

FLORISA DE LOURDES BRITO

***SOFTWARE* MULTIMÍDIA PARA
AUTO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: análise de um
software e uma proposta de matriz avaliativa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA
2004

FLORISA DE LOURDES BRITO

SOFTWARE MULTIMÍDIA PARA AUTO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: análise de um *software* e uma proposta de matriz avaliativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Orientador: Professor Doutor Waldenor Barros Moraes Filho

Uberlândia
2004

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação / mg / 11/04

B862s Brito, Florisa de Lourdes.

Software multimídia para auto-aprendizagem de língua estrangeira: análise de um software e uma proposta de matriz avaliativa / Florisa de Lourdes Brito. - Uberlândia, 2004.

275.f. : il.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-graduação em Lingüística.

Inclui bibliografia.

1. Lingüística aplicada – Teses. 2. Língua inglesa – Ensino auxilia-
do por computador - Teses. 3. Autodidatismo – Teses. I.
Moraes Filho,
Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Lingüística. III. Título.

CDU:

801

FLORISA DE LOURDES BRITO

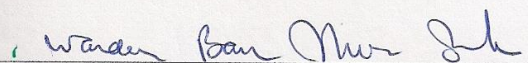
SOFTWARE MULTIMÍDIA PARA AUTO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: análise de um *software* e uma proposta de matriz avaliativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Curso de Mestrado em Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

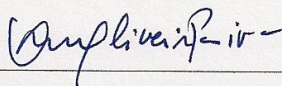
Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Banca Examinadora:

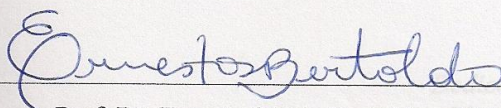
Uberlândia, 13 de dezembro de 2004.



Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – UFU



Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG



Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU

Flora Alves de Brito,
admirável ser humano, meu pai.
- Leticia e Andressa, fontes de
energia vital, minhas filhas.

Dedico a:
- *Marcílio Alves de Brito,*
admirável ser humano, meu pai.
- *Letícia e Andressa, fontes de*
energia vital, minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, presença constante de modos tão vários, suavizando o caminho e fortalecendo os passos.

À **Universidade Federal de Uberlândia**, pela disponibilização eficiente da estrutura necessária, representada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e pelo Sistema de Bibliotecas.

Ao **Professor Doutor Waldenor Barros Moraes Filho**, competente orientador, por disponibilizar seu tempo tão concorrido, fornecendo com indiscutível objetividade o norteamento e o suporte indispensáveis à realização deste trabalho; e por superar as atribuições inerentes à função, oferecendo apoio precioso nas questões relativas a material de consulta, inclusive concedendo-nos empréstimos de seu acervo pessoal.

À **Professora Doutora Alice Cunha de Freitas** e ao **Professor Doutor Ernesto Sérgio Bertoldo**, pelas importantes contribuições para este trabalho, em decorrência das disciplinas ministradas e, de modo especial, por ocasião do Exame de Qualificação.

À **Professora Doutora Célia Assunção Figueiredo**, ao **Professor Doutor João Bôsko Cabral dos Santos**, e ao **Professor Doutor Luís Carlos Costa**, pelas disciplinas ministradas, todas muito relevantes para nossa formação acadêmica.

Às funcionárias **Eneida Aparecida Lima Assis** e **Maria Solene do Prado**, pela competência e cordialidade no atendimento às nossas freqüentes necessidades acadêmicas.

À **Doutora Jacy de Oliveira** por, em vários momentos de necessidade, gentilmente emprestar-nos seu equipamento de informática, contribuindo assim para agilizar o nosso trabalho.

A **tantas outras pessoas** que no período relativo ao Curso de Mestrado, ou anteriormente, contribuíram de tantas maneiras, seja do ponto de vista acadêmico ou pessoal, para que fôssemos bem-sucedidos na realização deste trabalho.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela.

(Paulo Freire)

A distância entre o giz e o CD-ROM não pode ficar apenas no tempo que separa esses dois recursos de ensino; precisa ser preenchida, antes de mais nada, com a compreensão clara da função de cada um: onde, quando, como, em que circunstâncias.

(Maria Antonieta Alba Celani)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo inicial pesquisar a adequação técnica e pedagógica de um *software* multimídia para auto-aprendizagem de língua inglesa, dentre tantos disponíveis no mercado. Ao nos depararmos com a necessidade de um parâmetro avaliativo, surgiu um segundo objetivo: elaborar uma proposta de matriz que pudesse ser um instrumento auxiliar para esse tipo de avaliação. Realizamos uma pesquisa analítico-descritiva, a partir das seguintes indagações: a) Utilizando o CD-ROM, o *software* emprega os 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? b) Do ponto de vista da aprendizagem de línguas estrangeiras, o *software* é adequado à aprendizagem para a comunicação, tendo em vista as necessidades do aprendiz contemporâneo, predominantemente relacionadas a questões práticas? c) A linguagem verbal é adequada ao meio utilizado? d) O *software* é adequado ao estudo autônomo? As análises demonstraram a inadequação do *software* relativamente a essas indagações, confirmando a hipótese de que pode haver, sobre um suporte tecnológico recente, uma apropriação inadequada dos recursos e uma proposta pedagógica desatualizada. Elaboramos uma proposta de matriz avaliativa específica, com a expectativa de que venha a ser aprimorada em estudos futuros.

Palavras-chave:

Software educativo; língua estrangeira; auto-aprendizagem; matriz avaliativa.

ABSTRACT

This dissertation aimed initially at researching the technical and pedagogical adequacy of a multimedia software designed for the autonomous learning of English, selected among many others available in the market. We thus found the need for criteria and parameters which could be used as evaluating guidelines and then added a second objective to our study: design an evaluation template which could work as an auxiliary tool in our analyses. We carried out an analytical and descriptive study based on the following research questions: a) since the software uses CD-ROM technology, does it use the most recent multimedia resources available for the medium, such as the combination of sound, image and movement, the possibilities of interaction with the user taking into account his interests and needs? b) Is the software adequate to develop communication in the foreign language being taught considering the needs of the modern learner, especially in what concerns pragmatical uses of language items? c) Is verbal language adequate to the technical means used? d) Is the software adequate to self-learning contexts? The analyses demonstrate the inadequacy of the software from the point of view of the research questions raised and confirm our initial hypothesis that the use of new technologies in self-access language courses such as those in CD-ROMs does not necessarily imply the use of appropriate technological resources or contextualized and theoretically appropriate pedagogical approaches, methods and techniques. We propose an alternative evaluation template which could be further improved and used to evaluate similar courses.

Keywords:

educational software; foreign language; autonomy; self-learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA DO APRENDIZ E <i>SOFTWARE</i> MULTIMÍDIA	18
1.1 Delimitação do campo	18
1.2 Ensino-aprendizagem	19
1.2.1 Abordagem, método e técnica	22
1.2.2 Abordagens de ensino de língua estrangeira predominantes no século XIX ..	24
1.2.3 Algumas propostas mais recentes para o ensino de língua estrangeira	27
1.2.4 Aprendizagem Centrada no Aluno e Autonomia do Aprendiz	31
1.2.5 Tendências no ensino de língua estrangeira	40
1.3 Aprendizagem Mediada pela Tecnologia (AMT)	42
1.3.1 Conceituação	43
1.3.2 Algumas referências históricas	45
1.3.3 Estágios de evolução	47
1.3.4 <i>Software</i> educativo	49
1.4 Produção de materiais de ensino	56
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
2.1 Natureza da pesquisa	58
2.2 Seleção do <i>software</i>	61
2.3 Descrição do <i>corpus</i>	69
2.3.1 Tela principal	71
2.3.2 Letras e sons	76
2.3.3 <i>Sound Start</i> – Reconhecimento automático da fala (RAF)	78
2.3.4 Manual do usuário	80
2.4 Plano seqüencial de utilização do <i>software</i> para análise	80
2.5 A pesquisadora	81
CAPÍTULO 3 - AS ATIVIDADES DO <i>SMART START</i> INGLÊS	83
3.1 A opção “letras e sons”	83
3.2 A opção “jogos”	103
3.2.1 Jogos, modo “escuta”	109

3.2.2 Jogos, modo “leitura”	155
3.2.3 Jogos, modo “fala”	162
3.3 A opção “ <i>Sound Start</i> ”	169
CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DO SOFTWARE EM SEU CONJUNTO E REFORMULAÇÃO DA MATRIZ	173
4.1 O <i>Smart Start</i> diante das indagações de pesquisa	173
4.1.1 O <i>Smart Start</i> na perspectiva da utilização de recursos multimídia	174
4.1.2 O <i>Smart Start</i> na perspectiva da aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação	176
4.1.3 O <i>Smart Start</i> na perspectiva da adequação da linguagem verbal ao meio	180
4.1.4 O <i>Smart Start</i> em relação ao estudo autônomo	183
4.2 Da matriz preliminar à proposta de matriz específica	185
4.2.1 Informações fornecidas	186
4.2.2 Instalação / desinstalação	187
4.2.3 Navegação	188
4.2.4 Apresentação das telas	189
4.2.5 Recursos multimídia	189
4.2.6 Integrabilidade / adaptabilidade	190
4.2.7 Aspectos didáticos / conteúdo	191
4.3 Avaliação do <i>software</i> pela matriz específica	193
4.3.1 Parte I: informações prévias	194
4.3.2 Parte II: uso da tecnologia	200
4.3.3 Parte III: aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação	215
4.3.4 Parte IV: auto-aprendizagem	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
APÊNDICE A – Questionário para levantamento de interesse	235
APÊNDICE B – Proposta de matriz avaliativa específica, preenchida com a avaliação do <i>Smart Start Inglês</i>	238
ANEXO A – Respostas ao questionário para levantamento de interesse	243
ANEXO B – Cópia da embalagem do <i>Smart Start</i> - frente	274
ANEXO C – Cópia da embalagem do <i>Smart Start</i> - verso	275

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, vem se popularizando a idéia de que aprender pelo menos uma língua, além da materna, pode ser o diferencial para conquistar ou manter uma colocação no mercado de trabalho. Esta é uma das várias faces do processo de globalização em curso, como afirma Weininger:

Os processos de globalização econômica e cultural continuam em ritmo acelerado e os seus resultados estão ficando cada vez mais palpáveis. Um deles é a necessidade de competências específicas em línguas e culturas estrangeiras para segmentos profissionais mais variados, muito além das áreas tradicionalmente ligadas ao comércio internacional (WEININGER, 2003).

A globalização incrementa a necessidade do conhecimento de línguas estrangeiras, devido à crescente frequência das relações, especialmente comerciais, entre os países. Todavia, para além dessa necessidade, pode haver também uma certa generalização quanto à mesma, causando a expectativa de que é preciso, e mesmo suficiente, ter esse conhecimento para desempenhar qualquer atividade. Assim, um crescimento na demanda por profissionais que saibam língua estrangeira, ao mesmo tempo em que aumenta justificadamente a busca por esse aprendizado, também a inflaciona, por gerar expectativas que nem sempre chegarão a se concretizar.

Portanto, seja pelo aumento das possibilidades de utilização, seja pelas expectativas sobre o surgimento de oportunidades, cresce o interesse pelo aprendizado de língua estrangeira com objetivos profissionais. Neste cenário, parece haver uma maior procura pelo inglês, quando se trata do primeiro idioma estrangeiro a ser estudado. Tal preferência geralmente se justifica por razões práticas, devido à ampla utilização dessa língua em nível

internacional, embora uma parte desse prestígio provavelmente resulte de uma intensa divulgação, por meio de produtos comerciais e culturais.

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. Conseqüentemente, expande-se também a oferta de *software*, sendo uma de suas diversas modalidades a dos *software* educativos, que têm por finalidade o ensino-aprendizagem intermediado pelo computador, geralmente utilizando recursos multimídia. Uma matéria publicada pelo jornal O Estado de São Paulo (02/12/1997) sob o título **Cresce mercado de CD-ROM educativo**, informava, já na década passada, que:

As pequenas empresas brasileiras que desenvolvem “softwares ” educativos estão conseguindo muitos pontos na disputa com os jogos eletrônicos de ação e outros games. A maioria delas registrou um grande aumento das vendas nos últimos três anos [...] Vendidos para o público em formato de CD-ROM, esses softwares multimídia contam histórias infantis, ensinam inglês, português, geografia ou matemática para crianças e adultos (BREDARIOLI, 1997).

A expressão multimídia interativa é utilizada freqüentemente, em alguns casos até como estratégia de *marketing*, servindo como recomendação de produtos, porém pode haver várias interpretações sobre o seu significado. Neste trabalho adotamos a definição de *software* multimídia interativos de Watts (1997), que, embora não seja recente, permanece válida:

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

¹ Tradução nossa de: “applications which seek to create exploratory learning environments in which digital sound, image, text and video components are fully integrated through computer platforms and placed under the

Uma parte dos *software* educativos disponíveis no mercado destina-se ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, entre estas o inglês, podendo ser encontrados desde dicionários até cursos supostamente completos. Escolas de idiomas utilizam *software* educativos durante as aulas e também os indicam para o estudo complementar, mas eles podem também ser adquiridos por iniciativa individual em livrarias, lojas de produtos de informática, bancas de jornais e lojas virtuais, a preços variados.

Assim, por um lado populariza-se o interesse pelo aprendizado de língua estrangeira, possivelmente com maior número de opções pelo inglês; por outro, em relação direta com essa popularização, 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 inglês por meio do computador, sem recorrer a uma escola ou a um(a) professor(a).

Parece uma alternativa atraente, pelo menos em relação aos custos e à flexibilização do tempo disponível para os estudos. Todavia, mesmo o investimento sendo menor, pode transformar-se em desperdício, se as expectativas forem frustradas; e neste caso, ainda há o risco de o estudante sentir-se menos estimulado para outras tentativas.

Objetivos

Este estudo teve como objetivo analisar um *software* educativo para aprendizagem de língua inglesa, constituído de atividades interativas e proposto para uso individual por iniciantes, sem a participação de professor. Para orientar as análises, organizamos uma matriz preliminar, fundamentada em reflexões de Marquès (2003), Le Roy (2003), Segurado (2003) e Sigüenza (2003). Após analisar o *software* selecionado para nossa pesquisa, e observando as necessidades evidenciadas no decorrer da análise, apresentamos uma nova proposta de

matriz, específica para a análise de *software* interativo multimídia destinado ao estudo autônomo² de língua estrangeira, que poderá vir a ser utilizada como instrumento auxiliar por interessados em avaliar tais produtos, ou em planejá-los.

Neste trabalho, consideramos basicamente as seguintes indagações:

- a) Utilizando o CD-ROM, o *software* emprega os 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?
- b) Do ponto de vista da aprendizagem de línguas estrangeiras, o *software* é adequado à aprendizagem para a comunicação, tendo em vista as necessidades do aprendiz contemporâneo, predominantemente relacionadas a questões práticas?
- c) A linguagem verbal é adequada ao meio utilizado?
- d) O *software* é adequado ao estudo autônomo?

Defendemos a viabilidade do estudo autônomo de língua estrangeira por meio de *software* educativo, tendo em vista a versatilidade dos recursos multimídia, que podem ser empregados para a produção de cursos eficientes, desde que sejam levadas em conta as questões concernentes ao ensino-aprendizagem. Entretanto, é possível que em muitos dos *software* existentes no mercado, os recursos tecnológicos não estejam convenientemente aplicados; assim como as condições necessárias à auto-aprendizagem, bem como à aprendizagem de língua estrangeira, podem não ter sido devidamente consideradas.

Em relação ao idioma do conteúdo do *software* a ser analisado, optamos pelo inglês, embora nossa habilitação de graduação em Letras seja em francês. Uma das razões para essa opção, é o fato de observarmos que, em nosso contexto, o inglês é mais difundido

² Consideramos estudo autônomo, aquele que ocorre sem participação direta de professor.

que outras línguas estrangeiras, haja vista a disponibilidade de cursos, o acesso a filmes, a músicas e a produtos industrializados em geral. Outra razão para pretermos nossa língua de formação ao selecionarmos o objeto de estudo, é a intenção de adotarmos preferencialmente a perspectiva da aprendizagem, e não do ensino. Consideramos que a formação em língua estrangeira, por um lado, capacita-nos a trabalhar com o tema; e o fato de não possuímos conhecimentos aprofundados especificamente em inglês, contribui para minimizar interferências na visão de aprendiz que pretendemos manter, ao analisar um *software* para auto-aprendizagem.

Selecionamos um dentre tantos *software* disponíveis em pontos de venda tanto físicos como virtuais, o *Smart Start Inglês*³, produzido por Syracuse Language, cuja proposta apresentada é de “aprendizado fácil para escola, casa, viagens”, com “três níveis de habilidade” e “reconhecimento de voz”. Embora não sejam mencionados explicitamente as palavras “interatividade” e “multimídia”, pelas especificações presentes na embalagem deduzimos tratar-se de um *software* multimídia interativo, devido a observações como “aprenda através de jogos” e “fale com personagens na tela”. Outro ponto a destacar na apresentação do *Smart Start Inglês*, que pode influenciar nas expectativas quanto ao seu uso, é a afirmação: “Aprender inglês é fácil... e divertido!”.

Analizamos, pois, o *Smart Start Inglês*, quanto à sua adequação tecnológica e pedagógica, em relação à auto-aprendizagem de inglês por meio de *software* interativo multimídia. À falta de um parâmetro avaliativo que atendesse aos nossos objetivos, organizamos inicialmente uma matriz para nos conduzirmos nas análises, baseada parcialmente nos textos de Marquès (2003), Le Roy (2003), Segurado (2003) e Sigüenza (2003). Servimo-nos dos itens relacionados na matriz, como uma referência mínima para os aspectos a serem avaliados, não nos limitando, pois, a eles.

³ No capítulo 2, destinamos um item para explicar a seleção do *software*.

Após analisar, com base na matriz preliminar, o *software Smart Start Inglês*, e observando as necessidades evidenciadas no decorrer da análise, apresentamos uma nova proposta de matriz. Esta, específica para a análise de *software* interativo multimídia destinado ao estudo autônomo de língua estrangeira, pode vir a ser um instrumento auxiliar aos interessados em avaliação e/ou planejamento desses produtos. Do ponto de vista lingüístico, no que concerne aos parâmetros de avaliação, nossa proposta não está direcionada às especificidades da língua inglesa, mas a línguas estrangeiras de um modo geral.

Justificativa

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.”

A auto-aprendizagem 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. Percebe-se, pois, como é importante que o *software* educativo para auto-aprendizagem de língua estrangeira seja adequado à sua finalidade, tanto do ponto de vista tecnológico quanto pedagógico. Sendo assim o êxito estará, não garantido, uma vez

que o processo de aprendizagem é complexo e influenciado por numerosos fatores, mas favorecido.

Levantamos trabalhos sobre avaliação de *software* educativo, sendo alguns mais voltados para os aspectos genéricos a serem considerados, como em Vieira (2003) e Matilla (2004); outros ocupam-se mais detidamente dos itens a serem avaliados, como em Segurado (2003), Le Roy (2003), Sigüenza (2003) e Marquès (2003). Todavia, nenhum desses trata especificamente da análise de *software* educativo para o estudo autônomo de uma língua estrangeira. As pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira que levantamos, por sua vez, mencionam o uso do computador em sala de aula e a aprendizagem pela Internet, entre outras possibilidades, mas não tratam da auto-aprendizagem por meio de *software*. Como esses programas vem sendo comercializados normalmente, faz-se necessário estabelecer parâmetros para analisar sua adequação, levando em conta as características do ensino de línguas, do ensino a distância e da auto-aprendizagem, bem como o uso apropriado dos recursos tecnológicos atualmente disponíveis.

Pretendemos com este estudo, contribuir para as reflexões sobre esta modalidade de *software*, e apresentar uma proposta de matriz que poderá ser utilizada por interessados em avaliar tais produtos. Tal matriz pode auxiliar o processo de seleção, bem como influenciar indiretamente a produção de *software*. Assim, reflexões e avaliações podem contribuir para minimizar o impacto de iniciativas mercantilistas, desprovidas de responsabilidade para com o ensino-aprendizagem, que encontram terreno propício diante da demanda de meios alternativos para se produzir um conhecimento tão exigido em nosso tempo.

Portanto, a partir da análise de um *software* disponível no mercado, dentre tantos outros, buscamos identificar adequações e/ou inadequações, tanto em termos tecnológicos quanto metodológicos, tendo em vista a finalidade a que se propõe. E então, a partir desta análise, objetivamos apresentar uma proposta de matriz para orientar futuras avaliações, cujo

teor possa vir a ser também levado em conta na elaboração de *software* com finalidades semelhantes.

Organização do texto

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, encontra-se a fundamentação teórica, que abrange basicamente o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em cujo âmbito interessa-nos especialmente a abordagem comunicativa e a autonomia do aprendiz; e a aprendizagem mediada pela tecnologia, em que destacamos o *software* multimídia. No segundo capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, os procedimentos adotados, a descrição do *corpus* e o perfil da pesquisadora. O terceiro capítulo contém descrições e análises referentes às atividades que compõem o *corpus*. No quarto capítulo, analisamos o *corpus* em seu todo, relativamente às indagações de pesquisa e à matriz preliminar. No quinto e último capítulo, apresentamos uma proposta de matriz avaliativa específica para *software* multimídia destinado à auto-aprendizagem de língua estrangeira.

CAPÍTULO 1

LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA DO APRENDIZ E SOFTWARE MULTIMÍDIA

Neste capítulo, delimitamos inicialmente em que espaço do conhecimento se insere a nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos as bases teóricas fundamentais em que nos apoiamos, quanto aos seguintes aspectos: ensino-aprendizagem de língua estrangeira, aprendizagem mediada pela tecnologia, bem como produção de materiais de ensino.

1.1 Delimitação do campo

Esta pesquisa insere-se na área da Lingüística Aplicada, localizando-se na interface do campo do Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras com o campo da Aprendizagem Mediada pela Tecnologia (AMT)⁴. Como pretendemos estudar a adequação, tecnológica e metodológica, de um *software* educativo proposto para a aprendizagem autônoma de língua inglesa, questões sobre análise de *software* educativo, aprendizagem centrada no aluno e autonomia do aprendiz, também devem ser consideradas.

⁴ Dentre várias denominações possíveis, adotamos neste trabalho AMT, de acordo com Chaves (2003), conforme explicitado em 2.3.1.

Estas questões fundamentais, excetuando-se o tópico relativo a AMT, geralmente são tratadas na literatura em relação ao contexto da sala de aula, e não ao estudo autônomo. Mesmo o *software* educativo, em geral, é visto pelos pesquisadores como um recurso a ser utilizado em salas de aula, ou em ambientes de aprendizagem preparados para esse uso; quando se considera a possibilidade do estudo individual por meio de *software*, geralmente é como um complemento da sala de aula, e não visando ao aprendizado autônomo de determinado assunto.

Muito do que as teorias e os estudos mostram relativamente ao ensino-aprendizagem no contexto escolar, especialmente no que concerne aos princípios mais gerais, também é válido para as situações de auto-aprendizagem. Por outro lado, sob alguns aspectos, os contextos distintos levam a diferentes considerações. Portanto, buscamos relacionar esses princípios teóricos ao estudo autônomo.

1.2 Ensino-aprendizagem

A classificação das teorias da aprendizagem adotada por Pfromm Neto (1987) apresenta, de um lado, as teorias associacionistas, S-R (estímulo-resposta) ou comportamentais. Para estas, que não se ocupam dos processos cerebrais, limitando-se a estudar respostas em processos periféricos, o aprendizado consiste essencialmente na apresentação fluente de respostas, em decorrência da aquisição de hábitos. Diante de um problema novo, a resposta certa viria após ensaios e erros, que se sucedem de maneira aleatória. Enfim, essas teorias, derivadas do empirismo, praticamente reduzem a aprendizagem a condicionamento, seja por simples associação (condicionamento clássico, pavloniano ou respondente), seja em consequência da associação (condicionamento instrumental ou operante).

De outro lado, estão as teorias cognitivas, que:

valorizam os processos cerebrais, ou centrais, como integradores das seqüências de comportamento e organizadores da experiência ... A aprendizagem consiste principalmente na aquisição de conhecimentos factuais, na aquisição ou mudança de estruturas cognitivas (PFROMM NETO, 1987, p. 60-61).

De acordo com Pfromm Neto (1987), a solução de um problema novo, segundo as teorias deste grupo, ocorre por meio do *insight*, ou reestruturação: busca-se relacionar significativamente este problema a outros anteriores semelhantes e, a partir das soluções já vivenciadas, encontra-se a nova. As teorias cognitivas abrangem aquelas centradas no processo de informação, as dos gestaltistas, a da aprendizagem de sinais, a da assimilação, e a da aprendizagem social por observação.

Ainda de acordo com Pfromm Neto (1987), outras teorias de aprendizagem, além dessas, têm sido consideradas, tanto no presente como em épocas anteriores, havendo atualmente uma tendência de propostas menos ambiciosas, relacionadas a pesquisas de menor amplitude e maior profundidade. Nota-se também posturas menos rígidas, mais ecléticas. Um terceiro grupo pode-se compor com as “teorias psicológicas da motivação e da personalidade”, cujos princípios fundamentais reconhecem como elementos que afetam a aprendizagem, os seguintes: as diferenças entre os aprendizes; além de fatores hereditários e congênitos, também as influências durante o desenvolvimento do aprendiz; a cultura e a subcultura em que o aprendiz está inserido; graus de ansiedade diferenciados, determinando o efeito benéfico ou maléfico de “certos tipos de encorajamento”; diferença, entre um aprendiz e outro, na motivação que se obtém ou não, por uma mesma situação; os motivos e valores do aprendiz; o ambiente no grupo, competitivo ou cooperativo, autoritário ou democrático, bem como o grau de identificação ou de isolamento do indivíduo em relação ao grupo.

Concordamos com Pfromm Neto (1987, p. 59), quando o autor afirma que as diferentes teorias de aprendizagem “refletem diferenças de perspectiva, de linguagem, de

metodologia de pesquisa e de ênfase dada a esta ou àquela categoria de aprendizagem”, e acrescenta que nenhuma teoria se aplica à totalidade dos contextos de aprendizagem, nem pode evitar objeções e críticas, ou tem todas as respostas para as questões de aprendizagem. Consideramos que muitas variáveis, tais como objetivos visados, recursos disponíveis e estilos de aprendizagem, interferem na confirmação ou negação da pertinência de um determinado princípio de uma dada teoria.

Silveira (1999) considera que, devido à complexidade que envolve o ato de aprender, nenhuma teoria conseguiu ainda desvendar totalmente os seus processos. Em sua opinião, o meio educacional tem se conduzido por três vertentes da Psicologia da Aprendizagem, que se alternam ao longo dos anos, representadas pelas teorias behavioristas, teorias de campo/Gestalt e teorias progressistas, estas incluindo o construtivismo.

Sucintamente, observamos que as teorias behavioristas têm como idéia fundamental o aprendizado através de condicionamentos; as teorias de campo – Gestalt, preconizam a aprendizagem por meio da reorganização do que é percebido e interpretado; as teorias progressistas concebem o aprendizado como conquista pessoal por meio da ação.

Percebe-se uma identificação, em linhas gerais, entre as três vertentes mencionadas por Silveira (1999), e os três grupos organizados por Pfromm Neto (1987). As teorias behavioristas, as de campo-Gestalt, e as progressistas, em Silveira(1999), podem ser relacionadas, respectivamente, aos seguintes grupos mencionados por Pfromm Neto (1987): teorias associacionistas, S-R (estímulo-resposta) ou comportamentais; teorias cognitivas; teorias psicológicas da motivação e da personalidade. Os dois autores coincidem também a respeito da recusa em atribuir a solução para as questões da aprendizagem a uma única teoria, posicionamento que adotamos, conforme já mencionado.

1.2.1 Abordagem, método e técnica

Richards (1993) menciona que, segundo o esquema proposto pelo lingüista aplicado americano Edward Anthony, em 1963, os conceitos de abordagem, método e técnica, representam três diferentes graus de abstração e especificidade, organizados hierarquicamente.

Anthony (1985) observa não haver, entre os profissionais do ensino de língua estrangeira, uniformidade quanto ao emprego da terminologia, pois tanto um termo aparece em sentidos diferentes, como situações diversas são referidas por um único termo. Diante desta constatação, ele propõe para três termos (abordagem, método e técnica) uma organização hierárquica, segundo a qual a técnica põe em prática um método, que se apóia em uma abordagem.

