadas: alterar, incluir ou excluir (Figura 5-29).

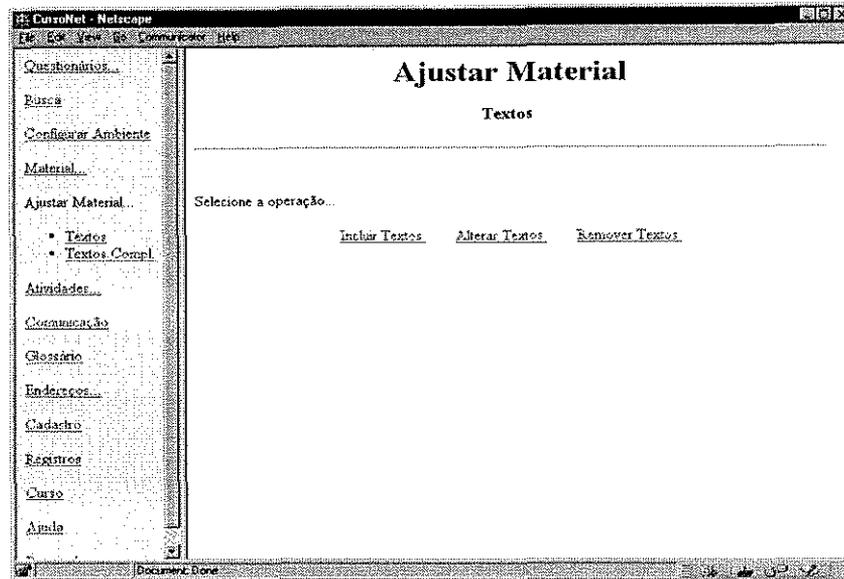


Figura 5-29: Ajustar o material

Se for escolhida a opção incluir, uma nova página é apresentada com os textos disponíveis. Deve-se então indicar em que posição incluir o texto, dar um título ao texto e selecionar nas listas correspondentes o arquivo do texto e o arquivo da atividade (Figura 5-30). Caso não seja selecionada nenhuma posição para incluir o texto, o mesmo será incluído no final da lista (Figura 5-30). Pode-se deixar um texto sem atividade selecionando esta opção na lista. A atividade pode ser incluída posteriormente escolhendo-se a opção de **Alterar**.

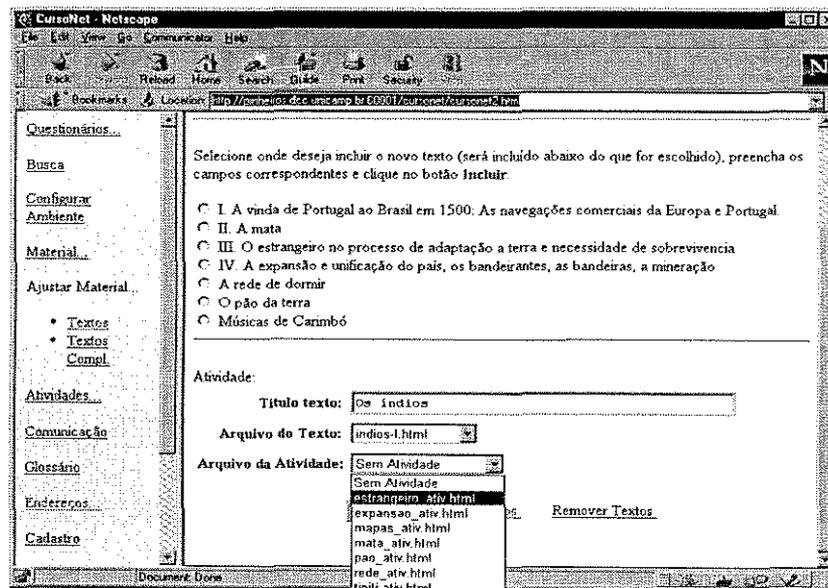


Figura 5-30: Incluir texto no material

Caso se queira realizar a operação de **Alterar Textos**, na página apresentada deve-se escolher o texto, cujas informações devem ser alteradas e depois clicar no botão **Continua** (Figura 5-31).

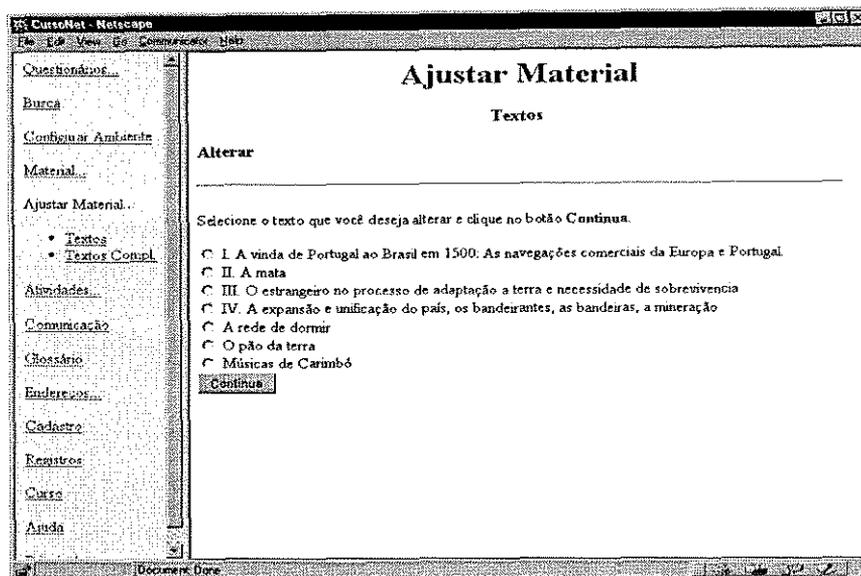


Figura 5-31: Seleção de um texto para alterar

Na página apresentada em seguida, pode-se modificar o título, o arquivo de texto e incluir ou excluir uma atividade (Figura 5-32). Para incluir uma atividade, deve-se selecionar o arquivo correspondente na lista. Para excluir, deve ser escolhida a opção “Sem Atividade” na lista. Para modificar o conteúdo dos textos, o usuário deverá fazê-lo utilizando o editor apropriado e depois carregá-lo para o ambiente, excluindo a versão anterior. O conteúdo das atividades deverá ser modificado através da ferramenta, a ser disponibilizada, pela qual serão criadas.

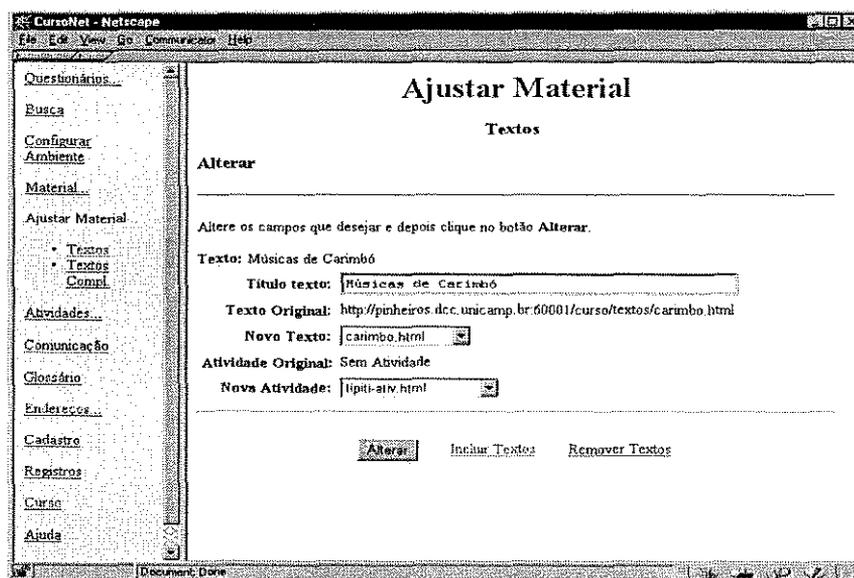


Figura 5-32: Dados do texto selecionado para alteração

Para remover um texto, o professor deve selecionar o texto e clicar no botão **Remover** (Figura 5-33). Esta ação remove apenas o texto do índice. O arquivo continua disponível para futuras alterações.

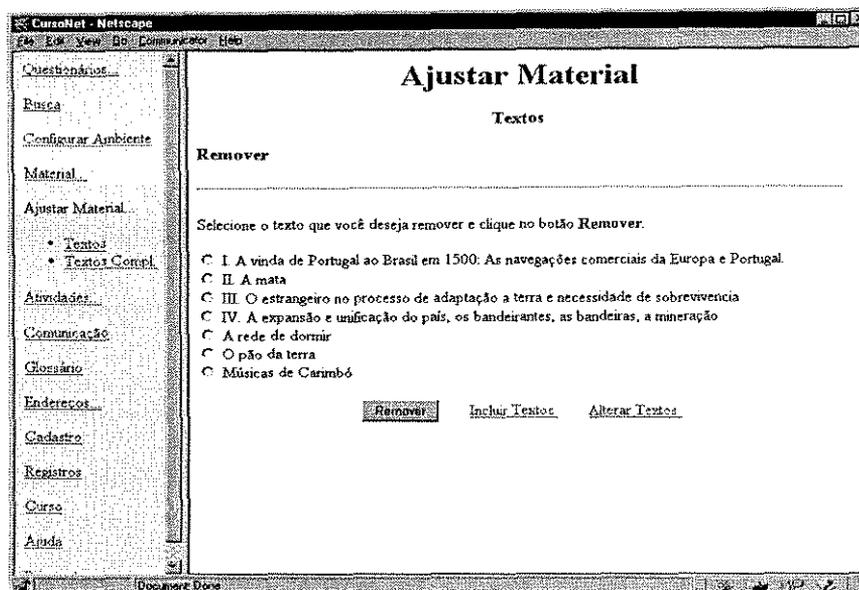


Figura 5-33: Remover um texto do material

5.2.5 Material

Algumas questões das atividades implementadas requeriam que o aluno buscasse no texto a informação necessária para realizá-la. No momento de comentar as atividades, o professor precisa ter acesso aos textos para verificar as respostas dos alunos e fazer seus comentários. Por isso, em **Material** foi disponibilizada para o professor uma lista com todos os textos do curso. Esta lista é gerada com base nos textos incluídos no ambiente pela ferramenta **Ajustar Material**. Para ver o texto desejado o professor deve clicar no menu em **Material** e, na nova janela aberta, clicar no título correspondente (Figura 5-34).

O texto é apresentado na divisão de cima da janela. Se o professor quiser voltar para o índice de textos, basta clicar no botão de mesmo nome da divisão de baixo na janela.

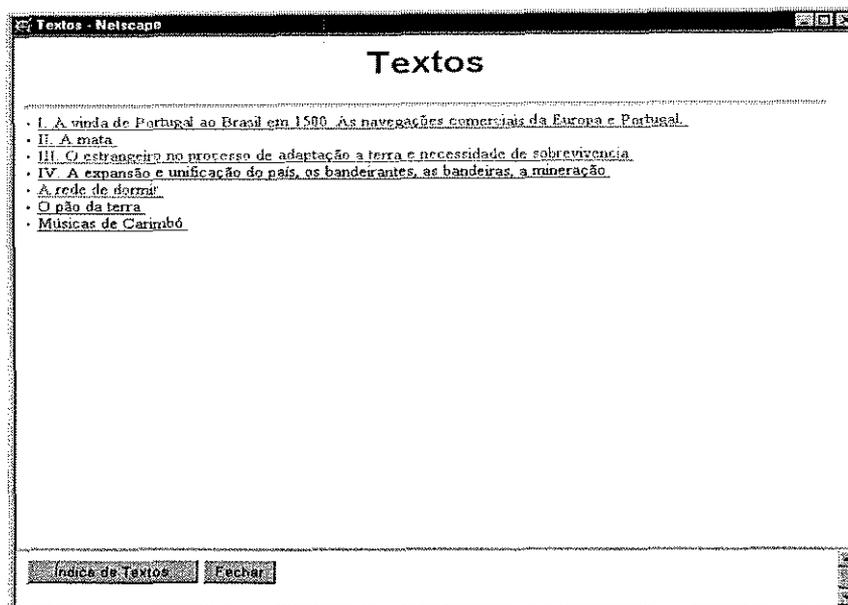


Figura 5-34: Lista de textos

5.2.6 Atividades

Disponibilizar uma atividade para o ambiente de rede requer conhecimentos técnicos para prepará-la e para comentá-la depois. Em **Atividades** estão as opções de **Elaborar** e de **Comentar** uma atividade (Figura 5-35). A primeira, a ser desenvolvida, deve permitir ao professor preparar as atividades. As atividades contidas no ambiente de curso para o teste piloto foram elaboradas em papel pela professora e em seguida, adequadas ao meio computacional. Assim, foi possível verificar que tipos de questões uma ferramenta deve permitir ao professor implementar.

Na seção anterior, comentou-se acerca dos tipos de atividades implementadas para realizar o teste piloto. Durante a implementação das atividades para os textos, notou-se que os tipos das questões estão basicamente dentro daqueles modelos, mas suas diagramações são diferentes. Por exemplo, em uma mesma atividade tinha-se duas questões de completar lacunas. Uma disposta na forma de uma única linha (Exemplo 5-1) enquanto que a outra estava na forma de colunas (Exemplo 5-2).

Exemplo 5-1:

b) Escolha dois dos parágrafos abaixo e preencha seus quadros, localizando no texto primeiramente os qualificadores mais usuais (comumente chamados de adjetivos), tentando entender seu significado

1o. parágrafo: indígena, _____, familiares, _____,
responsáveis, _____, inseparáveis, _____.

Exemplo 5-2:

Além dos adjetivos podemos encontrar duas palavras exercendo a função de qualificadores também, tais como:

rede **de** dormir
cama **de** madeira
tralha **de** viagem

c) Complete localizando estas expressões no quarto parágrafo.

redes _____ redes _____
maneira _____ teares _____
fibras _____ mosaicos _____

O formato dessas questões pode ser importante como no caso do Exemplo 5-1. Nesta questão, a professora fornecia pistas ao aluno para ele identificar os qualificadores de um determinado parágrafo numa certa sequência. Por essa razão a atividade foi disposta na forma de uma linha intercalando-se as pistas. Como o professor pode ser muito criativo e imaginar diversos tipos de atividades, provavelmente surgirão limitações quanto a ferramenta para prepará-las. Isto requer um estudo mais cuidadoso sobre a implementação desta ferramenta para que o professor possa criar as atividades com mais flexibilidade.

Pela opção de **Comentar** uma atividade, pode-se verificar as respostas dos alunos para atividades relacionadas aos textos e fazer comentários que são disponibilizados pelo ambiente de curso para os alunos. Ao clicar nessa opção, é apresentada ao professor uma página com a lista de seus alunos e uma lista das atividades relacionadas com os textos (Figura 5-35).

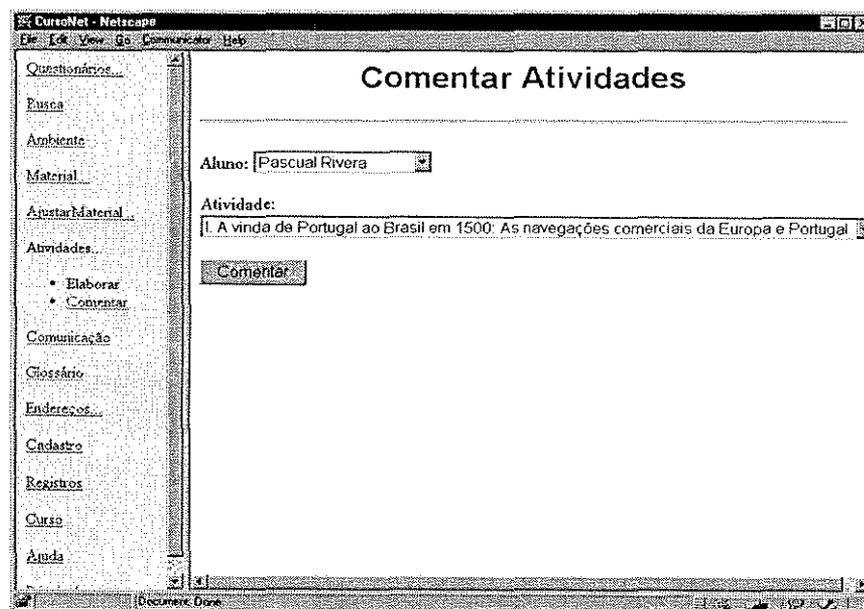


Figura 5-35: Página para comentar uma atividade

Nessa página, deve-se então selecionar o aluno, a atividade correspondente e clicar no botão **Comentar**. Em seguida é apresentada a versão mais recente que o aluno tenha feito (caso em que o aluno refez a atividade a pedido do professor). Assim, o professor pode fazer seus comentários, intercalando as respostas do aluno com seus comentários na mesma caixa de texto (Figura 5-36). Como dentro das caixas de texto não é possível mudar a cor ou tipo de fonte do texto, adotou-se neste protótipo que os comentários seriam feitos em letras maiúsculas.

