

SOFTWARE MULTIMÍDIA: UMA OPÇÃO PARA APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AUTONOMIA*

FLORISA de Lourdes BRITO

INTRODUÇÃO

O estudo de idiomas esteve, por longo tempo, associado a duas finalidades, basicamente: o interesse em aprimorar os conhecimentos, num sentido mais genérico, podendo ser identificado também como uma curiosidade/afinidade individual; e as exigências específicas de certos campos de atuação. Nos últimos tempos, porém, difunde-se a ideia de que aprender pelo menos uma língua, além da materna, tornou-se uma questão de sobrevivência, por tratar-se de requisito para conquistar ou manter uma colocação no mercado de trabalho, como também para exercer atividades autônomas com vantagem sobre a concorrência.

Todo conhecimento adquirido, assim também o linguístico, normalmente amplia, em termos potenciais, as possibilidades de progresso individual, inclusive na área profissional. Com a globalização, não há dúvida de que o aprendizado de línguas estrangeiras ganha espaço, do ponto de vista pragmático, devido à crescente frequência das relações, especialmente comerciais, entre os países. Entretanto, tem havido certo exagero, possivelmente uma generalização indevida, quanto às reais necessidades de aplicação desse conhecimento, e quanto aos limites de seu poder no funcionamento do mercado de trabalho, regido por numerosas e complexas regras. Em outras palavras, há de fato um crescimento na demanda por profissionais que saibam língua estrangeira, mas há também um incremento, este em maiores proporções, na busca por esse aprendizado, nele depositando expectativas cuja concretização, muitas vezes, é improvável.

Dentro desse mesmo espírito de generalização, é possível que empresas estabeleçam o conhecimento de idiomas como requisito para contratação, sem que ele seja realmente necessário ao exercício das atividades em questão. Embora injustificada, tal atitude decorre justamente de um entendimento superficial das consequências e da abrangência do processo de globalização, bem como do que diz respeito especificamente ao conhecimento em língua estrangeira. Este entendimento se apoia principalmente nos enfoques midiáticos, os quais costumam “revelar” tendências, “mostrar” realidades, tratando os temas sem o compromisso de analisá-los com alguma profundidade.

Obviamente, o conhecimento linguístico isolado de outros conhecimentos não será de grande ajuda no campo profissional, a menos que se pretenda ser professor de língua. Entretanto, seja pelo aumento das possibilidades de utilização; seja por se tratar cada vez mais de uma exigência nas ofertas de emprego; ou ainda, em razão de *meras expectativas* de melhoria no âmbito profissional, cresce o número de interessados em aprender língua estrangeira por razões pragmáticas.

* Texto escrito durante curso de Mestrado em Linguística. (Breve revisão em 2014.)

Outra característica de nossa época é a rápida expansão do uso do computador, não só nas empresas, mas também nas residências, com finalidades variadas: para o trabalho, estudo e entretenimento. Consequentemente, expande-se a oferta de *software*, sendo uma de suas diversas modalidades a de *software* educativos, que têm por finalidade o ensino-aprendizagem intermediado pelo computador, geralmente utilizando recursos multimídia.

A expressão multimídia interativa é utilizada com muita frequência, em alguns casos até como estratégia de *marketing*, servindo como recomendação de produtos; mas pode haver várias interpretações sobre o seu significado. Neste trabalho, adotamos a definição de *software* multimídia interativos de Watts (1997), que os considera como:

Aplicações que visam criar ambientes de aprendizagem exploratória em que componentes de som digital, imagem, texto e vídeo são totalmente integrados por meio de plataformas de computador e colocados sob o controle direto de usuários que estão aptos a seguir caminhos individuais dentro de um estoque de dados (WATTS, 1997, p. 2).¹

Uma boa parte dos *software* educativos disponíveis no mercado destina-se ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O grau de complexidade varia, encontrando-se desde dicionários até cursos de língua supostamente completos. Escolas de idiomas frequentemente utilizam *software* educativos durante as aulas e também os indicam para o estudo complementar, mas muitos deles podem ser adquiridos por iniciativa individual em livrarias, lojas de produtos de informática, bancas de jornais e lojas virtuais, a preços variáveis.

Assim, por um lado, difunde-se a ideia de que é necessário aprender língua estrangeira; por outro, em relação direta com esse pensamento generalizado, e já considerando um contexto de ampla utilização dos computadores pessoais, há uma oferta cada vez maior de *software* destinado a esse tipo de aprendizagem. Em consequência, ganha espaço a opção de adquirir um *software* e estudar língua estrangeira por meio do computador, sem recorrer a uma escola ou a um (a) professor (a). Parece uma boa alternativa, pelo menos em relação aos custos e à flexibilização do tempo disponível para os estudos.