De acordo com o autor, uma abordagem é abstrata, somente se concretizando por meio de um método que nela se baseie, e assim se define:

um conjunto de pressupostos interdependentes, relacionados à natureza da língua e à natureza do ensino-aprendizagem de línguas ... expressa um ponto de vista, uma filosofia ... algo em que se crê, mas não se pode necessariamente provar (ANTHONY, 1985. p. 199).⁵

Quanto ao método, sempre fundamentado em alguma abordagem, “é um plano global para a apresentação ordenada de material lingüístico” (ANTHONY, 1985, p. 200)⁶. A partir de uma mesma abordagem podem surgir muitos métodos, pois “vários outros fatores influenciam a apresentação ordenada da língua para o estudante” (ANTHONY, 1985, p. 200)⁷, tais como o objetivo do curso, sua duração, especificidades locais, e muitos outros.

⁵ Tradução nossa de: “a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning ... it states a point of view, a philosophy ... something which one believes but cannot necessarily prove”.

⁶ Tradução nossa de: “is an overall plan for the orderly presentation of language material”.

⁷ Tradução nossa de: “several factors influence the orderly presentation of language to students”.

Já a técnica, é a implementação em sala de aula.

É uma habilidade particular, artifício ou recurso engenhoso, usado para atingir um objetivo imediato. Técnicas devem estar coerentes com um método, e conseqüentemente também em conformidade com uma abordagem” (ANTHONY, 1985, p. 201).⁸

Em suma, de acordo com Anthony (1985), as técnicas de ensino-aprendizagem dependem do talento do professor e das circunstâncias específicas de determinada sala de aula, podendo ser eficazes na solução de problemas localizados. Porém, não podem ser técnicas aleatórias, simples improvisos, mas devem estar coerentes com algum plano global, ou seja, um método. Esse método, por sua vez, precisa estar de acordo com as idéias que se tem em relação à língua e ao ensino-aprendizagem de línguas, entre outras, isto é, deve fundamentar-se em alguma abordagem.

Concordamos com as definições e a hierarquização proposta por Anthony (1985) para os termos abordagem, método e técnica. Consideramos, pois, que a adoção de uma determinada abordagem mostra-se mais constante, menos condicionada a fatores circunstanciais, do que no caso de métodos e técnicas.

Nesta mesma linha de pensamento, Almeida Filho (1998, p. 17) afirma que “Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” Para o autor, a abordagem de ensino do professor é fundamentalmente determinante da maneira como exerce a sua atividade, incluindo-se entre as tarefas pertinentes à sua prática, a de produzir, e não só selecionar, materiais didáticos.

⁸ Tradução nossa de: “It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well”.

O *software Smart Start*, nosso objeto de análise, é um material didático proposto para ser usado sem professor. Portanto, neste trabalho, nosso interesse a respeito de abordagens, métodos e técnicas de ensino, está relacionado aos pressupostos que subjazem à concepção e ao desenvolvimento desse *software*, e que afloram por meio de indícios diversos, no curso pronto para ser utilizado.

1.2.2 Abordagens de ensino de língua estrangeira predominantes no século XIX

Discorremos neste item sobre algumas abordagens que, segundo Leffa (1988), predominaram no século XIX.

1.2.2.1 Abordagem da Gramática e de Tradução

Segundo Leffa (1988) a Abordagem de Gramática e de Tradução, também chamada Método de Gramática e Tradução, que ainda hoje encontra adeptos, teria surgido durante o Renascimento, devido ao interesse pelas culturas grega e latina. Enfatiza a forma escrita da língua, praticamente ignorando as questões de pronúncia e entonação. Baseia-se na memorização prévia de palavras, no conhecimento das regras para construção de frases e em exercícios de tradução e versão. As explicações são sempre em língua materna e o objetivo é “levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estudada” (LEFFA, 1988, p. 213-214).

De acordo com Rivers (1975, p. 13) “a aceitação das línguas modernas como áreas de estudo conceituadas só ocorreu depois de muita controvérsia e oposição por parte dos defensores dos estudos clássicos”. Por esta razão, o ensino das línguas modernas se pautou inicialmente pelos mesmos princípios do ensino das línguas clássicas, ainda que os objetivos não fossem os mesmos.

1.2.2.2 Abordagem Direta

Segundo Leffa (1988), a Abordagem Direta, também chamada Método Direto surgiu no século XVI, contrapondo-se à Abordagem da Gramática e de Tradução, que nunca teve grandes defensores e foi sempre duramente criticada. A nova abordagem, ao contrário, fez grande sucesso, tendo sido oficializada em vários países. Seu princípio fundamental é jamais usar a língua materna em sala de aula. Enfatiza a língua oral, mas desde o início pode-se introduzir a escrita. Trabalha com as quatro habilidades, na seguinte ordem: ouvir, falar, ler, escrever. Visando a um aprendizado automático, usa a técnica da repetição. Segundo Rivers (1975, p. 17), “nestas condições, o estudo de gramática era mantido em nível funcional, sendo confinado àquelas áreas de uso constante da fala”.

1.2.2.3 Abordagem para a Leitura

De acordo com Leffa (1988), a Abordagem para a Leitura, também chamada Método da Leitura, voltou a enfatizar a cultura e a literatura, como ocorria na Abordagem da Gramática e de Tradução, deixando a fala em segundo plano. Defendendo que na escola secundária a necessidade da maioria dos alunos não é de falar a língua, e que não há condições para o desenvolvimento das quatro habilidades, decidiu-se combinar elementos das duas abordagens anteriores. Adotava-se a exposição à língua, conforme a Abordagem Direta, por um lado; e por outro, enfatizava-se a escrita, como na Abordagem da Gramática e de Tradução, porém restringindo o ensino de gramática ao indispensável para a compreensão.

1.2.2.4 Abordagem Audiolingual

Conforme descreve Leffa (1988), a Abordagem Audiolingual, também conhecida como Método Audiolingual, foi uma reação à Abordagem para a Leitura, consistindo em uma reformulação da Abordagem Direta. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisava urgente de falantes de muitas línguas.

A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (LEFFA, 1988, p. 219).

Ainda de acordo com Leffa (1988), diante do sucesso alcançado pela experiência do exército, as universidades, e depois as escolas secundárias, adotaram, e com o tempo aprimoraram, essa que veio a se chamar Abordagem Audiolingual. Entendendo que “língua é fala, não escrita”, primeiro é preciso ouvir e falar, para só depois ler e escrever. A aprendizagem se dá por condicionamento, por estímulo e resposta, como preconiza o behaviorismo de Skinner. O erro precisa ser evitado e a resposta certa deve ser automatizada. Deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, e esta não é o que a gramática prescreve, mas a que os falantes nativos usam. A análise contrastiva, estabelecendo a comparação de sistemas, deveria prever e evitar as interferências da língua materna.

Rivers (1975, p. 42) avalia positivamente o “Método Audiolingual”. Considera que seus objetivos “se constituem claramente como o desenvolvimento do domínio, em vários níveis de competência, das quatro habilidades lingüísticas – ouvir e falar, em primeiro lugar, constituindo a base para o ensino da leitura e escrita”; e também faz parte desses objetivos, levar o estudante a compreender a cultura estrangeira. A autora afirma que os alunos alcançam ótimos resultados, quanto à fala e à compreensão da língua. Ela argumenta que o

material lingüístico usado é muito eficaz, justamente por ser limitado e preparado propositalmente para essa finalidade, concentrando-se nos pontos que se pretende trabalhar a língua. Muitos outros pontos positivos são mencionados, entre eles a alta motivação dos alunos, por poderem usar a língua estrangeira desde o início.

Já de acordo com Leffa (1988), a abordagem audiolingual começou a ser questionada, em termos teóricos e práticos, na década de 60 e mais intensamente na década seguinte, mas desta vez não havia uma outra abordagem proposta em substituição a essa. Com a rejeição do audiolingualismo, surgiu tanto o “ecletismo generalizado” como vários outros métodos.

1.2.3 Algumas propostas mais recentes para o ensino de língua estrangeira

Leffa (1988) descreve algumas propostas para o ensino de língua estrangeira surgidas mais recentemente, como a Sugestologia, que trabalha simultaneamente com as quatro habilidades, dando grande ênfase ao desenvolvimento do vocabulário e tem como princípio oferecer condições psicológicas favoráveis à aprendizagem, preparando um ambiente agradável, tanto do ponto de vista das instalações, quanto das inter-relações, devendo estas ocorrerem de modo a evitar inibição e ansiedade.

Outra proposta, de acordo com Leffa (1988, p. 223) é a do Método por Aconselhamento, um “método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas”. Já o Método Silencioso, segundo Leffa (1988), funciona basicamente assim: enquanto o professor se mantém a maior parte do tempo em silêncio, os alunos manipulam bastões coloridos e consultam gráficos, em situações criadas com o objetivo de ensinar pronúncia.

Ainda de acordo com Leffa (1988), o Método de Resposta Física Total tem como principal fundamento fazer com que o aluno primeiro ouça e compreenda, para só mais tarde, quando estiver interessado, fale. A Abordagem Natural, por sua vez, baseia-se no fornecimento de *input* lingüístico ao aluno, de modo a desenvolver o uso inconsciente das regras (aquisição), vindo a surgir a fala naturalmente, a partir da sua compreensão da língua.

Para Leffa (1988), depois do declínio do audiolingualismo, um movimento que finalmente causou grande impacto foi a Abordagem Comunicativa. Esta, surgiu a partir de uma nova visão da língua, adotada pelos lingüistas europeus, com ênfase no discurso e nas circunstâncias de sua produção e interpretação, bem como a partir de um grande interesse pelo ensino de línguas. Enfatiza não o código, mas as noções e funções expressas por meio da língua.

1.2.3.1 Abordagem Comunicativa

Conforme já expusemos anteriormente, o tipo de aprendizagem de língua estrangeira que nos interessa diretamente neste trabalho, é a que se destina a conduzir o estudante para a comunicação. Sendo assim, buscamos suporte na abordagem comunicativa, considerando que nos parece ser a mais apropriada neste caso, por enfatizar a comunicação e a adequação da linguagem às situações. Portanto, este é o parâmetro que utilizamos para avaliar a adequação do *software* quanto às questões pedagógicas, bem como para compor a matriz específica proposta.

Widdowson (1991, p. 16) considera que “geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema lingüístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo”. O autor enfatiza a finalidade comunicativa no aprendizado de uma língua, destacando ainda a necessidade da adequação lingüística às situações sociais. Sendo assim,

não se justifica o ensino de frases descontextualizadas, menos ainda de palavras isoladas, pois o sentido das formas lingüísticas e seu efeito comunicativo decorrem de contextos de uso.

Concordando com Widdowson (1991), consideramos que as unidades lingüísticas devem ser aprendidas a partir de contextos tão autênticos quanto as circunstâncias o permitirem, e que estejam relacionados, o mais possível, com os interesses e necessidades dos aprendizes. As tecnologias de comunicação e informação atualmente disponíveis podem, em termos potenciais, contribuir muito para a viabilização do ensino contextualizado de língua estrangeira, uma vez que podem facilitar o acesso a material autêntico e diversificado, tanto escrito quanto oral, bem como favorecerem a interação virtual, síncrona ou assíncrona, rompendo a barreira espacial. Naturalmente, o simples fato de utilizar as tecnologias não conduz necessariamente a uma melhor aprendizagem; trata-se de recursos disponíveis, que podem contribuir para melhorias da aprendizagem..

Para Silveira (1999, p. 75), na abordagem comunicativa “a língua é vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais”. Sendo assim, é importante conhecer o léxico e as regras gramaticais, porém o conhecimento das regras de uso social da língua, envolvendo questões socioculturais e funções comunicativas, são igualmente indispensáveis para uma comunicação eficaz.

Em relação às questões pedagógicas na abordagem comunicativa, Silveira (1999, p. 79) afirma que “os conteúdos são organizados a partir de uma seleção de tópicos, funções comunicativas, noções e vocabulário, levando-se em conta as necessidades e os interesses dos alunos, na medida do possível”. As atividades de leitura e escrita devem visar a preparação do aluno para a produção discursiva e textual. A língua materna pode ser utilizada, quando necessário, para facilitar a compreensão da língua estrangeira, porém deve-se usar esta última o mais possível. “As atividades ... devem sempre ter uma intenção comunicativa ou de apelo cognitivo” (SILVEIRA, 1999, p. 80). Quanto aos erros cometidos pelos estudantes, são

considerados inevitáveis, vistos como parte do processo, e podem servir de indicadores do nível de aprendizagem alcançado.

Segundo Leffa (1988), no âmbito da abordagem comunicativa houve muitas tentativas de classificação sistemática, em virtude da ênfase nas funções e noções da língua. Houve, por exemplo, a divisão em duas categorias: as semântico-gramaticais, relativas às noções de tempo, espaço, quantidade, caso e outras; e as categorias de funções comunicativas, ligadas aos propósitos de utilização da língua. Outra sistematização, criou seis categorias, subdivididas em funções menores, quatro delas destinadas a expressar e descobrir, respectivamente, informações factuais, atitudes intelectuais, atitudes emocionais, atitudes morais; as duas outras, referentes a suação e socialização.

Ainda de acordo com Leffa:

o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes é uma grande preocupação na Abordagem comunicativa ... A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística mas na comunicação (LEFFA, 1988, p. 226).

Leffa (1988) explica que, na abordagem comunicativa, a autenticidade do material didático é muito importante. Os diálogos devem reproduzir situações autênticas de uso da língua. Os textos não podem se restringir a algumas formas da língua escrita, mas abranger todas as situações presentes no cotidiano dos falantes nativos. Se necessário, a tarefa pode ser simplificada, mas não a língua. Os interesses e necessidades dos estudantes devem ser levados em conta no planejamento de um curso. A abordagem comunicativa, de acordo com Leffa (1988), defende a centralização da aprendizagem no aluno, tanto em relação ao conteúdo, quanto às técnicas a serem empregadas. Desta forma, o professor torna-se um orientador, adotam-se técnicas de trabalho em grupo e o elemento afetivo é visto como importante, dando-se oportunidade ao aluno de expor seus interesses e dar sugestões.

Cortelazzo (1994), numa perspectiva semelhante à que adotamos neste trabalho, afirma ser o inglês muito usado internacionalmente nas áreas de indústria, negócios e acadêmica, o que torna necessária a proficiência nesta língua para uma atuação profissional eficaz. No entanto, aponta a necessidade de se ensinar o idioma como um meio para a comunicação entre pessoas de diferentes países e culturas, de modo a favorecer o acesso às oportunidades para o desenvolvimento profissional. A autora ainda cita a tecnologia multimídia como uma das ferramentas úteis ao ensino do inglês para comunicação, o que também condiz com o posicionamento adotado nesta pesquisa.

1.2.4 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 à sua própria aprendizagem.

Luria (1991), discutindo 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, em que 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, diferente 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 refere-se a auxílio humano, certamente; mas 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, em se tratando de auto-estudo, 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 auto-aprendizagem, pois mesmo defendendo a autonomia do aprendiz, não descarta a prática docente, cujo perfil deve ser, sim, 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 auto-estudo por meio do *software* educativo, como uma opção entre outras. E assim como o professor, também um *software* adequado, naturalmente tendo sido preparado com a participação de profissionais da educação, pode facilitar a aprendizagem e contribuir para a autonomia do aprendiz.

Relacionada às idéias 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.”⁹ De fato, não é difícil constatar que aprendizes mais propensos à

⁹ Tradução nossa de: “No hay que olvidar que los estilos de aprendizaje es uno de los pilares fundamentales para el aprender a aprender.”

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 auto-aprendizagem.

Dalgalian, Lieutaud, Weiss (1983) propõem um ensino de línguas estrangeiras baseado na “orientação não-diretiva atenuada”, tendo esta partido do princípio rogeriano de “não-diretividade”. A orientação não diretiva atenuada consiste basicamente em impor ao aluno apenas uma certa estruturação das atividades, considerada necessária ao aprendizado de línguas, devido ao fato de ser indispensável o domínio de um 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 auto-avaliação. 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 obterá tanto os conhecimentos quanto uma estratégia cada vez mais diversificada da conquista do saber.

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 sua performance e seu progresso, mas também sobre sua estratégia de aprendizagem, contribuindo de fato para a auto-avaliação e a auto-regulação.

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 normalmente apresenta uma relativa estruturação e, ao mesmo tempo, dá autonomia ao aprendiz para estabelecer seleções e seqüências 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 pela sua aprendizagem, autonomizá-lo, motivá-lo” (ANDRADE e SÁ, 1992, p. 48). Tal posicionamento teórico vem ao encontro do que estamos defendendo neste trabalho, pois 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, atribuindo especial importância à autonomia do aprendiz.

Segundo Paiva (2004), “a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.” Estamos de acordo com a autora e consideramos que o desenvolvimento da autonomia, além de propiciar uma aprendizagem mais significativa, em decorrência do maior envolvimento do aprendiz, pode dar ao processo de aprendizagem um caráter de continuidade. De fato, à medida em que desenvolve a autonomia, a partir de determinadas circunstâncias, que podem incluir incentivo e apoio externos, o aprendiz a manifesta em outras situações, tornando-se cada vez mais apto a aprender por suas próprias iniciativas e ações.

Benson (*apud* PAIVA, 2004), divide o conceito de autonomia em: autonomia psicológica, constituída pelas habilidades e atitudes do aprendiz no sentido de responsabilizar-se por sua aprendizagem; autonomia política, relacionada ao controle, pelo aprendiz, do processo e do conteúdo da aprendizagem; e autonomia técnica, entendida como o

fornecimento ao aprendiz das habilidades técnicas necessárias ao gerenciamento de sua aprendizagem fora da sala de aula. Não pretendemos, em absoluto, questionar o mérito desta subdivisão. Todavia, não consideramos particularmente cada um desses três tipos, pois entendemos que a aprendizagem autônoma abrange todos esses aspectos, necessariamente inter-relacionados, os quais podem ocorrer simultaneamente ou não, em uma determinada situação.

Benson (2002) aborda o estudo em centros de auto-acesso, situação que associamos à auto-aprendizagem por meio de *software*, não por identificação e sim por semelhança, e estabelece as relações entre a autonomia do aprendiz e esse contexto de aprendizagem. De acordo com o autor, utilizar um centro de auto-acesso significa realizar atividades, por iniciativa própria ou a partir de instruções dos professores; já aprender de modo autônomo, refere-se a um certo modo de estudar, que requer o desenvolvimento de certas habilidades e atitudes, bem como a disposição para desenvolvê-las. Assim, a autonomia não é somente um objetivo do auto-acesso; para alcançar resultados com este, é indispensável que o estudante possua um certo grau daquela.

Benson (2002) explica que em épocas anteriores pretendeu saber exatamente o que era autonomia e como o auto-acesso poderia contribuir para ela. Agora, porém, admite que é possível trabalhar nos centros de auto-acesso em prol da autonomia, sem saber exatamente o que ela é, ou qual será a exata contribuição desse trabalho para o desenvolvimento da autonomia.

Concordamos com Benson (2002), sobre a importância de um certo grau de autonomia por parte do aprendiz, quanto à disposição, às habilidades e às atitudes, para que o auto-estudo seja produtivo; especialmente quando, em vez de realizar-se em um centro de auto-acesso, ocorre em situação isolada, com o uso de *software* para auto-aprendizagem. De fato, apenas para exemplificar, há estudantes que se mostram capazes de estabelecer para si

mesmos um plano de estudos, enquanto outros não; para alguns, o controle externo é importante para manter o ritmo de trabalho e a meta a ser atingida.

Também estamos de acordo com Benson (2002) sobre a possível contribuição do auto-estudo para o desenvolvimento da autonomia. Assim, tanto a auto-aprendizagem depende de um certo grau de autonomia, quanto esta pode desenvolver-se com a contribuição daquela, revelando uma inter-relação entre ambas, em termos não facilmente definíveis, mas cuja imprecisão não interfere no que tange ao nosso trabalho.

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. De modo semelhante ao que afirmamos quanto às divisões propostas por Benson (*apud* PAIVA, 2004), consideramos, relativamente à autonomia do aprendiz, que a perspectiva pessoal, da comunicação, e da própria aprendizagem, são inseparáveis e igualmente importantes no processo. Entretanto, é a autonomia na aprendizagem que nos interessa diretamente neste trabalho, ou mais especificamente, a aprendizagem em situação de autonomia, no sentido de ocorrer sem a intervenção direta de professor.

Segundo Gremmo e Riley (1995), vários fatores contribuíram para a emergência e a difusão da idéia de autonomia. Entre eles, o desenvolvimento tecnológico, que fornece uma grande variedade de ferramentas e técnicas para a implementação de aprendizagem auto-direcionada. Os autores alertam, porém, para uma tendência que se observa, de uma nova tecnologia introduzida estar acompanhada de uma pedagogia retrógrada. Por exemplo, não se pode chamar uma aprendizagem de auto-direcionada, simplesmente devido ao uso do computador, e a mediação deste não faz com que um exercício de gramática deixe de sê-lo.

Também não se pode chamar de auto-direcionado, um sistema que apenas oferece material didático. Estamos de acordo com Gremmo e Riley (1995), considerando que a adequação pedagógica é indispensável para que os meios fornecidos pela tecnologia realmente contribuam para a aprendizagem auto-direcionada referida pelos autores, e de modo semelhante para a auto-aprendizagem, nosso enfoque neste trabalho.

Gremmo e Riley (1995), referindo-se aos diferentes estilos de aprendizagem, que torna uma metodologia vantajosa para alguns tipos de aprendizes e prejudicial para outros, defendem a idéia de estabelecer categorias, não de aprendizes, mas de aprendizagens; e nessa perspectiva, ajudar os estudantes a alcançarem a aprendizagem eficiente de uma língua, utilizando modos que sejam compatíveis com suas personalidades.

Dado o escopo deste trabalho, não abordamos em profundidade a questão dos estilos de aprendizagem. Porém, para a elaboração de um *software* destinado a auto-aprendizagem, consideramos indispensável levar-se em conta as diversas maneiras de aprender, de modo a oferecer atividades variadas que as contemplem, dentre as quais um aprendiz possa selecionar as que lhe convierem.

Em relação à autonomia, Dickinson (1994), afirma tratar-se de um objetivo da educação, mais do que uma questão de procedimento ou de método. Basicamente, corresponde a 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) afirma ainda que 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. De acordo com Paiva (2004), não se pode prever com

segurança os resultados de um processo de aprendizagem, pois “o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro”.

Voltando nossa atenção para a auto-aprendizagem por meio de *software*, concordamos com Dickinson (1994) e Paiva (2004), 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*, não mensuramos resultados. Portanto, das afirmações feitas por Dickinson (1994), ressaltamos a que se refere à necessidade de estruturação do material, pois o fato de destinar-se ao uso autônomo, torna ainda mais complexa a questão da elaboração. De fato, quando o estudo ocorre com participação de professor, este naturalmente possui noções sobre o conteúdo e sobre ensino-aprendizagem, o que supõe-se não ser o caso do estudante.

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. Consideramos necessária uma estruturação, não visando cercear a liberdade do aprendiz, uma das vantagens da autonomia, no que concerne a opções perfeitamente atribuíveis a seus próprios critérios. A presença de possibilidades variadas, de modo a atender uma maior diversidade de interesses, é mesmo recomendável. Referimo-nos, quanto à estruturação, principalmente à organização do material de maneira facilmente compreensível, facilitando o acesso do estudante às opções, de acordo com sua própria seleção; ao 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; e ao fornecimento de *feedback*, não meramente informativo, mas elaborado no sentido de auxiliar o aprendiz no prosseguimento do estudo.

Acreditamos que os *software* interativos multimídia, quando adequadamente produzidos para aprendizagem em situações de autonomia, 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. Entretanto, para haver eficácia, ao mesmo tempo em que a liberdade do aprendiz não pode ser restringida, devendo portanto 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.

1.2.5 Tendências no ensino de língua estrangeira

Celani (1997) considera que o ensino de línguas estrangeiras, no final do milênio, apresenta uma grande variedade e multiplicidade de pontos de interesse. A autora afirma 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. São essas preocupações que permanecem até hoje (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; surge o interesse pela educação lingüística para a paz.¹⁰

Celani (1997) explica que certas tendências de uma década levaram a outras dadas tendências nas década seguintes. A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem, na década de 70, por exemplo, 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.

¹⁰ O documento da UNESCO, de 1987, intitulado *Linguapax* (Declaração de Kiev), contém recomendações sobre conteúdo e métodos de ensino de línguas estrangeiras, visando à paz e ao entendimento.

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, independente de professor. Celani (1997) afirma que:

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).

De acordo com Celani (1997), nas décadas de 70 e 80 desenvolveu-se a Abordagem do Ensino de Línguas para Fins Específicos, iniciada já no final da década de 60, caracterizando-se pela fixação de objetivos claros, a partir do conhecimento das necessidades e anseios dos estudantes, e privilegiando o uso de materiais elaborados com determinado propósito comunicativo, assim como o “discurso concatenado”, em lugar de sentenças isoladas. Na opinião da autora, entre esta abordagem e a Abordagem Comunicativa, é difícil precisar qual delas surgiu primeiro, bem como distinguir os fundamentos teóricos de ambas, por serem muito semelhantes, sendo também as duas contrárias ao ensino de gramática de modo sistemático. Outras abordagens surgiram na década de 80, mas sem grande repercussão.

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, segundo ela, de “tendências gerais na sociedade”, consistindo estas, 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, lingüístico 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 auto-aprendizagem viabilizada por *software* educativo, tendo em vista principalmente a evolução dos recursos informáticos e o aumento do número de aprendizes propensos à autonomia, decorrente das circunstâncias de nossa época.

1.3 Aprendizagem mediada pela tecnologia (AMT)

No universo de pesquisa em que se insere nosso trabalho, convivem diversas denominações, relativas a modalidades de ensino semelhantes entre si, mas não idênticas: Ensino a Distância, Aprendizagem a Distância, Formação a Distância, Ensino Não-presencial e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia são alguns dos termos utilizados. E ainda: CAI (Computer Assisted Instruction), CMI (Computer Managed Instruction), CAL (Computer Assisted Learning), CALT (Computer Assisted Language Teaching), CALL (Computer Assisted Language Learning), CELL (Computer Enhanced Language Learning).

Neste trabalho, optamos pela denominação AMT (Aprendizagem Mediada pela Tecnologia), conforme Chaves (2003), por mostrar-se mais adequada ao enfoque de nossa pesquisa, voltada para o *software* educativo destinado ao estudo autônomo, tendo como conceitos centrais, portanto, a **tecnologia** e a **aprendizagem**. Nas referências a autores determinados, todavia, respeitaremos a denominação por eles utilizada.

1.3.1 Conceituação

Antes dos anos 70, a AMT foi geralmente conceituada não por suas características e elementos próprios, mas por contraposição ao ensino convencional, ou seja, pela ausência de certos elementos e características. Mais recentemente surgiram definições, se não homogêneas, pelo menos mais precisas, em que freqüentemente apontam-se como características o auto-estudo, a sistematização, os meios de comunicação e a separação física ou temporal entre ensinar e aprender.

Peters (1973) aponta elementos como a racionalização, o uso de meios de comunicação e o grande número de estudantes atendidos, apresentando a seguinte definição:

Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender (PETERS, 1973 *apud* NUNES, 2003).

Moore (1973) enfatiza os meios de comunicação e ressalta a separação física entre professor e aluno, assim definindo:

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas a parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes.

Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros (MOORE, 1973 *apud* NUNES, 2003).

A definição de Paiva (1999), evidencia o papel dos meios de comunicação e inclui a idéia de autonomia:

Um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional de forma a promover a autonomia do aprendiz através de estudo independente e flexível (PAIVA, 1999).

Segundo LAASER *et al.* (1997, p. 20), “o termo educação a distância é usado para abranger variadas formas de estudar, em todos os níveis, nas quais os estudantes não estejam em contato direto com seus professores.” Entendemos tratar-se no texto, não de “contato direto”, mas especificamente de contato presencial, pois sem dúvida, com o uso das tecnologias, as inter-relações são facilitadas, devido à superação das barreiras espaço-temporais.

Chaves (2003) chama de EAD a forma de educação, já muito antiga, em que existe uma separação espacial ou temporal entre quem ensina e quem aprende, bem como a intervenção de alguma tecnologia. Denomina, entretanto, AMT (Aprendizagem Mediada pela Tecnologia), expressão que adotamos neste trabalho, a tendência atual em EAD, cujo meio predominante é o computador.

Sem pretendermos elaborar um conceito para AMT, tarefa difícil até mesmo para os mais experientes, buscamos destacar as características que se nos mostram fundamentais nessa modalidade de aprendizagem. Assim, entendemos por **Aprendizagem Mediada pela Tecnologia**, a aprendizagem que: ocorre em situação de autonomia, ou seja, sem a participação direta de professor; utiliza material didático produzido por recursos humanos e tecnológicos; é mediatizada por canais tecnológicos.