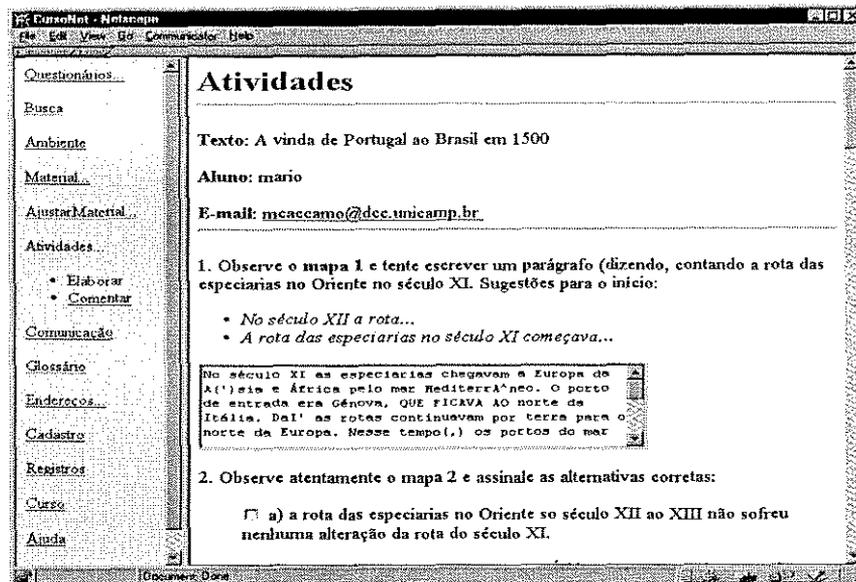


Figura 5-36: Atividade comentada

No final da atividade, o professor tem a opção de salvar a atividade para terminar os comentários depois, ou enviar os comentários para o aluno. Se o professor resolver salvar a atividade, para recuperá-la basta seguir o processo descrito anteriormente.

O ambiente ainda não fornece mecanismos para o professor verificar quais atividades devem ser ou as que estão parcialmente comentadas. O sistema avisa o professor, através de uma mensagem eletrônica, que determinado aluno fez uma certa atividade. Assim, como o aluno recebe uma mensagem quando o professor termina de fazer os comentários.

5.2.7 Comunicação

Em **Comunicação** estão contidos os mesmos recursos disponíveis para os alunos no ambiente de curso: **Perguntas e Respostas**, **Bate-papo**, **Agenda** e **Correio** (Figura 5-37). A maneira de utilizar estes recursos é igual a descrita na seção anterior, com a exceção de que a **Agenda** somente pode ser atualizada pelo professor.

Quando o professor acessa a **Agenda**, para ele aparece o botão de **Colocar Mensagem**. Clicando neste botão, será apresentada uma nova página com o formulário para colocar uma nova mensagem. O professor deve então preencher os campos de assunto, mensagem e clicar no botão **Colocar Mensagem** (Figura 5-37).

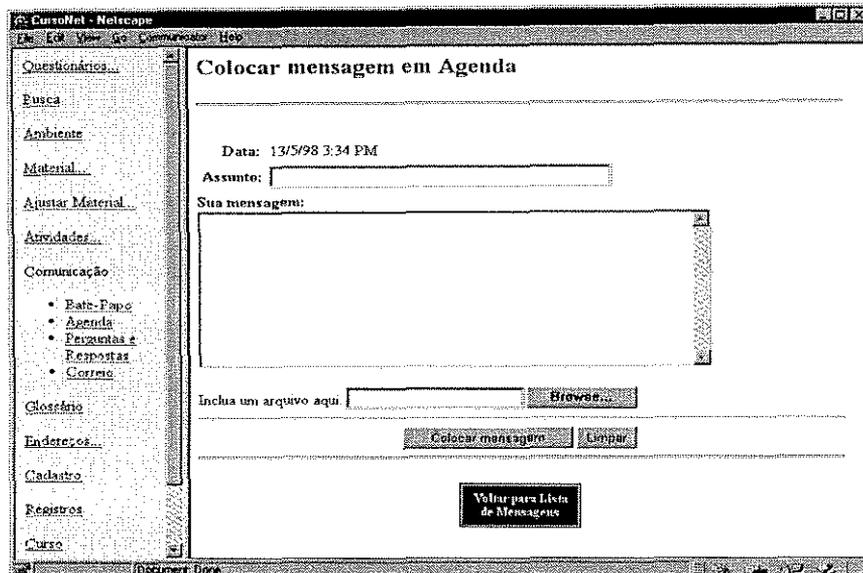


Figura 5-37: Colocar uma nova mensagem na Agenda

5.2.8 Glossário

O professor pode preparar o glossário a ser disponibilizado no ambiente de curso através da ferramenta **Glossário**. Clicando-se nessa opção, é mostrada uma página dividida em duas partes: uma com orientações de como utilizar esta ferramenta e a outra com as funcionalidades do glossário (Figura 5-38).

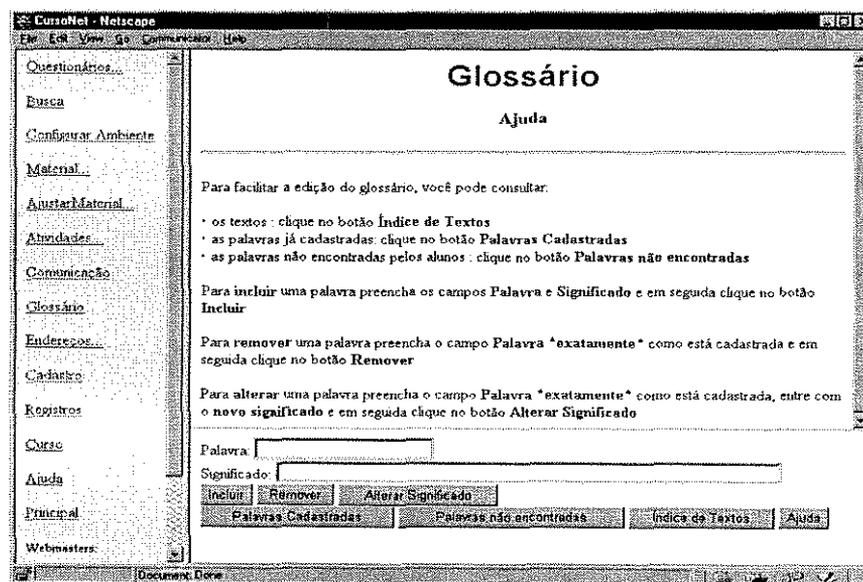


Figura 5-38: Edição do Glossário

Para incluir ou alterar uma palavra, deve-se escrevê-la no campo **Palavra**, escrever seu significado no campo **Significado** e em seguida clicar no botão **Incluir** ou **Alterar Significado**. Para remover a palavra desejada, deve-se escrevê-la no campo **Palavra** e em seguida clicar no botão **Remover**. A fim de facilitar a edição do glossário, na parte de funcionalidades foram disponibilizadas em forma de botões as opções de **Índice de Textos**, **Palavras Cadastradas** e **Palavras não Encontradas**. O **Índice de Textos** mostra numa lista em hipertexto todos os textos que compõem o material. Pode-se então clicar em um dos títulos para ver o texto que é apresentado em seguida no lugar do índice (Figura 5-39).

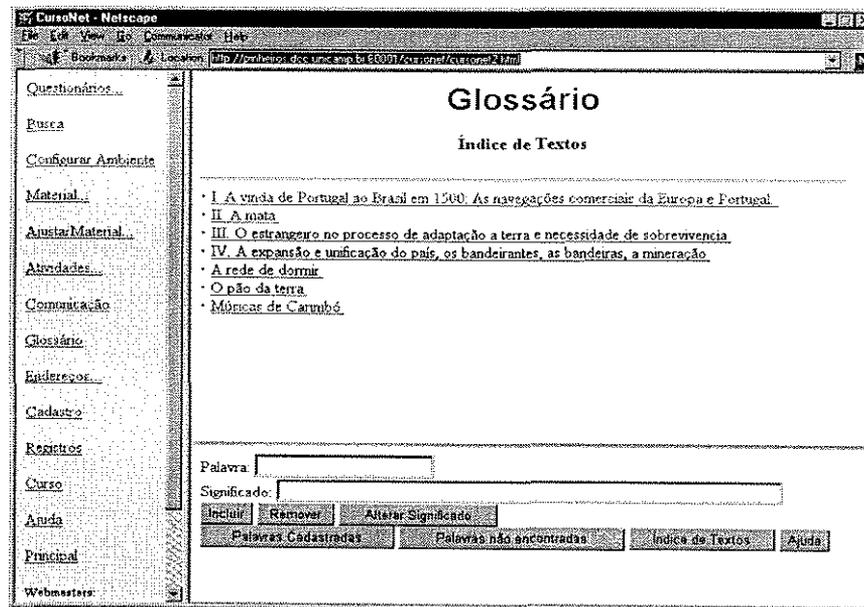


Figura 5-39: Índice com todos os textos disponíveis no curso

As Palavras Cadastradas apresentam as palavras que já estão cadastradas e seus respectivos significados (Figura 5-40).

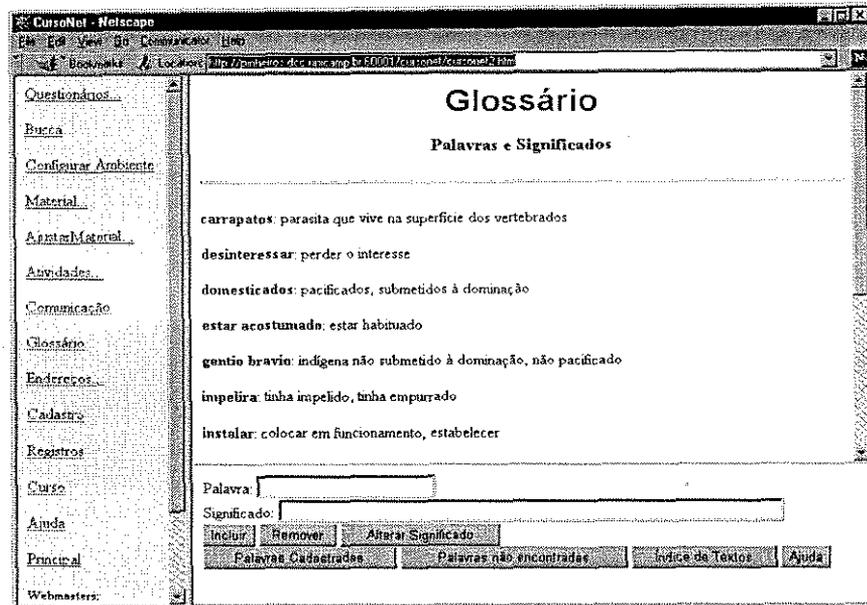


Figura 5-40: Palavras já cadastradas no glossário

Se o aluno procurar uma palavra através do glossário e não a encontrar, o glossário registra essa busca e guarda a palavra em uma lista que o professor tem acesso clicando no botão **Palavras não encontradas**. O professor pode então consultar essa lista e incluir novas palavras na medida que achar necessário (Figura 5-41).

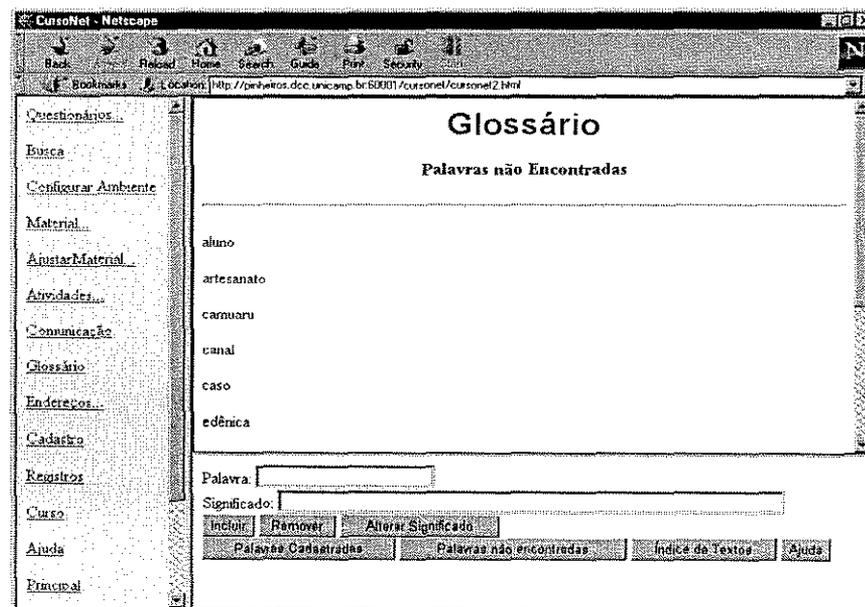


Figura 5-41: Palavras não encontradas pelo aluno

5.2.9 Endereços

Por este recurso o professor pode incluir, alterar ou excluir as sugestões de páginas na rede para acesso pelos alunos no ambiente de curso.

As páginas podem ser organizadas por assunto na forma de **seções**. Por exemplo, o professor pode criar uma seção chamada *Jornais* e nela incluir referências a jornais em Português disponíveis na rede. O título da seção será destacado na página em negrito e em letras maiores, sendo que as páginas referentes a esta seção seguem abaixo na forma de ligações (Figura 5-21).

Para incluir uma seção o professor deve selecionar esta opção clicando no menu em Endereços e depois em Seções. Na nova página apresentada o professor deve preencher o campo Título da seção e em seguida clicar no botão **Incluir**. Para alterar o nome de uma seção existente, basta selecionar a seção, preencher o campo com o novo nome e clicar em **Alterar**. A exclusão de uma seção pode ser feita escolhendo-se a seção e em seguida clicando-se no botão **Excluir** (Figura 5-42).

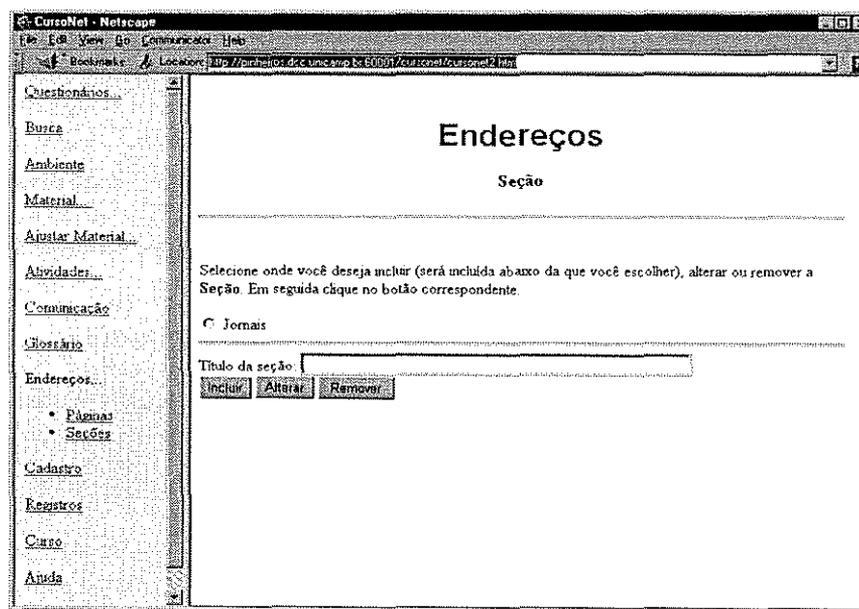


Figura 5-42: Operações sobre seções

Para incluir, alterar ou excluir páginas, o professor deve selecionar no menu **Endereços** e em seguida **Páginas** (Figura 5-43). O processo é semelhante ao descrito anteriormente, sendo que para a inclusão de páginas é necessário o professor entrar com o respectivo endereço na rede (URL).