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para Celani (1997), o ensino de línguas estrangeiras, no final do milênio, apresenta uma grande variedade e multiplicidade de pontos de interesse, sendo que “no início da década de 70, os ‘padrões em transformação’ indicam preocupação com a individualização, com o impacto do desenvolvimento tecnológico, com a importância de se levar em conta as necessidades dos alunos” (CELANI, 1997, p. 149). Nos anos 80, segundo a autora, permanece o interesse pela individualização; emergem as questões da viabilização da aprendizagem autônoma e da adoção de múltiplas perspectivas para olhar o ensino aprendizagem. Celani (1997) explica que certas tendências de uma década levaram a outras dadas tendências nas décadas seguintes. Por

¹ Tradução nossa de original em inglês.

exemplo, a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem, na década de 70, provocou, nos anos seguintes, preocupações com o ambiente da aprendizagem e com os fatores afetivos, entre outras. O interesse pelos fatores afetivos, por sua vez, fez surgir os métodos humanistas.

Outra questão mencionada pela autora é a dos estilos e estratégias de aprendizagem. Esta remete ao tema da necessidade de sincronizar os ritmos de ensino e de aprendizagem que, por seu turno, está diretamente ligado à problematização da autonomia da aprendizagem, apresentando conseqüentemente implicações no desenvolvimento de material para uso pessoal, na ausência de professor.

A questão dos materiais, por sua vez, que passou a ser foco de atenções na década de 80, em decorrência da necessidade manifesta de individualização do ensino, tomou vulto na década atual, particularmente com o grande impulso na área da informática e outros tipos de mídia (CELANI, 1997, p. 152).

O uso da mídia, que se tornou particularmente evidente na década de 80, continua a ser de interesse... Recursos múltiplos, oferecidos por diferentes tipos de mídia, certamente terão papel influente no ensino de línguas estrangeiras neste final de milênio (CELANI, 1997, p. 155).

Após um olhar retrospectivo sobre as preocupações predominantes no ensino de línguas estrangeiras, a autora faz uma previsão sobre futuras tendências, decorrentes, basicamente, de “tendências gerais na sociedade”. Estas últimas, consistindo principalmente nas seguintes mudanças: de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação; de uma economia nacional para uma mundial; do monismo para o pluralismo, linguístico e cultural; de sistemas ditatoriais para outros mais democráticos; de uma cultura letrada para uma visual.

Entre as tendências apontadas por Celani (1997) para o ensino de línguas, estão: fornecimento, pela tecnologia, não só de instrumentos, mas de sistemas; indivíduos mais autônomos, em decorrência da democracia; professores e alunos sendo responsáveis por selecionar os materiais; centros de aprendizagem viabilizando o estudo individual e autônomo. E ainda, “a responsabilidade pela aprendizagem fica com o aluno, em um processo de conscientização que possibilite participar nas decisões sobre o ‘o quê’ e o ‘como’ do ensino”. (CELANI, 1997, p. 158).

Consideramos que as tendências no ensino de língua estrangeira, apontadas por Celani (1997), são favoráveis ao empreendimento da autoaprendizagem viabilizada por *software* educativo, tendo em vista, principalmente, a evolução dos recursos informáticos e o aumento do número de aprendizes propensos à autonomia, em decorrência das circunstâncias de nossa época.

APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO E AUTONOMIA DO APRENDIZ

Ao longo da história, a centralização do processo de ensino-aprendizagem alterou-se, passando do mestre, nos tempos antigos, para o conteúdo, a partir da Revolução Industrial. Atualmente, ainda predomina o ensino conteudista, mas a centralização no estudante tem

encontrado muitos adeptos. De modo análogo, o papel do aprendiz no processo também vem apresentando visíveis alterações, deixando gradativamente de ser passivo, como mero receptor, passando a participante, com uma tendência crescente à autonomia, situação em que deve responsabilizar-se pelas decisões concernentes a sua própria aprendizagem.

Luria (1991), falando a respeito do movimento de revisão da psicologia ocorrido no início do século XX, de que participou, faz a seguinte afirmação:

Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem, não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (LURIA, 1991, P. 25).

Percebe-se, nessa posição teórica, o reconhecimento de que a participação ativa do indivíduo é tão importante quanto os relacionamentos sociais que estabelece, em seu processo de evolução. Transpondo para o ensino-aprendizagem, podemos dizer que a atitude do estudante é tão importante para a sua aprendizagem, quanto os meios fornecidos pela escola.