Ressaltamos ainda, a importância assumida pelo material didático no âmbito da AMT, devido à natureza da aprendizagem a que se destina, devendo ir além do mero apoio didático e propiciando as facilidades possíveis, atribuídas no ensino presencial ao professor. Quanto ao papel deste, torna-se de suma importância na elaboração do material, relativamente às questões pedagógicas, somando-se às atribuições de profissionais da área técnica.

1.3.2 Algumas referências históricas

Embora venha sendo muito enfatizada nos últimos tempos, a proximidade entre tecnologia e ensino de língua estrangeira não é recente. Temos como exemplo o uso de gravadores em sala de aula e de laboratórios de línguas. Rivers (1975, p. 314) já considerava que “o gravador pode vir a ser um recurso útil para o desenvolvimento das quatro habilidades”. A autora refere-se também ao uso de laboratórios, apontando diversas vantagens que eles oferecem, tais como:

O aluno pode ouvir a fala nativa autêntica tão freqüentemente quanto ele e seu professor desejarem [...] tem condições de comparar objetivamente uma amostra de sua própria produção oral na língua estrangeira com a do modelo nativo em determinadas condições [...] cada aluno pode estudar de acordo com seu próprio ritmo (RIVERS, 1975, p. 316-317).

A modalidade de ensino em que existe separação espacial e/ou temporal entre professor e aluno, também é muito antiga. Há notícias de que desde 1728, nos Estados Unidos, existia o ensino por correspondência. No século XIX, são conhecidas experiências em EAD, na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos, sendo que neste país, iniciou-se a oferta de cursos em nível de graduação, mestrado e doutorado.

Segundo Nunes (2003), no século XX verificou-se uma grande expansão da Educação a Distância: em 1901 formalizaram-se as Escolas Internacionais por

Correspondência de Scranton, na Pensylvania; na Rússia, em 1926, o ensino por correspondência se desenvolveu em larga escala; em 1938 fundou-se o ICCE - The International Council for Correspondence Education (atual ICED - International Council for Distance Education); na França, em 1939 foi criado o CNED - Centre National d'Education à Distance. Em 1948 foi estabelecida a Primeira Lei sobre Escolas de ensino por correspondência na Noruega, dando início ao controle do estado sobre as escolas privadas de ensino por correspondência.

Ainda de acordo com Nunes (2003), no Brasil, em 1904 foi criada a instituição “Escolas Internacionais”, oferecendo vários cursos técnicos. O Projeto Rádio Escola, iniciou-se no Rio na década de 20 e em São Paulo nos anos 30. Em 1939 foi criado o Instituto Rádio Técnico Monitor, em 1941 o Instituto Universal Brasileiro, em 1950 o Projeto Universidade do Ar e em 1958 o Projeto Assistência e Educação Rural. Entre 1960 e 1970, foram criados o Projeto Saci e o Projeto Minerva. Em 1990 fundou-se a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/Rede Brasileira de Educação à Distância. Em 1991 foi criado o Programa Um Salto para o Futuro, em 1994 o SINEAD – Sistema Nacional de Educação à Distância e em 1995 a Associação Brasileira de Educação à Distância, a TV Escola e o Telecurso 2000.

Recentemente, muitas têm sido as iniciativas do governo brasileiro no sentido de incentivar as experiências e os projetos de pesquisa em Educação a Distância. O PAPED (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância), é implementado pelo MEC/SEED-CAPES, pelo sétimo ano consecutivo. A UNIREDE (Universidade Virtual Pública do Brasil), formada oficialmente em agosto do 2000, reúne 70 instituições públicas de ensino superior, oferecendo cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Outros exemplos são o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício) um curso a distância de Magistério em nível médio.

A LDB (1996), em seu artigo 80, diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

1.3.3 Estágios de evolução

Martins e Polak (2000) consideram três estágios na evolução de EAD. A primeira tecnologia usada foi a escrita, no primeiro estágio, inicialmente na Grécia e depois em Roma, permitindo uma grande circulação de cartas, entre as quais algumas destinadas à instrução; o segundo estágio, ocorreu com o surgimento da tipografia e do livro impresso, propiciando maior alcance; ainda nesse estágio, houve outro avanço, com o aparecimento dos sistemas postais modernos. O livro, manuscrito ou impresso, envolvido ou não no ensino por correspondência, constitui a primeira forma de EAD em massa.

Já no terceiro estágio de EAD, o rádio, disponível desde a década de 20 (séc. XX), torna possível levar a localidades remotas a parte sonora da aula, especialmente a voz humana; com a televisão, presente desde o final da década de 40, a imagem junto com o som, ou seja, todos os componentes audiovisuais de uma aula, podem ser levados a localidades distantes. Sabemos que atualmente as TIC (tecnologias de informação e comunicação) representam um importante avanço, especialmente sob dois aspectos: a versatilidade dos recursos multimídia e a facilidade de integração global viabilizada pela Internet.

Aparici (2003) apresenta a evolução tecnológica de EAD em quatro etapas e afirma que “as tecnologias mais usadas atualmente na EAD são uma mistura de meios das diferentes etapas em que um deles predomina”.

O computador, dado a conhecer em 1946, passou a ser usado maciçamente em sua versão micro, a partir do final dos anos 70, adicionando um novo elemento à EAD, de incomparável versatilidade. Com a Internet criada em 1969, aberta para uso comercial nos anos 90 e que cresceu de maneira explosiva nos últimos tempos, o computador passou a viabilizar facilmente a troca de textos, imagens, gráficos, sons e vídeos, entre localidades remotas. O correio eletrônico abriu a possibilidade de comunicação extremamente rápida entre as pessoas, sem a necessidade da presença simultânea das mesmas, em seus respectivos pontos de conexão.

Posteriormente, surgiram as “salas de bate-papo”, que permitem a comunicação síncrona entre pessoas situadas em locais diversos, possibilitando inclusive a realização de conferências eletrônicas. A tecnologia de hipertexto, por sua vez, viabiliza o acesso de forma interativa a todo o material disponível, oferecendo ao usuário diversos caminhos à sua escolha, de tal forma que é possível montar inúmeros textos diferentes a partir do mesmo conjunto de informações.

Segundo Coscarelli (2002, p. 73), “hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos”. Para Marcuschi (2001, p. 94) “o hipertexto, aliado às vantagens da hipermídia, consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa, de modo eficaz”. Consideramos conveniente a utilização de hipertexto no *software* educativo, devido à operacionalidade que propicia em relação ao estudo em autonomia, flexibilizando a seleção dos conteúdos e a seqüência de acesso a eles, para que o aprendiz, a partir de suas necessidades e interesses, estabeleça seus próprios percursos.

Marcuschi (2001) menciona, em relação ao hipertexto, três formas de ligações entre as informações: árvore, lista e distribuição no texto. Segundo o autor, a ligação em

árvore, que distribui as informações hierarquicamente a partir da visão geral, é a mais indicada para as situações de ensino, desde que as informações e as tarefas estejam bem organizadas.

1.3.4 *Software* educativo

1.3.4.1 Uma breve comparação com a Instrução Programada

O *software* interativo multimídia para auto-estudo não deve ser visto, em princípio, 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 programa¹¹ se constitui de “seqüências” 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,

¹¹ Termo específico da Instrução Programada.

além dos behavioristas, inclusive baseada na Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira, especialmente se facilitar ao estudante conexões on-line.

1.3.4.2 Análise de *software* educativo

Há muitas formas de utilizar o computador, tanto no ensino presencial, quanto no Ensino a Distância, tais como a Internet, o correio eletrônico, os *software* operacionais e os *software* educativos. Embora haja um grande volume de estudos sobre o uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem, eles focalizam, em grande parte, salas de aula ou ambientes virtuais de estudo em grupo, predominantemente tratando do uso da Internet e pressupondo alguma forma de intervenção externa (professores, tutores, gerentes). As pesquisas com *software* educativo, pelo que constatamos, referem-se, geralmente, a grupos de estudo ou pelo menos pressupõem a comunicação bidirecional.

Collins (2003) relata que o Grupo de Pesquisa EDULANG (PUCSP), do qual faz parte, vem trabalhando desde 1995 em “atividades de *design*, docência, participação docente e discente, aprendizagem e uso de ferramentas de comunicação ... em cursos via Internet voltados para diferentes públicos”. Segundo a pesquisadora, coube a esse grupo de pesquisa a implementação do primeiro curso de inglês via Internet, direcionado a estudantes de pós-graduação.

Neste trabalho, analisamos um *software* educativo destinado à auto-aprendizagem de língua inglesa, voltando nossa atenção para a adequação metodológica e a funcionalidade do curso, conforme a sua proposta e dentro da realidade de nosso tempo.

Consideramos oportunas as questões levantadas por Romiszowski (2004), ao ressaltar a importância de, numa época em que muito se fala de novos paradigmas educacionais, propor indagações a respeito da avaliação sob a perspectiva desses novos paradigmas, tais como:

Que tipo de atividades e/ou materiais precisamos para trabalhar os novos paradigmas educacionais? Que tipo de procedimentos avaliativos são pertinentes? Como vamos avaliá-los em sua eficiência e eficácia para os objetivos de aprendizagem propostos? Quais os procedimentos que mais se aplicam a situações X,Y, Z ? (ROMISZOWSKI, 2004).

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 idéias 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 auto-aprendizagem 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 podem viabilizar cada vez mais a alternativa do estudo autônomo.

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. 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 poderia não se obter 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, na expectativa de que o próprio meio garanta 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”¹². Porém, segundo a autora, deveriam ser chamados assim apenas *software* que empregam de modo integrado os diferentes recursos multimídia.

¹² Tradução nossa de: “trasladan los esquemas de software tradicional a un soporte de CD y les añaden un saludo o unas pequeñas instrucciones verbales, que les autoriza para calificarlo de multimedia.”

Assim, tanto as questões pedagógicas, conforme já mencionamos, podem ser negligenciadas por superestimar-se os efeitos dos recursos tecnológicos, como pode haver uma apropriação muito modesta desses recursos. Em casos extremos, pode-se inserir uns poucos elementos, nem sempre empregados adequadamente, com o intuito de valer-se do caráter de multimídia, por tais elementos atribuído ao *software*, 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 área, de outra, ou ainda de ambas.

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, 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 ao potenciais usuários; é, pois, pressupondo essa finalidade assumida na apresentação, a qual será normalmente levada em conta pelo futuro usuário, que se pode empreender uma avaliação. 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.

Sigüenza (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, e sim 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 auto-aprendizagem (facilitar a aprendizagem a partir dos erros) e levar o usuário a planejar, regular e avaliar seu processo de aprendizagem. Percebe-se nesse autor, justificadamente, uma preocupação com a qualidade do *software* educativo que abrange ambas as 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).¹³

Murray e Barnes (1998) consideram decisivo que um *software* seja avaliado, de preferência antes da compra, sendo indispensável que ele agregue princípios básicos de ensino-aprendizagem de línguas, não se limitando a colocar palavras estrangeiras numa tela com um fundo musical.

¹³ Tradução nossa de: “los programas evitarán la simple memorización y presentarán entornos heurísticos centrados en los estudiantes que tengan en cuenta las teorías constructivistas y los principios del aprendizaje significativo donde además de comprender los contenidos puedan investigar y buscar nuevas relaciones.”

De fato, é necessário o emprego adequado dos recursos informáticos, aliado um embasamento teórico norteador, para que um *software* se preste realmente a mediar a aprendizagem de língua estrangeira.

Matilla (2004) defende a idéia 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”.¹⁴ 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. Afirma ainda, que professores conscientes de todos esses saberes “serão potenciais autores de desenhos multimídia que utilizem os mais modernos recursos tecnológicos”¹⁵.

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

Os parâmetros que seguimos durante a avaliação do *software Smart Start Inglês*, baseiam-se inicialmente nos textos acima referidos, não somente em relação aos aspectos mencionados, mas também a outros levantados oportunamente. Buscamos ainda a contribuição de outros textos e acrescentamos nossas próprias constatações decorrentes da exploração do *software* aliada ao embasamento teórico.

¹⁴ Tradução nossa de: “investigar en la selección de los contenidos y en las metodologías didácticas más idóneas para hacer esos contenidos más accesibles a nuestros alumnos.”

¹⁵ Tradução nossa de: “serán potenciales autores de diseños multimedia que utilicen los más modernos recursos tecnológicos.”

1.4 Produção de materiais de ensino

De acordo com Leffa (2003), a produção de materiais de ensino envolve, no mínimo, as seguintes etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. No caso de materiais mais complexos, como os que utilizam multimídia interativa, é necessário um planejamento mais detalhado. Na etapa de análise, deve-se conhecer as características e as necessidades dos alunos, levando em conta suas expectativas, conhecimentos prévios e estilo(s) de aprendizagem que preferem.

Consideramos que, no caso de um *software* produzido em série e disponibilizado para interessados em auto-aprendizagem, não se pode definir muito especificamente as necessidades e expectativas. Entretanto, é necessário definir o público-alvo, pois um material que pretensamente serve para todos, provavelmente não será eficiente para ninguém. Por exemplo, numa proposta para auto-aprendizagem de língua estrangeira, alguns pontos básicos e serem definidos são: estrangeiros falantes de que idioma; faixa etária; nível de escolarização.

Quanto aos estilos de aprendizagem preferidos, pode-se disponibilizar várias opções, para que o estudante selecione como lhe convier. Entretanto, é importante fornecer informações prévias a respeito de como o conteúdo será apresentado, se trará exercícios de repetição, esclarecimentos teóricos, atividades lúdicas. Também é importante que as telas mostrem claramente a relação entre as opções e o conteúdo a ser aprendido, para que o aprendiz tome decisões conscientes.

A etapa de desenvolvimento, segundo Leffa (2003), começa pela definição dos objetivos, após a análise, que serve para orientar a elaboração e também para informar ao futuro usuário sobre o que se espera dele. Há objetivos gerais que abrangem, por exemplo, o planejamento de um curso, e específicos, ao nível das atividades. Em seguida, é necessário

selecionar os conteúdos que serão usados para alcançar os objetivos, tendo como base alguma abordagem de ensino-aprendizagem, ou abordagens usadas de modo integrado. A maneira de definir os conteúdos, depende da concepção de língua que se tem. Ao preparar as atividades, é necessário saber claramente a fundamentação em que se apoiar, embora seja a prática, e não a teoria a aparecer no resultado.

De acordo com Leffa (2003, p. 27), com o uso do computador, em que convergem diferentes tecnologias, “os recursos que podem ser usados para o desenvolvimento de materiais de aprendizagem nunca foram tantos, tão fáceis de usar e tão disponíveis”, embora sejam necessárias novas competências para utilizá-los. O autor afirma ainda que para a aprendizagem sem a presença de professor, que requer uma elaboração mais cuidadosa do material, a informatização possibilita um melhor gerenciamento.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, explicitamos as principais bases teóricas de sustentação deste trabalho, relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, à aprendizagem mediada pela tecnologia e à autonomia do aprendiz. Neste capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa e os principais procedimentos adotados, o processo de seleção do *software* para análise, a descrição do *corpus* e o perfil da pesquisadora.

2.1 Natureza da pesquisa

Chaudron (1986) considera igualmente relevantes na pesquisa tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa, ambas contribuindo para a determinação de variáveis a serem investigadas e do estabelecimento de conexões entre elas. Afirmar ainda, em relação à objetividade, geralmente atribuída à pesquisa quantitativa, que é possível observar objetivamente seguindo o paradigma qualitativo, do mesmo modo que a abordagem quantitativa não impede interpretações subjetivas.

Estamos de acordo com Chaudron (1986) sobre a relevância das duas abordagens, e consideramos a validade de ambas, quer sejam utilizadas separadamente ou de modo complementar. Ressaltamos também a necessidade, em qualquer caso, de manter-se a coerência e o rigor investigativo. Tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho,

optamos por análises predominantemente qualitativas, utilizando eventualmente dados quantitativos como suporte às interpretações.

Realizamos uma pesquisa analítico-descritiva, com base principalmente nas evidências emersas dos dados extraídos do *corpus*. Este, por sua vez, foi selecionado dentro do universo em que se inserem nossas indagações, dada a inevitável necessidade de recorte; não representa, portanto, um objeto em especial, mas um caso a ser investigado, dentre tantos outros possíveis.

Diante da necessidade de um parâmetro que orientasse nossas análises, não identificamos um roteiro de análise que abrangesse tanto as questões pedagógicas quanto as técnicas, em relação a *software* para auto-aprendizagem de língua estrangeira. Portanto, baseamo-nos nas reflexões de autores¹⁶ que abordam o assunto, alguns propondo tópicos e/ou itens avaliativos, que no conjunto não correspondiam ao instrumento de que precisávamos, e organizamos uma matriz preliminar para orientar as análises, a qual é mostrada no quadro 1 na página seguinte.

¹⁶ Utilizamos elementos encontrados nos textos referenciados de Marquès (2003), Le Roy (2003), Segurado (2003) e Sigüenza (2003), em sua maioria relacionados a questões tecnológicas.

ITEM	Suficiente	Insuficiente	Não atende	Não-avaliado
I INFORMAÇÕES FORNECIDAS				
(a) Informa detalhadamente sobre as características?				
(b) Informa sobre o modo de uso?				
(c) Fornece informações técnicas úteis?				
(d) Os textos contendo informações são legíveis?				
(e) Os textos contendo informações são claros?				
(f) Os textos contendo informações são adequados aos destinatários?				
II INSTALAÇÃO / DESINSTALAÇÃO				
(a) O processo de instalação é simples?				
(b) O processo de instalação é rápido?				
(c) O processo de desinstalação é simples?				
(d) O processo de desinstalação é rápido?				
III NAVEGAÇÃO				
(a) Funciona sem falhas?				
(b) A navegação pelos conteúdos é fácil?				
(c) Possibilita percursos variados?				
(d) O <i>software</i> é auto-explicativo?				
IV APRESENTAÇÃO DAS TELAS				
(a) As telas apresentam clareza?				
(b) As telas apresentam funcionalidade?				
(c) As telas apresentam qualidade estética?				
(d) A linguagem verbal usada nas telas é adequada ao meio?				
V RECURSOS MULTIMÍDIA				
(a) Utiliza adequadamente os recursos sonoros?				
(b) Utiliza adequadamente as imagens?				
(c) Utiliza adequadamente o recurso de movimento?				
(d) Utiliza adequadamente o recurso de hipertexto?				
(e) Integra adequadamente os recursos de som, imagem, texto e movimento?				
(f) Possibilita a interação com o usuário?				
VI INTEGRABILIDADE/ADAPTABILIDADE				
(a) É integrável a outros meios didáticos?				
(b) Permite modificações de parâmetros?				
(c) Permite modificações de conteúdos?				
(d) Permite modificações de bancos de dados?				
VII ASPECTOS DIDÁTICOS / CONTEÚDO				
(a) As atividades são variadas?				
(b) As tarefas são facilmente compreensíveis?				
(c) Apresenta a finalidade didática das tarefas?				
(d) Os erros são analisados, visando reorientar o estudante?				
(e) O conteúdo é apresentado sem erros lingüísticos?				
(f) A apresentação dos itens lingüísticos está voltada para as necessidades da comunicação?				
(g) Inclui questões culturais?				
(h) As questões culturais envolvidas, são tratadas sem veicular discriminações ou opiniões tendenciosas?				
TOTAL				

QUADRO 1: Matriz preliminar

Cabe ressaltar que as palavras “suficiente”, “insuficiente” e “não atende”, são empregadas com sentido aproximativo, sem revestir-se de valoração quantitativa. Quanto aos sete grupos de questões, baseiam-se em pontos que, de um modo geral, são mencionados pelos autores citados.

Com base nessa matriz, avaliamos a adequação tecnológica e pedagógica do *software* selecionado, observando se este, utilizando tecnologia multimídia, está adequado às abordagens do ensino de língua estrangeira que atendem às necessidades comunicativas do aprendiz; se a tecnologia usada está sendo ou não convenientemente explorada; se o *software* estimula a autonomia do aprendiz; se a linguagem verbal utilizada é adequada ao meio.

Inicialmente realizamos uma exploração superficial do *software*, com vistas à descrição do *corpus*, apresentada no item 2.3. Em seguida, no capítulo 3, analisamos as atividades, distribuídas nas opções “letras e sons”, “jogos” e “Sound Start”. No capítulo 4, avaliamos o objeto de análise em seu todo, relativamente às indagações de pesquisa. Em seguida, procedemos a uma reformulação da matriz preliminar, apresentando uma nova proposta; por último, avaliamos o *software* com base nos itens da nova proposta de matriz.

2.2 Seleção do *software*

Tendo em vista o escopo deste trabalho, não seria viável analisar vários *software*. Fez-se necessário, pois, realizar uma seleção. Com este objetivo, visitamos livrarias e bancas de jornais, acessamos diversas lojas virtuais, e levantamos um grande número desses produtos.

Nesta seleção prévia, buscamos fazer considerações básicas sobre características que se nos apresentassem como atrativas, para quem pretendesse adquirir um *software* e por

meio dele dedicar-se à auto-aprendizagem de inglês¹⁷. Assim, como critério inicial para a seleção, decidimos dar preferência a produtos apresentados como auto-suficientes, ou seja, sem a indicação da dependência de outro material, para o seu emprego. Em seguida, descartamos aqueles disponibilizados parcialmente, cuja continuidade dependesse de compra (s) posterior (es) de outro (s) CD-ROM (s). Desta forma, o interessado estaria encerrando a procura e os gastos, para o fim pretendido, em uma única aquisição. Portanto, o fator comodidade reduziu significativamente o número de opções. Finalmente, desde que as especificações atendessem aos objetivos estabelecidos em nossa pesquisa, decidimos considerar outro aspecto relevante na decisão pela compra de um produto: o valor do investimento.

Estabelecidos esses limites, e com o intuito de colher subsídios para finalizar a seleção, propusemo-nos a fazer um breve levantamento de interesse entre usuários de computador, apresentando-lhes descrições sucintas, retiradas de anúncios em lojas virtuais, relativas a 5 (cinco) cursos de inglês em CD-ROM, propostos para auto-aprendizagem. Visando observar como esses produtos apareceriam na preferência das pessoas consultadas, solicitamos a cada uma delas que elegeisse apenas um, dentre os cinco da lista. Estipulamos para os possíveis participantes a idade mínima de 16 anos, como critério de uma relativa maturidade, uma vez que se tratava de saber por qual dentre os *software* seria conveniente optar, na hipótese de uma compra.

Assim, solicitamos a 30 (trinta) usuários de computador, maiores de 16 anos, que respondessem a um questionário (cf. Apêndice A) composto de 3 páginas: a primeira contendo a apresentação do levantamento de interesse; a segunda com as descrições dos 5 (cinco) *software* a serem comparados; e a terceira, com a formulação da pergunta, local para resposta, os campos “escolaridade” e “idade” a serem preenchidos, e por último, um espaço

¹⁷ Na introdução deste trabalho explicamos a opção pela língua inglesa.

destinado a comentários espontâneos sobre a opção feita. A pesquisadora, ao buscar voluntários para participar do levantamento de interesse, fornecia oralmente uma explicação prévia, da qual constavam a finalidade desse levantamento e o fato de referir-se a cursos de inglês disponibilizados em CD-ROM para aprendizagem sem professor.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de alguns contatos iniciais com pessoas conhecidas, com o perfil requerido e dispostas a participar, que indicaram outras e assim sucessivamente, até obtermos o número desejado de entrevistas. Não houve, portanto, nenhum outro delimitador, além do que foi estipulado com relação à idade mínima, interesse pela língua inglesa e conhecimento de informática em nível de usuário.

Após separarmos as respostas de acordo com o *software* nelas indicado e pela ordem em que este aparece no quadro de descrições, atribuímos números de 01 a 30 aos participantes, de modo a facilitar a referência (cf. Anexo A).

Concluído o levantamento, 43% dos entrevistados optaram pelo *Smart Start* Inglês. O *software* English Learning Course Larousse, que mais se aproximou desta marca, alcançou 30% da preferência, enquanto a opção pelos demais foi bem menos representativa.

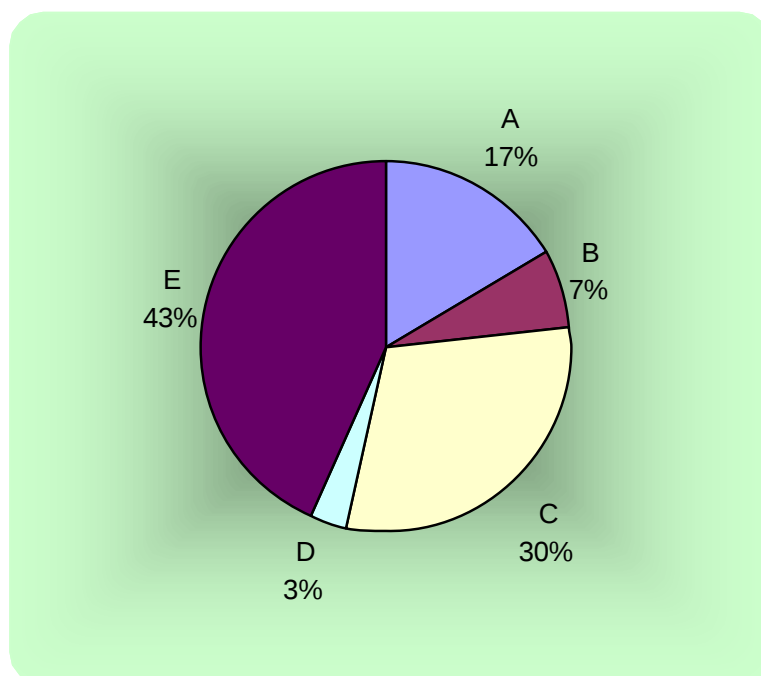
Na página 64, o quadro 2 contém as descrições apresentadas para o levantamento de interesse; os resultados correspondentes encontram-se na tabela 1, inserida na página 65, na qual se encontra também o gráfico 1, em que é possível observar a representatividade de cada *software* na preferência dos entrevistados.

ITEM / NOME / FABRICANTE	DESCRIÇÃO	PREÇO R\$ / SITE
A BBC ENGLISH BEGINNERS BBC DE LONDRES	O primeiro volume com 3 CDs do curso de inglês da BBC de Londres. São mais de 90 minutos de vídeos, onde você vai aprender a apresentar-se, expressar desejos e opiniões, falar ao telefone, pedir desculpas, sugerir, solicitar, oferecer, receber visitas, descrever produtos e serviços, dar saudações, participar de reuniões profissionais, fazer acordos, viajar, hospedar-se e muito mais.	Este módulo: 120,00 http://www.canalcultura.com.br
B THE ENGLISH TEACHER 3.0 PORTUGUÊS ANASOFT	O English Teacher 3.0 é o melhor laboratório de idiomas para aprender inglês. Ele traz um curso completo nos níveis básico, intermediário e avançado, divididos por entre três módulos interativos de ensino: WOW (ferramenta para enriquecer o seu vocabulário - 30.000 palavras), BIG (ampla compilação de regras gramaticais), EYE (módulo de conversação). Manual e software em inglês.	89,00 (frete não incluso) http://www.brasoftware.com.br
C ENGLISH LEARNING COURSE LAROUSSE TECH DEALER	A coleção Larousse English é um curso dinâmico para quem quer aprender inglês de uma maneira diferente. São três níveis distintos: iniciante, intermediário e avançado, que podem ser explorados de forma sequencial ou aleatória. O estudante pode se dedicar às atividades que mais lhe interessam, dando ênfase à compreensão oral, expressão oral, leitura ou escrita. Progredindo em seu próprio ritmo, o usuário irá também ampliar seu vocabulário e fixar os conhecimentos de gramática, sem perder de vista o principal objetivo no aprendizado de uma língua estrangeira: a comunicação eficaz.	299,00 por 297,90 (frete não incluso) http://www.brasoftware.com.br
D FALE JÁ INGLÊS AMERICANO EDITORA EUROPA	Curso Básico (em CD-ROM) – Volume Único. Palavras e frases para iniciantes. Compras, Horas, Alimentos, Cores, Números. Fale Já! é ideal para pessoas que querem aprender rapidamente uma língua de um jeito fácil e divertido. Por isso, se você não tem tempo para se tornar fluente, mas precisa aprender as palavras básicas, Fale Já! é para você. Excelente para iniciantes. Fácil de utilizar. Teste de pronúncia. Tira dúvidas. Dicionário Ilustrado.	19,00 http://www.aladim.com.br
E SMART START Inglês / Alemão / Francês / Espanhol SYRACUSE LANGUAGE	(A nova versão do Triple Play Plus!) - é composto por seis temas que simulam situações cotidianas. Eles variam entre comida, números, casa e escritório, gente, ações, lugares e transportes. Em todos esses exercícios, o aluno irá trabalhar com entendimento auditivo, pronúncia, leitura e gramática. Os jogos que integram <i>Smart Start</i> vão desde quebra-cabeça, jogo de bingo e memória, até testes geográficos, com mapas de cidades e países. Há também uma seção só de diálogos com situações que simulam a realidade. Ao todo são trinta atividades diferentes para que o aluno exercite a pronúncia e amplie seu vocabulário, na ordem que desejar. Bastante didático, <i>Smart Start</i> possui uma tela de ajuda para cada uma das etapas, além de utilizar a tecnologia de reconhecimento automático de voz (RAV).	65,00 (cada idioma) http://www.thrive.com.br

QUADRO 2: Descrições dos *software* para levantamento de interesse

TABELA 1: Resultado do levantamento de interesse

ITEM	SOFTWARE	CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAL	N.º DE INDICAÇÕES
A	BBC ENGLISH BEGINNERS	3º	17 %	05
B	THE ENGLISH TEACHER 3.0 PORTUGUÊS	4º	7 %	02
C	ENGLISH LEARNING COURSE LAROUSSE	2º	30 %	09
D	FALE JÁ INGLÊS AMERICANO	5º	3 %	01
E	SMART START Inglês	1º	43 %	13
TOTAL DE PARTICIPANTES				30

GRÁFICO 1: representatividade dos *software* no levantamento de interesse.