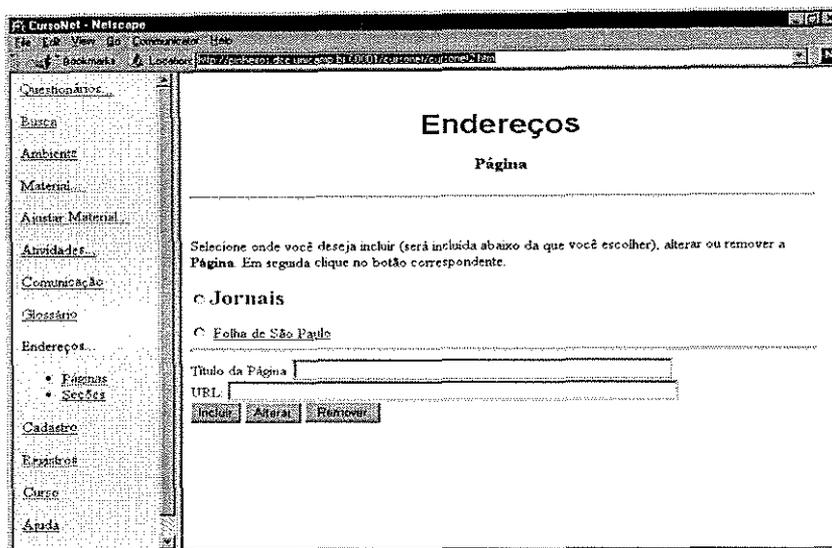


Figura 5-43: Operações sobre páginas

5.2.10 Cadastro

O ambiente do professor deve fornecer meios de facilitar a inclusão de alunos no curso para criar suas identificações e senhas de acesso. Como esta parte do ambiente ainda não foi implementada, no teste piloto essas atividades eram de responsabilidade da administração do sistema.

5.2.11 Registros

Uma das formas que o professor tem de fazer uma auto-avaliação é através dos registros de suas aulas. No ACEL, as experiências realizadas geralmente se darão através dos mecanismos de comunicação e pelas atividades feitas pelos alunos e comentadas pelo professor. Portanto, um mecanismo que permita ao professor recuperar esses registros deve ser implementado no ambiente do professor.

5.2.12 Curso e Ajuda

Se o professor desejar ver o ambiente de curso ao qual o aluno tem acesso, ao clicar na opção **Curso** é aberta uma nova janela com esse ambiente (Figura 5-1).

A **Ajuda** consiste no manual em rede de navegação do ambiente do professor, que tem como objetivo auxiliar o usuário quanto à utilização do ambiente. Para o teste piloto foi desenvolvido um manual com orientações sobre a utilização dos recursos que estariam disponíveis, no caso como ver os textos, comentar as atividades e utilizar os recursos de comunicação. Como o ambiente do professor não está completamente implementado, uma

versão ampliada do manual deve ser preparada à medida em que as ferramentas sejam concluídas.

5.3 Considerações Finais

Dentre os paradigmas vigentes nesta época, o da abordagem comunicativa do ensino de línguas tem apresentado os resultados mais promissores para professores e alunos quanto às experiências de ensinar e aprender uma língua.

Nesta pesquisa, buscou-se constituir o ACEL com recursos que apoiassem a realização, a distância pela Internet, de cursos de línguas estrangeiras pensados como convergentes a essa abordagem. Os recursos em seus sub-ambientes, foram sendo definidos, gradativamente, à medida em que se adquiria a fundamentação teórica da área de línguas e em que era implementado o curso piloto.

Pelo estudo realizado sobre a produção do material A Gente Brasileira [Sternfeld, 1996], pôde-se ter uma primeira noção dos recursos que seriam necessários para o aluno e o professor participarem do teste. Por exemplo, nesse estudo ficou claro que as atividades comunicativas promoveriam a interação entre todos os participantes do curso. Assim, buscou-se disponibilizar, tanto no ambiente de curso como no ambiente do professor, os recursos que possibilitassem essa interatividade, no caso, o Correio, o Bate-papo e as Perguntas e Respostas. Nesse material, pôde-se ver que o aluno tinha a sua disposição um glossário com o significado das palavras consideradas pela autora como mais difíceis para o aluno compreender. Assim, os recursos de apoio como o Dicionário e o Glossário foram sendo incluídos no ambiente de curso. Ao mesmo tempo em que definiu-se o Glossário como um recurso para auxiliar o aluno, seria necessário fornecer meios de o professor entrar com as palavras desejadas. Então, a ferramenta Glossário no ambiente do professor foi implementada. Outras ferramentas como Ajustar Material, Comentar Atividades e Atividades Comentadas foram sendo implementadas para que fosse possível realizar uma primeira experiência.

Alguns recursos foram disponibilizados a partir de características que requer um curso em rede, como o de Ajuda para auxiliar o usuário quanto à navegação nos sub-ambientes. O recurso Endereços foi identificado como uma possibilidade de organizar, num espaço dentro do ambiente de curso, as informações disponíveis na Web que poderiam ser úteis para o aluno.

Algumas das ferramentas presentes no ACEL foram obtidas na Web. No entanto, seu aproveitamento e utilização não foram imediatos. O Bate-papo, Agenda e Perguntas e Respostas sofreram adequações necessárias para o ambiente de curso. Uma das alterações realizadas foi quanto a língua utilizada (Inglês). Como o curso piloto tinha como língua-alvo o Português para Estrangeiros, procurou-se utilizar ao máximo a língua portuguesa no ambiente de curso. Outra alteração se refere a própria utilidade da ferramenta; Agenda e Perguntas e Respostas tinham originalmente a função de um quadro para discussões, sendo adaptados posteriormente as suas respectivas funcionalidades. Algumas alterações ocorreram em função da interface do ambiente como nas cores de fundo e posição de botões na página para que o ACEL apresentasse aparência consistente.

As funcionalidades implementadas no ACEL foram desenvolvidas através de programas CGI utilizando a linguagem Perl [Schwartz, 1993]. CGI (*Common Gateway Interface*) é um conjunto de convenções padronizadas que fornecem uma maneira do servidor Web⁴ executar programas externos e incorporar a saída desses programas em páginas que são apresentadas ao usuário através do navegador [Prog. CGI; Lines, 1996]. Por exemplo, quando um aluno deseja consultar o significado de uma palavra no glossário implementado, o servidor Web executa um programa que terá como entrada a palavra procurada e, após o processamento da informação, a resposta da busca será apresentada ao aluno pelo navegador. Outro exemplo da execução de um programa implementado seria quando o aluno envia um atividade para o professor. Neste caso um programa é executado salvando as respostas do aluno em um arquivo e uma mensagem eletrônica é enviada ao professor. Ao final desse processo, uma página é apresentada ao aluno avisando-lhe que a atividade foi enviada sem problemas.

Os programas CGI podem ser implementados em várias linguagens como C, Perl, Visual Basic, AppleScript dentre outras. Para o servidor Web, um programa implementado em C é visto da mesma forma como se fosse em Perl. Todo programa deve aceitar as entradas passadas pelo servidor e enviar as respostas de acordo com um conjunto de convenções, ou seja através da interface comum (*common interface*). A escolha da linguagem foi feita a partir de um estudo sobre as possíveis maneiras de implementação e linguagens que poderiam ser utilizadas, sendo que Perl apresentou características de fácil assimilação e manipulação para implementar um primeiro protótipo do ambiente. Conhecimentos técnicos sobre o funcionamento de servidor Web e as linguagens HTML e JavaScript [Goodman,1998] também se fizeram necessários durante a implementação. Outro recurso utilizado para desenvolver o ambiente foi o uso de ferramentas gráficas e de mapeamento de imagens para o preparo de algumas partes da interface como os botões do menu principal e do manual em rede do ambiente de curso.

Pela análise fundamentada na Linguística Aplicada e na Ciência da Computação, acredita-se que grande parte dos recursos necessários para que o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras possa ocorrer a distância estão definidos no ACEL. Deve-se enfatizar que esse ambiente consiste em um protótipo que deve ser testado, avaliado e, caso necessário, modificado. O ambiente do professor, por ainda não estar totalmente implementado, não pode ser ainda avaliado. Os recursos nele definidos, resultam de uma primeira análise no momento de preparar o curso para o teste piloto. Para que este se torne operacional e possibilite a disponibilização de cursos para a rede, é necessária a

⁴ Servidores Web são programas que ficam em um estado de execução constante, por exemplo o Apache [Apache], esperando por requisições de clientes Web (navegadores), por exemplo o Netscape Navigator [Netscape]. São os servidores Web que buscam os arquivos correspondentes às páginas solicitadas e os apresenta ao usuário.

realização sucessiva de protótipos com a participação de pessoas da área de línguas que possam testar, opinar e discutir os recursos necessários.

O próximo capítulo descreve a experiência realizada com o teste piloto que teve como objetivo avaliar o ACEL, principalmente o sub-ambiente de curso e a parte do sub-ambiente do professor disponibilizada.

Capítulo 6

Teste Piloto

Neste capítulo é descrito o teste piloto realizado durante esta pesquisa. Para torná-lo operacional, contou-se com o auxílio de dois professores-pesquisadores da área de ensino de línguas que colaboraram em todas as etapas a serem descritas.

O resultado esperado com a realização deste curso era obter a avaliação dos participantes sobre o ACEL, verificar que recursos não foram previstos e quais problemas poderiam surgir com suas utilizações.

6.1 Preparação do Teste Piloto para o Ambiente de Rede

Por se tratar de uma situação nova de ensino, foi necessário realizar um planejamento para o curso **Português para Estrangeiros pela Internet** a fim de conhecer os interesses dos alunos, definir os objetivos a serem alcançados, os resultados esperados e as experiências que se realizariam.

6.1.1 Planejamento

O planejamento teve início com a colocação e discussão do objetivo desta dissertação com a professora que pilotaria o curso. Explicou-se a ela que, como uma primeira experiência, desejava-se realizar um curso de leitura e produção escrita para alunos falantes de Espanhol que estivessem cursando pós-graduação na UNICAMP.

A importância de desenvolver esta habilidade estava no fato que estes alunos precisam escrever trabalhos acadêmicos em Português. O curso pela Internet seria então uma alternativa de ensino não somente para os alunos da UNICAMP, mas para as pessoas nas diversas localidades brasileiras que não tivessem cursos de Português para Estrangeiros. Assim, foi disponibilizado na Web um questionário que foi divulgado entre os alunos falantes de Espanhol do Instituto de Computação (seis alunos). Solicitou-se que estes divulgassem entre seus colegas, também de fala hispânica, que tivessem acesso à Internet. Cinco pessoas manifestaram interesse, sendo quatro do Instituto de Computação e uma da Argentina (esta

não respondeu o questionário por completo, apenas seu nome e meio de contato). Por esse questionário, queria-se levantar informações sobre os possíveis alunos como dados pessoais, línguas que já tinham estudado, o que pensavam da língua portuguesa, se já tinham estudado Português e por quanto tempo (era desejável que eles tivessem um nível básico), se havia interesse pela cultura brasileira e se tinham facilidade de acessar e navegar na Internet.

Os questionários respondidos foram então passados à professora por correio eletrônico para que ela fizesse sua análise. Com isso, ela buscou fundamentação para orientar as fases do processo de ensino/aprendizagem. Ter esses conhecimentos explicitados ajudaria a fazer a avaliação do ACEL e a apontar os reajustes que se fizessem necessários.

6.1.1.1 Fundamentação Teórica e Objetivos

Para desenvolver o curso piloto, buscou-se na Abordagem Comunicativa a fundamentação teórica para nortear as fases do processo de ensino/aprendizagem que se daria a distância. Os princípios e pressupostos dessa abordagem levaram a professora a questionar se um curso pela Internet poderia resolver algumas questões problemáticas para o ensino de línguas como a necessidade de:

- se considerar o filtro afetivo do aluno e do professor;
- mudar o papel do professor, muitas vezes, centralizador e transmissor de todo conhecimento;
- pensar o tipo e a qualidade de insumo a ser ofertado, bem como o nível de desenvolvimento individual;
- da interação como forma de re-elaboração e reestruturação do pensamento pela linguagem;
- considerar os contrastes sócio-interculturais que provavelmente se fariam presentes.

O filtro afetivo consiste na maneira em que estão configuradas todas as emoções dos participantes do curso, professor e alunos. Dentre essas emoções estão as atitudes, as motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade [Krashen, 1982]. A professora assumiu que os filtros afetivos, tanto do professor quanto do aluno, estariam bem configurados. A motivação do professor estaria no fato de sempre ter alguém que, por sua própria escolha, optou por fazer o curso, trazendo consigo a motivação necessária para garantir uma boa participação nas atividades propostas. O aluno, por sua vez, escreveria e debateria sempre na certeza de que teria um leitor (professor) atento ao que ele teria a dizer e para ajudá-lo nos momentos em que a ajuda se fizesse necessária. Além da presença constante do professor, materializada através das atividades analisadas e comentadas, o aluno teria condições de tornar seu filtro afetivo mais baixo, já que não haveria a presença ao vivo de outros colegas, exceto quando da realização dos encontros no Bate-papo.

Quando as estruturas gramaticais são estudadas isoladamente de um contexto podem apresentar disparidade entre o que dizem e o que querem dizer, ou entre a forma e a função a que se propõem. Por exemplo, na expressão “*Vou chegando...*”, dependendo do seu contexto,

tem-se a função de despedida. A forma seria então a manifestação externa da linguagem, enquanto que a função é o ato social que esta forma ativa e implementa [Basso, 1997]. Com isto, a professora assumiu que o aprendiz necessita mais do que aprender as formas da língua-alvo. Necessita entender conscientemente o propósito de uma comunicação e de como conseguir este objetivo através das formas lingüísticas e sua disposição no sistema abstrato da nova língua. Principalmente, precisa ter noções sobre o funcionamento dessa língua e de suas implicações sócio-culturais. Assim, para ela, o papel do professor de língua estrangeira seria de alguém que não mais procura apenas a forma, a estrutura como realização e materialização do fazer pedagógico, mas cuja presença se justifica enquanto mediação no processo de aprender a distância, explicitando ou, por vezes, propondo problemas a serem resolvidos, buscando fazer com que seu aluno assuma a responsabilidade do seu próprio aprender, visando alcançar a sua independência [Basso, 1997].

Como no ambiente do professor foram pensadas maneiras de se flexibilizar o conteúdo do material a ser utilizado, a professora imaginou que isto permitiria controlar o insumo dado para o aluno. No curso pela Internet, o conteúdo poderia ser mais flexível e, inclusive, contar com a colaboração do aluno para definí-lo e ajustá-lo.

Uma questão levantada pela professora durante o planejamento referiu-se à exigência do ensino comunicativo quanto a conhecimentos que extrapolam a simples exposição às regras da língua-alvo. No ensino comunicativo, estão envolvidos conhecimentos sociais, pragmáticos que regem o funcionamento de cada língua e, que por esta razão, envolvem, colocam e confrontam contrastes interculturais, que nem sempre podem ser explorados em sala de aula, principalmente quando o número de alunos é muito grande. Pelo curso na Internet, dada uma maior individualização, este aspecto poderia ser melhor explorado.

A fim de atender todos os requisitos mencionados anteriormente, a professora considerou-se aberta a incorporar, onde adequado, características da tendência metodológica temática da abordagem comunicativa, baseada na filosofia do educador Paulo Freire, com suas raízes na humanidade [Freire, 1988]. Esse método, fundamentado na filosofia existencialista, pressupõe para um curso de língua estrangeira situações reais do cotidiano sobre as quais o educando é levado a opinar, tomar decisões, enfatizando como os aprendizes percebem sua situação pessoal. O ensino de língua estrangeira que emerge deste método é interpessoal, porque nasce do grupo desde a escolha do tema a ser trabalhado; é intrapessoal, porque oportuniza a subjetividade, a internalização do problema pela linguagem, a percepção da individualidade, para voltar com propostas em nível coletivo ou interpessoal. Os papéis sociais do professor e do aluno mudam e, pela interação sobre um tema cultural, desenvolve em ambos a capacidade de pensar com criticidade. Os conceitos pedagógicos centrais do ensino temático são a práxis e o diálogo. A práxis é a unidade de reflexão e ação (é a colocação de problemas), enquanto que o diálogo forma o contexto educacional em que a práxis acontece. O diálogo estimula idéias, opiniões, percepções muito mais do que o faz um simples repassar de conhecimentos, levando alunos e professores a se envolverem interacionalmente, reafirmando e garantindo a aprendizagem como atividade social capaz de ampliar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motivacional de ambos. No curso implementado, os diálogos estavam previstos para ocorrerem sobretudo na forma escrita, através de correio eletrônico e conversas no Bate-papo.