Vygotsky (2000), buscando estabelecer uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sustenta a ocorrência de um intervalo entre o nível de desenvolvimento real, reconhecido mediante a constatação do que se consegue realizar de maneira independente; e o nível de desenvolvimento potencial, relativo ao que se é capaz de realizar apenas com ajuda de outrem. Esse intervalo é denominado “zona de desenvolvimento proximal”.

Existe uma visível afinidade entre a zona de desenvolvimento proximal teorizada por Vygotsky, e a teoria sustentada por Rogers (1978), psicólogo da corrente humanista; teoria na qual o processo ensino-aprendizagem tem o aluno como centro. Este último autor altera o tradicional enfoque, do ensino para a “facilitação” da aprendizagem, visando levar o aluno a “aprender a aprender”. Em princípio, trata-se de trabalhos muito distintos, pois Vygotsky (2000) refere-se ao desenvolvimento das crianças, quando fala da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, enquanto Rogers (1978) parte de experiências com pacientes de terapia, transferindo-as para o universo do ensino-aprendizagem. Entretanto, reconhecemos simultaneamente que: a ajuda de outrem, necessária à transformação da capacidade latente em capacidade real, identifica-se com a facilitação da aprendizagem; esta, por sua vez, distintamente de ensino *stricto sensu*, depende da existência de um espaço, semelhante à zona de desenvolvimento proximal, em que possa atuar sobre o aprendiz, de tal forma que ele aprenda a aprender.

Vygotsky (2000) entende que a zona de desenvolvimento proximal, constituída por aprendizagem potencial, transforma-se em aprendizagem real quando o aprendiz é auxiliado. O teórico russo está se referindo a auxílio humano, certamente; todavia, diante da evolução das tecnologias de comunicação e informação em nossa época, mostrando-se cada vez mais viável o seu aproveitamento no ensino-aprendizagem, pode-se estender a meios tecnológicos, como um *software* educativo, por exemplo, essa função de auxiliar.

Obviamente, a participação humana na ação de ensinar, quando se fala em estudar em autonomia, está incorporada ao material que alguém, ou mesmo uma equipe, preparou. Em se tratando de *software* educativo, sua preparação adequada depende de especialistas da área de informática, sem dúvida; mas também é imprescindível a atuação de profissionais da área de ensino, ainda que, posteriormente, o *software* venha a ser usado de modo autônomo pelo estudante.

Também Rogers (1978), ao falar de facilitação da aprendizagem, aponta o professor como facilitador; ou seja, não se refere a autoaprendizagem, pois, mesmo defendendo a autonomia do aprendiz, não descarta a prática docente, cujo perfil deve ser modificado, de maneira a propiciar “liberdade para aprender”, conduzindo assim a uma aprendizagem significativa. Ora, em decorrência da liberdade para aprender, e do direito do aprendiz de fazer suas próprias opções e de buscar a aprendizagem mais de acordo com os seus interesses e as suas necessidades, consideramos haver a possibilidade do estudo autônomo por meio do *software* educativo, como uma opção entre outras. Assim como o professor, também um bom *software*, naturalmente tendo sido preparado com a participação de profissionais da educação, pode facilitar a aprendizagem e contribuir para a autonomia do aprendiz.

Relacionada às ideias de autonomia do aprendiz e de facilitação da aprendizagem, encontra-se também a questão dos estilos de aprendizagem. Revilla (2003) afirma que “não se pode esquecer que os estilos de aprendizagem são um dos pilares fundamentais para o aprender a aprender.”² De fato, não é difícil constatar que aprendizes mais propensos à autodisciplina e menos dependentes de incentivos externos para se sentirem motivados, apenas para citar dois exemplos, sentem-se mais atraídos pelo estudo autônomo. Por outro lado, ter conhecimento sobre estilos de aprendizagem, compreender os modos como os indivíduos aprendem, é fundamental para o ato de ensinar, inclusive, ou talvez especialmente, quando se trata de desenvolver um *software* destinado à autoaprendizagem.

Dalgalian, Lieutaud, Weiss (1983) propõem um ensino de línguas estrangeiras baseado na “orientação não-diretiva atenuada”; partem do princípio rogeriano de “não-diretividade”. A orientação não diretiva atenuada consiste basicamente em impor ao aluno uma estruturação limitada das atividades; estruturação considerada necessária ao aprendizado de línguas, devido ao fato de ser indispensável o domínio de certo número de regras.