Inicialmente observamos que, conforme se vê pela lista apresentada na página 64, as descrições fornecidas não mostram, entre si, grandes desníveis, a não ser em relação aos preços, bastante variados. Outro ponto a considerar, é que algumas informações são óbvias e simplesmente podem estar expressas na descrição de um *software* e serem omitidas em outro, pelo que algumas divergências são apenas aparentes. No entanto, mesmo quando não decorre de uma diferença real, é possível que a presença ou ausência de determinada informação possa ter influenciado as respostas ao questionário.

O produto descrito no item “D”, tendo o menor preço de todos, classificou-se em último lugar, embora suas especificações não evidenciem inferioridade em relação aos demais. Assim, é possível que o valor de R\$19,00 tenha sido considerado “muito” baixo, provocando dúvidas sobre a sua qualidade. Mas, ao participante n.º 27, que explicou sua opção (por outro produto) comentando todos os itens, o referido *software* causou a impressão de ser “infantil”.

Já o *software* de maior preço, descrito no item “C”, obteve o segundo lugar, embora tenha sido considerado caro, por um terço dos que optaram por ele. Então, é possível que a expressão “comunicação eficaz” tenha influenciado positivamente muitas opiniões, pois a ênfase na comunicação, como justificativa da preferência, foi mencionada nos comentários dos participantes n.º 12 e n.º 13. Por outro lado, também pode ser que, sem conhecimento suficiente a respeito das opções, o preço mais alto tenha transmitido maior segurança sobre a sua qualidade, influenciando assim a decisão.

O curso descrito no item “B” classificou-se em penúltimo lugar na preferência dos pesquisados; observamos em sua descrição a informação “Manual e *software* em inglês”, que pode ter causado preocupação ao participante, por referir-se o levantamento ao nível iniciante. Pelas especificações dos demais produtos não é possível saber se possuem ou não essas

mesmas características, mas a presença da informação pode ter pesado na decisão. De fato, nos comentários do participante n.º 06, que optou por este produto, lê-se:

Dentre todos os cursos expostos, foi o que mais me interessou, exceto por um detalhe, o manual e o *software* serem em inglês também, pois algum aluno pode precisar em primeira instância de um manual em português (ANEXO A, participante 6).

O produto relacionado no item “A” classificou-se em 3º lugar no levantamento, demonstrando que sua apresentação obteve um nível médio de aceitação, entre os cinco relacionados.

Finalmente, atribuímos o número expressivo de opções pelo item “D”, *Smart Start*, à descrição convincente de suas características, aliada ao preço acessível. Cinco participantes apontaram o preço como um fator positivo. Dos demais comentários, destacamos: referências ao elemento “jogos” e à “tela de ajuda”; “proposta mais interessante”; “mais credibilidade no ‘enunciado’”; “mais criativo”; “mais completo e dinâmico”. Observamos que o participante n.º 24 afirmou ter preferido o *Smart Start* por “ter mais três idiomas importantes para aprendermos as coisas básicas de outros idiomas”, o que não corresponde à realidade. Mas, embora realmente apareçam listados os outros idiomas, a palavra “inglês” é a primeira da sequência e a única em negrito, tal como o nome *Smart Start*; e junto ao preço, aparece a expressão “cada idioma”.

Destacamos para ilustração, o comentário do participante n.º 28, que preferiu o *Smart Start*:

Escolhi o curso acima, pois as informações descrevem as características e o conteúdo do curso e não simplesmente um texto ilusório de aprendizado fácil e rápido como uma mágica.

Além disso as informações apresentadas demonstram que o curso é bastante prático, interativo, proporcionando um aprendizado através de exemplo e simulações de diálogos reais (ANEXO A, participante 28).

Considerando que o *Smart Start* Inglês apresentou uma proposta condizente com os objetivos desta pesquisa, foi encontrado a um preço acessível, e ainda, foi o mais cotado no levantamento de interesse, optamos por usá-lo como objeto de análise. Embora também estivesse disponível em lojas virtuais, adquirimos o produto em uma livraria especializada no ensino-aprendizagem de línguas, oportunidade em que o vendedor afirmou ser o mesmo indicado especialmente para auto-aprendizagem de inglês durante viagens, informando também a existência do manual do usuário, não mencionado na embalagem.¹⁸

O software **SMART START INGLÊS: Aprendizado Fácil para Escola – Casa – Viagens**, além de enquadrar-se nos parâmetros anteriormente estabelecidos, pareceu-nos atrativo no momento da aquisição, devido às características expressas na embalagem (cf. anexos 1 e 2), tais como:

- a) Reconhecimento de voz: ouve e avalia sua pronúncia.
- b) Gravar / reproduzir: compare a sua voz com a de um falante de língua materna norte-americana.
- c) Trinta atividades: falando, ouvindo, lendo, conversando, vocabulário, pronúncia, revisão.
- d) Fácil como 1-2-3!
- e) Fale inglês hoje!
- f) Aprender inglês é fácil... e divertido!
- g) Conversação: fale com personagens da tela.
- h) Três níveis de habilidade.

¹⁸ O preço de aquisição foi de R\$ 63,00.

Portanto, a opção pelo *software Smart Start Inglês* pautou-se pelos critérios especificados ao longo deste item 2.2, tendo sido o resultado do levantamento de interesses, em que a maioria dos participantes optou por este produto, um entre vários elementos considerados em nossa seleção.

2.3 Descrição do *corpus*

O *Smart Start Inglês* é um *software* que se propõe para a aprendizagem de inglês, disponibilizado em CD-ROM, a ser utilizado individualmente por alunos falantes de língua portuguesa, com licença limitada a um usuário. A maior parte do conteúdo do *Smart Start* está organizada sob o título “jogos”, ao qual se somam duas outras opções de volume bem mais restrito: “letras e sons” e “sound start”. Exceto no caso desta última opção, em que há um sistema de avaliação da pronúncia, em todas as atividades há duas formas de *feedback*: o usuário ouve uma das várias expressões de aprovação ou reprovação da resposta, e ao mesmo tempo visualiza um dos símbolos abaixo:



Para resposta correta



Para resposta incorreta

O *software* utiliza apenas a língua inglesa, exceto no que concerne às telas de abertura e principal. Nestas, a escrita é apresentada em português e a parte oral em inglês.

O CD-ROM é acompanhado de um manual do usuário, em português, constituído de informações técnicas (requisitos mínimos do sistema, instruções para instalação e execução, suporte) e instruções sobre como funcionam os jogos.¹⁹

O manual fornece instruções para instalar nos sistemas Windows 3.1 e Windows 95. Mas a instalação em Windows 98 e Windows XP, ocorreu sem nenhum problema, não apresentando dificuldades para o usuário que possua noções básicas sobre esse tipo de operação. A execução do *Smart Start* também é simples, semelhante à dos *software* em geral: desde que o CD-ROM esteja no *drive*, pode-se executá-lo, por exemplo, a partir de um duplo clique no ícone do respectivo atalho, que tiver sido criado na área de trabalho.

Na tela de abertura do *Smart Start* pode-se ver o nome do curso, uma ilustração com quatro personagens, um balão com os dizeres “reconhecimento da fala - ouve e recompensa a pronúncia correta” e as informações de *copyright*, como mostra a figura 1.

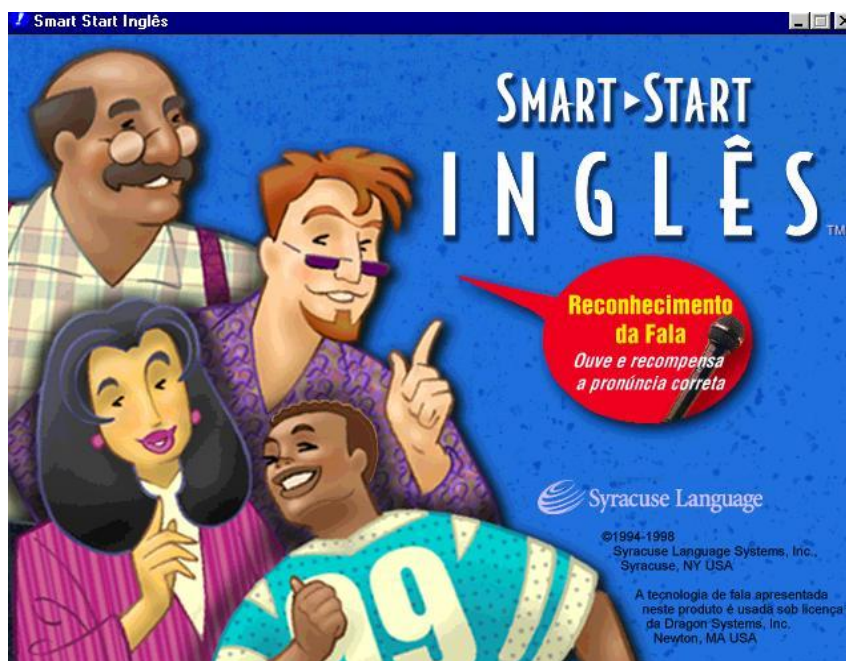


FIGURA 1 - Tela de abertura do *Smart Start* Inglês

¹⁹ Todas as atividades não pertencentes às opções “letras e sons” e “Sound Start” estão relacionadas sob o título “jogos”, até mesmo quando se trata dos diálogos.

Além dessa visualização, automaticamente é reproduzida uma gravação de áudio, com a frase “Welcome to *Smart Start* English”, após o que é possível clicar em qualquer ponto da tela, para acessar a principal. Caso não ocorra o clique, ouve-se uma vinheta durante quinze segundos, depois abre-se automaticamente a tela principal.

2.3.1 Tela principal

A figura 2 mostra a tela principal do *Smart Start*.



FIGURA 2 - Tela principal do *Smart Start* Inglês

No momento em que se abre a tela principal do *software*, automaticamente a figura feminina posicionada ao fundo da opção “ajuda”, faz três movimentos com a mão,

enquanto se ouve as seguintes instruções, em português: - “Primeiro escolha um modo, em seguida selecione um tema, e por último opte por um jogo em um dos níveis.” Os movimentos indicam a direção das opções que vão sendo mencionadas no áudio. Caso não se deseje ouvir essas instruções, pode-se clicar imediatamente nas opções desejadas, sendo necessário neste caso dois cliques, pois o primeiro interrompe as instruções e o segundo aciona a opção.

A tela principal permite selecionar:

- MODOS: Escuta / Leitura / Fala.
- TEMAS: Comida / Números / Casa e Escritório / Gente / Ações / Lugares e Transporte.
- NÍVEIS: 1 (vocabulário) / 2 (frases) / 3 (diálogos).
- SAIR : para fechar o programa.
- AJUDA: ao clicar, repete-se as mesmas instruções dadas automaticamente quando a tela é aberta, conforme descrito no primeiro parágrafo deste item.
- LETRAS E SONS: abre uma tela que apresenta a relação entre os sons e as letras, por meio de palavras escritas e pronunciadas, com gravuras representativas.
- SOUND START: abre uma tela que oferece reconhecimento automático de fala (RAF).
- SLS PRODUCTS: abre uma tela com mensagens publicitárias, como mostra a figura 3, na página seguinte.
- LANGUAGE CONNECT: abre uma mensagem, como mostra a figura 4 na página seguinte, que convida a acessar o site Language Connect, informando a URL <www.syrlang.com> (não há *link* ativo).



FIGURA 3 - Tela acessada pela opção SLS

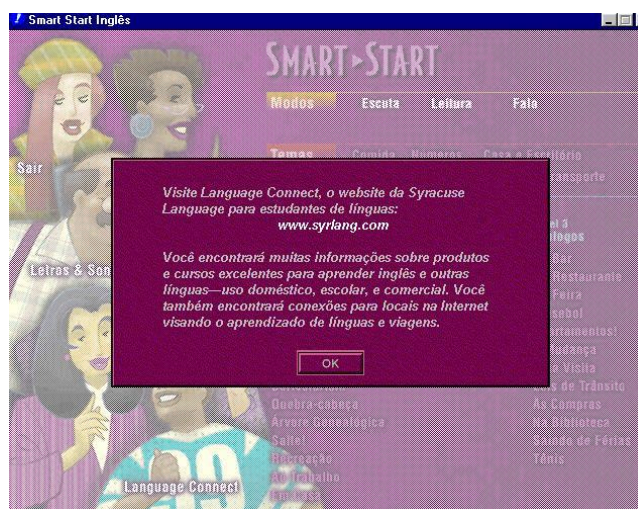


FIGURA 4 - Tela acessada pela opção *Language Connect*

A tela principal, como se vê na Figura 2 mostrada à página 71, contém a relação completa das atividades, sob o título “jogos”. Ao optar-se por um modo e um tema, disponibilizam-se os jogos correspondentes, nos três níveis, que aparecem destacados. Veja exemplo na figura 5.



FIGURA 5 - Aparência da tela principal após seleção de um modo e um tema

O quadro 3, na página seguinte, relaciona por modo, tema e nível, todos os jogos que podem ser disponibilizados no *Smart Start*.

TEMA	NÍVEL 1 (vocabulário)	NÍVEL 2 (frases)	NÍVEL 3 (diálogos)
MODO ESCUTA			
Comida	Concentração Memória Bingo Faça o quadro	Que comida é essa?	No bar No restaurante
Números	Concentração Memória Bingo Faça o quadro	Que número é esse?	Na feira Beisebol
Casa e escritório	Concentração Memória Bingo Faça o quadro Associe	O que é isso?	Apartamentos A mudança
Gente	Concentração Memória Bingo Faça o quadro Caricaturista Quebra-cabeça Árvore genealógica	Quem é?	Às compras Na biblioteca
Ações	Salte Recreação Ao trabalho Em casa	Quando é?	Saindo de férias Tênis
Lugares e transporte	Concentração Memória Bingo Faça o quadro Mapa da cidade Mapa do país	Aonde fica?	Uma visita Leis de trânsito
MODO LEITURA			
Comida	Memória Bingo		No bar No restaurante
Números	Memória Bingo		Na feira Beisebol
Casa e escritório	Memória Bingo		Apartamentos A mudança
Gente	Memória Bingo		Às compras Na biblioteca
Ações			Saindo de férias Tênis

QUADRO 3 - Jogos disponíveis, por modo, tema e nível.

... continua ...

Cont.

TEMA	NÍVEL 1 (vocabulário)	NÍVEL 2 (frases)	NÍVEL 3 (diálogos)
MODO LEITURA			
Lugares e transporte	Memória Bingo		Uma visita Leis de trânsito
MODO FALA			
Comida	Bingo	Que comida é essa?	No bar No restaurante
Números			Na feira Beisebol
Casa e escritório	Bingo	O que é isso?	Apartamentos A mudança
Gente	Bingo Caricaturista Quebra-cabeça Árvore genealógica		Às compras Na biblioteca
Ações	Recreação Em casa	Quando é?	Saindo de férias Tênis
Lugares e transporte	Bingo Mapa da cidade Mapa do país	Aonde fica?	Uma visita Leis de trânsito

QUADRO 3 - Jogos disponíveis, por modo, tema e nível.

2.3.2 Letras e sons

Nesta opção, em que as letras são associadas aos sons, o alfabeto aparece numa sequência de duas colunas, com uma palavra como exemplo para cada letra. À direita dessas colunas, aparece um grupo de letras e também uma palavra como exemplo da ocorrência desse agrupamento. Veja a figura 6, na página seguinte.



FIGURA 6 - Tela da opção “letras e sons”

Na tela “letras e sons”, clicando-se na opção “embaralhar” alteram-se as palavras da tela, bem como as letras agrupadas. Ao clicar em uma palavra, ouve-se a pronúncia respectiva, sendo possível acessar, no lado direito da tela, a opção de visualizar a ilustração relativa à palavra. Clicando à direita da palavra, outra é mostrada. Já um clique diretamente em qualquer letra, ou no grupo de letras visível no canto superior direito da tela, provoca a sobreposição de uma tela menor, utilizada para exemplos. Nela aparecem uma ou mais palavras, com ilustração, conforme haja um ou mais fonemas associados a essa letra ou a esse agrupamento. A palavra, ou cada uma delas, quando são várias, ao ser clicada pode abrir uma sequência de outras com fonemas semelhantes, se houver. Veja figura 7, na página seguinte.



FIGURA 7 - Uma tela de exemplos, na opção “letras e sons”

Uma vez que existem imagens correspondentes a todo o vocabulário, consideramos que a ilustração deveria ser automaticamente visualizada quando se clica na palavra, sem depender do clique no campo próprio, pois assim facilitaria a associação entre grafia, pronúncia e imagem. Também neste ponto, não houve um aproveitamento adequado da tecnologia de multimídia.

2.3.3 Sound Start – Reconhecimento automático da fala (RAF)

Ao abrir a tela desta opção, aparece inicialmente uma tela menor sobreposta à primeira, com orientações ao usuário, conforme mostra a figura 8 na página seguinte. Fechando-se a tela de ajuda (que também pode ser desativada), torna-se totalmente visível a da opção Sound Start, como mostra a figura 9.



FIGURA 8 - Ajuda inicial da opção Sound Start



FIGURA 9 - Tela da opção Sound Start, com palavra selecionada.

2.3.4 Manual do usuário

O *Smart Start*, além do CD-ROM, fornece um manual do usuário, porém decidimos não analisá-lo, devido a três motivos concorrentes. Primeiro: um *software* deveria ser suficientemente fácil de usar, incluindo nas próprias telas opções de ajuda para sanar eventuais dúvidas, evitando assim o desconforto, para o usuário, de recorrer simultaneamente a material impresso. Segundo: analisar o manual do usuário acrescentaria um volume considerável de texto, provavelmente sem representar um ganho significativo para os resultados globais, justamente devido à primeira questão mencionada. Terceiro: as análises iniciais revelaram que nos trechos supostamente destinados a orientar o usuário em relação às atividades, o manual ocupa-se basicamente de descrever as telas, mostrando-se, de um modo geral, redundante em relação ao próprio *software*, sem superá-lo em clareza ou em fornecimento de apoio para os estudos.

Em suma, consideramos que o *Smart Start* não sofreria alterações relevantes quanto à eficiência, se em lugar do manual houvesse apenas um folheto com informações técnicas, especialmente voltadas para a instalação/desinstalação e soluções de problemas no funcionamento, e com endereços para obtenção de suporte. Portanto, decidimos ocuparmos exclusivamente do *software*.

2.4 Plano seqüencial de utilização do *software* para análise

Devido à possibilidade de acesso aleatório ao conteúdo do *Smart Start*, e não havendo nenhuma forma de registro do percurso realizado pelo usuário, decidimos, com o intuito de orientar a condução de nosso trabalho de análise, de modo a não ignorar nenhum item, estabelecer uma seqüência para utilização do *software*, como segue:

- a) Para realização da primeira etapa da análise, estabelecemos uma exploração superficial do CD-ROM e do manual do usuário, visando identificar o plano geral que os constitui.
- b) A partir deste ponto, passamos à segunda etapa da análise. Começamos por acessar a tela LETRAS E SONS, explorando cada letra com suas variações, na ordem em que aparecem, terminando pelas letras agrupadas, e realizando ao final a atividade proposta.
- c) Passamos depois para o modo ESCUTA, iniciando este com o tema COMIDA, passando pelos níveis 1, 2 e 3, nesta ordem, explorando cada atividade (jogo) disponível, na mesma seqüência em que aparecem na tela.
- d) Continuamos com este modo, na mesma seqüência descrita em “c”, passando pelos demais temas: NÚMEROS, CASA E ESCRITÓRIO, GENTE, AÇÕES, LUGARES E TRANSPORTE.
- e) Passamos ao modo LEITURA, explorando-o na mesma seqüência descrita para o modo ESCUTA, conforme os itens “c” e “d”.
- f) Acessamos o modo FALA, seguindo o mesmo plano estabelecido para os modos ESCUTA e LEITURA, ou seja, iniciando pelo tema COMIDA, níveis 1, 2 e 3, nesta ordem, passando em seguida aos próximos temas (números, casa e escritório, gente, ações, lugares e transporte.), mantendo a mesma seqüência.

Por último, acessamos o SOUND START, explorando o “reconhecimento automático de fala”.

2.5 A pesquisadora

A pesquisadora ingressou em 1998, com a idade de 38 anos, no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, concluindo em abril de 2002 o bacharelado em francês e

em literaturas de língua francesa. Em abril de 2003, ingressou no Curso de Mestrado em Lingüística.

A graduação tardia ocorreu ao final de um percurso escolar constituído por interrupções e longos adiamentos, não decorrentes de desinteresse ou de dificuldades cognitivas, e sim de circunstâncias desfavoráveis à frequência escolar. Tal experiência pessoal, assim como o acesso a relatos informais sobre outras trajetórias individuais, levaram a pesquisadora a refletir sobre a importância de haver modos alternativos de aprendizagem que possam contribuir para ampliar e facilitar o acesso ao conhecimento.

A opção da pesquisadora pelo bacharelado deveu-se a um interesse maior pela aprendizagem que pelo ensino e ao gosto pela tradução, não sendo sua pretensão, à época, atuar como professora; o que com o tempo acabou ocorrendo, por força das circunstâncias, basicamente em aulas particulares de língua francesa, de produção textual em português e de informática. Essa atuação, inicialmente eventual, contribuiu para incluir o magistério entre as atividades de interesse da pesquisadora, a partir da compreensão de que há outras práticas possíveis. Entre elas, a que valoriza o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, considerando o(a) professor(a) como facilitador(a) de uma aprendizagem duradoura e contínua.

Neste contexto, a pesquisadora optou por desenvolver sua pesquisa utilizando um *software* para auto-aprendizagem de língua estrangeira. Sendo graduada em francês, e visando trazer para a investigação uma perspectiva de aprendiz, decidiu selecionar um *software* para estudo autônomo de inglês. Em relação a este idioma, a pesquisadora detém noções básicas de gramática e conhecimento para leitura. Assim, de um lado, a graduação em francês pode contribuir para a reflexão sobre aprendizagem de língua estrangeira. E de outro, os conhecimentos básicos de língua inglesa podem facilitar o trabalho com o *software* para aprendizagem deste idioma, sem, contudo, alterar a visão de aprendiz.

CAPÍTULO 3

AS ATIVIDADES DO *SMART START* INGLÊS

No capítulo anterior, explicitamos a natureza da pesquisa e os principais procedimentos realizados, delineamos o perfil da pesquisadora e apresentamos a descrição do *corpus*. Neste capítulo, analisamos as atividades do *Smart Start*, distribuídas nas três opções que o compõem: “letras e sons”, “jogos” e “*Sound Start*”.

3.1 A opção “letras e sons”

Esta opção do *Smart Start* funciona de modo bastante simples: lista o alfabeto, apresentando uma palavra como exemplo para cada letra; mostra ainda um grupo de letras, que formam um som próprio da língua inglesa, por exemplo “oo”, como ocorre em “*book*”, usando também uma palavra como exemplo. Clicando-se no ícone “embaralhar”, alteram-se as palavras usadas como exemplo e, no espaço relativo ao grupo de letras, um novo grupo, dentre os disponíveis, substitui o anterior. As possibilidades em “letras e sons” limitam-se a visualizar a escrita e ouvir a pronúncia das palavras disponíveis, associando-as a imagens.

O único exercício presente, consiste em ouvir uma palavra, localizar a escrita da mesma na tela e clicar sobre ela. Clicando-se corretamente, recebe-se *feedback* positivo, a imagem correspondente é disponibilizada momentaneamente no espaço destinado a este fim, e então a palavra desaparece da tela. Ao clicar incorretamente, recebe-se *feedback* negativo e a mesma palavra é proposta para ser localizada, repetindo-se o processo enquanto continuar

ocorrendo o erro. O exercício termina quando todas as palavras inicialmente apresentadas na tela, e solicitadas oralmente, são localizadas. Então, pode-se recomeçar a atividade, com a tela mostrando um novo conteúdo, em que permanecem algumas palavras do anterior.

O quadro de número quatro, na página seguinte, apresenta o vocabulário contido na opção "letras e sons".

LETRA	SEQÜÊNCIA DE PALAVRAS	CONTEÚDO DA JANELA "EXEMPLO"
A	grapes, table, stadium, razor, car, scarf, watch, wallet, salt, strawberries, wall, waterfall, carrot, library, ambulance, banana, island, deodorant, knapsack, apple, cap, lamp.	knapsack: apple, cap, lamp. grapes: table, stadium, razor. car: scarf, watch, wallet. salt: strawberries, wall, waterfall. carrot: library. ambulance: banana, island, deodorant.
B	belt, barber, bike, boat, umbrella, table, comb, bathtub.	bathtub: barber, bike, table comb
C	office, bracelet, necklace, city, car, helicopter, clothes store, factory, coat, clock, curtains, police car.	car: helicopter, factory, coat. office: bracelet, necklace, city.
D	radio, candles, bed, deodorant, desk, laundromat, stadium, dresser, dryer.	radio: bed, desk, dresser.
E	necklace, gloves, glasses, bracelet, blanket, towel, wallet, rocket, tuxedo, deodorant, museum, dress, suspenders, pen, desk, steps, hotel, cafe, submarine, office, house.	tuxedo: deodorant, museum. dress: pen, steps, hotel. cafe. submarine: house, gloves . glasses: blanket, wallet, rocket.
F	briefcase, refrigerator, floor, roof, florist, factory, cafe, scarf.	scarf: floor, office, cafe.
G	refrigerator, travel agent, garbage pail, gas station, gloves, gown, rug, sponge.	gas station: gloves, gown, rug. sponge: refrigerator, travel agent, garbage pail.
H	house, hat, handkerchief, hamburger, honey, hot chocolate, helicopter, hotel.	hamburger: hotel, house, hat.
I	chicken, rice, ice cream, wine, knife, fireplace, iron, radio, washing machine, pizza, spaghetti, cookies, mittens, zipper, ring, refrigerator, tissues, fish.	ring: mittens, tissues, fish. rice: wine, fireplace, iron. radio: pizza, spaghetti, cookies.
J	jelly, jeans, jacket.	jeans: jacket, jelly.
K	ketchup, milk, fork, makeup, knife, knapsack.	ketchup: milk, fork, makeup. knife: knapsack.
L	television, garbage pail, towel, toilet paper, closet, table, apple, salad, lemon, watermelon, lobster, salt, milk, blouse, belt, glasses, lamp.	lemon: watermelon, milk, towel. table: apple.
M	shampoo, vacuum, mop, room, lemon, tomato, mushrooms, ice cream, hamburger, mustard, lemonade, umbrella, lamp, mirror, comb.	lemon: mushrooms, shampoo, mop.
N	orange, lemon, onion, chicken, sandwich, wine, napkin, jeans, sneakers, sandals, mittens, necklace, handkerchief, blanket, sink, banana.	banana: chicken, napkin, necklace; mittens handkerchief: blanket, sink.
O	onion, hot dog, lobster, mayonnaise, honey, socks, gloves, buttons, volcano, hospital, radio, sponge, stove, coffee pot, comb, deodorant, phone, mop, shovel, closet, orange, lemon, tomato, potatoes.	stove: phone, tomato, volcano. socks: mop, hot dog, volcano. coffee pot: hot dog, orange. sponge: shovel, honey, gloves. lemon: tomato, mayonnaise, buttons.
P	pizza, pie, soup, spoon, napkin, cup, pants, airplane, helicopter, hospital, bus stop, airport, fireplace, sponge, paper, pen, pencil, porch, pear.	pear: pie, pants, pencil. hospital: airplane, cup, soup.