Na realização deste planejamento foram considerados fundamentalmente aspectos como:

- os interesses e necessidades dos alunos;
- os usos que os aprendizes fariam da língua-alvo;
- a flexibilidade dos conteúdos;
- os conteúdos a serem vistos como problemas a serem resolvidos, questionados sob a forma de tarefas;
- sua construção sobre experiência prévias do aluno, buscando inter-relacionar as diferentes culturas expressas pela língua materna e a língua estrangeira.
- foco mais intenso no uso, porém não desconsiderando o trabalho com a forma, quando necessário;
- disponibilização de um ambiente para a aquisição, uma vez que todo insumo é feito na língua-alvo;
- desenvolvimento de uma consciência de linguagem e do processo de aprender uma nova língua;
- aprendizagem de conteúdos culturais da língua estrangeira por ela e nela;

O objetivo geral do curso era possibilitar ao aluno estrangeiro uma maior familiarização com a língua portuguesa escrita, através de textos e discussões que teriam como tema aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. O resultado esperado com o piloto era obter uma avaliação dos alunos e da professora a respeito do ambiente implementado de maneira a propor mudanças caso fossem necessárias. Com o embasamento teórico consolidado, a professora buscou fazer um esboço da composição das unidades do curso.

6.1.1.2 Definição das Unidades

Para fazer o teste piloto, tinha-se a intenção de preparar o conteúdo com base no tema da cultura brasileira, por isso buscou-se verificar pelo questionário disponibilizado na rede, se os candidatos tinham interesse e se achavam importante o aprendizado da cultura como ajuda na aprendizagem da língua portuguesa. Apenas um candidato respondeu que a cultura não ajudaria a aprender a língua (questionário e respostas dos candidatos no Apêndice A).

Na questão 15 perguntou-se: “*Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam na sua aprendizagem no Português?*”⁵

Candidato 1:

Sim. Muitos termos e modismos dependem muito de elementos históricos e culturais.

Candidato 2:

Sim. Motivação - Para conhecer mais do país onde moro

⁵ As respostas desta pergunta apresentam o original escrito pelo aluno.

Candidato 3:

Nao.

Candidato 4:

Sim. ajuda a aprender alguns termos propios de diferentes regiões, facilita a comunicação com as pessoas, acrescenta a vontade de quer aprender a lingua, etc

Nos dados obtidos pelo questionário, observou-se a necessidade de trabalhar a variante padrão escrita do Português e de se sistematizar certos pontos gramaticais que se mostram confusos para falantes de Espanhol. Por exemplo, na questão 26 perguntou-se: “*Você gostaria de...*” (tipos de atividades que queriam realizar para aprender o Português, podia-se escolher mais de uma alternativa).

Candidato 1:

fazer mais exercícios de automatização (oral), ter mais aulas de conversação livre, maiores oportunidades para aprender a usar a língua escrita academicamente,

Candidato 2:

ter mais aulas de gramática (teórica e prática), ter mais textos de leitura, praticar/usar a língua escrita em suas diversas variedades,

Candidato 3:

ter mais aulas de gramática (teórica e prática), fazer mais exercícios de automatização (oral), ter mais exercícios de compreensão oral, praticar/usar a língua escrita em suas diversas variedades, maiores oportunidades para aprender a usar a língua escrita academicamente,

Candidato 4:

poder comunicar-se com as pessoas, ler revistas, jornais e livros, estudar no Brasil, atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc),

Com os dados coletados no questionário, a professora buscou formular um planejamento prévio das unidades, baseado nos conteúdos culturais que foram indicados pelos alunos (história, geografia, música, usos e costumes e política), que em princípio seria estruturado conforme apresentado na Figura 6-1 e na Figura 6-2.

CULTURA BRASILEIRA - TÓPICO 1
A- DESCOBRIMENTO DO BRASIL: Colonização
B- FORMAÇÃO ÉTNICA DO POVO BRASILEIRO: Índio, Africano, Europeu
C- ASPECTOS CULTURAIS: Marcas culturais distintas das três raças presentes no cotidiano brasileiro: folclore, instrumentos, músicas.
D- EMIGRANTES: Principais Colônias - tradições.

Figura 6-1:Tópico 1 sobre cultura brasileira [Basso, 1997]

CULTURA BRASILEIRA - TÓPICO 2	
A- BRASIL: <i>Deitado em berço esplêndido...</i> :	Aspectos geo-físicos Riquezas naturais Extrativismo Diversidade regional
B- BRASIL: <i>...em se plantando, tudo dá...</i> :	Agricultura Pecuária Importação Exportação
C- BRASIL: <i>...a alegria é brasileira...</i> :	Música e ritmos brasileiros Carnaval Festas Populares Futebol
D- BRASIL: <i>...não existe pecado do lado debaixo do Equador...</i> :	Usos e costumes Religiões Preconceitos Folclore
E- BRASIL: <i>...afasta de mim este cálice...</i> :	A ditadura militar Censura na imprensa A mídia nas últimas décadas

Figura 6-2: Tópico 2 sobre cultura brasileira [Basso, 1997]

Para realizar o curso piloto foi implementada a primeira unidade deste planejamento (Tópico 1). Uma parte dos textos e atividades dos módulos dessa unidade foi adaptada do material **A Gente Brasileira** [Sternfeld, 1996], pois esta já apresentava atividades pensadas dentro do paradigma comunicativo. Outra parte foi adaptada de textos coletados em uma pesquisa sobre o tema cultural dos módulos. A seguir, descreve-se a produção desse material para a rede.

6.1.2 Produção do material

Esta etapa teve início com a análise do material **A Gente Brasileira** pela professora. Alguns textos e atividades foram selecionados para compor os módulos da primeira unidade do planejamento. Como as atividades desse material tinham ênfase na produção oral em sala de aula, foi necessária a elaboração de novas atividades para que se pudesse trabalhar a variante escrita, bem como a adaptação das atividades selecionadas para realização em rede⁶.

⁶ Algumas atividades elaboradas para discussão oral em sala de aula, foram deixadas para se discutir usando o Bate-papo

Além dessas alterações feitas pela professora, outros textos foram pesquisados e coletados sobre os temas culturais de cada módulo. Depois de selecionados os novos textos, a professora elaborou as atividades correspondentes. Assim, com os textos e atividades organizados, foi implementado para o ambiente em rede o módulo A- DESCOBRIMENTO DO BRASIL

Nesta etapa da pesquisa, constatou-se que a produção de um material didático é uma tarefa complexa, que exige tempo e dedicação. Além da preocupação com a parte pedagógica do material, de responsabilidade da professora, na implementação deste módulo foi necessário fazer uma primeira coleta dos textos, diagramar os selecionados, buscar em fontes impressas e na rede imagens que ilustrassem o conteúdo dos textos e implementar para rede as atividades relacionadas aos textos.

O módulo sobre o DESCOBRIMENTO DO BRASIL foi concluído com a seguinte composição:

- A vinda de Portugal ao Brasil em 1500: As navegações comerciais da Europa e de Portugal.
- A mata
- O estrangeiro no processo de adaptação à terra e necessidade de sobrevivência
- A expansão e unificação do país, os bandeirantes, as bandeiras, a mineração
- A rede de dormir
- O pão da terra
- Músicas de Carimbó

6.2 Participantes do Curso

No curso piloto participaram uma professora com formação pós-graduada (mestrado) em Linguística Aplicada e dois alunos. Os alunos convidados a participar do teste foram selecionados com base nas suas respostas do questionário. Como o tema a ser trabalhado era o da cultura brasileira, foram convidados os alunos que acreditavam que isto poderia ajudar na aprendizagem da língua. O candidato da Argentina também foi convidado, mas no período não pôde participar do teste.

6.2.1 A Professora

Para pilotar o curso, buscou-se um professor que tivesse uma abordagem explícita, que pudesse ensinar baseado no que soubesse conscientemente. Isto ajudaria no processo de análise, pois ele poderia identificar a necessidade de outros recursos e propor ajustes no ACEL de maneira a melhorá-lo.

Com isso não se quer dizer que o ACEL está restrito aos professores que possuam uma abordagem explícita, mas para o curso piloto era importante ter um profissional do ensino de línguas com essas características para que se pudesse avaliar e propor os reajustes necessários baseados nos princípios de uma dada abordagem, no caso a Comunicativa.

A professora⁷ que pilotou o curso, além de uma abordagem consciente, possuía também familiaridade com recursos de comunicação da Internet e conhecimentos sobre navegação na Web. Isto facilitou a discussão das ferramentas contidas no ACEL, bem como seus propósitos e sua utilização. Seu acesso ao ambiente se dava através de um provedor.

6.2.2 Os Alunos

Das quatro pessoas que responderam o questionário, três foram convidadas a participar do teste. Todos iniciaram o curso e dois deles participaram efetivamente do piloto. Eram todos falantes de Espanhol, com grau de instrução universitário, sendo dois argentinos e um peruano.

Todos tinham estudado outras línguas estrangeiras e moravam no Brasil. Apenas os alunos argentinos haviam feito um curso básico de Português para Estrangeiros com duração de um semestre. O acesso dos alunos se deu pela rede da Unicamp.

6.3 Metodologia do Curso

O teste teve início com uma mensagem eletrônica enviada pela professora aos alunos convidando-os a entrar no ambiente de curso, ler o primeiro texto e fazer a atividade correspondente.

Havia a intenção de realizar um primeiro encontro no Bate-papo para os participantes se conhecerem. Contudo, devido à não disponibilidade da professora, este encontro não foi possível. Assim, para manter um primeiro contato com os alunos na mesma mensagem ela solicitou aos alunos que lhe respondessem contando um pouco sobre eles, o que achavam de estudar no Brasil e sobre suas maiores dificuldades quanto à língua portuguesa, já que as respostas no questionário mostraram que havia a necessidade de sistematizar alguns pontos confusos para estes alunos.

Eles responderam à professora falando um pouco sobre suas dificuldades e expectativas quanto ao curso. Foram então fornecidas a eles todas as instruções de acesso ao ambiente de curso na rede, como o endereço da página, suas senhas e identificações (*logins*). Depois de receberem essas informações, os alunos começaram a fazer a atividade solicitada. Após dois dias, a professora recebeu as mensagens do sistema comunicando que as primeiras atividades haviam sido feitas. Como ela precisou se ausentar, o curso teve uma pausa de duas semanas. Assim que ela retornou, a atividade de um aluno foi comentada. Neste momento a professora sentiu falta de um recurso não previsto no ambiente do professor: o “gabarito” da atividade. Ela denominou assim o recurso que seria acessado somente pelo professor e que

⁷ A professora no período em que foi realizado o curso piloto era aluna de doutorado em Linguística Aplicada

teria as respostas “certas” de cada questão. Isto serviria para facilitar o trabalho do professor no momento de conferir as respostas e para fazer os comentários sobre as atividades dos alunos.

Como nessa atividade havia uma questão para discussão do conteúdo⁸ do primeiro texto, ela buscou marcar um encontro no Bate-papo para discutí-la. Para isto houve nova comunicação através de correio eletrônico. Na mensagem trocada entre os participantes, foi combinado um dia e horário para eles se encontrarem no Bate-papo. Na primeira tentativa de encontro síncrono ocorreram problemas, discutidos em detalhes na seção de análise, que impossibilitaram o encontro.

Na semana seguinte, quarta semana do teste, a professora veio a Campinas e aproveitou-se esta oportunidade para tentar um novo encontro síncrono utilizando a rede da UNICAMP. Neste mesmo dia, antes do encontro, foi comentada a atividade de outro aluno. A utilização do ambiente pela professora neste momento foi observada e anotações sobre suas dificuldades foram feitas. Em seguida, teve início o diálogo no Bate-papo. Esse encontro serviu para os participantes se conhecerem um pouco mais e a professora averiguar quais as dificuldades sentidas na primeira atividade. Os 15 primeiros minutos serviram para descontração e em seguida procurou-se discutir as dúvidas dos alunos quanto aos comentários feitos nas atividades.

Nesse encontro a professora pôde perceber a preocupação dos alunos com a gramática. Notadamente eles possuíam uma abordagem de aprender diferente (gramatical) da que a professora tinha de ensinar (comunicativa). O encontro teve cerca de 1 hora e 15 minutos de duração e não foi possível discutir as questões mais comunicativas previstas para esta ocasião. Assim, a professora solicitou que os alunos escolhessem um dos itens para discussão desta questão e enviassem uma pequena composição por correio eletrônico.

Após este encontro, pouca experiência pôde ser realizada com o teste. Devido ao feriado que sucedeu o encontro no Bate-papo, e por problemas pessoais, os alunos entregaram a atividade solicitada na terceira semana após o encontro (sétima semana do período de teste).

Alguns dias antes dos alunos fazerem esta atividade, a professora teve problemas técnicos com o seu equipamento, enviando os comentários duas semanas depois (tempo em que seu equipamento estava em conserto). A professora ao enviar os comentários sobre esta última atividade, solicitou que os alunos iniciassem a atividade relacionada ao segundo texto. As atividades começaram a ser feitas na mesma semana (nona semana). Na semana seguinte, a professora fez os últimos comentários e o período de coleta de dados foi finalizado na décima semana de testes.

Esta etapa da pesquisa foi concluída com o envio de questionários de avaliação aos participantes do curso (Apêndices B e C), a fim de obter suas impressões quanto ao uso do ACEL na experiência realizada.

⁸ Com essa atividade esperava-se discutir com os alunos fatos históricos como quais os interesses que os europeus tinham no novo mundo, o que buscavam na nova terra entre outros. Estes poderiam gerar discussões sobre o tema e levar ao entendimento, por exemplo, dos problemas sociais e econômicos do Brasil.

6.4 Análise

Durante o teste piloto, foi realizada uma análise que identificou recursos não previstos, dificuldades de navegação e acesso ao ambiente, e alguns problemas relacionados com a implementação do Bate-papo.

Como mencionado anteriormente, no momento de fazer os comentários sobre a primeira atividade, a professora identificou a necessidade de se ter o gabarito em rede das questões de cada atividade. Este problema foi solucionado com a improvisação de um gabarito em papel para auxiliá-la.

Uma dificuldade encontrada pela professora quanto à interface foi a de ler os textos enquanto fazia os comentários sobre as atividades dos alunos. O problema estava relacionado com a interface do ambiente e com a resolução do monitor. Quando a professora desejava ler o texto era aberta uma nova janela. Ela então teria que alternar entre a janela com o texto e a que continha a atividade. Como o ambiente foi implementado num terminal X-TERM com monitor de 19” e resolução 1200x900, não havia problemas de visualizar as janelas lado a lado, mas quando a atividade foi comentada num computador PC com monitor de 14” e com resolução de 640x840, a janela de texto aparecia atrás da janela com a atividade, o que dificultava à professora saber onde estava o texto.

Dúvidas surgiram também sobre a maneira de comentar os exercícios. A forma de comentar os exercícios utilizando letras maiúsculas, mostrou-se difícil para o aluno distinguir os comentários da professora do que ele havia escrito. Ela sugeriu que fosse mudada a cor dos seus comentários ou o tipo de fonte das letras, para que o aluno conseguisse fazer a distinção. Esta solução já havia sido pensada, mas as caixas de texto, que eram o meio pelo qual tanto a professora quanto os alunos entrariam com o conteúdo, não permitiam a edição com cor ou fonte diferente. Outra dúvida era se ela deveria sobrescrever, apagando o conteúdo escrito pelo aluno, ou colocar seus comentários ao lado. Na primeira atividade realizada, a professora fez comentários das duas formas como exemplificado a seguir.

Exemplo 6.1: Comentários sobrescritos

Questão 1: Observe o mapa 1 e tente escrever um parágrafo dizendo (contando) a rota das especiarias no Oriente no século XI. Sugestões para o início:

No século XII a rota...

A rota das especiarias no século XI começava...

Texto do aluno:

No século XI as especiarias chegavam a Europa da Ásia e África pelo mar Mediterrâneo. O porto de entrada era Gênova no norte da Itália. Dai as rotas continuavam por terra para o norte da Europa. Nesse tempo os portos do mar Mediterrâneo ainda tinham a supremacia. Esses cidades (Veneza, Gênova) perderiam logo a sua posição ante os portos do Atlântico.

Texto comentado pela professora:

No século XI as especiarias chegavam a Europa da Ásia e África pelo mar Mediterrâneo. O porto de entrada era Gênova, QUE FICAVA AO norte da Itália. Daí as rotas continuavam por terra para o norte da Europa. Nesse tempo(,) os portos do mar Mediterrâneo ainda tinham a supremacia, PORÉM Essas cidades(,) Veneza E Gênova, LOGO perderiam ESTA posição ante os portos do Atlântico.