Nos limites dessa estruturação mínima, a referida proposta concentra-se na autonomia do aprendiz, no respeito aos seus motivos para aprender ou não aprender, e na autoavaliação. Tal mudança de orientação altera fundamentalmente a relação do indivíduo com o saber, considerando que o estudante *conquista* o conhecimento, ativamente. Participando do processo, o aprendiz tanto obterá os conhecimentos, quanto desenvolverá uma estratégia cada vez mais diversificada da conquista do saber.

² Tradução nossa de original em espanhol.

A respeito da motivação do aprendiz, destacamos a opinião de Dalgalian, Lieutaud, Weiss (1983) sobre uma aprendizagem duradoura: não pode se basear em constrangimento que, além de não ter utilidade pedagógica, suscita resistências que arrefecem o interesse e impedem as verdadeiras motivações, pois só se aprende o que se quer saber. Do tema avaliação, salientamos a desdramatização do erro, que dá à correção uma finalidade informativa ao aprendiz, sobre seu desempenho e progresso, mas também sobre sua estratégia de aprendizagem, contribuindo de fato para a autoavaliação e a autorregulação.

Em linhas gerais, esta visão não-diretiva atenuada de aprendizagem de língua estrangeira, segundo Dalgalian, Lieutaud, Weiss (1983), mostra afinidade com o estudo autônomo intermediado por *software* educativo, pois este pode apresentar uma relativa estruturação e, ao mesmo tempo, propiciar autonomia ao aprendiz para estabelecer seleções e sequências a seu critério.

De acordo com Andrade e Sá (1992), a centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno é uma das características fundamentais da abordagem comunicativa, conduzindo a um posicionamento pedagógico situado “numa pedagogia da não-diretividade, na continuidade de uma linha educativa de tipo humanista, que procura responsabilizar o aluno por sua aprendizagem, autonomizá-lo, motivá-lo”. (ANDRADE e SÁ, 1992, p. 48). Em consonância com o pensamento das autoras, adotamos a perspectiva da abordagem comunicativa para o ensino de línguas e voltamo-nos para a linha humanista em pedagogia, com sua teoria da não diretividade; enfatizamos também a autonomia do aprendiz.

A respeito de autonomia, Dickinson (1994, p. 2)³ afirma ser “desejável que os estudantes adultos adquiram independência em aprendizagem”, sendo uma das tarefas do professor “ensinar ao estudante como aprender”. Para o autor, mais do que uma questão de procedimento ou de método, a autonomia é um objetivo da educação. Basicamente, trata-se de uma atitude para aprender, consistindo em tornar-se, o estudante, responsável pelas decisões concernentes à sua própria aprendizagem. E, embora aprendizes autônomos possam trabalhar isolados – inclusive em centros de auto acesso – o isolamento não é uma condição necessária à autonomia, nem uma garantia de sua ocorrência. Dickinson (1994) alerta sobre o equívoco de se considerar autonomia como ausência de quaisquer restrições ao comportamento, quando, na verdade, ela depende de uma estrutura definida para funcionar. Entretanto, segundo o autor, a autonomia, por si, não garante o sucesso da aprendizagem, pois o aprendiz autônomo pode tomar decisões erradas e perder muito tempo fazendo coisas relativamente inúteis.

Voltando à questão do *software* para autoaprendizagem, concordamos com Dickinson (1994) sobre não haver garantia de sucesso, por mais bem elaborado que seja o material, pois sabemos da importância da participação do aprendiz. No entanto, por não enfocarmos neste trabalho a aplicação do *software* e, portanto, não mensurarmos resultados, devemos ressaltar, sobretudo, que estamos de acordo com o autor em relação à necessidade de estruturação do

³ Tradução nossa de original em inglês.

material. O fato de destinar-se ao uso autônomo torna ainda mais complexa a questão da elaboração, pois, quando o estudo ocorre com participação de professor, este naturalmente possui noções sobre o conteúdo e sobre ensino-aprendizagem, nas quais se apoiar, o que supõe-se não ser o caso do estudante.

A estruturação que consideramos necessária não visa cercear a liberdade do aprendiz, sendo esta uma das vantagens da autonomia, no que concerne a opções perfeitamente atribuíveis a seus próprios critérios; sendo mesmo recomendável a presença de possibilidades variadas, de modo a atender uma maior diversidade de interesses, bem como estilos de aprendizagem variados. Por necessidade de estruturar, entendemos, em primeiro lugar, a organização do material de maneira facilmente compreensível, facilitando o acesso do estudante às opções, de acordo com sua própria seleção; em segundo, o fornecimento de orientações de apoio às decisões do aprendiz, especialmente por meio da explicitação de objetivos das atividades e da informação sobre conhecimentos prévios recomendáveis; por último, o fornecimento de *feedback*, não meramente informativo, mas elaborado no sentido de auxiliar o aprendiz no prosseguimento do estudo.