QUADRO 4: Conteúdo da opção “letras e sons”
continua

continuação

LETRA	SEQÜÊNCIA DE PALAVRAS	CONTEÚDO DA JANELA "EXEMPLO"
Q	queen, squirrel, equator, mosquito, marquee.	squirrel: queen, equator. mosquito: marquee
R	cherries, orange, grapes, mushrooms, rice, french fries, beer, chair, radio, brush, door, room, porch, roof, dress, scarf, uniform, ring, bracelet, umbrella, train, airplane, rocket, farm, florist.	train: radio, brush, roof. chair: door, beer, scarf.
S	vase, candles, sink, soap, desk, closet, steps, pants, blouse, socks, gloves, suit, purse, bus, desert, island, university, grapes, peas, beans, cheese, eggs, lobster, sugar, soda.	vase: soup, university, socks. island sugar closet: cheese, eggs, beans.
T	turtleneck, sweater, belt, wallet, truck, train, motorcycle, mountains, hospital, restaurant, travel agent, tomato, water, tea, nightstand, television, table, toaster, toilet paper, tissues, computer, curtains, steps, factory, pants.	table: towel, tie, hotel. factory: steps, pants, wallet. sweater: computer, water, university. hospital: turtleneck. truck: train, travel agent. mountains: curtains.
U	beer mug, rug, bathtub, brush, makeup, computer, uniform, sun glasses, underwear, umbrella, submarine, museum, university, supermarket, cucumber, lettuce, peanut, ketchup, sugar.	rug: makeup, underwear, peanut. cucumber: university, uniform, computer. supermarket sugar lettuce: museum, ketchup.
V	travel agent, movies, vase, television, stove, vacuum, gloves, vest, volcano, university.	vase
W	shower, towel, washing machine, wall, swimming pool, sweater, wallet, water, wine, bowl, pillow, dishwasher.	water: wine, swimming pool, dishwasher. shower: towel. pillow: bowl.
X	tuxedo, taxi.	taxi: tuxedo.
Y	university, library, pharmacy, bakery, yogurt, jelly, dryer, factory, pantyhose, motorcycle.	library: pharmacy, bakery, jelly. yogurt motorcycle: dryer.
Z	zipper, zoo.	zipper: zoo
GRUPO		
AI	airplane, chair, hair dresser, garbage pail, train, mayonnaise.	airplane: chair, hair dresser. garbage pail: train, mayonnaise.
AR	calendar	calendar
AU	laundromat, restaurant.	laundromat: restaurant.
AW	strawberries	strawberries
AY	mayonnaise	mayonnaise
CH	school, chair, beach, cherries, french fries, cheese, sandwich.	school chair: beach, cheese, sandwich. washing machine
CK	clock, truck, rocket, knapsack, turtleneck, socks, jacket, necklace.	truck: rocket, socks, necklace.
EA	beach, jeans, sneakers, tea, sweater, underwear, earring.	beach: jeans, sneakers, tea. sweater: underwear earring
EE	beer	beer
EO	deodorant	deodorant
ER	pitcher, dishwasher, shower, computer, helicopter, desert, waterfall, university, barber, sweater, handkerchief, dresser, paper, dryer.	desert: sweater, handkerchief, shower.
FF	coffee pot, office.	coffee pot: office.

QUADRO 4: Conteúdo da opção "letras e sons"
continua

conclusão

GRUPO	SEQÜÊNCIA DE PALAVRAS	CONTEÚDO DA JANELA "EXEMPLO"
GH	nightstand	nightstand
IE	cookies, movies, tie, pie.	cookies: briefcase, movies, cherries. tie: pie.
IO	onion, radio.	onion radio
IR	shirt, skirt.	shirt: skirt.
IU	stadium	stadium
LL	wallet, jelly, umbrella, pillow.	wallet: jelly, umbrella, pillow.
MM	swimming pool	swimming pool
NG	earring, ring, swimming pool, washing machine.	ring: washing machine, earring, swimming pool.
OA	coat, raincoat, toaster, soap.	toaster: soap, coat, raincoat.
OE	potatoes, shoes.	potatoes shoes
OI	toilet paper	toilet paper
OO	mushrooms, cookies, spoon, boots, school, zoo, swimming pool, toothbrush, shampoo, bookcase, books, broom, room, roof.	zoo: boots, mushrooms, school. books: bookcase, cookies.
OOR	door, floor.	door: floor.
OR	corn, fork, shorts, uniform, motorcycle, florist, refrigerator, mirror, razor, deodorant, porch.	motorcycle: razor, mirror, deodorant.
OU	soup, blouse, mountains, house.	soup house: mountains, blouse.
OW	bowl, gown, pillow, shower, towel, window.	bowl: pillow, window. shower: towel, gown.
PH	telephone booth, pharmacy, phone.	pharmacy: telephone booth, phone.
PP	apple, pepper, zipper.	zipper: apple, pepper.
QU	mosquito, marquee, queen, squirrel, equator.	squirrel: queen, equator. mosquito: marquee.
RR	strawberries, cherries, mirror.	mirror: cherries. earring
SH	fish	dishwasher: shower, shovel, fish.
SION	television	television
SS	glass, dresser, tissues, dress, glasses.	dresser: glass, dress, glasses. tissues
TH	bath tub, toothbrush, bathing suit, clothes store, table cloth.	table cloth: bath tub, toothbrush. clothes store: bathing suit.
TION	train station, police station, gas station.	police station: gas station, train station.
TT	lettuce, spaghetti, butter, mittens, buttons, space shuttle.	lettuce: butter, mittens, space shuttle.
UR	turtleneck, yogurt, picture, curtains, hamburger, purse.	turtleneck: purse, curtains, picture.
UU	vacuum	vacuum
ZZ	pizza	pizza

QUADRO 4: Conteúdo da opção "letras e sons"

No quadro supra, a coluna "seqüência de palavras" relaciona todos os vocábulos acessados seqüencialmente, por meio de clique à direita daquele que estiver visível em dado momento, para uma determinada letra ou grupo de letras, como indicado em 1 na figura 10, abaixo; após acessar o último vocábulo, automaticamente a seqüência recomeça, sempre na mesma ordem.

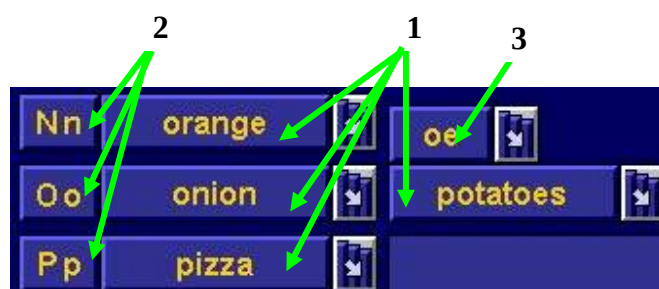


FIGURA 10 - Recorte da tela "letras e sons"

A coluna "conteúdo da 'janela exemplo'", do mesmo quadro, lista os vocábulos disponíveis na referida janela, acessível por meio de clique em determinada letra ou grupo, como indicado em 2 e 3, na figura 10, acima. A figura 11 mostra uma "janela exemplo".

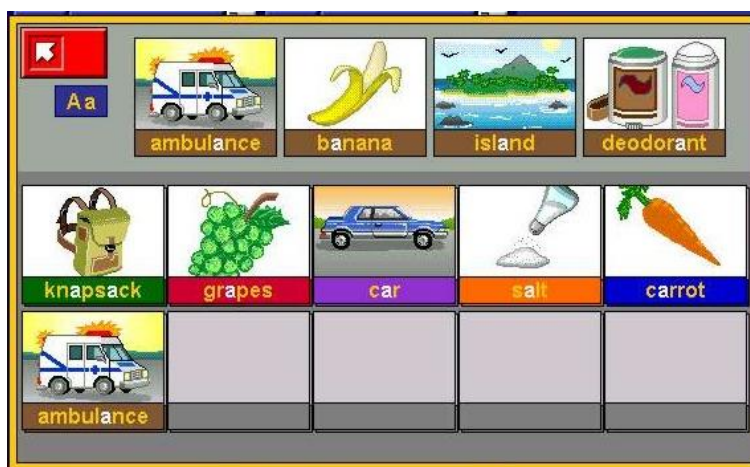


FIGURA 11 - Janela "exemplo" acessada por meio de clique na letra "A"

Ainda com relação ao vocabulário contido na opção “letras e sons”, apresentado no quadro 4 (p.85-87)), as palavras por nós destacadas com negrito são aquelas que, na “janela exemplo”, abrem subgrupos, estes compondo variantes de pronúncia; embora algumas vezes simplesmente o vocábulo reapareça no espaço reservado ao subgrupo, como único representante dele. Como se pode ver na figura 11, na página anterior, cada variante é caracterizada por uma cor diferente, colocada ao fundo da palavra grafada, esta posicionada na base da ilustração correspondente. A letra/som que deu motivo ao exemplo, aparece em destaque nas palavras.

Possivelmente, a utilização de cores diferentes para os diversos modos de pronunciar auxilia o estudante a assimilar essas variações, que normalmente representam dificuldades para os falantes de português. Destacar a letra também é pertinente, especialmente quando se emprega como exemplo uma palavra em que a mesma letra ocorre com pronúncias diferentes. Sem dúvida, tratam-se de elementos úteis à memorização visual.

Toda palavra clicada em “letras e sons” pode disponibilizar uma ilustração correspondente, desde que se clique no local especificamente destinado à visualização de imagens, localizado no lado direito da tela. Veja exemplo na figura 12.

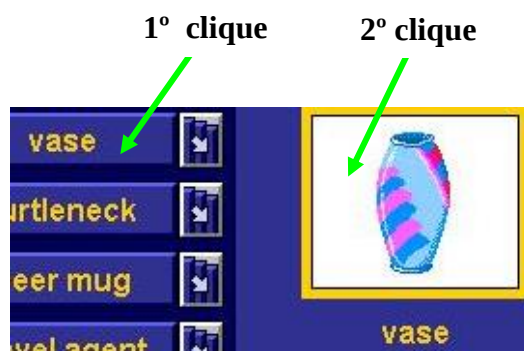


FIGURA 12 - Disponibilização de imagem em “letras e sons”

Na “janela exemplo”, as palavras são diretamente associadas às imagens correspondentes, mas neste caso não se trata de todo o vocabulário.

A utilização de imagens relacionadas às palavras pode facilitar a memorização visual do vocabulário. Entretanto, essa idéia poderia ter sido melhor utilizada na opção “letras e sons”. Por exemplo, ao clicar na palavra, a disponibilização da imagem poderia ocorrer automaticamente e no mesmo local; entretanto, depende de um segundo clique em outro ponto da tela, interpondo ainda um espaço entre os dois elementos que se pretende associar. Outro ponto fraco evidente é o uso de desenhos, de qualidade questionável, como podemos observar nos exemplos mostrados na figura 13 abaixo, quando seria possível empregar fotografias, tornando as ilustrações mais compreensíveis e contribuindo para melhorar a qualidade estética das telas.



FIGURA 13 - Exemplos de imagens utilizadas em “letras e sons”

Além dos sons relacionados a todas as letras do alfabeto, “letras e sons” apresenta outros referindo-se especificamente a 41 grupos de letras. Por exemplo, o vocábulo “pencil” está associado à letra “p”, enquanto “pepper” relaciona-se ao grupo “pp”. Entretanto, verificamos que alguns substantivos estão associadas simultaneamente a uma letra considerada individualmente, e a um grupo, para cuja formação contribui essa letra. Esses substantivos são: *bowl* (w-ow), *cookies* (i-ie), *deodorant* (e-eo, o-or), *equator* (q-qu), *marquee* (q-qu), *mosquito* (q-qu), *pillow* (w-ow), *porch* (r-or), *queen* (q-qu), *radio* (i-o-io), *shower* (w-ow), *squirrel* (q-qu), *strawberries* (a-aw) e *towel* (w-ow). Uma vez que o *Smart Start*

estabelece a divisão dos exemplos entre letras isoladas e grupos de letras, não vemos razão para essas palavras serem usadas ao mesmo tempo nas duas categorias, contribuindo para reforçar, embora não substancialmente, o caráter repetitivo do vocabulário apresentado.

Constatamos que a opção “letras e sons” utiliza um vocabulário composto de 235 substantivos concretos, os quais se repetem, seja por seu aparecimento na janela “exemplo”, seja pelo fato de um mesmo substantivo ser usado em referência a outra letra, ou grupo de letras que ele contém, resultando no total de 970 ocorrências. A média de ocorrências equivale aproximadamente a 4 vezes por substantivo, mas na realidade há uma significativa variação. Dentre os 235 presentes, vinte e três aparecem uma única vez, enquanto é possível encontrar até 12 ocorrências para um mesmo substantivo.

Se essas palavras estivessem se repetindo no interior de textos, poder-se-ia justificar a alta frequência de algumas delas pela necessidade de seu uso em tais textos. Entretanto, trabalhando com vocabulário isolado, seria mais produtivo acrescentar novas palavras ao invés de repetir as mesmas, pois o recurso da repetição pode ser utilizado voluntariamente pelo usuário, de modo mais conveniente que a recorrência compulsória em diversos locais do *software*. Cabe acrescentar que o alto índice de ocorrência de determinadas palavras não aponta para possíveis distinções, quanto a relevância ou grau de dificuldade, relacionadas às mesmas. As duas que mais se repetem são “radio” (12 vezes) e “deodorant” (11 vezes), enquanto há 23 palavras mencionadas uma única vez, entre elas “airport”, “bus” e “salad”.

O quadro 5, na página seguinte, apresenta a lista dos substantivos, com o respectivo número de ocorrências e a identificação da(s) letra(s) e/ou grupo(s) de letras, a que estão associados.

SUBSTAN-TIVO	N.º	LETRAS	SUBSTANTIVO	N.º	LETRAS
airplane	6	p – r – ai	broom	1	oo
airport	1	p	brush	3	r – u
ambulance	3	a	bus	1	s
apple	6	a – l – pp	bus stop	1	p
bakery	2	y	butter	2	tt
banana	5	a – n	buttons	3	o – tt
barber	3	b – er	cafe	5	e – f
bathing suit	2	th	calendar	3	ar
bathtub	6	b – u – th	candles	2	d – s
beach	5	ch – ea	cap	2	a
beans	2	s	car	6	a – c
bed	2	d	carrot	3	a
beer	5	ee – r	chair	8	r – ai – ch
beer mug	1	u	cheese	4	s – ch
belt	3	b – l – t	cherries	5	r – ch – ie – rr
bike	2	b	chicken	3	i – n
blanket	4	e – n	city	2	c
blouse	4	l – s – ou	clock	2	c – ck
boat	1	b	closet	5	l – o – s
bookcase	2	oo	clothes store	4	c – th
books	3	oo	coat	4	c – oa
boots	2	oo	coffee pot	6	o – ff
bowl	5	w – ow	comb	5	b – m – o
bracelet	4	c – e – r	computer	5	t – u – er
briefcase	2	f – ie	cookies	7	i – ie – oo

QUADRO 5 - Substantivos com número de ocorrências e letras / grupos
...continua...

Cont...

SUBSTANTIVO	N.º	LETRAS	SUBSTANTIVO	N.º	LETRAS
corn	1	or	glass	2	ss
cucumber	3	u	glasses	7	e – l – ss
cup	2	p	gloves	8	e – g – o – s – v
curtains	5	c – t – ur	gown	4	g – ow
deodorant	11	a – d – e – o – eo –or	grapes	5	a – r – s
desert	4	s – er	hair dresser	2	ai
desk	4	d – e – s	hamburger	5	h – m – ur
dishwasher	5	w – er – sh	handkerchief	6	h – n – er
door	5	r – oor	hat	2	h
dress	6	e – r – ss	helicopter	5	c – h – p – er
dresser	6	d – er – ss	honey	3	h – o
dryer	4	d – y – er	hospital	7	o – p – t
earring	7	ea – ng – rr	hot chocolate	1	h
eggs	2	s	hot dog	3	o
equator	4	q – qu	hotel	5	e – h – t
factory	7	c – f – t – y	house	7	e – h – ou
farm	1	r	ice cream	2	i – m
fireplace	3	i – p	iron	2	i
fish	4	i – sh	island	5	a – s
floor	4	f – oor	jacket	3	j – ck
florist	3	f – r – or	jeans	6	j – n – ea
fork	3	k – or	jelly	6	j – y – ll
french fries	2	r – ch	ketchup	5	k – u
garbage pail	6	g – l – ai	knapsack	6	a – k – ck
gas station	5	g – tion	knife	4	i – k

QUADRO 5 - Substantivos com número de ocorrências e letras / grupos
...continua...

Cont...

SUBSTANTIVO	N.º	LETRAS	SUBSTANTIVO	N.º	LETRAS
lamp	4	a – l – m	onion	5	n – o – io
laundromat	4	d – au	orange	4	n – o – r
lemon	10	l – m – n – o	pants	5	p – s – t
lemonade	1	m	pantyhose	1	y
lettuce	6	u – tt	paper	2	p – er
library	5	a – y	peanut	2	u
lobster	3	l – o – s	pear	3	p
makeup	4	k – u	peas	1	s
marquee	4	q – qu	pen	3	e – p
mayonnaise	7	o – ai – ay	pencil	2	p
milk	4	k – l	pepper	2	pp
mirror	6	m – or – rr	pharmacy	5	y – ph
mittens	7	i – n – tt	phone	4	o – ph
mop	4	m – o	picture	2	ur
mosquito	6	q – qu	pie	4	p – ie
motorcycle	7	t – y – or	pillow	7	w – ll – ow
mountains	5	t – ou	pitcher	1	er
movies	3	v – ie	pizza	6	i – p – zz
museum	4	e – u	police car	1	c
mushrooms	5	m – r – oo	police station	3	tion
mustard	1	m	porch	3	p – r – or
napkin	3	n – p	potatoes	4	o – oe
necklace	7	c – e – n – ck	purse	3	s – ur
nightstand	4	t – gh	queen	4	q – qu
office	7	c – e – f – ff	radio	12	d – i – io – o – r

QUADRO 5 - Substantivos com número de ocorrências e letras / grupos
...continua...

Cont...

SUBSTAN-TIVO	N.º	LETRAS	SUBSTAN-TIVO	N.º	LETRAS
raincoat	2	oa	soap	3	s – oa
razor	4	a – or	socks	7	o – s – ck
refrigerator	5	f – g – i – or	soda	1	s
restaurant	3	t – au	soup	6	p – ou
rice	4	i – r	space shuttle	2	tt
ring	7	i – r – ng	spaghetti	3	i – tt
rocket	5	e – r – ck	sponge	7	g – o – p
roof	4	f – r – oo	spoon	2	p – oo
room	3	m – r – oo	squirrel	6	q – qu
rug	5	g – u	stadium	6	a – d – iu
salad	1	l	steps	5	e – s – t
salt	4	a – l	stove	4	o – v
sandals	1	n	strawberries	6	a – aw – rr
sandwich	3	n – ch	submarine	4	e – u
scarf	7	a – f – r	sugar	6	s – u
school	5	ch – oo	suit	1	s
shampoo	3	m – oo	sun glasses	1	u
shirt	3	ir	supermarket	3	u
shoes	3	oe	suspenders	1	e
shorts	1	or	sweater	9	t – w – ea – er
shovel	3	o- sh	swimming pool	8	w – mm – ng – oo
shower	9	w – er – ow – sh	table	10	a – b – l – t
sink	3	n – s	table cloth	3	th
skirt	2	ir	taxi	3	x
sneakers	3	n – ea	tea	3	t – ea

QUADRO 5 - Substantivos com número de ocorrências e letras / grupos
...continua...

conclusão

SUBSTAN- TIVO	N.º	LETRAS	SUBSTAN- TIVO	N.º	LETRAS
telephone booth	2	ph	university	8	s – t – u – v – y – er
television	6	l – t – v – sion	vacuum	5	m – v – uu
tie	4	t – ie	vase	6	s – v
tissues	6	i – t – ss	vest	1	v
toaster	4	t – oa	volcano	4	o – o – v
toilet paper	5	l – t – oi	wall	3	a – w
tomato	5	m – o – t	wallet	10	a – e – t – w – ll
toothbrush	3	oo – th	washing machine	6	i – w – ch – ng
towel	8	e – l – t – w – ow	watch	2	a
train	7	r – t – ai	water	5	t – w
train station	2	tion	waterfall	3	a – er
travel agent	5	g – t – v	watermelon	2	l
truck	6	t – ck	window	2	ow
turtleneck	6	t – ck – ur	wine	5	i – n – w
tuxedo	5	e – x	yogurt	4	y – ur
umbrella	6	b – m – r – u – ll	zipper	7	i – z – pp
underwear	4	u – ea	zoo	5	z – oo
uniform	4	r – u – or			

QUADRO 5 - Substantivos com número de ocorrências e letras / grupos

Na pronúncia das palavras presentes na opção “letras e sons” pudemos distinguir apenas quatro vozes; caso haja outra(s), não são facilmente diferenciáveis das que foram identificadas. Não há, porém, uma distribuição quantitativa equilibrada entre as quatro vozes, nem algum tipo de regularidade quanto a alternâncias e repetições, sendo possível repetir-se várias vezes a mesma. Já em relação às várias expressões de *feedback*, observamos a utilização de uma única voz, dentre aquelas. Constatamos também que a pronúncia de uma mesma palavra ou expressão, ocorre sempre de modo idêntico, aparentando originar-se de uma única gravação.

Tais fatos, além de contribuir para tornar o *software* monótono, apresentam o inconveniente de restringir o acesso do estudante a um único modo de pronunciar, pois sabemos que em contextos reais de utilização de uma língua ocorrem muitas variações, mesmo dentro do nível aceitável de correção.

O quadro 6 apresenta a lista do vocabulário, dividido em quatro colunas, correspondentes às quatro vozes identificadas na pronúncia, as quais descrevemos como:

- a) V 1: Voz ligeiramente grave, não muito definida; talvez a de um homem jovem, ou de uma mulher com mais idade.
- b) V 2: Voz grave, aparentando pertencer a um homem adulto.
- c) V 3: Voz ligeiramente aguda, aparentando pertencer a uma mulher adulta.
- d) V 4: Voz feminina, aparentando pertencer a uma pessoa jovem.

V 1	V 2	V 3	V 4
apple	bathing suit	bath tub	airplane
banana	belt	bed	airport
beans	blouse	blanket	ambulance
beer	boots	bookcase	bakery
beer mug	bracelet	books	barber
bowl	briefcase	broom	beach
butter	buttons	brush	bike
carrot	cap	calendar	boat
cheese	coat	candles	bus
cherries	dress	chair	bus stop
chicken	earring	clock	cafe
cookies	glasses	closet	car
corn	gloves	coffee pot	city
cucumber	gown	comb	clothes store
cup	handkerchief	computer	desert
eggs	hat	curtains	factory
fish	jacket	deodorant	farm
fork	jeans	desk	florist
french fries	knapsack	dishwasher	gas station
glass	mittens	door	hair dresser
grapes	necklace	dresser	helicopter
hamburger	pants	dryer	hospital
honey	pantyhose	equator	hotel
hot chocolate	purse	fireplace	island
hot dog	raincoat	floor	laundromat
ice cream	ring	garbage pail	library
jelly	sandals	house	motorcycle
ketchup	scarf	iron	mountains
knife	shirt	lamp	movies
lemon	shoes	makeup	museum
lemonade	shorts	marquee	pharmacy
lettuce	skirt	mirror	police car
lobster	sneakers	mop	police station
mayonnaise	socks	mosquito	restaurant
milk	suit	nightstand	rocket
mushrooms	sun glasses	paper	school
mustard	suspenders	pen	space shuttle
napkin	sweater	pencil	stadium
onion	tie	phone	submarine
orange	turtleneck	picture	supermarket
peanut	tuxedo	pillow	swimming pool
pear	umbrella	pitcher	office
peas	underwear	porch	taxi

QUADRO 6 - Classificação do vocabulário pela identificação da VOZ

...continua...

conclusão

V1	V 2	V 3	V 4
pepper	uniform	queen	telephone booth
pie	vest	radio	train
pizza	wallet	razor	train station
potatoes	watch	refrigerator	travel agent
rice	zipper	roof	truck
salad		room	university
salt		rug	volcano
sandwich		shampoo	waterfall
soda		shovel	zoo
soup		shower	
spaghetti		sink	
strawberries		soap	
sugar		spoon	
table cloth		sponge	
tea		squirrel	
tomato		steps	
water		stove	
watermelon		table	
wine		television	
yogurt		tissues	
		toaster	
		toilet paper	
		toothbrush	
		towel	
		vacuum	
		vase	
		wall	
		washing machine	
		window	

QUADRO 6 - Classificação do vocabulário pela identificação da voz

Observamos que a distribuição das palavras quanto às vozes, está relacionada a quatro “temas” da opção “jogos” (comida, casa e escritório, gente, lugares e transporte), dentro dos quais esse vocabulário também se repete, com poucos acréscimos; exceção feita à palavra “*equator*”, estranha a esses temas e presente apenas em “letras e sons”. Possivelmente a inclusão dessa palavra foi casual, pois não há indícios de uma finalidade pedagógica para esse desvio do padrão adotado. Assim, notamos uma tendência à economia na produção do *Smart Start*, relativamente ao *input* verbal, restringindo o aproveitamento do grande potencial do meio utilizado.

Quanto ao *feedback*, observamos que se dá, por um lado, visualmente, pelas seguintes imagens:

- a)  Para resposta correta
- b)  Para resposta incorreta

Por outro lado, mediante as seguintes expressões, pronunciadas sempre pela voz identificada como V3:

a) Para respostas corretas:

- *That's fine!*
- *Wonderful!*
- *Correct!*
- *Very good!*
- *That's right!*
- *Outstand!*

- *Good job!* (Esta, apenas ocorre, e invariavelmente, quando a resposta correta é a última da atividade.)

b) Para respostas incorretas:

- *Sorry! That's not correct.*
- *No! That's not correct.*
- *Sorry! Try again.*
- *Bad luck! Try again.*
- *Too bad! keep trying.*

No sentido de detectar alguma regularidade ou forma de associação, relativamente às expressões de *feedback*, várias tentativas foram empreendidas, mas sem resultado; as frases ocorrem aleatoriamente, exceto no caso de "*Good job!*", usada quando se acerta a última resposta da atividade. Mesmo quando erramos propositalmente um grande número de vezes seguidas, ou quando acertamos invariavelmente toda a seqüência, ou ainda quando insistimos em uma mesma opção incorreta, não pudemos estabelecer nenhuma relação entre essas situações e o *feedback* recebido. Este, pelo que foi possível observar, provém de duas "coleções" vinculadas tão somente às condições de "certo" e "errado". Nota-se que a potencialidade dos recursos tecnológicos foi usada de maneira restrita, pois sabemos ser viável diversificar o *feedback*, estabelecendo uma série de previsões de respostas, melhorando substancialmente a interação entre usuário e *software* e implementando algum aproveitamento dos erros para o processo de aprendizagem.

A opção "letras e sons", mesmo com um baixo grau de complexidade, não possui telas facilmente compreensíveis, e não fornece instruções prévias. De maneira geral, somente depois de clicar em determinado elemento, sabemos qual a sua função ou que tipo de

atividade pode acionar. Veja, por exemplo, os elementos passíveis de clique, indicados em 1, 2 e 3, na figura 14.

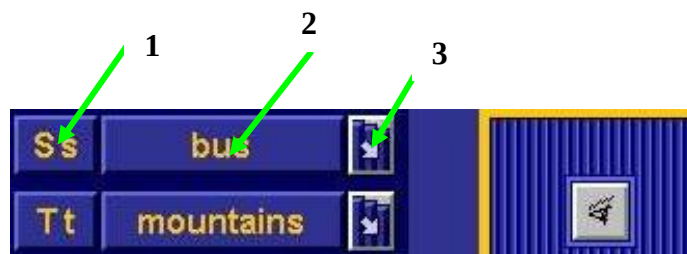


FIGURA 14 - Exemplo de elementos passíveis de clique, da tela de “letras e sons”

Considerando as opções de clique numeradas de 1 a 3 na figura 14, não é imediatamente compreensível que sirvam respectivamente para abrir a “janela exemplo”, ouvir a pronúncia da palavra e passar para a próxima palavra dessa seqüência. Especialmente no caso da primeira opção, nem mesmo há um indício importante de que seja passível de clique; no entanto, trata-se de um componente importante da opção “letras e sons”. Para tornar a tela mais compreensível poder-se-ia, pelo menos, incluir um recurso freqüentemente usado nos *software* em geral, que é a explicitação verbal, no instante em que o ponteiro do *mouse* passa pelo local.

Outro ponto negativo da opção “letras e sons”, é a impossibilidade de retornar dentro de uma dada seqüência. Se o usuário quiser rever um item anterior, inevitavelmente deverá prosseguir, passando por todos os próximos, até que a seqüência termine e recomece, para finalmente localizar o referido item.