Exemplo 6.2: Comentários mantendo os erros dos alunos entre parenteses.

Questão 3: Compare os mapas 3 e 4. Escolha uma das alternativas abaixo e escreva um parágrafo.

A: Comente a expansão portuguesa ocorrida entre 1415 a 1445.

B: Comente a expansão ibérica ocorrida entre 1415 e 1445.

C: Aponte e discuta os novos lugares alcançados pelos portugueses até 1500.

Texto do aluno:

Enquanto a Espanha estava lutando ainda com os árabes no sul da península Ibérica; o Portugal começo a se aventurar na procura de novas rotas para chegar a Oriente. Os navegantes portugueses foram os priméiros em alcançar o oceano Índico pelo sul da África. Por sua parte a Espanha financiou a primeira viagem a América de Colombo. Assim iniciou-se uma verdadeira competência entre as duas potências pelas terras descobertas que finalizaria com o tratado de Tordesillas.

Texto comentado pela professora:

Enquanto a Espanha AINDA estava lutando(ainda) com os árabes no sul da península Ibérica(;), (o) Portugal começAVA se aventurar (na) À procura de novas rotas para chegar aO Oriente. Os navegantes portugueses foram os prim(é)iros (em) A alcançar o oc(ê)ano Índico pelo sul da África. Por sua (parte)VEZ a Espanha financiou a primeira viagem DE COLOMBO à (a) América (de Colombo). Assim iniciou-se uma verdadeIra (competência)CONCORRÊNCIA entre as duas potências pelas terras descobertas que finalizaria com o tratado de TordesiHas.

Os alunos tiveram dificuldades no momento de verificar os comentários da professora pelo mesmo motivo: a atividade feita pelo aluno era vista em uma janela e a com os comentários da professora em outra. Isto mostrou que são necessárias modificações no ambiente evitando-se abrir novas janelas. Pelo encontro no Bate-papo, levantou-se a idéia de se ter duas caixas lado a lado, uma com suas respostas e outra com os comentários da professora. Assim, ter-se-ia apenas uma janela o que facilitaria a visualização.

Os problemas de acesso encontrados durante o curso se referem à dificuldade que hoje existe do usuário se conectar ao seu provedor de acesso à Internet em determinados horários e, ao conseguir, ser desconectado. Por essa razão, a professora sugeriu que fosse pensada uma maneira de comentar as atividades sem precisar estar conectada à Internet. Além de eliminar o

risco de perder os comentários já realizados, o custo para os professores com acesso por provedor diminuiria. Isto também é válido para os alunos. No curso piloto, como os alunos estavam usando Internet pela universidade, eles não tiveram essa dificuldade. Outro problema quanto ao uso da rede se refere à conexão lenta em determinados horários. Numa tentativa de realizar o encontro síncrono, pôde-se verificar os dois problemas em conjunto: a dificuldade de se manter estável na rede e a morosidade no recebimento e envio de mensagens.

A utilização do Bate-papo apresentou alguns problemas não identificados previamente. A professora estava habituada com sistemas para conversas síncronas na rede baseados em canais de conversação, enquanto que no Bate-papo do ambiente era necessário criar novas salas. Assim, foram criadas antecipadamente, nos dois encontros realizados, as salas para o diálogo. Os alunos perceberam que as mensagens com um certo tempo eram suprimidas. Não atentou-se para este problema e a professora também não o percebeu, mas em alguns momentos os alunos queriam “lembrar” o que havia sido dito anteriormente por todos e esta informação não estava mais disponível.

Ambos, professora e alunos, perceberam que depois de um período de tempo quando a tela ficava “cheia”, as atualizações das novas mensagens faziam com que as mais antigas aparecessem sempre no topo da página, dificultando a leitura das mais recentes. O usuário teria então que constantemente ir para o final das mensagens utilizando a barra de rolamento da tela. Apesar destes problemas, este recurso, junto com o correio eletrônico, foi mais utilizado para comunicação do que os demais disponibilizados no ambiente. Os outros recursos utilizados pela professora foram a Agenda e o Comentar Atividades.

Além destas questões observadas, ela sugeriu outras alterações que poderiam ajudar o aluno. São elas:

- fazer uso de uma página de avisos gerais que os professores queiram deixar para os alunos sempre que eles acessem o ambiente, como por exemplo quais textos ele deve ler, quais atividades devem ser feitas e até quando etc.
- mudar a cor dos botões sempre que algo novo fosse incluído naquela funcionalidade. Por exemplo, texto novo colocado em Textos ou mensagem nova colocada na Agenda.
- indicar de alguma forma, toda vez que o aluno acessar o ambiente de curso, qual atividade ele está concluindo ou concluiu. Isto poderia ser feito pela página de avisos que a professora indicou (primeiro ítem).

As dificuldades quanto a utilização do ambiente implementado descritas nesta análise, foram detectadas durante a realização do teste piloto. A fim de verificar outros problemas que possam ter ocorrido e que não foram observados, solicitou-se que os participantes respondessem questionários de avaliação cuja análise se encontra a seguir.

6.5 Avaliação

Ao final do piloto foi solicitado que os alunos e a professora respondessem um questionário de avaliação do ambiente proposto (Apêndices B e C), a fim de levantar as dificuldades encontradas em suas utilizações e obter suas impressões sobre o teste.

6.5.1 Avaliação dos Alunos

No questionário pediu-se que os alunos fizessem críticas quanto à interface do ambiente de curso. Eles não tiveram dificuldades em utilizá-la e fizeram vários comentários, sendo os mais significantes:

- separar as questões de cada atividade em pequenas janelas, pois todas questões juntas causavam a impressão da atividade ser muito longa.
- disponibilizar um programa de tutoria com conceitos básicos como uso do *mouse*, interpretação de ícones, navegação pela Internet etc.

Como os alunos tinham formação superior em computação, comentários foram feitos no sentido de preparar o professor para as limitações que podem ser encontradas com o uso dos recursos computacionais, no caso o exemplo citado foi a dificuldade de fazer os comentários.

As atividades propostas foram bem aceitas pelos alunos, que levaram em média menos de uma hora para realizá-las. Uma sugestão foi feita para a diversificação do tema proposto. Para esta experiência, o tempo para preparar todo o conteúdo previsto no planejamento do curso não foi suficiente. O desejo manifestado pelos alunos vai ao encontro de um comentário feito pela professora. Ela sugeriu que, com todo o material disponível, eles entrassem no ambiente, escolhessem o assunto que fosse mais atraente e a partir dele, comesçassem a desenvolver as atividades.

Críticas foram feitas quanto a alguns exercícios como as palavras-cruzadas que, em rede, não foram tão estimulantes como no mundo real pelo trabalho de se preencher os campos destinados a cada letra.

Numa das questões foi perguntado se eles sentiram a necessidade de outro recurso que não estivesse no ambiente de curso. Um dos alunos comentou que não sentiu necessidade de outros recursos, mas que gostaria de saber qual o objetivo gramatical de cada atividade. Isto foi enfatizado por outro aluno que respondeu que gostaria de aprender mais sobre os tempos verbais quando perguntou-se o que seria necessário para atender suas expectativas iniciais. Essas afirmações comprovaram a suposição da professora, após o encontro no Bate-papo, de que os alunos estavam acostumados a aprender com base na forma. Pôde-se verificar que os alunos não compreenderam o propósito das atividades mais comunicativas que seriam realizadas pelo Bate-papo. Pela experiência com o curso notou-se que, como os alunos falantes de Espanhol não estão habituados à forma de ensino comunicativa, os objetivos de um curso pensado neste paradigma devem ser colocados mais claramente para eles.

Ainda na questão sobre os recursos, o outro aluno fez um comentário sobre o dicionário indicado. Pela língua-alvo ser o Português de Portugal, no dicionário não se encontravam palavras simples como objeto (fornece indicações para a palavra objecto). Isto levanta a necessidade de se ter na rede dicionários que apoiem o ensino do Português falado no Brasil.

Um problema técnico que pode ser encontrado pelos participantes do curso é a configuração do teclado no momento de acentuar as palavras. Não se pode garantir que todos os teclados estejam configurados corretamente, sendo que orientações nesse sentido devem ser feitas a eles.

Na última pergunta do questionário, pediu-se que os alunos fizessem um comentário geral sobre o ambiente e sobre a experiência com o piloto. Suas respostas indicam que tanto o ambiente como esta forma de ensino pela rede foram bem recebidos e que podem ser efetivados como alternativa de ensino de línguas.

6.5.2 Avaliação da Professora

No questionário de avaliação, pediu-se que a professora fizesse comentários acerca da interface do ambiente e sobre as dificuldades técnicas encontradas durante sua utilização. Seus comentários sobre esses dois aspectos condizem com as observações feitas durante o piloto e que estão detalhadas na seção de Análise deste capítulo.

Uma crítica em comum com os alunos, se refere ao tamanho da caixa de texto para os comentários, que deveria ser maior para facilitar o uso por ambos. Outro problema mencionado pela professora foi quanto a ver as respostas dos alunos na questão de palavras-cruzadas. Ela comentou que os espaços destinados às letras estavam preenchidos de “preto”. Não se conseguiu identificar qual o problema, pois verificou-se em dois navegadores diferentes e em ambos pôde-se ver a questão feita pelo aluno. Esta é uma das dificuldades que podem surgir quando do teste com o ACEL. Como o professor está longe, a solução de problemas através de sua descrição não será imediata.

A professora também sugeriu que fossem utilizados programas para bate-papo baseados em canais para conversação tais como o IRC, pela simplicidade e facilidade de utilização. O problema em se adotar esses programas, é que a maioria deles foi desenvolvida para o sistema operacional Windows [Tajra, 1997] e, no piloto, os alunos estavam em máquinas que utilizavam o sistema UNIX [Sobell, 1989], que não executariam tais aplicações. Assim, é desejável que as ferramentas escolhidas para compor o ambiente possam ser executadas em qualquer plataforma. Além disso, os programas que utilizam canais são apoiados por um servidor em uma outra localidade que pode ser desligado a qualquer momento, prejudicando os horários marcados para encontro. No entanto, isto não impede que sejam fornecidas várias maneiras, mesmo limitadas a uma plataforma, de permitir o encontro síncrono entre os participantes para que eles utilizem a mais adequada às suas situações.

Nas duas últimas perguntas do questionário, procurou-se levantar as impressões da professora com relação ao piloto e sobre a possibilidade de efetivar o ensino de línguas estrangeiras através da Internet. Como a experiência foi pequena no teste realizado, servindo mais ao propósito de verificar as ferramentas contidas no ACEL, a professora não pôde fazer

comentários muito profundos sobre a parte pedagógica do curso. Em seus comentários, nota-se que para o professor vivenciar plenamente a experiência de conduzir cursos pela rede, se faz necessária a implementação de todos os recursos para que ele desenvolva sozinho esses cursos e a fim de atender melhor as necessidades e interesses dos alunos.

Além disso, suas respostas apontam para futuras extensões deste trabalho como a inclusão de mecanismos que possibilitem o desenvolvimento da oralidade com o aluno e a avaliação do rendimento do aluno, do professor e do curso através de um novo curso após os reajustes necessários.

6.6 Considerações Finais

Neste capítulo procurou-se apresentar o desenvolvimento do teste piloto, desde seu planejamento até os resultados obtidos da análise feita sobre o ocorrido. Esta etapa da pesquisa contou com o auxílio de uma professora com formação em Linguística Aplicada, que participou das fases de planejamento e produção do material, ajudando a escolher o tema, fazer a seleção e adaptação dos textos e a preparar as atividades.

Com os textos e atividades preparados em papel, buscou-se adequá-los ao ambiente computacional, fazendo-se suas diagramações e ilustrações com figuras. Notou-se que essas duas fases consomem um tempo considerável, levando-se em conta a procura por textos dentro de um mesmo tema e sua preparação estética para inclusão no ambiente. A realização dessas atividades foi importante para se pensar nos recursos que um professor precisará para fazer esta adequação ao computador, como descrito no capítulo anterior.

Antes de realizar o piloto, como a professora não morava na cidade de Campinas que era o local da pesquisa, procurou-se fazer um primeiro teste para verificar se haveria dificuldades no acesso ao ambiente. A primeira tentativa mostrou que o acesso era muito demorado para a professora. Assim buscou-se fazer testes com outros usuários em localidades diferentes, que tivessem acesso por provedores e de universidades. Foi difícil chegar a uma conclusão de onde estava o problema, pois pessoas fora de Campinas acessaram rapidamente, tanto de provedor como por uma universidade, e uma pessoa da cidade teve as mesmas dificuldades que a professora. No mesmo período, seu provedor passou por mudanças técnicas e algum tempo depois, quando iniciou-se o curso, ao tentar acessar novamente o ambiente, ela não encontrou mais este problema.

Durante o período de testes, foram realizados dois encontros síncronos utilizando o Bate-papo. Estes encontros permitiram a observação de alguns problemas que surgiram com o uso do ambiente, em grande parte relativos à interface, e às limitações da tecnologia que restringem a parte pedagógica do curso. O primeiro, devido às dificuldades de acesso já mencionadas, tornou difícil a comunicação da professora com os alunos, que era desconectada a todo momento. Ao mesmo tempo em que isto ocasionou frustrações para todos os participantes, houve momentos divertidos em que a pôde-se aprender um pouco sobre a cultura dos alunos. Um dos alunos desconhecia esta maneira de comunicação que permite a interação entre várias pessoas ao mesmo tempo e, apesar das dificuldades, apreciou o uso do recurso. Pela segunda experiência, a professora pôde perceber que os alunos tinham mais

preocupação em aprender as estruturas gramaticais, sendo que este encontro serviu para eles resolverem suas dúvidas quanto aos aspectos gramaticais dos comentários feitos sobre suas atividades.

Como o curso havia sido pensado dentro do paradigma comunicativo e previa experiências que não tinham como objetivo principal o estudo da gramática, para os alunos era difícil saber exatamente o que se estava aprendendo, já que eles estavam acostumados à idéia de um conteúdo limitado e bem definido. Por isso, torna-se importante esclarecer aos alunos de que forma o professor buscará realizar as experiências com e na língua-alvo.

No teste piloto, o aluno fazia as atividades no seu ritmo e disponibilidade, e a professora respondia quando chegavam mensagens do sistema avisando-lhe que havia novas atividades para serem comentadas. Assim, não havia quantidade mínima estipulada por semana. Para um curso real, chegou-se a conclusão juntamente com a professora, de que seria necessário estipular prazos para o aluno terminar um determinado módulo do curso.

A experiência mostrou que este tipo de curso favorece a autonomia do aluno quanto à aprendizagem. Ele faz as atividades sozinho, de acordo com a sua motivação e interesse, e o professor vê o produto. Neste caso o desenvolvimento individual é mais forte, enquanto que em sala o desenvolvimento do aluno ocorre de maneira mais social, em conjunto com os outros alunos.

Apesar das várias interrupções, o teste realizado foi muito significativo para esta pesquisa. Através dele foi possível verificar a receptividade dos participantes e observar as limitações técnicas que hoje dificultam esta forma de ensino pela rede, mas que não a torna impossível. Antes de iniciar o piloto, a professora teve diversas dúvidas sobre como agir com os alunos e como conduzir o curso. Essas dúvidas foram sendo solucionadas à medida em que o ambiente era implementado e em que era realizada a familiarização com os recursos disponibilizados. Pela experiência com o piloto, a professora comentou que o ensino em rede é muito diferente do que ela estava habituada no dia-a-dia. A interação com os alunos ocorre de maneira diferente e os comentários sobre suas atividades também são diferentes.

A fundamentação teórica adquirida da área de línguas permitiu definir quase todos os recursos necessários para a ocorrência do curso pela rede. Como esta primeira experiência foi muito ligada ao que ocorre no presencial e na rede as experiências não ocorrem da mesma maneira que em sala, não foram utilizados todos os recursos do ACEL, principalmente os definidos para as características de um curso em rede como por exemplo o Endereços.

Com o piloto pôde-se concluir que um dos fatores que contribuirão para que esta forma de ensino possa ser efetivada é o desenvolvimento de uma metodologia, do ponto de vista pedagógico, para o oferecimento desses cursos pela rede. Essa metodologia ajudará o professor a fazer o melhor uso dos recursos disponibilizados e das vantagens que a Internet tem a oferecer quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Assim, para realizar um próximo teste, são necessárias modificações no ambiente de curso e do professor de acordo com o discutido na análise e na avaliação dos participantes. Além disso, é importante discutir com o professor que pilotará o curso de que forma será conduzido o curso (metodologia) e se os recursos definidos poderão atender as experiências que se espera realizar.