Quanto ao *feedback*, consideramos que pode ser simplificado nos casos em que o aluno alcançou o resultado previsto, ou seja, demonstrou a aprendizagem do que foi proposto, sendo suficiente um breve elogio, ou mesmo uma expressão gentil de confirmação. Entretanto, quando o aluno não atinge o esperado, a questão se torna extremamente mais relevante, por ter um peso significativo no que ocorrerá em seguida. Neste caso, o emprego de expressões genéricas de incentivo deve ser visto apenas como uma etapa prévia ao verdadeiro *feedback*. Este deve ser elaborado de maneira contextualizada e, tanto quanto for possível prever e planejar, deve focar a possível dificuldade que impediu o sucesso do estudante nesse ponto.

Na impossibilidade de fornecer um *feedback* mais específico, sugerimos que o estudante receba esclarecimentos sobre o conteúdo em questão; preferencialmente, de forma não idêntica à que foi anteriormente apresentado esse conteúdo. Acreditamos ser conveniente evitar, sobretudo, o simples comando de retornar ao ponto em que esse conteúdo foi apresentado. Consideramos indispensável, ainda, oferecer outra oportunidade para o estudante testar o mesmo conhecimento, mas não imediatamente. Estas sugestões levam em conta a conveniência de se evitar a impressão de algo repetitivo e entediante.

Littlewood (1996) divide a questão da autonomia em três perspectivas: de comunicação, de aprendizagem e pessoal. Em todos os casos, afirma ser necessário, para o exercício da autonomia, possuir ao mesmo tempo habilidade, que depende de conhecimento inicial do que tem que ser feito e de destreza para efetuar escolhas; e disposição, que depende de motivação e confiança para assumir as escolhas requeridas.

Acreditamos que os *software* interativos multimídia, quando adequadamente produzidos para o estudo autônomo, podem contribuir para a autonomia em aprendizagem, nesse sentido mais amplo, pois têm a seu favor, por princípio, a liberdade quanto ao uso do tempo e a

flexibilidade potencial quanto aos estilos de aprendizagem a serem atendidos. Porém, para haver eficácia, ao mesmo tempo em que a liberdade do aprendiz não pode ser restringida, ou seja, deve haver efetiva flexibilidade, também é imprescindível a qualidade do conteúdo e do método empregado em sua organização; este, necessariamente, pressupondo o incentivo à autonomia e à sua facilitação.

SOFTWARE EDUCATIVO

Dentre as muitas formas de utilizar o computador no ensino, tanto presencial quanto a distância, tais como a Internet, o correio eletrônico, e os *software* operacionais, encontram-se também os *software* educativos. Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que o *software* interativo multimídia para estudo autônomo não deve ser visto, via de regra, como uma forma de Instrução Programada, embora possa haver casos em que realmente sejam detectadas semelhanças, em maior ou menor grau.

Como se pode depreender da leitura de Markle (1971), a Instrução Programada tem por fundamento o behaviorismo, propõe-se a induzir o aluno a responder certo, controlando rigorosamente os seus passos, de forma que somente após cumprir tudo que é exigido em uma tarefa, poderá prosseguir. Os erros são inaceitáveis, cabendo ao programa impedir que ocorram, evitando, por exemplo, informações mal redigidas e pressuposição de conhecimentos que o aluno não detenha.

De acordo com Pereira (1970), um programa⁴ se constitui de “sequências” formadas por “quadros” que veiculam informações em pequena quantidade. Nos quadros iniciais, não há perguntas; e nos próximos, elas vão sendo inseridas, com o cuidado de que as primeiras sejam extremamente fáceis, pois o objetivo é levar o aluno a dar respostas certas, sempre. Há uma coluna com as respostas, as quais o aluno deve manter cobertas até o momento em que já respondeu, para então fazer a conferência.

Assim, por um lado, a Instrução Programada, por suas características, não precisa de um *software* multimídia interativo como meio. E por outro, este meio tem possibilidades, se bem empregado, de promover aprendizagem fundamentada em quaisquer outros princípios, além dos behavioristas, inclusive baseada na Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira, especialmente se facilitar ao estudante conexões on-line.