A qualidade estética das telas, por sua vez, deixa a desejar. A título de exemplo, observamos que o fundo mantém-se todo o tempo em um tom escuro de azul, mesmo quando se sobrepõe a tela menor relativa aos exemplos, e sobre ele o branco usado na escrita permanece invariável. Quanto às ilustrações, como já mencionamos, em lugar de fotos, cuja utilização seria desejável e possível, usam-se desenhos de má qualidade.

A utilização de recursos multimídia é muito limitada. Oralmente, restringe-se à pronúncia das palavras e das expressões de *feedback*, distribuídas entre quatro vozes. Visualmente, limita-se às palavras grafadas e aos desenhos a elas associados, sem qualquer movimento. Hipertextos, que permitiriam acesso variado a informações, propiciando alguma adequação do *software* aos interesses e necessidades do aprendiz, não são utilizados.

As expressões utilizadas como *feedback* podem ser identificadas pelo usuário como positivas ou negativas, por ocorrerem concomitantemente aos dois símbolos visuais, que além de intuitivos encontram-se amplamente difundidos. Entretanto, considerando que na proposta do *software* está incluída a habilidade de leitura, poder-se-ia incluir a forma escrita das frases utilizadas, se não diretamente, pelo menos como uma opção acessível, de acordo com o interesse do usuário, sem restringi-las assim à modalidade oral.

Em suma, a opção “letras e sons” serve para exercitar a habilidade de ouvir a pronúncia das palavras em inglês, mas a apresentação isolada de substantivos não é adequada à aprendizagem de línguas para a comunicação. O uso dos recursos tecnológicos é muito limitado: não há boa qualidade visual, não são usados hipertextos nem vídeos e, do ponto de vista sonoro, restringe-se à pronúncia das palavras e expressões de *feedback*, de forma extremamente monótona. O *feedback*, por sua vez, limita-se a aprovar ou reprovar a resposta, sem a mínima análise da mesma, com vistas a aproveitá-la no processo de aprendizagem.

3.2 A opção “jogos”

A maior parte do conteúdo do *Smart Start* está organizada sob o título “jogos”, ao qual se somam as duas outras opções de volume bem menor: “letras e sons”, abordada no item anterior, e “sound start”. Conforme distribuição mostrada no quadro 3 à página 75, os jogos estão disponíveis para os modos “escuta”, “fala” e “escrita”, e classificados em: nível 1,

apresentado como vocabulário, nível 2, como frases, e nível 3, como diálogos. Como se pode observar na figura 2, à página 71, o acesso aos jogos é indicado em português. Mas, ao clicar em cada uma dessas palavras ou frases indicativas, ouve-se a nomeação do jogo em inglês. A lista das expressões escritas e das correspondentes orais, encontra-se no quadro 7 na página seguinte.

EXPRESSÃO ESCRITA / ORAL		EXPRESSÃO ESCRITA / ORAL	
Comida	Food and drink	Que Comida É Essa?	What food is it?
Números	Numbers	Que Número É Esse?	What number is it?
Casa e Escritório	Home and office	O Que É Isso?	What is it?
Gente	People	Aonde Fica?	Where is it?
Ações	Activities	Quem É?	Who is it?
Lugares e Transporte	Places and transportation	Quando É?	When is it?
Concentração	Concentration	No Bar	In a cafe
Memória	Memory mania	No Restaurante	At the restaurant
Bingo	Bingo	Na Feira	At the market
Faça o Quadro	Square up!	Beisebol	At the baseball game
Associe!	Knot up!	Apartamentos!	Looking for an apartment
Mapa da Cidade	City map	A Mudança	Moving in
Mapa do País	Country map	Uma Visita	Visiting a friend
Caricaturista	Scatter orders	Leis De Trânsito	Following traffic laws
Quebra-cabeça	People pose	Às Compras	Shopping for clothes
Árvore Genealógica	Family tree	Na Biblioteca	In the library
Salte!	Jump!	Saindo De Férias	Going on a vacation
Recreação	At play	Tênis	Playing tennis
Ao trabalho	At work		
Em casa	At home		

QUADRO 7 - Expressões escritas / expressões orais, de acesso aos jogos

Na distribuição dos jogos dentro dos três modos, há uma evidente desigualdade, do ponto de vista quantitativo: há 48 atividades para “escuta”, 27 para “fala” e 22 para “leitura”. Mais especificamente, o nível 3 apresenta igualmente doze atividades em cada um dos modos; o nível 2 não contempla o modo “leitura”, apresentando seis atividades para “escuta” e quatro para “fala”, ou seja, quantidades muito próximas; no nível 1, há diferença numérica de apenas uma atividade entre “leitura” e “fala”, apresentando respectivamente dez e onze, enquanto trinta atividades estão disponíveis no modo “escuta”. Em suma, as atividades concentram-se principalmente no nível 1 do modo “escuta”, sendo esta uma das causas da desigualdade mencionada; a ausência de atividades do nível 2 no modo “leitura” é outro fator de desequilíbrio numérico entre os níveis.

Os gráficos 2 a 5, a seguir, mostram a distribuição quantitativa dos jogos entre os modos escuta, leitura e fala, com ênfase no modo escuta.

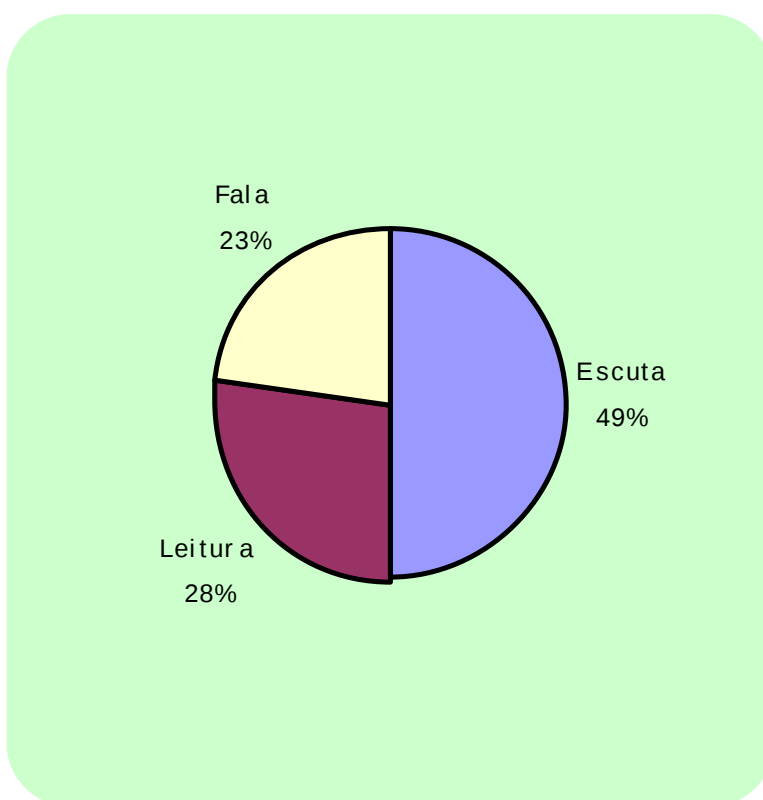


GRÁFICO 2 - Distribuição dos jogos por modo nos três níveis

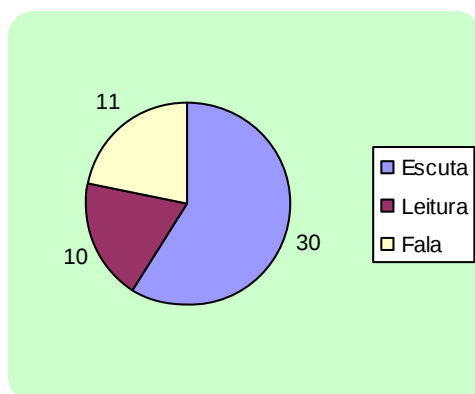


GRÁFICO 3 - Distribuição dos jogos por modo no nível 1

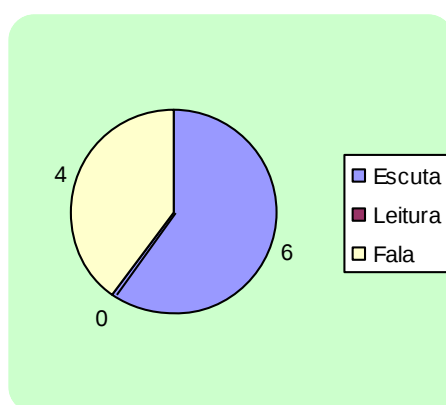


GRÁFICO 4 - Distribuição dos jogos por modo no nível 2

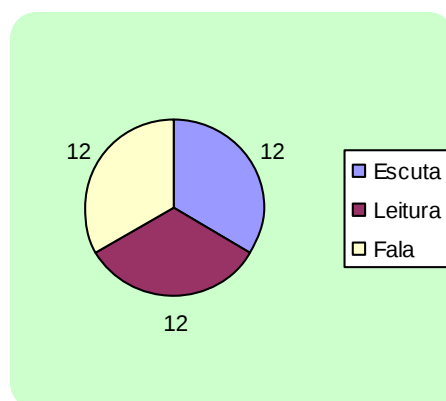


GRÁFICO 5 - Distribuição dos jogos por modo no nível 3

Nota-se, portanto, que na opção “jogos” o *Smart Start* Inglês insiste no modo “escuta”, sendo que em “letras e sons” esta habilidade lingüística é a única trabalhada. Tal ênfase pode indicar uma influência da abordagem estrutural, se levarmos em conta que o *software* destina-se a iniciantes, pois, de acordo com Silveira (1999), essa abordagem preconiza que as habilidades lingüísticas devem ser desenvolvidas na seguinte ordem: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita ler, escrever. Como esta última habilidade não é contemplada no *Smart Start*, pode ser que o objetivo tenha sido preparar melhor os iniciantes para “ouvir”; em segundo lugar na ordem das prioridades, para falar, como se vê pela representatividade do modo “fala” dentro da opção “jogos”; e em terceiro lugar, prepará-lo para a leitura, deixando a habilidade da escrita para etapas posteriores. Outra característica que predomina nos “jogos”, e que ocorria invariavelmente em “letras e sons”, é o recurso à repetição, que também pode ser associado à abordagem estrutural.

Dos catorze jogos presentes no nível 1, quatro (concentração, memória, bingo e faça o quadro) utilizam associações diretas entre palavras (substantivos e numerais) pronunciadas ou escritas, e ilustrações. As instruções são fornecidas oralmente por meio das seguintes frases: “*Find the...*”, “*Put / place / range in the following order...*” e “*What’s this?*”. Além de serem frases de pouca complexidade, não é fundamental compreendê-las para realizar as atividades, por serem estas facilmente inteligíveis pela visualização das telas.

Nos demais jogos, embora permaneça o recurso da associação, os objetivos das atividades já não são tão óbvios, em virtude da inserção de vários outros elementos, tais como a posição de um objeto em relação a outro e as caracterizações mais complexas, incluindo forma, temperatura, sabor, entre outros aspectos. Além disso, as instruções orais utilizam uma variedade maior de frases, algumas mais difíceis de deduzir simplesmente pela situação, demandando algum conhecimento lingüístico prévio.

Consideramos que, de um modo geral, as atividades de nível 1 desse último grupo, oferecem dificuldade ao estudante de língua inglesa em nível iniciante, pois torna-se difícil realizá-las sem o conhecimento lingüístico necessário à compreensão das instruções. Os elementos visuais não se mostram suficientes para a orientação do usuário, e as informações veiculadas oralmente nem mesmo se apresentam na modalidade escrita, de maneira a possibilitar a consulta a um dicionário, se o estudante assim o desejar. Em relação às expressões de *feedback*, pode-se depreender o sentido a partir do símbolo visual concomitante, ainda que não se compreenda a frase. Todavia, o mesmo não ocorre no caso das instruções para realização das atividades. Assim, mostra-se desfavorável a inserção dessas frases, cuja compreensão é indispensável, desprovida de qualquer auxílio adicional ao usuário; evidencia também uma contradição no *Smart Start*, uma vez que no caso dos substantivos e numerais, ocorre uma exaustiva associação às ilustrações, assim como à escrita.

3.2.1 Jogos, modo “escuta”

3.2.1.1 Jogos, modo “escuta”, nível 1

◆ **Concentração**

É um jogo que se destina a propiciar a memorização do vocabulário apresentado, por meio da associação da pronúncia das palavras às ilustrações correspondentes; ou da pronúncia dos numerais à escrita dos respectivos algarismos. Inicialmente são visualizadas 25 opções, passíveis de serem alteradas sequencialmente, nas quais se pode clicar para ouvir a pronúncia respectiva. A figura 15, na página seguinte, apresenta recortes de telas iniciais.

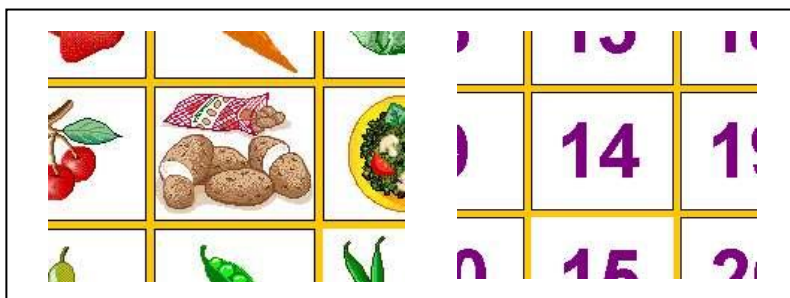


FIGURA 15 - Recortes de telas iniciais de “concentração” no modo “escuta”

Após clicar para começar o jogo, pode-se também alterar para o segundo nível, ou deixar selecionado o primeiro. Conforme esteja selecionado o primeiro ou segundo nível, mostra-se um grupo de seis ou nove imagens, respectivamente. Pode-se ainda clicar nessas imagens para ouvir a pronúncia correspondente. Para começar o jogo propriamente, clica-se mais uma vez no ícone específico. Então, à medida em que se ouve a pronúncia, deve-se localizar a respectiva ilustração. Porém, o maior desafio para o usuário consiste em memorizar, a cada etapa, a localização das ilustrações na tela, porque elas são encobertas quando o jogo começa. A figura 16 mostra uma tela após o primeiro clique no ícone referente a “jogar”; a figura 17, na página seguinte, mostra essa mesma tela quando o jogo está em andamento, tendo sido localizadas duas ilustrações.



FIGURA 16 - Tela em momento inicial do jogo em “concentração”



FIGURA 17 - Tela com o jogo “concentração” em andamento

Mesmo sabendo que desenho deve localizar, o aprendiz pode equivocar-se uma ou mais vezes antes de clicar na resposta certa. De modo análogo, é possível acertar invariavelmente as respostas, lembrando-se do local onde se encontra o desenho solicitado, pois há opção de verificar anteriormente, sem necessariamente haver aprendido a significação dos vocábulos, de forma a manifestar esse aprendizado em outras situações.

Consideramos que este jogo privilegia o aspecto lúdico e desafia a capacidade de concentração do usuário, em detrimento da própria aprendizagem do vocabulário, pois para esta seria de melhor proveito que as ilustrações estivessem visíveis, propiciando deliberadamente associações com as palavras pronunciadas. Portanto, a atividade "concentração" não mostra grande relevância para o estudante de inglês, na forma em que se apresenta no *Smart Start*, pois para atingir um bom desempenho no jogo, exige-se do usuário a memorização de informações sem proveito para a aprendizagem da língua.

Assim, além dessa atividade não contribuir como deveria para o ensino de vocabulário, pode ser frustrante para o aprendiz, quando este compreende a pergunta e sabe a resposta, mas não consegue acertar no jogo. Por outro lado, para um usuário que se divirta, exercitando a sua capacidade de concentração e obtendo um bom desempenho no jogo, a frustração pode ocorrer mais tarde, se numa outra situação ele constatar que não aprendeu

esse vocabulário. Cabe ressaltar que trata-se, de qualquer modo, do ensino de palavras isoladas, não condizente com a abordagem comunicativa. E ainda, o vocabulário é basicamente o mesmo de “letras e sons”, acrescido dos números e de alguns poucos vocábulos.

♦ **Memória**

É um jogo ao qual se aplicam igualmente as considerações feitas sobre “concentração”, concernentes à finalidade de memorização e à ênfase no aspecto lúdico em detrimento da aprendizagem. E ainda, tanto as telas iniciais quanto o conteúdo são idênticos nos dois jogos. Porém, para atingir um bom desempenho em “memória”, há uma condição a mais, comparando-se ao jogo “concentração”: além de lembrar-se da localização das imagens na tela, que desaparecem após a pronúncia, o usuário precisa também memorizar a sequência em que deverá posicioná-las, de acordo com a instrução que recebe em seguida; e não há possibilidade de repetir a instrução. Após completar a sequência, clicando-se para verificar a resposta, a sequência correta aparece abaixo, e o usuário recebe *feedback* positivo ou negativo.

Em “memória” há quatro níveis de habilidade, distinguindo-se os três primeiros quanto ao número de ilustrações em jogo, que são respectivamente três, quatro e cinco. O quarto nível também utiliza cinco imagens, mas a dificuldade aumenta porque, de modo inverso ao dos níveis anteriores, menciona-se primeiro a sequência que deverá ser formada e depois são mostradas as ilustrações, que em seguida desaparecem. Tais dificuldades podem ser úteis ao entretenimento, para quem aprecie esse tipo de desafio, mas não se mostram relevantes para o aprendizado da língua, podendo tornar-se, sob este aspecto, motivos de frustração para o estudante, conforme mencionamos no item anterior.

As figuras 18 e 19, a seguir, mostram respectivamente uma tela de “memória” após o usuário ter completado incorretamente a sequência, e essa mesma tela, após o clique para verificação.

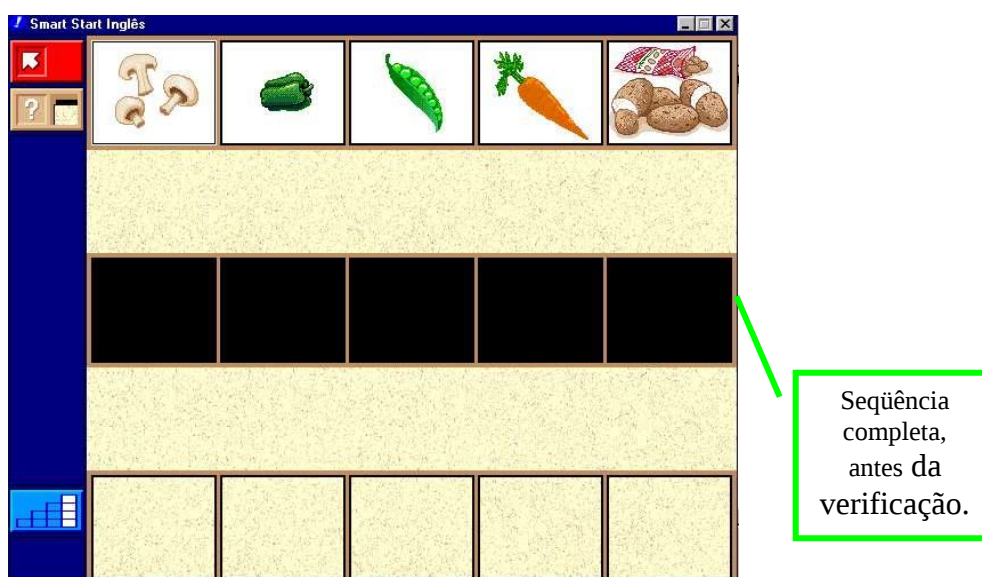


FIGURA 18: Tela de “memória” após completar sequência

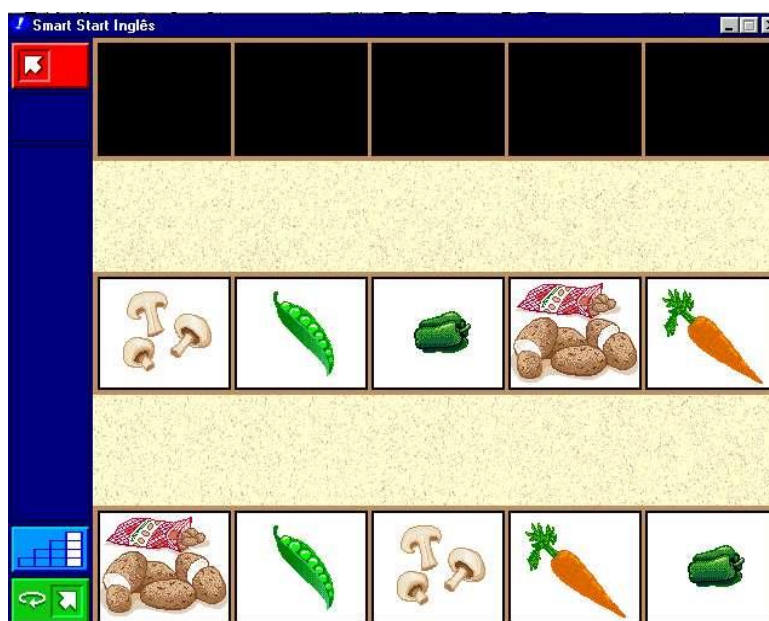


Figura 19 - Tela da fig. 18 após verificação

♦ Bingo

É mais um jogo voltado para a memorização do vocabulário, mas neste caso trata-se de simples associações. Mantém-se o mesmo conteúdo e o mesmo tipo de tela inicial dos dois jogos anteriores, mas neste caso a atividade consiste formar na tela seqüências de respostas corretas, seja na horizontal, na vertical ou na diagonal.

Este jogo é menos desafiador que os anteriores, pois há situações em que o usuário pode obter pontos, mesmo após ter cometido erros, porque a opção é mantida em jogo até que ele acerte. Por outro lado, não apresenta a desvantagem de forçar o usuário a memorizar informações alheias aos conhecimentos lingüísticos. Desta forma, embora restringindo-se às palavras apresentadas isoladamente, quando seria conveniente apresentá-las de modo contextualizado, “bingo” pode ter uma relativa utilidade para o estudante de língua inglesa em nível iniciante, quanto à aquisição de vocabulário.

A figura 20 mostra um recorte de uma tela de “bingo”.

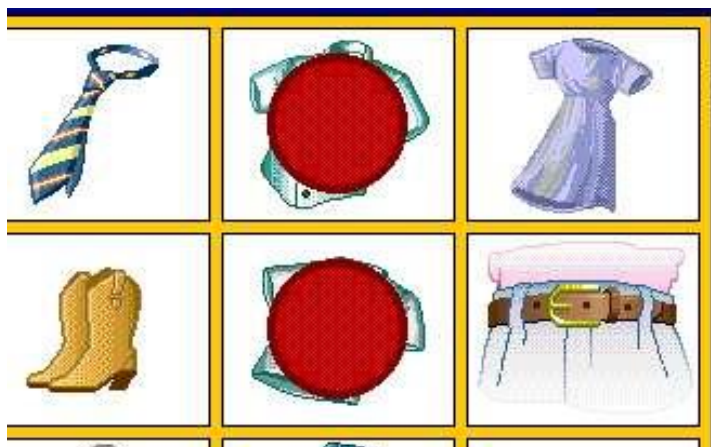


FIGURA 20 - Recorte de uma tela de “bingo”

♦ Faça o quadro

Atividade também destinada à memorização do vocabulário, prioriza claramente a questão lúdica, ao condicionar o melhor desempenho no jogo à destreza em posicionar cada linha, de modo a conseguir fechar quadros em seqüências horizontais, verticais ou diagonais. A figura 21 mostra recortes da tela de “faça o quadro”:

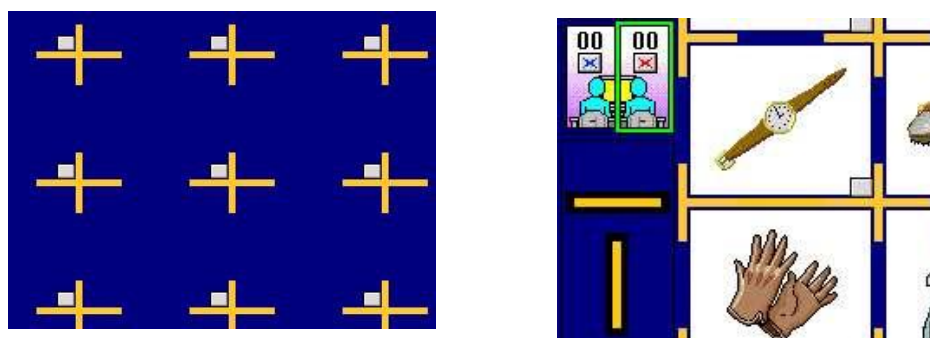


FIGURA 21 - Recortes da tela de “faça o quadro”, antes e depois de iniciar o jogo

“Faça o quadro” pode ser jogado por dois participantes ou individualmente. No primeiro caso, trata-se da única atividade do *Smart Start* a oferecer essa possibilidade, não chegando, portanto, a alterar a característica de uso individual do *software*. No segundo caso, há um adversário virtual, que não localiza respostas, mas automaticamente coloca linhas, podendo fechar quadros e até mesmo vencer o usuário.

Esta atividade assemelha-se a uma brincadeira popular, geralmente conhecida por “fechar quadrinho”, em que se distribuem pontinhos em um papel, para que dois participantes, alternadamente, desenhem um traço horizontal ou vertical entre dois pontos; cada vez que um participante consegue fechar um quadrinho, coloca nele sua marca; ganha quem tiver, depois de serem ligados todos os pontinhos, um número maior de quadrinhos com sua marca.

Veja ilustração na figura 22, supondo uma partida em andamento, tendo como participantes Daniela e Vinícius, que utilizam canetas respectivamente vermelha e azul.

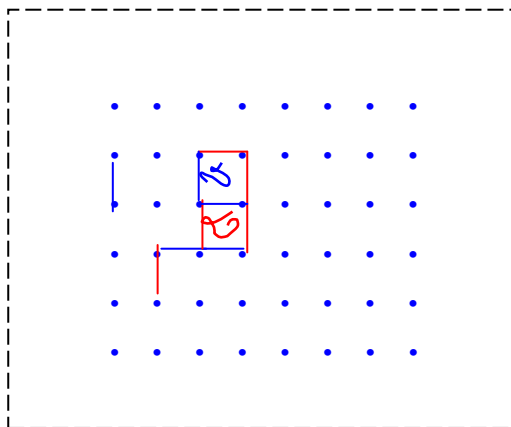


FIGURA 22 - Brincadeira “fechar quadrinho”

Tal como na brincadeira acima descrita, o objetivo do jogo “faça o quadro”, do ponto de vista lúdico, é fechar o maior número de quadros. Para isso, a cada vez que o usuário clica na ilustração correta, após ouvir uma pergunta do tipo “Find the...”, duas linhas são fornecidas, uma vertical e outra horizontal, devendo utilizar-se apenas uma delas, posicionando-a convenientemente. A figura 23 apresenta uma visão parcial da atividade “faça o quadro”.

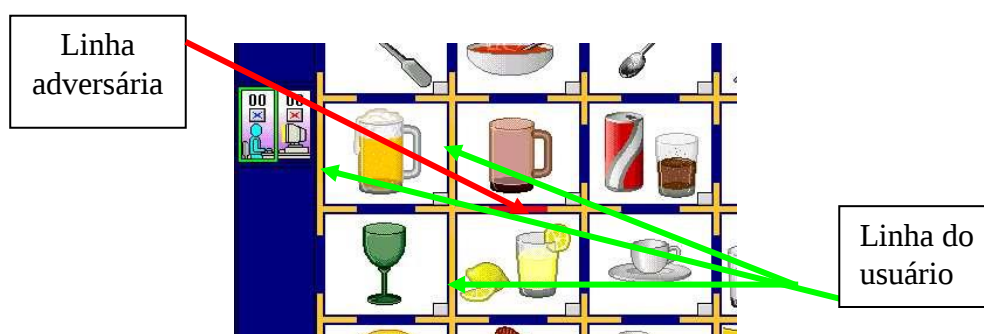


FIGURA 23 - Visão parcial da tela de “faça o quadro”

Se o usuário localizar, sempre na primeira tentativa, todas as respostas relativas ao vocabulário, mas se não posicionar estrategicamente as linhas disponibilizadas, pode perder o jogo, pois a cada jogada outras linhas são colocadas, pelo participante adversário que também as recebe, ou automaticamente, no caso do jogo individual. Por outro lado, pode-se fornecer um grande número de respostas incorretas e mesmo assim conseguir fechar mais quadros que o adversário, vencendo o jogo, pois quando uma pergunta é respondida incorretamente, pode repetir-se por até mais duas vezes, sem penalizar o usuário. E em caso de seguirem-se três respostas incorretas, curiosamente disponibilizam-se duas linhas, embora o jogador em seguida perca o turno.