Capítulo 7

Conclusões

A educação a distância é uma modalidade de ensino que, dentre os muitos objetivos que pode alcançar, tem a possibilidade de suprir deficiências do ensino convencional. Esta forma de ensino se operacionaliza através de uma tecnologia que serve como o canal de comunicação entre o professor e o aluno. O computador e as redes internacionais têm sido vistos como recursos inusitados e transformadores, capazes de dar à educação a distância uma concepção diferente. Estes se enquadram nas chamadas novas tecnologias que se diferenciam pelo poder da comunicação interativa entre grupos de pessoas e o compartilhamento de conhecimentos gerados pelas sociedades.

A fim de propor soluções para minimizar alguns problemas que afligem a área de ensino de línguas, nesta pesquisa buscou-se investigar a Internet como nova tecnologia de educação a distância. No decorrer da investigação, foi necessário adquirir conhecimentos sobre o ensino de línguas, mais especificamente sobre como o professor ensina, o que ele necessita para ensinar e quais experiências ele promove em um curso presencial. Por um estudo verificou-se que todas essas atividades são influenciadas por uma força potencial denominada abordagem de ensino. Assim como os materiais didáticos produzidos para o ensino de línguas possuem traços da abordagem de seu produtor, os programas e a utilização de recursos computacionais no ensino de línguas são influenciados pelos paradigmas de ensino que regem uma determinada época. Portanto, nesta pesquisa foi essencial adquirir a fundamentação teórica da área de línguas, no que se refere ao conceito de abordagens de ensino e sobre as fases do processo de ensino/aprendizagem.

O objetivo inicial desta pesquisa consistia em organizar dentro de um ambiente os recursos necessários para a realização de um curso a distância de línguas estrangeiras pela Internet. Muitos programas para o ensino de línguas são implementados explorando a facilidade de retorno imediato. As atividades propostas nesses programas geralmente se apresentam na forma de questões de múltipla escolha ou de preencher lacunas, pouco criativas se considerada a abordagem adotada nesta pesquisa. Programas totalmente comunicativos são difíceis de serem implementados, pois como o conteúdo é pré-armazenado, torna-se difícil prever as necessidades individuais de todas as pessoas. Por isso, no desenrolar da investigação, outro objetivo foi incorporado a esta pesquisa: definir quais os recursos que um professor

precisa para preparar, operar e fazer os reajustes necessários durante a realização um curso para a rede.

Este trabalho resultou então na concepção do ACEL, composto por dois sub-ambientes integrados: o ambiente de curso e o ambiente do professor. Os recursos no ambiente de curso foram definidos em parte com base no estudo sobre as abordagens de ensino e sobre a produção de um material didático comunicativo e, em parte nas necessidades que surgiram com implementação de um teste piloto para a rede. O ambiente do professor teve seus recursos definidos através do estudo sobre as etapas que um professor geralmente passa ao preparar um curso e, pela experiência de implementar o ambiente de curso. As funcionalidades neste ambiente foram em parte implementadas enquanto que outras precisam ser estudadas, principalmente no que se refere a sua forma final de implementação, para que o professor possa gerar cursos como o do ambiente de curso utilizado para teste.

Como uma primeira experiência, buscou-se desenvolver com os alunos no curso piloto a habilidade escrita. Esta escolha foi fundamentada na importância que a escrita do Português tem no meio acadêmico e pela tecnologia disponível no início desta pesquisa não apoiar o trabalho com a oralidade. Hoje, avaliando-se os programas disponíveis no mercado para comunicação usando som e imagem, percebe-se que a tecnologia e a infraestrutura de telecomunicações evoluíram. Existem programas fáceis de instalar e manusear que, gratuitos ou com preços acessíveis, permitem a comunicação falada de maneira bastante satisfatória. Assim, pode-se estudar a inclusão de recursos de comunicação no ACEL para que seja trabalhada a oralidade com o aluno completando-se assim o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão, escrita, leitura e oralidade). O cuidado que se deve ter ao adotar estes programas é quanto ao tipo de plataforma em que estes podem ser executados para que todos os participantes possam utilizá-los.

Durante a pesquisa, avaliou-se a possibilidade de incluir arquivos de áudio e vídeo relacionados com os conteúdos abordados pelos textos. Esse tipo de mídia ainda requer uma grande quantidade de espaço em disco para armazená-la. Até há pouco tempo atrás, o usuário teria que fazer o *download* desses arquivos para executá-los localmente. Pelo volume de dados a serem transferidos, o usuário teria de esperar muito tempo até o arquivo estar totalmente implantado na sua máquina. Atualmente esse problema está sendo superado com a utilização de áudio e vídeo sob demanda que executam o arquivo com um clique do *mouse*. Contudo, a quantidade de recursos necessários para preparar esse tipo de mídia e disponibilizá-la para o usuário ainda requer investimento em equipamentos e conhecimentos técnicos que podem dificultar a sua utilização pelos professores.

Um problema que surge com a utilização de ambientes na rede é o cansaço causado pela leitura de conteúdos muito extensos na tela do computador. No teste piloto, procurou-se utilizar textos não muito longos, mas o número de questões em cada atividade, quando apresentados de uma só vez, pareceu cansativo aos alunos. Isto aponta então para um estudo sobre a disposição de conteúdos na tela do computador.

A experiência com o teste piloto mostrou que a infraestrutura de comunicação ainda não fornece o apoio necessário para que um curso pela Internet seja desenvolvido sem problemas técnicos para as pessoas com acesso via provedor. Deve-se portanto pensar em

outras formas do professor comentar e do aluno fazer as atividades localmente, a fim de evitar o risco de perder o trabalho já realizado no caso de ser desconectado do provedor.

Pela experiência do teste piloto, verificou-se que a atenção dada ao aluno requer mais dedicação do professor. A professora relatou que nesta forma de ensino a atenção dispendida com cada aluno é mais acentuada. Os comentários sobre as suas atividades são mais cuidadosos pois, como o aluno está longe, não se tem o contato face-a-face que, muitas vezes pela expressão do aluno, permite identificar dificuldades presentes na aprendizagem.

Pelas impressões coletadas nos questionários respondidos pelos alunos, concluiu-se que a experiência com o teste pela Internet foi positiva. O ambiente de curso foi bem recebido e os problemas identificados quanto a interface não comprometeram suas participações no teste. A professora, mesmo com conhecimentos básicos de informática e sobre navegação na Internet, teve dificuldades quanto ao uso do ambiente. As decepções com os limites da computação e da infraestrutura de comunicação em alguns momentos foram frustrantes, pois estes sim dificultaram o trabalho da professora quanto aos objetivos pedagógicos do curso. Como os alunos participando do curso tinham formação superior em computação, as limitações da tecnologia não causaram o mesmo impacto.

A experiência mostrou que a abordagem (ou cultura) de aprender dos alunos⁹ pode ser diferente da abordagem de ensinar do professor. Em casos assim, deve haver o diálogo entre eles e a flexibilidade na maneira de ensinar e aprender de cada um, o que provavelmente implicará alterações no conteúdo do curso. Assim, se faz necessária a implementação das ferramentas propostas no ambiente do professor, a fim de torná-lo mais independente de uma pessoa técnica para fazer as atualizações no conteúdo. Com essa flexibilidade será possível realizar um curso que atenda as expectativas de ambos. Deve-se ressaltar que a implementação das ferramentas não implicará a total independência do professor. Ainda assim será necessária uma pessoa com conhecimentos técnicos suficientes para administrar a máquina onde estarão contidos os cursos.

Na Internet encontram-se ambientes desenvolvidos para outras áreas da educação com uma concepção diferente. Esses ambientes são disponibilizados para um grande número de pessoas que, geralmente, lêem o conteúdo disponível e fazem as atividades propostas (quando existem), que são corrigidas automaticamente. Concorda-se com Mata (1995) quando enfatiza que não se deve confundir a mediação pedagógica em educação a distância com processar informações. O ato educativo implica iluminar, desvelar, desocultar e não apenas informar. A metodologia presente nesses ambientes e o uso de ferramentas para criação de cursos assim, pode não ser adequada a todos os cursos, como é o exemplo do ensino de línguas onde o aluno deve ser constantemente estimulado, receber insumos e, principalmente, usar a língua em comunicações autênticas.

Pelo piloto percebeu-se que é necessária a realização de novas experiências no sentido de construir uma metodologia do ponto de vista pedagógico que oriente os professores a fazerem o melhor uso dos recursos disponíveis, já que as experiências com o ensino pela rede

⁹ Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem ou cultura de aprender do aluno seria como ele está habituado a aprender segundo maneiras típicas de sua região, etnia e classe social. As abordagens de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

são diferentes do ensino presencial. Sem uma metodologia que forneça um primeiro apoio que indique como oferecer os cursos pela rede, o uso do melhor ambiente implementado torna-se difícil, pois o professor pode se deparar com diversos recursos que não saberá como e para que utilizar.

Como uma extensão deste trabalho sugere-se a implementação das ferramentas necessárias para o professor desenvolver cursos de línguas para a rede. Isto inclui o estudo sobre as possíveis formas dele preparar e comentar as atividades localmente. Quanto à interface, será necessário realizar um estudo sobre a disposição de conteúdos/recursos para o usuário no ACEL, minimizando a abertura de novas janelas. Além disso, a inclusão de recursos de comunicação, áudio e vídeo deve ser estudada a fim de desenvolver a oralidade com o aluno.

Isto possibilitará a realização de um novo teste em que o professor terá passado por todas as fases para produzir um curso. A realização desta nova experiência com sujeitos de pesquisa típicos, mais completa e mais embasada, poderá identificar outros problemas ou limitações do uso do ACEL, assim como seu foco estará centrado no processo de aprendizagem. Os resultados dessas experiências poderão ser verificados junto aos objetivos definidos no planejamento do curso, permitindo ao professor fazer a avaliação do curso, do rendimento do aluno e sua auto-avaliação. Este conhecimento gerado pode então ser armazenado como um histórico e disponibilizado também na rede para que outros profissionais tenham acesso e possam conhecer a experiência de outros pesquisadores. Como a Internet possui diversos conteúdos que podem ajudar no ensino/aprendizagem de línguas, mas que se encontram dispersos na rede, esses cursos podem gerar uma grande base de textos, imagens, sons e vídeos que, organizados devidamente, poderão ser utilizados por outros professores.

De forma geral, conclui-se que a Internet pode ser utilizada com diversas vantagens no ensino a distância de línguas estrangeiras. A primeira etapa para que esta forma de ensino possa ser efetivada foi demonstrada e analisada nesta pesquisa. Outros trabalhos podem então ser realizados no sentido de aperfeiçoar o ACEL, incluindo novos recursos e realizando novas experiências a fim de que uma metodologia própria do ensino a distância possa ser desenvolvida. Com isto, certamente a tecnologia ajudará a minimizar alguns problemas que afligem a área de línguas.

Referências

[Almeida Filho, 1993] Almeida Filho, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas Estrangeiras*. Campinas - São Paulo: Editora Pontes, 1993.

[Almeida Filho, 1995] Almeida Filho José C. P. *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* In *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. José Carlos P. De Almeida Filho (org.). Campinas - São Paulo: Editora Pontes, 1995.

[Almeida Filho, 1996] Almeida Filho, José carlos P. de. *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender e Ensinar*. Campinas - São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 1996. (mimeo)

[Apache] Servidor Apache [em rede] <<http://www.apache.org>> [Consulta: 20/08/1998].

[AulaNet 1] AulaNet™ - Ambiente para Criação e Manutenção de Cursos para Web [em rede]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Laboratório de Engenharia de Software. <<http://inxs.les.inf.puc-rio.br/aulanet/>> [Consulta: 17/06/1998]

[AulaNet 2] AulaNet™ - Ambiente para Criação e Manutenção de Cursos para Web [em rede]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Laboratório de Engenharia de Software. <<http://inxs.les.inf.puc-rio.br/aulanet/motiva.htm>> [Consulta: 17/06/1998]

[Baltra, 1987] Baltra, Armando. *O Microcomputador no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Editora Nobel, 1987.

[Basso, 1997] Basso, Edcléia A. *Português para Estrangeiros pela Internet - Fundamentação Teórica e Planejamento*. Trabalho apresentado a disciplina Planejamento em Língua Estrangeira (2º Semestre). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

[Beauvois, 1992] Beauvois, H. M. *Computer-Assisted Classroom Discussion in the Foreign Language Classroom - Conversation in Slow Motion*. *Foreign Language Annals*, vol. 25, no.5, 1992.

[Bizon, 1994] Bizon, Ana Cecília Cossi. *Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português Língua-Estrangeira: Um*

Estudo Comparativo. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

[**Celce-Murcia, 1985**] Celce-Murcia, M. *Making Informed Decision about the Role of Grammar in Language Teaching*. TESOL Newsletter, vol. XIX, no. 1, 1985.

[**Celce-Murcia, 1991**] Celce-Murcia, M. *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*. TESOL Quaterly, vol. 25, no. 3, 1991.

[**Corterlazzo, 1997**] Corterlazzo, Iolanda B. C. *O Ambiente Escolar e a Utilização de Tecnologias de EAD*. Tecnologia Educacional, vol. 25, (138) Set/Out, 1997.

[**Chun & Brandl, 1992**] Chun, Dorothy M. & Brandl, Klaus K. *Beyond Form-Based Drill and Practice: Meaning-Enhancing programa on the Macintocsh*. Foreign Language Annals, vol. 25, no. 3, 1992.

[**Cononelos & Oliva, 1993**] Cononelos, Terry & Oliva, Maurizio. *Using Computer Networks to Enhance Foreign Language/Culture Education*. Foreign Language Annals, vol. 26, no. 4, 1993.

[**Davis, 1994**] Davis, James L. & Smith, Thomas W. *Computer-Assisted Distance Learning, Part I: Audografics Teleconferencing, Interactive Satellite Broadcasts, and Technical Japanese Instruction from the University of Wisconsin-Madison*. IEEE Transactions on Education, vol. 37, no. 2, 1994.

[**Descy, 1997**] Descy, Don E. *The Internet and Education: Some Lessons and Pitfalls*. Educational Technology, may-june, 1997.

[**Fagundes, 1996**] Fagundes, Léa da Cruz. *Educação a Distância (EAD) e as Novas Tecnologias*. Tecnologia Educacional, vol. 25 (132/133) Set/Out/Nov/Dez, 1996.

[**Ferreira, 1997**] Ferreira Itacira A. *Interface Português/Espanhol*. In Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira. José Carlos P. de Almeida Filho (org.). Campinas - São Paulo: Editora Pontes, 1997.

[**Freire, 1988**] Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

[**Galbreath, 1997**] Galbreath, Jeremy. *The Internet: Past, Present, and Future*. Educational Technology, november-december, 1997.

[**Goodman, 1998**] Goodman, Danny & Maran, Ruth. *Javascript Bible*. 3rd ed. IDG Books Worldwide: 1998.

- [**Hope, 1982**] Hope, Geoffrey. *Elementary French Computer-Assited Instruction*. Foreign Language Annals, vol. 15, no. 5, 1982.
- [**Kelm, 1992**] Kelm, Orlando R. *The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction: A Preliminary Report*. Foreign Language Annals, vol. 25, no. 5, 1992.
- [**Krashen, 1982**] Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 1982.
- [**Learn Spanish**] Sistema de Tutoria Gratuito para o Ensino/Aprendizagem de Espanhol [em rede]. <<http://www.studyspanish.com/>> [Consulta: 17/06/1998]
- [**Lee, 1997**] Lee, Lina. *Using Internet Tools as an Enhancement of C2 Teaching and Learning*. Foreign Language Annals, vol. 30, no. 3, 1997.
- [**Lines, 1996**] Lines, Stephen. *How to Program CGI with Perl 5.0*. Ziff-Davis Press: 1996.
- [**Ling. HTML**] Hypertext Markup Language [em rede]. <<http://www.ncsa.uiuc.edu/General/Internet/WWW/HTMLPrimer.html>> [Consulta: 20/08/1998]
- [**Machado, 1992**] Machado, R. O. de A. *A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira. Alguns Subsídios para a Formação do Professor*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- [**Mata, 1995**] Mata, Mari Lutgarda. *Educação a Distância e Novas Tecnologias - Um Olhar Crítico*. Tecnologia Educacional, vol. 22 (123/124) Mar/Jun 1995.
- [**Morita, 1993**] Morita, Marisa Kimie. *Diálogo à Distância no Processo de Aquisição da Oralidade em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- [**Moser, 1995**] Moser, Sandra Maria Coelho de Souza. *O Papel da Afetividade no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Escola de Io. Grau*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- [**Netscape**] Netscape [em rede]. <<http://home.netscape.com>> [Consulta: 20/08/1998]
- [**Nielsen, 1996**] Nielsen, Jacob. *Multimedia and Hipertext - The Internet and Beyond*. Ed. AP Professional, 1996.