Silva e Marchelli (1998) apontam que os *software* educativos têm sido cada vez mais produzidos, havendo uma grande demanda por produtos de boa qualidade, devido às possibilidades de uso das novas tecnologias. Martins e Polak (2001, p. 27 e 49) consideram que “a tecnologia pode contribuir para tornar a aprendizagem mais fácil, eficiente, divertida e prazerosa” e que “o objetivo de multimídia baseada em computador é integrar várias tecnologias – voz, vídeo e computadores – em uma única e facilmente acessível interface.”

⁴ Termo específico da Instrução Programada.

A autoaprendizagem mediada por computador, com *software* educativo, aparece como uma opção atrativa, pela flexibilidade que permite em relação ao tempo, e por exigir um investimento financeiro menor, em comparação a outras alternativas. Entretanto, a probabilidade de fracasso numa tentativa assim é considerável, e seu efeito pode ainda ser pior, se deixar o aprendiz desmotivado até mesmo para decidir-se por outro *software*, ou por outra opção de aprendizagem. Portanto, é importante que o *software* educativo para autoaprendizagem de língua estrangeira seja adequado à sua finalidade, tanto do ponto de vista tecnológico quanto pedagógico. Sendo assim, o êxito estará, não garantido, mas dependente apenas de fatores de ordem circunstancial/pessoal, tais como a disposição para o estudo autônomo e a autodisciplina, que estão de certa forma pressupostos quando se decide por esta alternativa de aprendizagem.

De acordo com Vieira (2003), avaliar um *software* educativo consiste em “analisar como um software pode ter um uso educacional, como ele pode ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento e a modificar sua compreensão de mundo elevando sua capacidade de participar da realidade que está vivendo”. Em seguida a autora discute alguns aspectos que, segundo ela, devem ser observados quando se busca analisar criteriosamente um *software*, começando pela identificação de sua base pedagógica. De fato, as ideias a respeito de como se aprende, e como se pode ensinar, são fundamentais na elaboração de qualquer material didático, seja qual for o meio utilizado.

No entanto, para Vieira (2003), não há possibilidade de autoaprendizagem por meio de *software*. A autora afirma que “qualquer *software* que se propõe a ser educativo tem que permitir a intervenção do professor”. Quanto a nós, mesmo reconhecendo a importância do professor, e sem a intenção de apontar os novos recursos tecnológicos como seus substitutos, observamos como esses recursos viabilizam cada vez mais a alternativa do estudo autônomo, prática em si muito antiga. Nossa perspectiva é, portanto, diferente da adotada por Vieira (2003), mas consideramos que seu texto traz importantes contribuições para a análise de *software*, advindas de itens como: base pedagógica, tipos de *software*, aspectos técnicos e ficha de avaliação.

De acordo com Sales (2001), é extremamente importante o tratamento que se dá em *software* aos erros do aprendiz. Realmente, o erro pode ser produtivo para a aprendizagem, se analisado e utilizado no aperfeiçoamento do processo. Sabemos que um *software* não trabalha com o imprevisto, estando sujeito aos limites da programação. Todavia, é tecnicamente possível prever uma grande variedade de erros e fornecer retorno específico para as respectivas situações. Assim, do ponto de vista técnico não se justifica, e do ponto de vista pedagógico não é recomendável, que o *feedback* se restrinja a identificar as condições de certo ou errado, fornecendo meras frases genéricas de congratulação ou incentivo.

O autor ressalta ainda, como uma das necessidades para a confecção do material, a participação de professores. E faz um alerta:

Embora os recursos do computador tenham evoluído bastante, a visão estruturalista do ensino de línguas permanece como um fantasma que ressurgue nos materiais desenvolvidos

com um cunho puramente mercadológico em detrimento de uma proposta vanguardista de ensino (SALES, 2001, p. 704).

De fato, é indispensável a participação de professores na elaboração de material de ensino, seja qual for o meio utilizado. Sem dúvida, no caso do *software*, os conhecimentos técnicos na área de informática também têm um papel fundamental, mas devem, necessariamente, juntar-se aos conhecimentos pedagógicos, ou não se obtém um bom resultado. No entanto, é possível que o interesse por retorno financeiro rápido incentive a mera transposição de cursos existentes, alguns até de qualidade questionável, para o *software* multimídia, criando a expectativa de que o próprio meio garante o sucesso do produto.

Na opinião de Segurado (2003), o surgimento do CD-ROM, por sua grande capacidade de armazenar informações, possibilitou um avanço na qualidade do *software* educativo, em relação aos discos flexíveis anteriormente usados. A autora observa, porém, que não são todos os *software* educativos que usam com eficácia, significativamente e não apenas como adornos, os recursos disponíveis: imagens fixas e em movimento, voz, música, hipertexto e outros. Segurado (2003) afirma que alguns programas chamados de multimídia, na verdade “transferem os esquemas de *software* tradicional para um suporte de CD e acrescentam-lhes uma saudação ou umas instruções verbais insignificantes, o que lhes permite ser qualificados de multimídia”⁵.