A prática desta atividade pode servir à memorização do vocabulário, embora de maneira descontextualizada, e pela via da repetição, portanto em desacordo com a abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Mas, o entretenimento é mais uma vez enfatizado, em detrimento das questões lingüísticas.

◆ Associe

Apresenta o interior de uma sala ou de uma cozinha, em que se vêem posicionados quatorze cartões. Pode-se clicar nos mesmos, para ouvir a sua posição em relação a algum móvel ou objeto, como por exemplo “*under the clock*”. Ao começar o jogo esses cartões, por cerca de cinco segundos, mostram-se ampliados e com números de 2 a 8, formando 7 pares, voltando em seguida à aparência anterior. Veja a figura 24, na página seguinte.



FIGURA 24 - Visão parcial da tela de “associe”

O usuário, competindo com um adversário virtual, deve localizar os pares de cartões, seguindo instruções compostas de duas partes, sendo a primeira iniciada com “The card is ...” e a segunda com “The next card is ...”, em ambos os casos completadas com a informação de onde se encontra o cartão, como por exemplo “under the chair”. Quando o estudante erra a localização do primeiro cartão do par, ouve-se a expressão “No, that’s ...” seguida da localização selecionada, e a pergunta é refeita. Mas, errando a localização do segundo cartão do par, após o *feedback* semelhante ao do primeiro cartão, não se repete a pergunta, mas a resposta solicitada é fornecida e o adversário virtual marca ponto. O usuário, para marcar ponto, precisa conseguir localizar os dois cartões do par. Além do *feedback* referente a cada erro ou acerto, ao final da sequência de sete pares ocorre outro, conforme o usuário tenha sido perdedor ou vitorioso, e o jogo pode recomeçar.

Esta é uma atividade que, em relação às anteriores, insere novos recursos lingüísticos, especialmente as expressões referentes a localização. A partir deste ponto no *Smart Start*, embora ainda estejamos nos referindo ao nível 1, o usuário começa a ter contato com algumas frases úteis à comunicação, e não apenas com palavras isoladas. Pressupondo que o estudante agora conheça o vocabulário utilizado nas atividades anteriores, poderá, a partir desse conhecimento e exercitando “associe”, deduzir o sentido de outras palavras como “on”, “under” e “between”, passando a compreender o seu uso.

♦ Mapa da cidade

Apresenta duas modalidades, consistindo a primeira delas em simples questões de localização de ilustrações na tela, já bastante exploradas em jogos anteriores, sem novidades também quanto ao vocabulário. A segunda, mais complexa, mostra como solicitar informações, e insere expressões relativas a direções, baseadas em direita e esquerda ou nos pontos cardeais. Consideramos que esta última modalidade mostra-se relevante para o aprendizado de língua inglesa em nível iniciante, pelos recursos lingüísticos que acrescenta e pela facilidade em sua utilização. A figura 25 mostra recortes de telas de “mapa da cidade”.



FIGURA 25 - Recortes da tela de “mapa da cidade”

♦ Mapa do país

Apresenta os estados norte-americanos no mapa. Inicialmente o usuário pode clicar para ouvir os respectivos nomes; ao iniciar o jogo, deve localizar os estados no mapa, à medida em que vão sendo solicitados. Levando-se em conta as limitações de conteúdo de um *software* proposto para estudante estrangeiro em nível iniciante, consideramos que haveriam informações mais relevantes, que deveriam ter prioridade sobre estas. A figura 26 mostra uma parte da tela de “mapa do país”.



FIGURA 26 - Recorte da tela de “mapa do país”

♦ Caricaturista

Acrescenta recursos lingüísticos, ao trabalhar com descrições de pessoas, utilizando elementos como formatos e cores. As frases empregadas nas instruções podem ser de difícil compreensão para o estudante em nível iniciante, porém é possível deduzir as informações por meio do exercício, se o usuário não desistir diante das primeiras dificuldades. Por outro lado, como se expõe cada modelo apenas por alguns segundos e em seguida ele permanece oculto, exige-se que o usuário memorize as informações a serem localizadas, e não apenas que aprenda a identificá-las, enfatizando mais uma vez a questão lúdica, representada pelo desafio em memorizar elementos não vinculados ao aprendizado da língua. Consideramos que seria mais proveitoso para a aprendizagem, que o modelo permanecesse visível, de modo a canalizar o esforço do estudante para as palavras que deve localizar, correlacionadas às características visualizadas na tela. A figura 27, na página seguinte, mostra a tela de “caricaturista”.

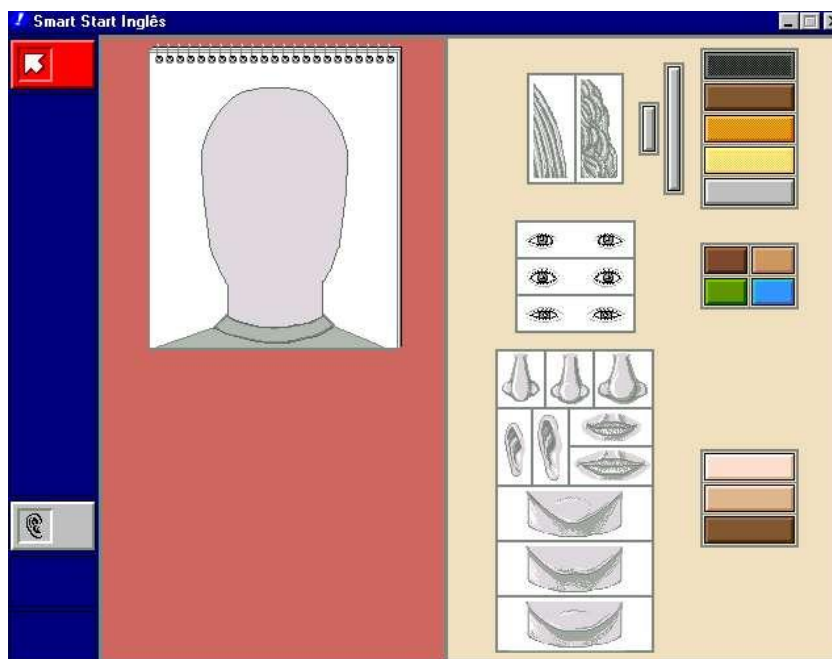


FIGURA 27 - Tela de “caricaturista”.

♦ Quebra-cabeça

Funciona exatamente como o conhecido jogo que tem esse nome e utiliza vocabulário referente às partes do corpo humano. Consideramos que pode ser útil à memorização desse vocabulário, para aqueles estudantes que estiverem dispostos a exercitar desta forma. A figura 28 mostra uma visão parcial da tela de “quebra-cabeça”.

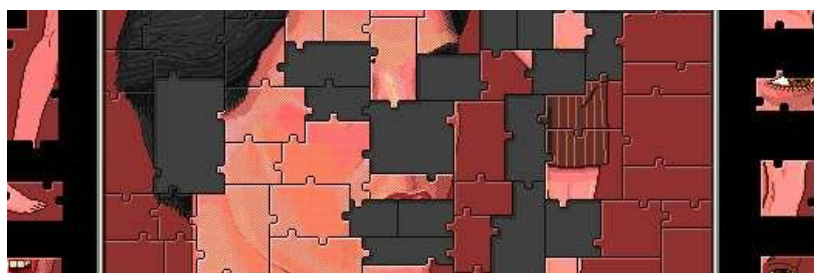


FIGURA 28 - Visão parcial da tela de “quebra-cabeça”.

♦ Árvore genealógica

Apresenta o vocabulário referente às relações de parentesco, e consiste em um simples exercício de localização na “árvore”. Desde que o estudante esteja disposto a exercitar esta forma de memorização descontextualizada, desta vez até mesmo sem o caráter lúdico de um jogo como o “quebra-cabeça”, pode ser uma maneira de aprender o vocabulário utilizado. A figura 29 mostra a tela de “árvore genealógica”.

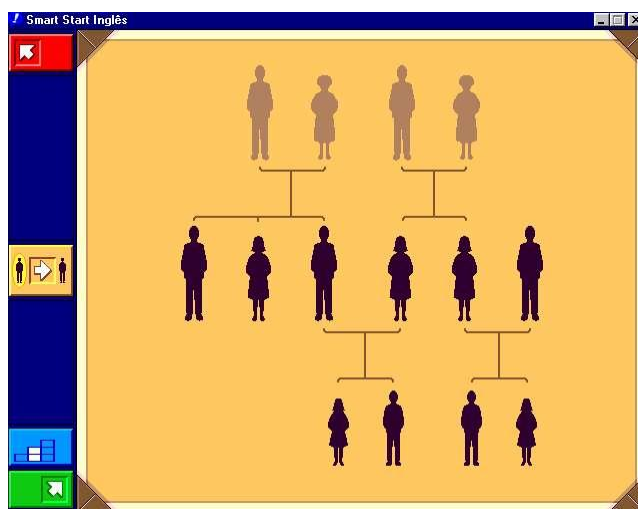


FIGURA 29 - Tela de “árvore genealógica”

♦ Salte

É uma das atividades que, embora classificada do nível 1 dos jogos, cuja proposta é de apresentação de “vocabulário”, identifica-se mais com o nível 2, voltado para frases. Trabalha com dois tempos de um único verbo, e insere palavras importantes para a comunicação em língua inglesa. Entretanto, a partir desta mesma estrutura poderiam ser facilmente acrescentados alguns outros verbos, e principalmente outros exemplos de emprego das preposições e do advérbio dados a conhecer.

Consideramos uma incoerência no *Smart Start*, apresentar-se questões importantes tão resumidamente, enquanto repete-se exaustivamente um certo número de substantivos, os quais reaparecem em vários pontos do *software*, muitas vezes em atividades que em si já são repetitivas. A título de exemplo, a palavra “*lemon*” é empregada em dez casos distintos dentro da opção “letras e sons” e está presente nos seguintes “jogos”: “concentração”, “memória”, “bingo”, “faça o quadro” e “que comida é essa?”.

A figura 30 mostra uma tela da atividade “salte”.



FIGURA 30 - Tela de “salte”

◆ Recreação

Também é uma atividade que mais se identifica com a proposta do nível 2 dos jogos, porque utiliza frases. É semelhante a “salte”, porém um pouco menos restrita, porque apresenta dois tipos distintos de pergunta, e utiliza vários verbos, embora em apenas um tempo. De qualquer forma, reconhecemos que esta atividade acrescenta elementos relevantes para a comunicação em língua inglesa. Apresenta ainda, uma característica ausente em todo o

restante do *Smart Start*: o movimento da imagem, mesmo limitando-se ao barco que, ao final do jogo, desliza de um lado a outro da tela e desaparece.

A figura 31 mostra a tela de “recreação”.



FIGURA 31 - Tela de “recreação”

◆ Ao trabalho

Um jogo também voltado para o uso de frases, acrescenta recursos lingüísticos para expressar diversas atividades. A partir dos quatro substantivos usados como tema, já conhecidos em jogos anteriores, e com o auxílio das ilustrações, consideramos que o estudante poderá depreender o sentido das frases e aprender a utilizá-las.

As figuras 32 e 33, na página seguinte, mostram respectivamente a tela inicial de “ao trabalho” e a tela referente ao tema “car”.

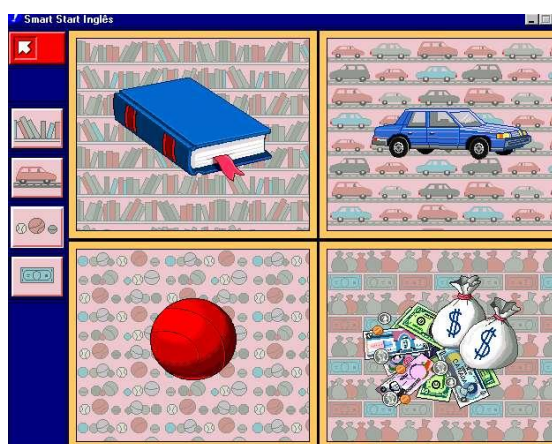


Figura 32 - Tela de “ao trabalho”



FIGURA 33 - Tela de “ao trabalho” para o tema “car”

♦ Em casa

Este jogo também apresenta frases, desta vez relacionadas a ações características do ambiente doméstico. Por utilizar substantivos já presentes em atividades anteriores, poderá levar o usuário a aprender como expressar essas ações. Há dois níveis de habilidade. No primeiro, as imagens permanecem visíveis durante todo o jogo, mas ficam desprovidas de cor

à medida em que correspondem às respostas; no segundo, as imagens estão encobertas no início do jogo, e tornam-se visíveis quando são utilizadas para as respostas.

Consideramos que o primeiro nível desta atividade, permitindo que o estudante visualize as imagens que deve localizar, mostra-se mais produtivo para a aprendizagem que o segundo, por facilitar a associação sem exigir a memorização das posições ocupadas pelas ilustrações na tela.

As figuras 34 a 36 mostram telas da atividade “em casa” relativas a: início do primeiro nível, jogo do primeiro nível em curso e jogo do segundo nível em curso, respectivamente.



FIGURA 34 - Tela de “em casa” no início do primeiro nível



FIGURA 35 - Tela de “em casa” durante jogo do primeiro nível de habilidade



FIGURA 36 - Tela de “em casa” durante jogo do segundo nível de habilidade

3.2.1.2 Jogos, modo “escuta”, nível 2

Os jogos de nível 2 do modo escuta, de um modo geral, constituem a parte do *Smart Start* possivelmente mais produtiva para o estudante de língua inglesa em nível iniciante. Assim consideramos, primeiro porque uma parte do vocabulário dado a conhecer no nível 1 torna-se, no nível 2, ponto de partida para a inserção de um grande número de frases, tais como as utilizadas em caracterizações e localizações. Assim, embora ainda se apresente a língua de forma descontextualizada, pelo menos a combinação das palavras permite ao estudante conhecer diversas expressões que podem ser empregadas em situações reais.

Outra vantagem é que no nível 2, embora a montagem das telas seja igual em várias das atividades, estas são diferenciadas e acrescentam explicações úteis e compreensíveis, além de não subordinar a realização das atividades ao critério lúdico, como ocorre freqüentemente no nível 1.

Temos ressalvas, entretanto, quanto à atividade “Aonde é?” e, na atividade “Que número é esse?”, quanto à opção que trabalha com os algarismos sem referir-se a horários, as quais não consideramos tão positivamente quanto o nível 2 em geral.

♦ Que comida é essa?

Trata-se de um jogo de bingo, baseado nos itens do tema “comida” já trabalhados no nível 1, mas nesta atividade os nomes dos alimentos são mencionados apenas no *feedback* negativo. A tela mostra as ilustrações referentes aos mesmos e, para localizá-las, o estudante ouve a caracterização de cada item. Há dois níveis de habilidade no jogo: no primeiro, se a resposta estiver incorreta ouve-se um *feedback* negativo, mencionando o nome do alimento em que se clicou, e deve-se tentar novamente localizar o que foi solicitado; no segundo, em

caso de resposta incorreta, o *feedback* ocorre de modo idêntico ao do nível anterior, mas o item solicitado recebe um “X” e é excluído do jogo.

A localização de um item é solicitada por meio da especificação de três características suas. Antes de clicar na ilustração, é possível ouvir outras vezes essa caracterização, seja sequencialmente ou uma característica por vez. Pode-se ainda ouvir uma característica adicional. Nas três figuras seguintes (37 a 39), vemos respectivamente uma tela durante o jogo, a imagem correspondente à caracterização, e essa mesma imagem após ser clicada.



FIGURA 37 - Tela de “Que comida é essa?”



FIGURA 38 - Imagem caracterizada na fig. 37

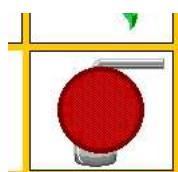


FIGURA 39 - Imagem da fig. 38 clicada

O tipo de ícone que indicamos na figura 37 pela palavra VER, disponível junto a cada parte da caracterização, possibilita abrir uma tela menor em que se explica, por meio de ilustrações e frases, a característica mencionada. As figuras 40 a 43 mostram, em sequência, as telas explicativas acessíveis para o exemplo utilizado na figura anterior.



FIGURA 40 - Tela explicativa referente à frase *“you drink it”*

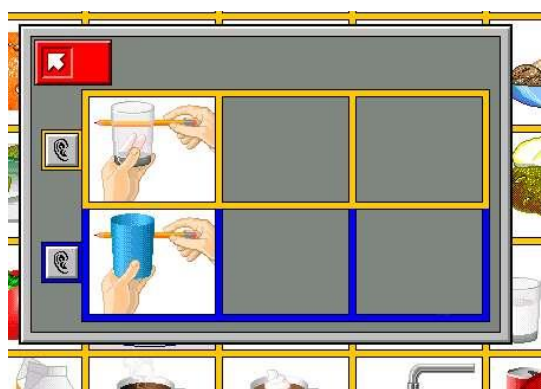


FIGURA 41 - Tela explicativa referente à frase *“it's clear”*



FIGURA 42 - Tela explicativa referente à frase “*it's cold*”

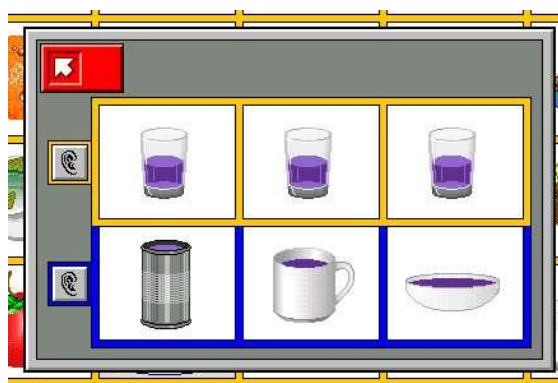


FIGURA 43 - Tela explicativa referente à frase “*it's in a glass*”

Desta forma, das atividades do *Smart Start*, consideramos “que comida é essa” uma das mais propícias à auto-aprendizagem de língua inglesa para iniciantes.

♦ O que é isso?

Esta atividade, de maneira semelhante àquela do nível 1 denominada “associe”, pertence ao tema “casa e escritório” e baseia-se em móveis e objetos arrumados em dois tipos de ambiente: cozinha e sala. Mas, enquanto em “associe” são utilizados cartões numerados, e

deve-se localizar as respectivas imagens a partir da informação de suas posições relativas, em “O que é isso?” solicita-se a localização por meio de informações variadas, tais como formato, posição relativa e função.

A localização de um item é solicitada por meio de duas informações a respeito dele. Antes de clicar na ilustração, é possível ouvir outras vezes as informações, seja sequencialmente ou uma característica por vez. Pode-se ainda ouvir uma informação adicional. O nome, relativo à imagem clicada, é mencionado no *feedback*, seja este negativo ou positivo. Nas figuras 44 a 46 seguintes, vemos respectivamente uma tela durante o jogo, a imagem caracterizada e essa mesma imagem após ser clicada.



FIGURA 44 - Tela de “O que é isso?”



FIGURA 45 - Imagem caracterizada na fig. 42



FIGURA 46 - Imagem da fig. 43 clicada

Os ícones indicados pela palavra “ver”, disponível junto a cada informação, possibilitam abrir uma tela explicativa menor, conforme se pode ver nas figuras 47 a 49, relativas ao exemplo anterior.

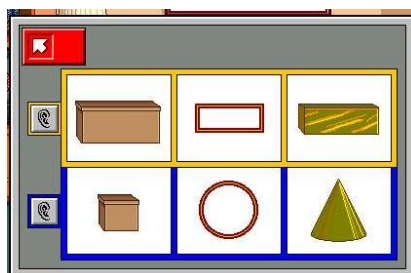


FIGURA 47 - Tela explicativa referente à frase “*they’re rectangular*”

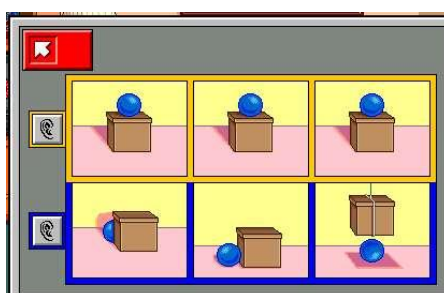


FIGURA 48 - Tela explicativa referente à frase “*they’re on the bookshelf*”

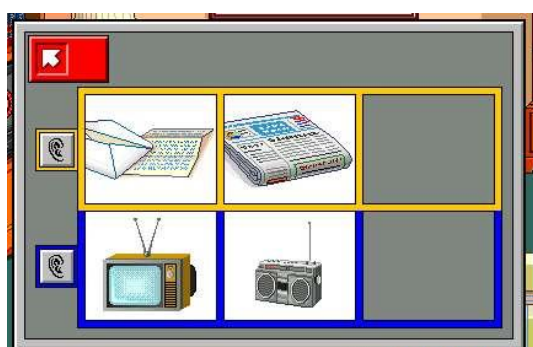


FIGURA 49 - Tela explicativa referente à frase “*you read them*”

As figuras 51 a 53 mostram as telas explicativas referentes ao exemplo acima.

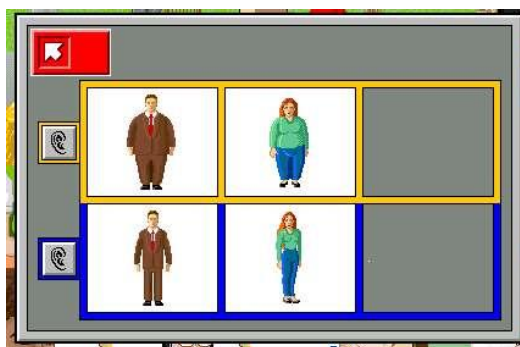


FIGURA 51 - Tela explicativa referente à frase “he’s *heavy set*”



FIGURA 52 - Tela explicativa referente à frase “he’s *eating*”



FIGURA 53 - Tela explicativa referente à frase “he has *red hair*”



FIGURA 54 - Tela explicativa referente à frase “he’s whering in black

Como se pode ver pelas figuras 55 e 56, após clicar na imagem solicitada, ela desaparece da tela.



FIGURA 55 - Imagem solicitada

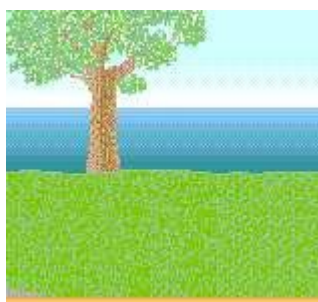


FIGURA 56 - Local em que se encontrava a imagem

Consideramos a atividade “quem é” uma das mais interessantes do *Smart Start*, especialmente por juntar elementos lingüísticos apresentados em jogos do nível anterior, combinando-os em novas frases.

♦ **Aonde fica?**

Também nesta atividade deve-se localizar os itens com base nas informações fornecidas e com o auxílio de telas explicativas. A composição da tela é igual à de “mapa do país”, no nível 1, atividade em que a localização é solicitada pelo nome do estado, cuja posição no mapa é mostrada na tela inicial. Em “aonde fica”, porém, não é possível verificar inicialmente os nomes dos estados, mas sim os de outros elementos, como oceanos e rios. Durante o jogo, o usuário deve localizar cada estado, a partir de informações como a proximidade de um rio e a fronteira com outro estado, entre outras. Veja as figuras 57 e 58.



FIGURA 57 - Tela de “Aonde fica?”

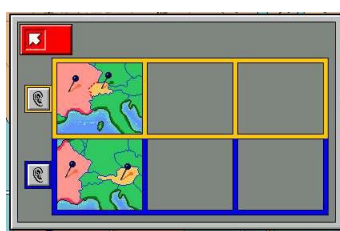


FIGURA 58 - Tela explicativa referente a “...borders...”

Na figura 57 vemos a tela inicial do jogo, e na 58 uma tela explicativa usada para a maioria das informações fornecidas, que mencionam “*It’s borders ...*”.

Consideramos que as informações de “aonde fica”, tal como já havíamos mencionado em relação à atividade “mapa do país”, não se mostram relevantes para um estudante estrangeiro em nível iniciante, dados os limites de conteúdo do *Smart Start*. Além disso, se memorizar a localização de cada estado, em “mapa do país”, já oferecia uma certa dificuldade, em “aonde fica” essa memorização é um pressuposto. De fato, deve-se localizar um estado a partir dos nomes de outros estados e de rios, entre outras informações. Em suma, consideramos esta atividade muito trabalhosa e pouco útil ao estudante.

Acrescente-se ainda o fato de os nomes dos estados serem fornecidos apenas oralmente no *software*, uma vez que essas atividades não estão presentes no modo leitura. Sendo assim, supondo-se que fosse relevante conhecer a localização de todos os estados norte-americanos, possivelmente seria mais útil poder reconhecer também a forma escrita dos respectivos nomes, o que o *Smart Start* não propicia.

♦ Que número é esse?

Esta atividade oferece duas opções: uma utiliza horários, como mostra a figura 59, na página seguinte, e a outra usa numerais compostos de vários algarismos.



FIGURA 59 - Tela de “Que número é esse?” para horários

No exemplo acima, o usuário ouviu o horário solicitado e arrastou cada um dos algarismos, da lista na parte superior da tela, depois clicou para verificar, confirmando sua resposta correta. Consideramos que esta opção da atividade é útil para aprender os horários.

Na opção referente aos numerais, consideramos a tarefa inadequada para o estudante em nível iniciante, porque os números, geralmente extensos, são pronunciados muito rapidamente. Assim, torna-se difícil tanto compreender a pronúncia quanto memorizá-la. Além dessas dificuldades, enquanto ouve o numeral o usuário visualiza simultaneamente os algarismos de zero a nove que deverá utilizar, o que pode confundi-lo. A figura 60 mostra a tela da opção referente aos numerais.

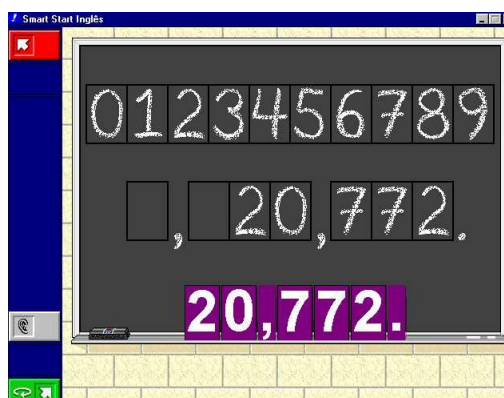


FIGURA 60 - Tela de “Que número é esse?” para numerais

♦ Quando é?

Este jogo oferece dois níveis de habilidade. No primeiro, o usuário deve localizar datas, a partir da informação do dia da semana e de uma atividade. No segundo, as informações fornecidas referem-se a atividades passadas e futuras, para que o estudante localize a data atual. Neste nível há uma tela explicativa sobre o significado de “today”, “tomorrow”, “yesterday”, “a week ago” e “a week from today”. As figuras 61 e 62 mostram, respectivamente, a tela inicial do primeiro nível e a tela explicativa do segundo nível.



FIGURA 61 - Tela inicial de “Quando é?” no primeiro nível



FIGURA 62 - Tela explicativa do segundo nível de “Quando é?”

Consideramos que esta atividade pode ser produtiva para a aprendizagem de inglês no nível iniciante, pois permite compreender e exercitar as informações sobre dias da semana e datas, utilizando assuntos também abordados em outros jogos, de outras maneiras.

3.2.1.3 Jogos, modo “escuta”, nível 3

O nível 3 dos jogos compõe-se de doze atividades em forma de diálogos, distribuídas entre todos os temas presentes em “jogos”. Cada atividade aborda uma situação, mas todas funcionam da mesma maneira. As figuras de número 63 a 74, a seguir, mostram as telas dos diálogos referentes a cada uma das doze atividades.



FIGURA 63 - Tela do diálogo “no bar”



FIGURA 64 - Tela do diálogo “no restaurante”



FIGURA 65 - Tela do diálogo “na feira”



FIGURA 66 - Tela do diálogo “beisebol”



FIGURA 67 - Tela do diálogo “apartamentos”



FIGURA 68 - Tela do diálogo “a mudança”



FIGURA 69 - Tela do diálogo “uma visita”



FIGURA 70 - Tela do diálogo “leis de trânsito”



FIGURA 71 - Tela do diálogo “às compras”



FIGURA 72 - Tela do diálogo “na biblioteca”



FIGURA 73 - Tela do diálogo “saindo de férias”



FIGURA 74 - Tela do diálogo “tênis”

Consideramos irrelevante a descrição das atividades de nível 3 uma a uma, pois os diálogos se distinguem unicamente pela situação a que se referem, distinção esta igualmente encontrada internamente aos jogos no nível 1, por meio dos diversos temas que abrangem. Dito de outro modo, assim como descrevemos, por exemplo, “bingo”, pelas características da atividade e não especificamente pelos diversos temas, consideramos suficiente descrever o nível 3 dos jogos de acordo com o único tipo de atividade que ele apresenta, sem nos atermos a cada uma das situações contempladas.