- [Norte, 1997] Norte, Mariângela Braga. *"Formatando" o Computador no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis, 1997.
- [Nunes, 1996] Nunes, Ivônio Barros. *Noções de Educação a Distância* [em rede]. <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>> [Consulta: 17/06/1998]
- [Open University] Universidade Aberta da Inglaterra [em rede]. <<http://www.open.ac.uk>> [Consulta: 17/06/1998]
- [Patrocínio, 1997] Patrocínio, Elizabeth M. F. do. *Método no Ensino de Português Língua Estrangeira*. In Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira - 1º SAPEC. José Carlos P. de Almeida Filho (org.). Campinas - São Paulo: Editora Pontes, 1997.
- [Prabhu, 1987] Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1987.
- [Porter, 1997] Porter, Lynnette R. *Creating the Virtual Classroom - Distance Learning with the Internet*. John Wiley & Sons: Wiley Computer Publishing, 1997.
- [Prog. CGI] Programas CGI [em rede]. <<http://hohoo.ncsa.uiuc.edu/cgi/overview.html>> [Consulta: 20/08/1998]
- [Raschio, 1986] Raschio, Richard A. *Communicative Uses of the Computers: Ideas and Directions*. Foreign Language Annals, vol. 19, no.6, 1986.
- [Rogers & Rosemberg, 1977] Rogers, C. R. & Rosemberg, R. L. *A Pessoa como Centro*. São Paulo: E.P.U e EDUSP, 1977.
- [Santos, 1996] Santos, Antonio Mello. *Educação à Distância*. Tecnologia Educacional, vol. 24 (128) Jan/Fev , 1996.
- [Scanlan, 1980] Scanlan, Richard T. *Computer-Assisted Instruction in Latin*. Foreign Language Annals, vol. 13, no. 1, 1980.
- [Schwartz, 1993] Schwartz, Randal L. *Learning Perl*. O'Reilly & Associates: November, 1993.
- [Shires, 1992] Shires, Nancy P. *Computer-Mediated Lists for Foreigner Languages*. Foreign Language Annals, vol. 25, no. 6, 1992.
- [Sobell, 1989] Sobell, Mark G. *A Practical Guide to the UNIX System*. 2nd ed. The Benjamin/Cummings Publishing Company: 1989.

[Starr, 1997] Starr, Robin M. *Delivering Instruction on the World Wide Web: Overview and Basic Design Principles*. Educational Technology, may-june, 1997.

[Sternfeld, 1996] Sternfeld, Liliana. *Aprender Português-Língua Estrangeira em Ambiente de Estudos sobre o Brasil: A Produção de um Material*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

[Tajra, 1997] Tajra, Sanmya Feitosa. *Windows 95 para Iniciantes*. São Paulo: Erica, 1997.

[Underwood, 1984] Underwood, John. *Linguistics, Computers and the Language Teacher: A Communicative Approach*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc., 1984.

[University of Phoenix] Cursos em Rede Ofertados pela Universidade de Phoenix [em rede]. <<http://www.uophx.edu/cpeinet/>> [Consulta: 17/06/1998]

[Viana, 1997] Viana, Nelson. *Planejamento de Unidades em Cursos de Português*. In Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira - 1º SAPEC. José Carlos P. de Almeida Filho (org.). Campinas - São Paulo: Editora Pontes, 1997.

[Yalden, 1983] Yalden, J. *Communicative Syllabus: evolution, design implementation*. New York: Pergamon Institute of English, 1983.

[Yalden, 1987] Yalden, J. *Principles of Course Design for language Teaching*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.

[WebCT] WebCT - Ferramenta para a Criação e Manutenção de Cursos na Web [em rede]. Universidade de British Columbia. Departamento de Ciência da Computação. <<http://homebrew.cs.ubc.ca/webct/>> [Consulta: 17/06/1998]

Apêndice A

Instrumento de coleta de dados: Questionário I

1. Nome: Mario Jose Caccamo Idade: 25 Sexo: M

2. Meios para contato:

Endereço: Av. Santa Isabel, 1125 H8A Cidade: Campinas Estado: Sao Paulo
Cep: 13084-790

País: Brasil

Telefone:

E-mail: mcaccamo@dcc.unicamp.br

3. Nacionalidade: Argentina Profissão: Estudante

4. Grau de Instrução: Graduacao País: Argentina

5. Língua materna: Espanhol

6. Outras línguas que você já tenha estudado :

	Língua	Lê	Escreve	Ouve/Entende	Tempo de Estudo
L1	Ingles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5 anos
L2	Alemao	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 ano
L3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L4		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. País(es) onde viveu/ quanto tempo: Argentina 24 anos, Brasil 20 meses

8. Tempo que mora no Brasil: 20 meses

9. Você mora com brasileiro(s)?

Sim. Há quanto tempo?

Não.

Já morei, mas agora não. Por quanto tempo? 12 meses

10. Você tem contato social com brasileiros ou estrangeiros que não falam a sua língua?

Sim. Não. Todos os dias. Às vezes. Raramente.

11. Há quanto tempo você está estudando (estudou) Português? Onde? Quantas horas por semana em sala de aula?

Estudei 1 semestre na UNICAMP.

12. O curso que você faz (fez) traz (trouxe) noções sobre a cultura brasileira?

Sim Não

13. Em caso afirmativo, quais temas foram abordados?

As diferenças sociais.

Origens dos negros.

Diferencias culturais.

Sotaques das diferentes regioes.

14. Você ouve/fala/lê/escreve Português na (da) sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Você ouve/fala/lê/escreve Português fora da sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam na sua aprendizagem do Português?

Sim. Por quê? Muitos termos e modismos dependem muito de elementos históricos e culturais.

Não. Por quê?

17. Que aspectos da cultura brasileira lhe interessam mais? (pode marcar mais de uma alternativa)

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> história | <input type="checkbox"/> política |
| <input checked="" type="checkbox"/> geografia | <input type="checkbox"/> literatura |
| <input type="checkbox"/> atualidades | <input checked="" type="checkbox"/> eventos sociais |
| <input type="checkbox"/> usos e costumes | <input type="checkbox"/> padrão de vida |
| <input type="checkbox"/> esportes | <input checked="" type="checkbox"/> músicas brasileiras |
| <input type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> economia |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais? | |

18. Você assiste a TV ou ouve programas brasileiros nas rádios:

	TV	Rádio
Todos os dias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 a 6 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ou 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Você já assistiu vídeos sobre o Brasil?

Sim. Quais?

Não.

20. Você já visitou estados ou cidades brasileiras?

Sim. Quais? Goiânia (GO) - Litoral Paulista - Litoral Carioca (Sul) - Interior Paulista (Ribeirão Preto - Itu - Porto Feliz) - Ouro Preto (MG) - Rio de Janeiro - Barbacena (MG) - Brasília (DF) - Litoral do Espírito Santo (Piuma - Guarapari) - Serra Gaúcha (Canela e Gramado) -

Não.

21. Você classifica seu interesse pela Língua Portuguesa como:

pequeno/pouco razoável/médio grande/muito

22. Quanto ao Português, você tem mais facilidade em:

falar ler ouvir escrever tudo nada

23. Como você classifica seu conhecimento em Português em relação a:

	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão Oral	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Você acha que Português é (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> romântico |
| <input checked="" type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> útil |
| <input type="checkbox"/> feio | <input type="checkbox"/> inútil |
| <input checked="" type="checkbox"/> bonito | <input type="checkbox"/> chato |
| <input type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

25. Você quer aprender Português para (pode escolher mais de uma alternativa):

- poder comunicar-se com as pessoas
- ler revistas, jornais e livros
- estudar no Brasil
- trabalhar e viver no Brasil
- trabalhar no seu país de origem
- atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc)
- Outros. Quais?

26. Você acha que para aprender uma nova língua você precisa (pode marcar mais de uma alternativa):

- fazer exercícios gramaticais
- praticar no laboratório de línguas
- ler (livros, revistas ou jornais)
- escrever (cartas, redações etc.)
- conversar com falantes nativos

outros. Quais?

27. Você gostaria de (pode marcar mais de uma alternativa):

- ter mais aulas de gramática (teórica e prática)
- fazer mais exercícios de automatização (oral)
- ter mais exercícios de compreensão oral
- ter mais textos de leitura
- ter mais aulas de conversação livre
- praticar/usar a língua escrita em suas diversas variedades
- maiores oportunidades para aprender a usar a língua escrita academicamente
- outros. Quais?

28. Você tem "kit" multimídia ?

- Sim
- Não

29. Você utiliza algum recurso computacional (dicionário, enciclopédia, corretor ortográfico) como auxílio no Português?

- Sim. Quais? Aurelio - Dicionario Ortho do IC
- Não.

30. Você tem facilidade em acessar diferentes endereços na Internet?

- Sim
- Não

31. Você utiliza Internet para (pode marcar mais de uma alternativa):

- diversão
- comunicar-se
- ler jornais, revistas etc.
- pesquisar
- manter-se informado
- Outros. Quais? Servicos (dicionarios)

32. Você já fez ou faz algum curso de línguas na Internet?

- Sim. Há quanto tempo? Onde?
- Não.

33. Suas sugestões e comentários:

Instrumento de coleta de dados: Questionário I

1. Nome: Laura Andrea Seffino Idade: 26 Sexo: F

2. Meios para contato:

Endereço: Av. Santa Isabel 1125 - H8A Cidade: Campinas Estado: SP Cep:
13084-790

País: Brasil Telefone:

E-mail: seffino@dcc.unicamp.br

3. Nacionalidade: argentina Profissão: Licenciada en Ciencias de la
Computacion

4. Grau de Instrução: Graduacao País: Argentina

5. Língua materna: espanhol

6. Outras línguas que você já tenha estudado :

	Língua	Lê	Escreve	Ouve/Entende	Tempo de Estudo
L1	Ingles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8 anos
L2	Alemao	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 meses
L3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L4		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. País(es) onde viveu/ quanto tempo: Argentina 24 anos, Brasil 17 meses.

8. Tempo que mora no Brasil: 17 meses

9. Você mora com brasileiro(s)?

Sim. Há quanto tempo?

Não.

Já morei, mas agora não. Por quanto tempo? 10 meses

10. Você tem contato social com brasileiros ou estrangeiros que não falam a sua língua?

Sim. Não. Todos os dias. Às vezes. Raramente.

11. Há quanto tempo você está estudando (estudou) Português? Onde? Quantas horas por semana em sala de aula?

1 semestre - Port. para falantes de espanhol II - Unicamp - 4 horas por semana

12. O curso que você faz (fez) traz (trouxe) noções sobre a cultura brasileira?

Sim Não

13. Em caso afirmativo, quais temas foram abordados?

Algumas musicas

Escravidao (muito pouco)

14. Você ouve/fala/lê/escreve Português na (da) sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Você ouve/fala/lê/escreve Português fora da sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam na sua aprendizagem do Português?

Sim. Por quê? Motivacao - Para conhecer mais do pais onde moro
 Não. Por quê?

17. Que aspectos da cultura brasileira lhe interessam mais? (pode marcar mais de uma alternativa)

história política
 geografia literatura
 atualidades eventos sociais

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> usos e costumes | <input checked="" type="checkbox"/> padrão de vida |
| <input type="checkbox"/> esportes | <input checked="" type="checkbox"/> músicas brasileiras |
| <input type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> economia |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais? | |

18. Você assiste a TV ou ouve programas brasileiros nas rádios:

	TV	Rádio
Todos os dias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 a 6 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ou 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Você já assistiu vídeos sobre o Brasil?

- Sim. Quais?
 Não.

20. Você já visitou estados ou cidades brasileiras?

- Sim. Quais? Guaruja, Ubatuba, Caraguatatuba, Riberão Preto, Porto Feliz (SP) - Piuma, Guarapari (ES) - Rio de Janeiro, Parati (RJ) - Goiânia (GO) - Ouro Preto, Mariana, Barbacena, Tiradentes (MG)
 Não.

21. Você classifica seu interesse pela Língua Portuguesa como:

- pequeno/pouco razoável/médio grande/muito

22. Quanto ao Português, você tem mais facilidade em:

- falar ler ouvir escrever tudo nada

23. Como você classifica seu conhecimento em Português em relação a:

	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco
Leitura	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão Oral	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Você acha que Português é (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> romântico |
| <input checked="" type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> útil |
| <input type="checkbox"/> feio | <input type="checkbox"/> inútil |
| <input checked="" type="checkbox"/> bonito | <input type="checkbox"/> chato |
| <input checked="" type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

25. Você quer aprender Português para (pode escolher mais de uma alternativa):

- poder comunicar-se com as pessoas
- ler revistas, jornais e livros
- estudar no Brasil
- trabalhar e viver no Brasil
- trabalhar no seu país de origem
- atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc)
- Outros. Quais?

26. Você acha que para aprender uma nova língua você precisa (pode marcar mais de uma alternativa):

- fazer exercícios gramaticais
- praticar no laboratório de línguas
- ler (livros, revistas ou jornais)
- escrever (cartas, redações etc.)
- conversar com falantes nativos
- outros. Quais?

27. Você gostaria de (pode marcar mais de uma alternativa):

- ter mais aulas de gramática (teórica e prática)
- fazer mais exercícios de automatização (oral)
- ter mais exercícios de compreensão oral
- ter mais textos de leitura
- ter mais aulas de conversação livre
- praticar/usar a língua escrita em suas diversas variedades
- maiores oportunidades para aprender a usar a língua escrita academicamente
- outros. Quais?

28. Você tem "kit" multimídia ?

- Sim

Não

29. Você utiliza algum recurso computacional (dicionário, enciclopédia, corretor ortográfico) como auxílio no Português?

Sim. Quais? dicionario - corretor ortografico

Não.

30. Você tem facilidade em acessar diferentes endereços na Internet?

Sim

Não

31. Você utiliza Internet para (pode marcar mais de uma alternativa):

diversão

pesquisar

comunicar-se

manter-se informado

ler jornais, revistas etc.

Outros. Quais?

32. Você já fez ou faz algum curso de línguas na Internet?

Sim. Há quanto tempo? Onde?

Não.

33. Suas sugestões e comentários:

Instrumento de coleta de dados: Questionário I

1. Nome: Ana Maria Monteiro Idade: 40 Sexo: F

2. Meios para contato:

Endereço: Condessa do Pinhal 388 Cidade: Campinas Estado: Sao Paulo
Cep: 13083-280

País: Brasil Telefone: 55-19-2392935

E-mail: anammont@dcc.unicamp.br

3. Nacionalidade: argentina Profissão: estudante

4. Grau de Instrução: universitario País: Argentina

5. Língua materna: castelhano

6. Outras línguas que você já tenha estudado :

	Língua	Lê	Escreve	Ouve/Entende	Tempo de Estudo
L1	ingles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8 anos
L2	frances	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4 anos
L3		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L4		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. País(es) onde viveu/ quanto tempo: Argentina, ate dezembro/93,
Brasil, desde janeiro/94

8. Tempo que mora no Brasil: 3 anos e 9 meses.

9. Você mora com brasileiro(s)?

Sim. Há quanto tempo? Ha 2 anos

Não.

Já morei, mas agora não. Por quanto tempo?

10. Você tem contato social com brasileiros ou estrangeiros que não falam a sua língua?

Sim. Não. Todos os dias. Às vezes. Raramente.

11. Há quanto tempo você está estudando (estudou) Português? Onde? Quantas horas por semana em sala de aula?

3 semetres IEL UNICAMP 4 horas semanais

12. O curso que você faz (fez) traz (trouxe) noções sobre a cultura brasileira?

Sim Não

13. Em caso afirmativo, quais temas foram abordados?

Em geral temas historicos associados com os feriados, tradicoes e lendas do Brasil, personagens e fatos de atualidade

14. Você ouve/fala/lê/escreve Português na (da) sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Você ouve/fala/lê/escreve Português fora da sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam na sua aprendizagem do Português?

Sim. Por quê?
 Não. Por quê?