Assim, tanto as questões pedagógicas, conforme já mencionamos, podem ser negligenciadas por superestimarem-se os efeitos dos recursos tecnológicos, como pode haver uma apropriação muito modesta desses recursos. Em casos extremos, podem-se inserir uns poucos elementos, nem sempre de maneira adequada, com o intuito de valer-se do caráter de multimídia, atribuído ao *software* devido a tais inserções, para promover a venda do produto. Portanto, um *software* para aprendizagem de língua estrangeira, devendo combinar qualidade técnica com proposta pedagógica adequada, está sujeito aos riscos de não atender às exigências de uma dessas áreas, ou mesmo de nenhuma.

Segundo Le Roy (2003), a qualidade de um *software* educativo varia, dependendo de quem o utiliza e dos objetivos que se tem ao usá-lo. Sem dúvida, o resultado pior, ou melhor, a ser alcançado varia conforme o usuário. No entanto, consideramos que a finalidade da utilização, elemento essencial para se avaliar um *software*, já está de certa forma compreendida em sua apresentação, isto é, na proposta dirigida aos potenciais usuários. Pressupondo, pois, essa finalidade assumida na apresentação, que influenciará na opção do futuro usuário por tal *software*, pode-se empreender uma avaliação, não do resultado alcançado por determinados aprendizes; mas do *software*, em termos potenciais. Assim, como no exemplo de nossa pesquisa, um produto cuja proposta é a de levar o usuário a aprender uma língua estrangeira sem professor, deve ser analisado em relação ao que propõe, baseando-se a avaliação em questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira e ao estudo autônomo.

⁵ Tradução nossa de original em espanhol.

Siguenza (2003) apresenta uma série de recomendações para o desenho e desenvolvimento de *software*, tais como o controle de itinerários (percurso que foi realizado pelo usuário), o acompanhamento da realização dos exercícios (incluindo o resultado positivo ou negativo), a geração de reforços (periodicamente, mas não de forma previsível, com felicitações ou recomendações), avaliações parciais (reforço após cada questão e nota ao final do exercício), avaliações finais, e exercícios práticos (envolvendo simulações, quando é necessário testar a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido). Consideramos oportunas as recomendações do autor, mas, em relação ao controle de itinerários, ressaltamos que esse controle não deve provocar o cerceamento da liberdade do usuário de estabelecer seus próprios percursos, mas apenas facilitar a sua orientação.

Para Marquès (2003), algumas das características de um *software* educativo multimídia eficaz são: facilidade de uso e instalação, qualidade técnica e estética de seus elementos, qualidade dos conteúdos, originalidade e uso de tecnologia avançada, desenho claro e atrativo das telas. Também, um bom *software* deve motivar os usuários (despertando e mantendo a curiosidade e o interesse), ter bons recursos didáticos (atividades variadas, organizadores prévios), alimentar a iniciativa e a autoaprendizagem (facilitar a aprendizagem a partir dos erros) e levar o usuário a planejar, regular e avaliar seu processo de aprendizagem. Percebe-se, por parte desse autor, uma preocupação com a qualidade do *software* educativo em termos das duas perspectivas: tecnológica e pedagógica. Marquès (2003), além de mencionar várias outras características necessárias, afirma que o *software* precisa ter um enfoque pedagógico atual, e acrescenta que:

Os programas evitarão a simples memorização e apresentarão meios heurísticos centrados nos estudantes que levem em conta as teorias construtivistas e os princípios da aprendizagem significativa em que além de compreender os conteúdos possam investigar e procurar novas relações (MARQUÈS, 2003).⁶

Matilla (2004) defende a ideia de “alfabetização” dos professores universitários a respeito de documentos multimídia interativos, para que eles se dediquem, entre outras coisas, a “fazer pesquisas em seleção dos conteúdos e em metodologias didáticas mais idôneas para fazer esses conteúdos mais acessíveis a nossos alunos”.⁷ O autor condena o deslumbramento diante da tecnologia, chamando a atenção para várias outras formas eficazes de ensinar, há muito conhecidas, lembrando que o giz e a lousa, com o professor, formam a primeira multimídia. Ele afirma que professores conscientes de todos esses saberes “serão potenciais autores de desenhos multimídia que utilizem os mais modernos recursos tecnológicos”⁸.

Matilla (2004) tem razão ao condenar o entusiasmo desmedido pelas novas tecnologias, que vieram para somar-se a outros recursos existentes, e não para eliminá-los dos

⁶ Tradução nossa de original em espanhol.

⁷ Tradução nossa de original em espanhol.

⁸ Tradução nossa de original em espanhol.

contextos em que continuam sendo aplicáveis. Quanto à contribuição dos professores, conforme já nos posicionamos anteriormente, também consideramos indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observamos que: a grande demanda pela aprendizagem de língua estrangeira abre espaço para meios alternativos de se atingir esse fim; a popularização dos computadores oferece a possibilidade de usá-los para o estudo; e o aperfeiçoamento dos recursos multimídia viabiliza a produção de *software* tecnicamente eficientes. Vimos também que os motivos atuais para se aprender língua estrangeira são sobretudo pragmáticos, voltados para as necessidades de comunicação.

Portanto, consideramos o estudo autônomo de língua estrangeira por meio de *software* educativo como uma opção viável e conveniente, desde que se levem a sério, entre outras, as seguintes questões:

- Emprego dos recursos mais recentes disponíveis para esse meio, como a combinação de som, imagem e movimento, a possibilidade de interação com o usuário e a adaptabilidade aos seus interesses e necessidades.
- Do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras, adequação ao ensino para a comunicação, tendo em vista as necessidades do aprendiz contemporâneo, predominantemente pragmáticas.
- Adequação da linguagem ao meio utilizado, evitando-se a mera transposição de cursos impressos.
- Adequação ao estudo autônomo, fornecendo: atividades variadas; instruções facilmente compreensíveis; orientações voltadas para o planejamento e a avaliação da aprendizagem; *feedback* bem elaborado, visando a contribuir para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. I. O.; SÁ, M. H. A. B. A. **Didáctica da língua estrangeira**. Rio Tinto (Portugal): Asa, 1992. 271 p.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161

DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S.; WEISS, F. **Pour un nouvel enseignement des langues: et una nouvelle formation des enseignants**. Paris: CLE international, 1983. 144 p.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (ed.). **Autonomy in language learning**. Porto alegre: Editora Universidade / UFRGS, 1994. p. 2-12.

- LE ROY, H. **Esquema de evaluación de software educativo**. Revisado em abr. 2001. Disponível em: <<http://home.tiscali.be/hanslr/evalsed.htm>> Acesso em: 8 fev.2003.
- LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**, Gran Bretanha, V. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.
- LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ícone, 1991. p. 21-37.
- MARKLE, S. M. **Instrucción Programada**: análisis de cuadros buenos y malos. México / Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971. 379 p.
- MARQUÈS, P. **Características de los Buenos Programas Educativos Multimedia**. Disponível em:<<http://www.xtec.es/~pmarques/edusoft.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2003.
- MARTINS, O. B; POLAK, Y. N. S. (org.). **Técnicas para a produção em educação a distância**. Curitiba: MEC/SEED, 2001. 61 p.
- MATILLA, A. G. **El multimedia interactivo**: reflexiones en torno a una revolución pendiente. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/agmatill.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2004.
- PEREIRA, H. B. **Instrução Programada**: teoria e prática. Rio de Janeiro – São Paulo: Forense, 1970. 156 p.
- REVILLA, D. **Estilos de Aprendizaje**. Disponível em: <<http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>>. Acesso em: 29 jun. 2003.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgar Godói da Matta Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. 330 p.
- SALES, J. T. L. O tratamento de erro em *software* destinado ao ensino de língua inglesa. **BOLETIM [da] ABRALIN**. 2001. v. 26, p. 704-706. Número Especial.
- SEGURADO, M. T. G. C. **Un ejemplo de evaluación de software educativo multimedia**. Disponível em: <<http://www.xtec.es/~vmas2/mediatec/exemple.htm>>. Acesso em: 28 set. 2003.
- SIGUENZA, J. A. **Diseño de materiales docentes multimedia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/siguenza.html#grafico>>. Acesso em: 28 dez. 2003.
- SILVA, D; MARCHELLI, P. S. Informática e linguagem: análise de *softwares* educativos. In: ALMEIDA, M. J. P. M; SILVA, H.C. (org.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 105-120.
- VIEIRA, F. M. S. **Avaliação de Software Educativo**: reflexões para uma análise criteriosa. Disponível em: <<http://www.connect.com.br/~ntemg7/avasoft.htm>>. Acesso em: 15 out. 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191 p.
- WATTS, N. A learner-based design model for interactive multimedia language learning packages. **System**, Gran Bretanha, vol. 25, n. 1, p. 1-8, 1997.