17. Que aspectos da cultura brasileira lhe interessam mais? (pode marcar mais de uma alternativa)

história política
 geografia literatura
 atualidades eventos sociais

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> usos e costumes | <input type="checkbox"/> padrão de vida |
| <input type="checkbox"/> esportes | <input checked="" type="checkbox"/> músicas brasileiras |
| <input checked="" type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> economia |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais? | |

18. Você assiste a TV ou ouve programas brasileiros nas rádios:

	TV	Rádio
Todos os dias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 a 6 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ou 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Você já assistiu vídeos sobre o Brasil?

- Sim. Quais?
 Não.

20. Você já visitou estados ou cidades brasileiras?

- Sim. Quais?
 Não.

21. Você classifica seu interesse pela Língua Portuguesa como:

- pequeno/pouco razoavel/médio grande/muito

22. Quanto ao Português, você tem mais facilidade em:

- falar ler ouvir escrever tudo nada

23. Como você classifica seu conhecimento em Português em relação a:

	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversação	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão Oral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Você acha que Português é (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> romântico |
| <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> útil |
| <input type="checkbox"/> feio | <input type="checkbox"/> inútil |
| <input checked="" type="checkbox"/> bonito | <input type="checkbox"/> chato |
| <input type="checkbox"/> interessante | <input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais? necessario |

25. Você quer aprender Português para (pode escolher mais de uma alternativa):

- poder comunicar-se com as pessoas
- ler revistas, jornais e livros
- estudar no Brasil
- trabalhar e viver no Brasil
- trabalhar no seu país de origem
- atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc)
- Outros. Quais?

26. Você acha que para aprender uma nova língua você precisa (pode marcar mais de uma alternativa):

- fazer exercícios gramaticais
- praticar no laboratório de línguas
- ler (livros, revistas ou jornais)
- escrever (cartas, redações etc.)
- conversar com falantes nativos
- outros. Quais?

27. Você gostaria de (pode marcar mais de uma alternativa):

- ter mais aulas de gramática (teórica e prática)
- fazer mais exercícios de automatização (oral)
- ter mais exercícios de compreensão oral
- ter mais textos de leitura
- ter mais aulas de conversação livre
- praticar/usar a língua escrita em suas diversas variedades
- maiores oportunidades para aprender a usar a língua escrita academicamente
- outros. Quais?

28. Você tem "kit" multimídia ?

- Sim
 Não

29. Você utiliza algum recurso computacional (dicionário, enciclopédia, corretor ortográfico) como auxílio no Português?

- Sim. Quais? o corretor ortografico do word, consultor ortografico do IC, Unicamp
 Não.

30. Você tem facilidade em acessar diferentes endereços na Internet?

- Sim
 Não

31. Você utiliza Internet para (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> diversão | <input checked="" type="checkbox"/> pesquisar |
| <input checked="" type="checkbox"/> comunicar-se | <input checked="" type="checkbox"/> manter-se informado |
| <input checked="" type="checkbox"/> ler jornais, revistas etc. | <input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais? atualizado |

32. Você já fez ou faz algum curso de línguas na Internet?

- Sim. Há quanto tempo? Onde?
 Não.

33. Suas sugestões e comentários:

Instrumento de coleta de dados: Questionário I

1. Nome: Pascual Jovino Figueroa Riveo Idade: 28 Sexo: M

2. Meios para contato:

Endereço: Rua Dez 40 Cidade: Campinas Estado: SP Cep: 13010-050

País: Brasil Telefone:

E-mail: pascual@dcc.unicamp.br

3. Nacionalidade: peruano Profissão: estudante

4. Grau de Instrução: graduacao País: Letonia

5. Língua materna: espanhol

6. Outras línguas que você já tenha estudado :

	Língua	Lê	Escreve	Ouve/Entende	Tempo de Estudo
L1	Ingles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L2	ruso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L3	alemao	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
L4		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. País(es) onde viveu/ quanto tempo: Rusia 1 ano, Letonia 5 anos, Alemanha 4 anos.

8. Tempo que mora no Brasil: 1.5 anos

9. Você mora com brasileiro(s)?

Sim. Há quanto tempo?

Não.

Já morei, mas agora não. Por quanto tempo? 6 meses

10. Você tem contato social com brasileiros ou estrangeiros que não falam a sua língua?

Sim. Não. Todos os dias. Às vezes. Raramente.

11. Há quanto tempo você está estudando (estudou) Português? Onde? Quantas horas por semana em sala de aula?

12. O curso que você faz (fez) traz (trouxe) noções sobre a cultura brasileira?

Sim Não

13. Em caso afirmativo, quais temas foram abordados?

14. Você ouve/fala/lê/escreve Português na (da) sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

15. Você ouve/fala/lê/escreve Português fora da sala de aula:

	Ouve	Fala	Lê	Escreve
Frequentemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam na sua aprendizagem do Português?

Sim. Por quê? ajuda a aprender alguns termos próprios de diferentes regiões, facilita a comunicação com as pessoas, acrescenta a vontade de querer aprender a língua, etc.

Não. Por quê?

17. Que aspectos da cultura brasileira lhe interessam mais? (pode marcar mais de uma alternativa)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> história | <input type="checkbox"/> política |
| <input type="checkbox"/> geografia | <input type="checkbox"/> literatura |
| <input checked="" type="checkbox"/> atualidades | <input type="checkbox"/> eventos sociais |
| <input checked="" type="checkbox"/> usos e costumes | <input checked="" type="checkbox"/> padrão de vida |
| <input checked="" type="checkbox"/> esportes | <input checked="" type="checkbox"/> músicas brasileiras |
| <input type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> economia |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais? | |

18. Você assiste a TV ou ouve programas brasileiros nas rádios:

	TV	Rádio
Todos os dias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 a 6 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ou 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Você já assistiu vídeos sobre o Brasil?

- Sim. Quais?
 Não.

20. Você já visitou estados ou cidades brasileiras?

- Sim. Quais?
 Não.

21. Você classifica seu interesse pela Língua Portuguesa como:

- pequeno/pouco razoavel/médio grande/muito

22. Quanto ao Português, você tem mais facilidade em:

- falar ler ouvir escrever tudo nada

23. Como você classifica seu conhecimento em Português em relação a:

	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Fraco
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oral					
Gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Você acha que Português é (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> romântico |
| <input checked="" type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> útil |
| <input type="checkbox"/> feio | <input type="checkbox"/> inútil |
| <input type="checkbox"/> bonito | <input type="checkbox"/> chato |
| <input checked="" type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

25. Você quer aprender Português para (pode escolher mais de uma alternativa):

- poder comunicar-se com as pessoas
- ler revistas, jornais e livros
- estudar no Brasil
- trabalhar e viver no Brasil
- trabalhar no seu país de origem
- atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc)
- Outros. Quais?

26. Você acha que para aprender uma nova língua você precisa (pode marcar mais de uma alternativa):

- fazer exercícios gramaticais
- praticar no laboratório de línguas
- ler (livros, revistas ou jornais)
- escrever (cartas, redações etc.)
- conversar com falantes nativos
- outros. Quais?

27. Você gostaria de (pode marcar mais de uma alternativa):

- ter mais aulas de gramática (teórica e prática)
- fazer mais exercícios de automatização (oral)
- ter mais exercícios de compreensão oral
- ter mais textos de leitura
- ter mais aulas de conversação livre
- praticar/usar a língua escrita em suas diversas variedades
- maiores oportunidades para aprender a usar a língua escrita academicamente
- outros. Quais?

28. Você tem "kit" multimídia ?

- Sim
- Não

29. Você utiliza algum recurso computacional (dicionário, enciclopédia, corretor ortográfico) como auxílio no Português?

- Sim. Quais? corretor ortografico e dicionario
 Não.

30. Você tem facilidade em acessar diferentes endereços na Internet?

- Sim
 Não

31. Você utiliza Internet para (pode marcar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> diversão | <input checked="" type="checkbox"/> pesquisar |
| <input checked="" type="checkbox"/> comunicar-se | <input type="checkbox"/> manter-se informado |
| <input checked="" type="checkbox"/> ler jornais, revistas etc. | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

32. Você já fez ou faz algum curso de línguas na Internet?

- Sim. Há quanto tempo? Onde?
 Não.

33. Suas sugestões e comentários:

Apêndice B

Questionário de Avaliação da Professora

Cara Professora,

Gostaria de solicitar que respondesse algumas perguntas referentes a utilização do ambiente.

1. Critique a interface do ambiente considerando os aspectos de navegação e apresentação geral do conteúdo/recursos.

Achei a interface interessante. No começo, talvez geradas pela minha inexperiência com este tipo de ensino pelo computador, encontrei algumas dificuldades, porém elas foram desaparecendo à medida em que ia me familiarizando com as ferramentas disponíveis, bem como as mesmas iam sendo aprimoradas pela autora do projeto.

Um problema que considero o mais difícil é o acesso à internet durante o dia. A conexão cai frequentemente, dificultando o trabalho de correção das atividades e quase que impedindo o uso do chat, o que limita enormemente o curso.

2. Você sentiu falta de algum recurso que ajudasse durante a operacionalização do curso? Qual?

Acho que a falta de um meio próprio para o professor fazer as correções nas atividades, seja cor ou letra diferentes das usadas pelo aluno, de maneira que ele possa visualizar melhor onde e entender melhor as correções feitas.

3. Aponte as dificuldades técnicas encontradas durante a utilização do ambiente.

- A barra de rolamento do chat que não funciona bem.
- A dificuldade em trabalhar com o sistema utilizado no chat. Sugeriria algo semelhante ao IRC.
- A morosidade para entrar no programa, por vezes levando até 10min.
- A caixa de correção muito pequena, tanto para o aluno quanto para o professor.

4. Faça comentários gerais sobre o ambiente e sobre sua experiência com o curso piloto.

Acho que foi válida, porque me deu a oportunidade de experienciar a cultura de aprender de alunos falantes de espanhol, identificando suas necessidades e problemas que poderão ser pensados, quando de um curso integral.

Acho que, embora os alunos tivessem feito tudo o que lhes foi pedido, não consegui perceber como este curso funcionaria realmente, porque senti que a nossa preocupação maior estava em verificar se o ambiente e as ferramentas estavam funcionando adequadamente, o que impediu que a parte pedagógica fosse desenvolvida a contento.

Penso que seria extremamente interessante um curso assim, mas que pudesse ser montado pelo professor, porque atenderia às necessidades dos alunos. No questionário final, um deles mencionou isto, sugerindo a diversidade do tema. Naturalmente, fugiria ao método proposto, o Temático, porém deixaria os alunos mais à vontade no curso, favorecendo sua motivação e mantendo sua vontade de continuar aprendendo e desenvolvendo suas habilidades de escrita acadêmica.

5. Eliminando-se os problemas técnicos detectados, qual sua opinião sobre a efetiva utilização desse tipo/modalidade de ensino, especificamente no ensino-aprendizagem de línguas?

A resposta a esta pergunta já se encontra na anterior. Gostaria de dizer ainda que um curso para línguas na internet teria que comportar um programa no qual se pudesse utilizar microfones para que a linguagem oral fosse desenvolvida simultaneamente, já que a abordagem que sustenta nossa postura de professor é a comunicativa que não separa as habilidades, mas sim engloba-as integralmente semelhante ao que fazemos no cotidiano. Nos programas nos quais podemos usar a voz e a escrita, muitos até a imagem, o ensino à distância torna-se mais próximo, o que favorece a relação professor-aluno.

Apêndice C

Questionário de Avaliação dos Alunos

Caro(a) Aluno(a),

Gostaria de lhe solicitar que respondesse as seguintes perguntas para que eu possa ter sua avaliação sobre o ambiente de curso na Internet e com isso poder melhorá-lo.

1. Critique a interface do ambiente considerando os aspectos de navegação e apresentação do conteúdo/recursos.

Aluno 1:

Achei a interface muito boa. As minhas críticas são menores e não são determinantes, por exemplo:

** A janela deixada para a escrita do aluno deveria ser maior. Ex. 1 da atividade "A mata".*

** O font fica um pouco pequeno e difícil de ler, mas isto pode ser causa da minha configuração.*

Talvez seja interessante separar os exercícios em diferentes janelas. Ter todos os exercícios em apenas uma janela é um pouco sufocante.

Aluno 2:

Gostei muito da interface. Eu não sei porque a acentuação não funcionou direito no meu computador talvez foi problema da minha configuração. Um problema (que não é da interface mas está relacionado) é que as vezes fica um pouco lento. Eu sei que o Mario falou do espaço das janelinhas, eu também achei que são pequenas. As palavras cruzadas da segunda atividades ficaram um poquinho difíceis de preencher.

2. Você sentiu falta de algum recurso no ambiente que lhe ajudasse durante o curso (de comunicação, outros de apoio como dicionário etc)? Qual?

Aluno 1:

No curso fizemos exercícios e fomos corrigidos, mas falta saber qual é o objetivo de cada exercício. Por exemplo, "neste exercício o objetivo é a prática da regência verbal ou colocação de pronomes".

Aluno 2:

Quase não usei o dicionário, mas eu o conheço, é uma ferramenta legal mas é para português do Portugal (ele não reconhece a palavra objeto por exemplo). Em geral, não necessitei nenhuma coisa a mais da fornecidas pelo sistema.

3. Comente, caso tenha tido, as dificuldades técnicas encontradas durante a utilização do ambiente.**Aluno 1:**

Dificuldades técnica não tive. Mas se você quer usar o mesmo ambiente para uma pessoa que não tem contacto com computadores deveria primeiro ensinar como usar o mouse, o que significa cada ícone, etc. Eu fiz a prova do GRE por computador e eles començam com uma introdução do uso do mouse que é muito legal.

Aluno 2:

Tive problema o dia do bate-papo, gostei da experiência mas tinha algumas coisas que não ficaram claras, como por exemplo qual foi o objetivo.

4. O que você achou da metodologia utilizada no curso? (realização de comentários sobre suas atividades, encontros no Bate-papo, trocas de mensagens)**Aluno 1:**

Aquí sim tenho algumas críticas:

** Falta uma convenção para a correção do professor. No caso da Edcleia, eu acho que a experiência demonstrou que o professor deve estar preparado para as dificuldades próprias da computação para aproveitar a suas vantagens.*

** As atividades são muito interessantes pero monotemáticas. Eu gosto de história mas tem pessoas que não aguentam, e até odeiam. Tem que misturar, provar as habilidades de conhecimento do aluno, que podem ser futebol, computação, nomes de atores, capitais de paises, etc.*

Aluno 2:

Isto aquí eu falei com o Mario, em parte concordo com ele, mas por outro lado também acho interessante apreender com um estilo diferente, sem pressão de decorar regras. O gosto pela metodologia depende das pessoas, sobretudo das habilidades de cada um.

5. Como você considera o nível de dificuldade das atividades?**Aluno 1:**

Em geral a dificuldade é adequada. O exercício de achar um antagonismo é especialmente difícil. As palavras cruzadas resultaram um pouco chatas, acho seria bom que fossem mais cruzadas.:)

Falando nas palavras cruzadas a professora disse que eu não fiz. Não sei que aconteceu, mas eu fiz, apenas deixei uma fila sem preencher.

Aluno 2:

Algumas foram difíceis como aquela de estabelecer os antagonismos, o as palavras cruzadas. Mas em geral deu para fazer os exercícios em menos de uma hora.

6. O que você sugere para que este curso atenda suas expectativas iniciais?**Aluno 1:**

Seria bom marcar os objetivos. Por exemplo, a professora disse a respeito de minha última atividade que deveria usar mais vocabulário, mas isso presupõe uma experiência com o português que eu não tenho. Eu nunca li um livro em português, apenas compro a Folha de São Paulo aonde podem ser lidas palavras como "bagunça" e "dica" consideradas gíria, e aonde nunca ví uma mesóclese.

Aluno 2:

Eu tivesse gostado apreender um pouco mais sobre os modos verbais. Talvez não precisa ser em modo de tabelas e decorar, senão por exemplo textos onde são usadas muitas formas verbais.

7. Faça um comentário geral sobre o ambiente e sobre sua experiência com o curso.**Aluno1:**

O ambiente é muito bom. O ponto mais interessante foi perceber que é totalmente possível fazer um curso a distância via internet. Além disso, eu posso fazer os exercícios em um ambiente descontraído que eventualmente poderia ser o quarto da minha casa.

Aluno2:

Gostei muito do ambiente do curso, ainda mais para mim foi muito divertido. Teria sido legal fazer o curso com outras pessoas em outras cidades. Os textos foram legais e curtos (textos compridos podem ser muito chatos). Por outro lado gostei muito do desenho das janelas.