Portanto, como as atividades se distinguem pelas situações, mas funcionam de maneira idêntica, selecionamos a atividade “no bar” para, por meio dela, descrever as características comuns a todas. Veja a figura 75, na página seguinte:



FIGURA 75 - Tela inicial da atividade “no bar”

Na figura acima, os ícones numerados de 1 a 3 abrem três opções de velocidade para ouvir os diálogos. Na primeira, ouve-se toda a seqüência, em velocidade normal de conversação. Na segunda, ouve-se também toda a seqüência, porém lentamente. Na terceira, clica-se em cada balão, para ouvir a fala respectiva.

Os retângulos indicados pelo número 4, referem-se cada um a uma palavra do conteúdo do balão ativo²⁰, conforme exemplifica a figura 76 na página seguinte.

²⁰ Como balão ativo, estamos considerando aquele cuja fala correspondente está sendo reproduzida, ou tenha sido reproduzida por último, se um outro balão ainda não tiver sido ativado depois disso.

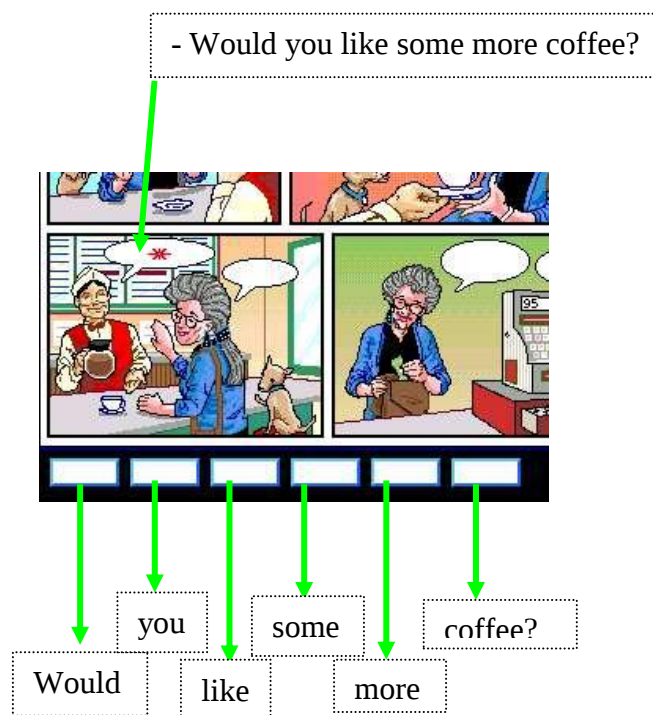


FIGURA 76 - Exemplo de balão ativo e respectivos retângulos

Observando as opções de velocidade anteriormente mencionadas, e a apresentação fragmentada das frases, conforme exemplo na figura 76, vemos como a tecnologia pode trabalhar a favor da aprendizagem. De fato, o estudante pode ouvir as frases em velocidade normal e sem interrupção, observando a entonação e o modo como a pronúncia de uma determinada palavra aparece no interior da frase durante a conversação; e neste caso não há novidade, pois assim pode-se ouvir o professor em sala de aula, ou os diálogos em filmes, por exemplo. O diferencial do *software* está na possibilidade de ouvir mais lentamente essas palavras e frases, quando necessário para facilitar a apreensão da pronúncia, sem que essa menor velocidade altere o modo como se pronuncia, uma vez que se trata de aplicação da tecnologia, e não de um esforço humano para falar mais lento do que usualmente. Portanto, consideramos as opções de velocidade e a disponibilização de fragmentos das frases, como

um fator positivo no nível 3 dos jogos do *Smart Start*, significando uma facilitação à auto-aprendizagem.

O ícone indicado na figura 75 pelo número 5, e que destacamos na figura 77 abaixo, habilita o microfone.



FIGURA 77 - Ícone que habilita o microfone / ícone com microfone habilitado

Na figura 77 vemos, em sequência, primeiro a opção relativa ao microfone, como aparece inicialmente; depois a mesma opção, com o microfone ativado, permitindo assim gravar a fala do usuário. O ícone indicado pelo número 1 possibilita ouvir a gravação da pronúncia do usuário, o indicado pelo número 2 reproduz a fala previamente registrada no *software*, e o indicado pelo número 3 permite ouvir sequencialmente ambas. Cabe ao usuário comparar a sua pronúncia com a registrada no *software*, valendo-se de sua própria percepção auditiva.

Essa possibilidade de comparação não corresponde exatamente a uma avaliação da pronúncia, nem tampouco representa uma inovação relativa aos *software*, pois há muito os laboratórios de língua já a viabilizam. No entanto, consideramos que pode ser produtivo para a aprendizagem, o fato de poder gravar a própria pronúncia e compará-la com aquela supostamente correta. Principalmente porque o aprendiz, no momento em que fala, normalmente canaliza seus esforços para a produção, tornando-se difícil realizar uma comparação simultânea.

Outro tipo de opção nas telas de diálogos, é a disponibilização de algumas informações extras, ligadas aos conteúdos de determinados balões. A figura 78 mostra um exemplo de balão com informação extra.

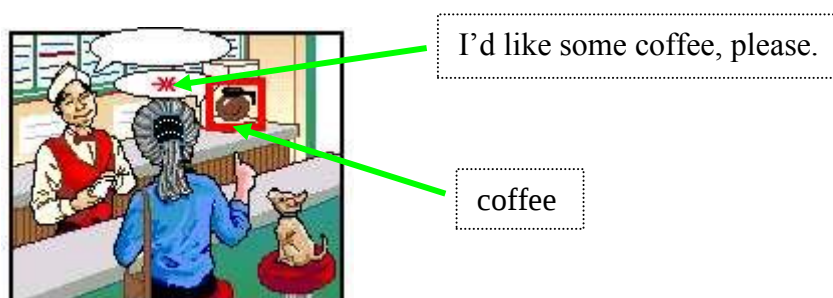


FIGURA 78 - Exemplo de informação extra disponibilizada nos diálogos

O contorno retangular em vermelho, na figura acima, circunscreve a área da imagem relacionada a *coffee*, palavra presente no conteúdo do balão usado como exemplo, quando este está ativo. Clicando-se nessa área, ouve-se isoladamente a mesma palavra.

Não vimos nenhuma vantagem nessa opção, pois, pelo que pudemos observar nos diálogos em geral, a informação disponibilizada provavelmente teria baixa ou nenhuma demanda, enquanto outros elementos que poderiam gerar dúvidas não são explicitados. No exemplo acima, a palavra *coffee*, para a qual existe no próprio quadro uma imagem, já foi trabalhada, de modo bastante repetitivo, em diversas atividades dos níveis 1 e 2 dos jogos, assim como na opção “sound start” e ainda compondo a palavra *coffee pot* em “letras e sons”; em todos esses casos, acompanhada de ilustração. Os outros componentes da frase, no entanto, apresentam baixa frequência no *software* e, de um modo geral, não dispõem de ilustração que os esclareça.

Em suma, é muito pertinente a idéia de disponibilizar informações adicionais, mas consideramos que o foco está equivocado. Possivelmente, levou-se mais em conta a facilidade

de incluir determinadas informações já arquivadas, do que propriamente a relevância das mesmas.

As atividades de nível 3 apresentam ainda, relativamente ao conteúdo de alguns balões, um ícone na parte inferior da tela, dando acesso a uma janela que fornece alguma explicitação, por meio de comparação entre ilustrações, acompanhadas de palavras ou frases. Veja um exemplo na figura 79, referente à palavra *cold*.

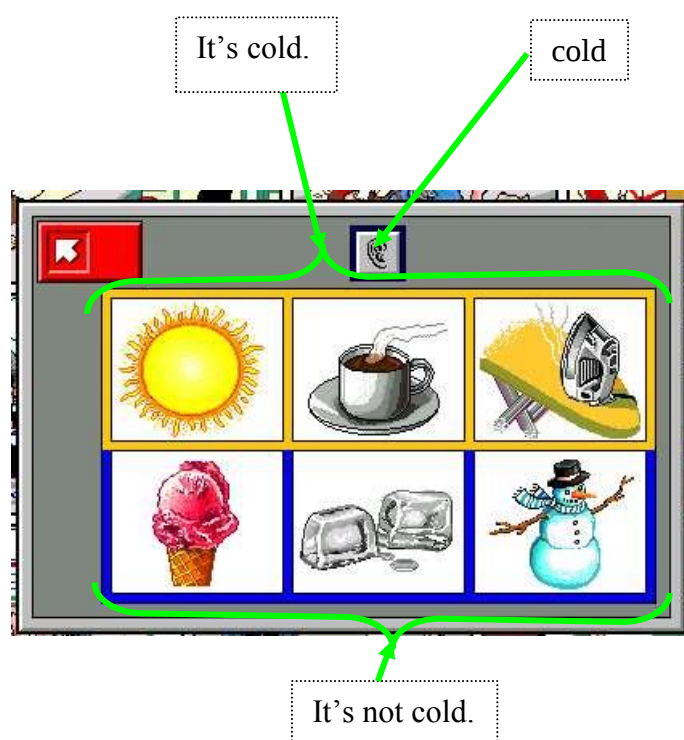


FIGURA 79 - Exemplo de explicitação no diálogo “no bar” (*cold*)

Neste caso, consideramos que a disponibilização de informações adicionais acrescenta eficiência ao *software*, pois facilita a compreensão de determinados componentes dos diálogos. Em algumas situações, são utilizadas imagens pertencentes a outras atividades, como no exemplo da figura 80, na página seguinte, retirado de um outro diálogo de nível 3.

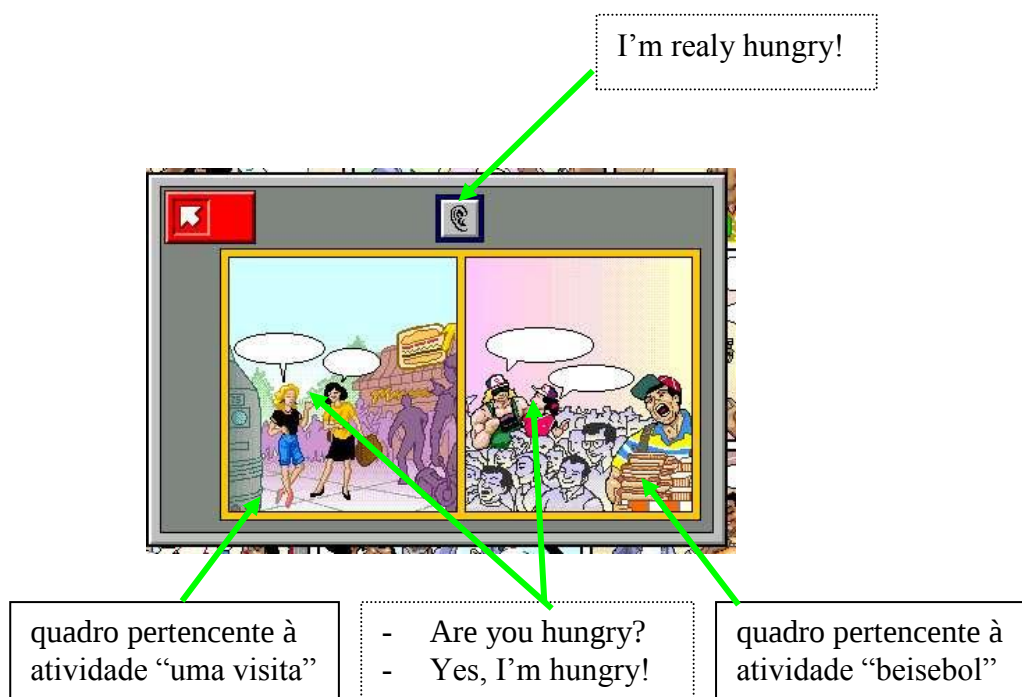


FIGURA 80 - Exemplo de explicitação no diálogo "no restaurante" (*hungry*)

Por último, um ícone que eventualmente é disponibilizado no decorrer dos diálogos, abre uma janela que apresenta a conjugação, no *simple present tense*, de um desses dois verbos: *to be* ou *to have*. Veja exemplo na figura 81.

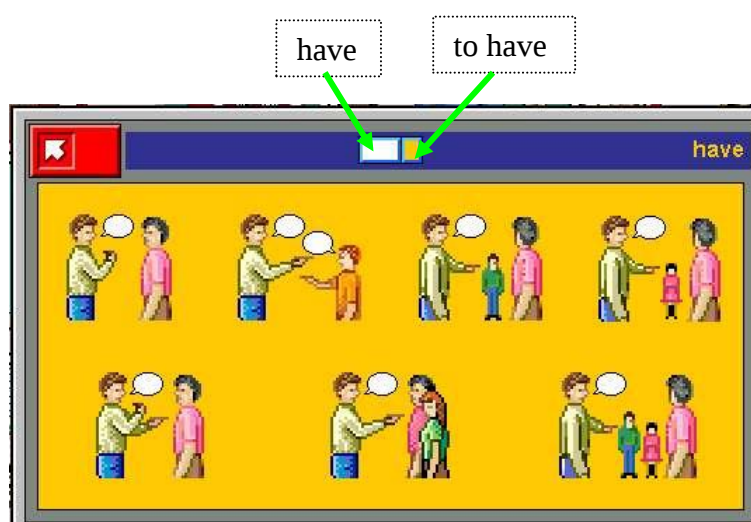


FIGURA 81 - Exemplo de janela mostrando conjugação de verbo

Na tela mostrada na figura 81, clicando-se nos balões, da esquerda para a direita e de cima para baixo, ouve-se: *I have, you have / you have, he has, she has, we have, you have, they have*. A idéia de apresentar a conjugação do verbo, após a ocorrência do mesmo no diálogo, e utilizando imagens para facilitar a compreensão das pessoas verbais, é pertinente. Porém, é injustificável que se apresente a conjugação de apenas dois dos diversos verbos que ocorrem nos diálogos, repetindo-se os mesmos por diversas vezes. Consideramos que, na mesma base já preparada, poder-se ia acrescentar os demais verbos utilizados nos diálogos, sem gerar aumentos consideráveis de custos, e enriquecendo o *input* verbal fornecido pelo *software*.

Quanto à prática do jogo, no nível 3, restringe-se a uma única maneira. Veja a figura 82.

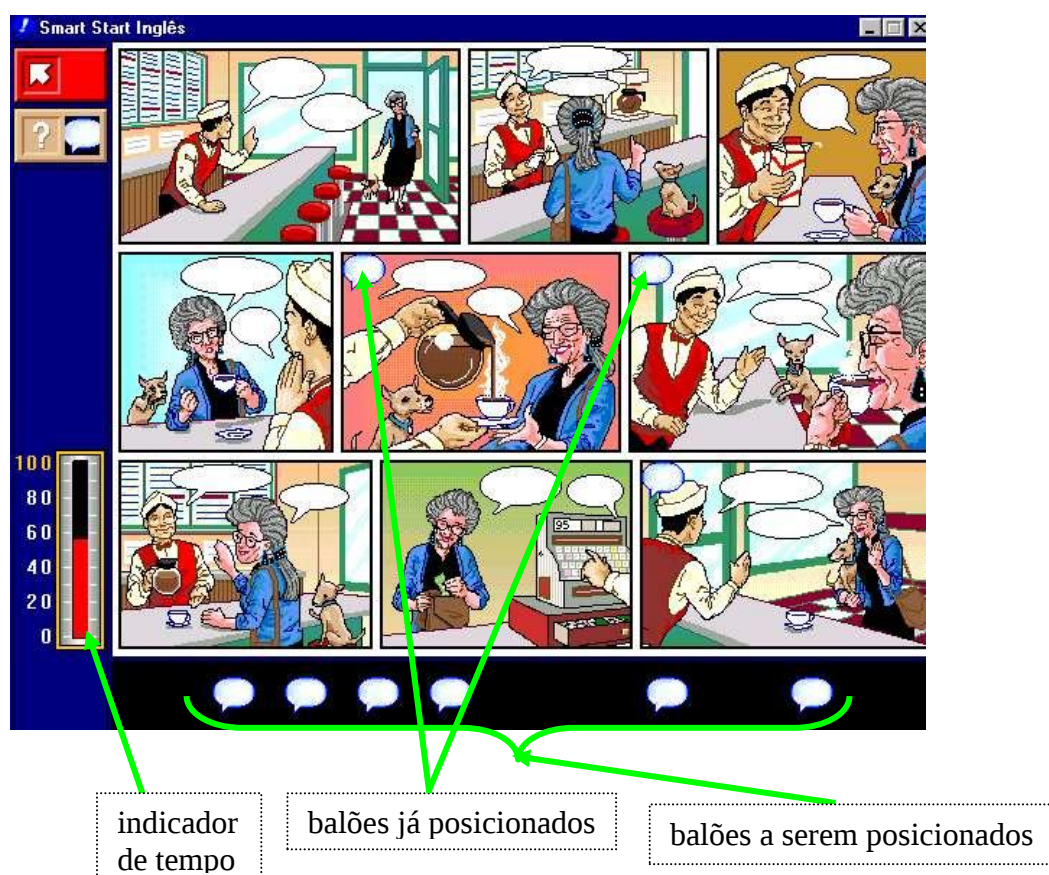


FIGURA 82 - Tela do jogo “no bar”

Ao início do jogo, na parte inferior da tela, são disponibilizados oito ou nove balões, conforme o diálogo tenha oito ou nove quadros. À medida em que o usuário clica num desses balões, ouve uma determinada fala do diálogo, devendo então arrastar o balão e colocá-lo dentro do quadro correspondente. Quando um balão é colocado em um quadro indevido, volta para o local de origem. Enquanto se desenrola o jogo, o indicador de tempo escoia, começando em **cem** e chegando a **zero** em cerca de um minuto e meio, a não ser que o usuário posicione todos os balões antes desse tempo, pois neste caso, o indicador interrompe o movimento, o tempo marcado permanece visível, e ouve-se um *feedback* positivo. Se o tempo expirar antes que o usuário complete o posicionamento dos balões, ouve-se um ruído indicando que ele perdeu no jogo.

Por um lado, consideramos que este jogo pode auxiliar a aprendizagem de diversas frases utilizáveis em interações lingüísticas reais; embora, para um melhor aproveitamento, fosse conveniente esclarecer melhor sobre o uso dessas frases, para que o estudante se tornasse apto a utilizá-las adequadamente, o que ocorre apenas com relação a um pequeno número delas.

Por outro lado, este jogo privilegia o aspecto lúdico, em detrimento do processo de aprendizagem, ao desafiar o usuário com a limitação do tempo, o que pode levar o estudante a arriscar-se precipitadamente quanto à localização dos balões, com o intuito de terminar rápido, sem atentar seriamente para a associação entre a fala e o quadro, esta sim, relevante para a aprendizagem.

Outro ponto a acrescentar é que, observando a caracterização do *Smart Start* apresentada na embalagem, encontramos as seguintes informações:

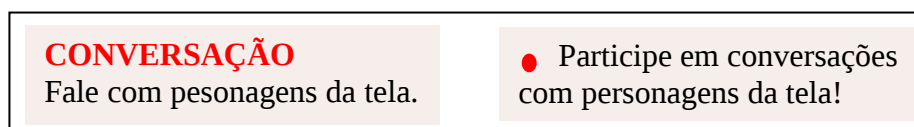


FIGURA 83 - Recortes do verso da embalagem do *Smart Start*

Esperávamos, portanto, que os diálogos apresentados no nível 3 possibilitassem alguma interação verbal entre o usuário e o *software*, mas não ocorre desta forma. Não existe realmente a possibilidade de falar com as personagens da tela ou de interagir com elas. Os diálogos se constituem de personagens e cenas representadas em desenhos estáticos e pouco realistas, e de falas imutáveis trocadas entre essas personagens. Portanto, há um equívoco, quer tenha sido ou não intencional, quanto às características mencionadas na embalagem.

Em síntese, o nível 3 dos jogos aproxima-se mais que os níveis anteriores, do ensino-aprendizagem de línguas para a comunicação, por fornecer *input* verbal relativamente contextualizado, apresentando frases utilizáveis em interações reais. Mostra-se também menos inadequado ao estudo autônomo, por duas razões: em virtude das informações adicionais que, em muitos casos, são realmente esclarecedoras; e pelas opções de velocidade que permitem a adequação da atividade ao ritmo preferido pelo estudante numa dada etapa. No entanto, a falta de variedade, no âmbito das doze atividades, é prejudicial em relação aos estilos de aprendizagem que não se identifiquem com essa forma de aprender. Apenas como exemplo, é possível que alguns estudantes se sintam estimulados pelo desafio do limite de tempo, enquanto outros podem sentir-se pressionados ou irritados. Já o uso da tecnologia, é restrito também neste nível 3, como em todo o *software*.

3.2.2 Jogos, modo “leitura”

3.2.2.1 Jogos, modo leitura, nível 1

As atividades do nível 1 do modo “leitura”, limitam-se a “memória” e “bingo”, cujas características somente distinguem-se das encontradas no modo “escuta”, pela apresentação da escrita das palavras em lugar da ilustração, esta aparecendo como elemento adicional, em determinadas situações. Portanto, neste modo o nível 1 realmente apresenta apenas vocabulário isolado, não dispondo das frases inseridas no modo “escuta” deste mesmo

nível. E ainda, o vocabulário relativo a alguns temas contemplados no modo “escuta”, como relações de parentesco, partes do corpo humano e descrição de pessoas, assim como verbos e preposições, não estão disponíveis na modalidade escrita.

♦ Memória

As figuras 84 a 86 mostram telas da atividade “memória”.



FIGURA 84 - Tela inicial de “memória” (nível 1, modo “leitura”)

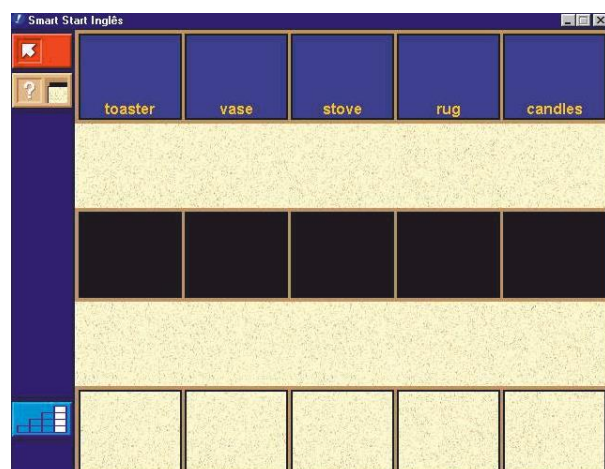


FIGURA 85 - Tela do jogo no primeiro nível de habilidade

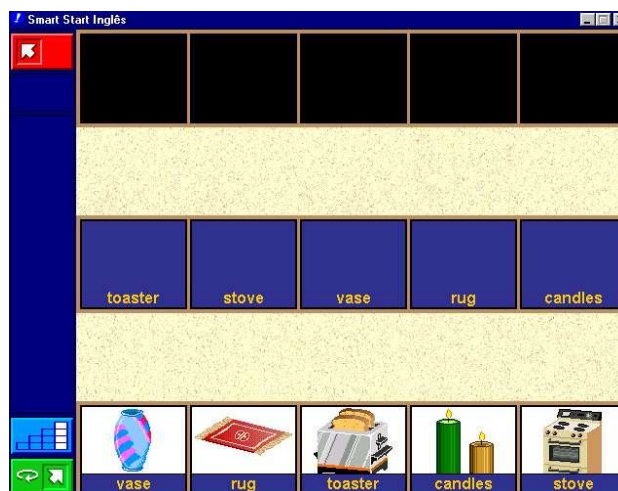


FIGURA 86 - Tela do jogo após verificação de resposta

O que distingue a atividade “memória” do modo “leitura”, em relação àquela do modo “escuta”, é a utilização da escrita em lugar da ilustração. Portanto, seria redundante descrever e comentar este jogo novamente. Limitamo-nos a reiterar as observações quanto à ênfase colocada sobre o aspecto lúdico, ao desafiar a capacidade de memorização que envolve questões não relacionadas à língua, como a localização das respostas na tela. Ressaltamos, porém, a relevância de se apresentar a escrita das palavras que foram anteriormente dadas a conhecer oralmente; muito embora fosse provavelmente mais conveniente reunir pronúncia e escrita dentro de uma mesma atividade, para facilitar a associação.

♦ Bingo

As figuras 87 e 88, na página seguinte, mostram telas de “bingo”.

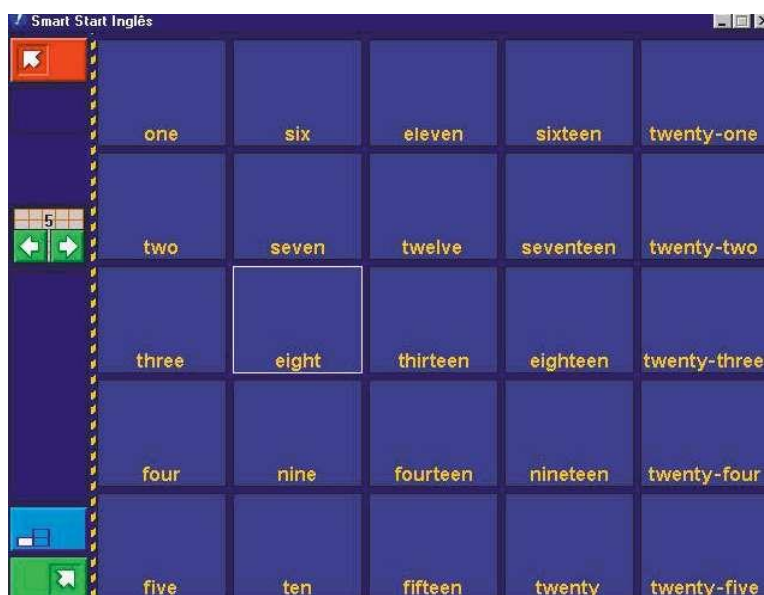


FIGURA 87 - Tela inicial de “bingo” (modo “leitura” nível 1)

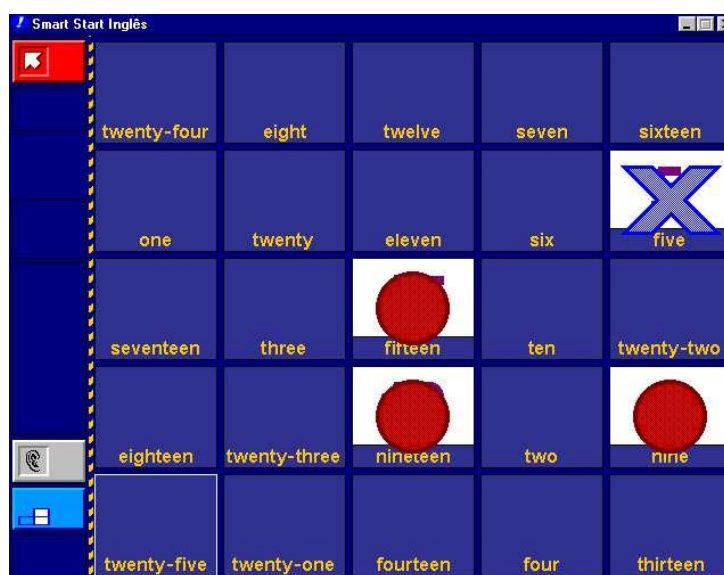


FIGURA 88 - Tela do jogo “bingo” (modo “leitura”, nível 1)

Tanto quanto o jogo “memória”, o “bingo” distingue-se neste modo, em relação a “escuta”, apenas por apresentar a escrita em lugar das ilustrações, ou, no caso do tema “números”, por apresentar os numerais por extenso, em lugar dos algarismos. Portanto, consideramos igualmente desnecessário descrever e comentar novamente o jogo neste modo, como já foi feito à página 110. Voltamos a ressaltar a importância dessa inclusão da escrita relativa ao que foi apresentado oralmente, mas observando mais uma vez a provável inconveniência de separar as duas modalidades em atividades distintas.

3.2.2.2 Jogos, modo “leitura”, nível 3

O modo leitura do nível 3 compõe-se dos mesmos diálogos utilizados no modo “escuta”. A figura 89 mostra a tela inicial de “no bar”.



FIGURA 89 - Tela inicial de “no bar”, modo “leitura”

Selecionamos, para exemplo, a mesma situação que utilizamos no modo “escuta”, para melhor evidenciar as semelhanças e diferenças entre os dois modos. De início, a diferença visível está em que, neste modo, ao invés de retângulos vazios na parte inferior da tela, têm-se retângulos preenchidos com as palavras do balão ativo. Porém, pode-se igualmente clicar em cada retângulo preenchido, para ouvir a pronúncia da palavra, tal como ocorria em “escuta”. Quanto às informações adicionais, disponibilizadas no decorrer do diálogo em áreas circunscritas por contornos retangulares vermelhos, dentro dos próprios quadros, constatamos que também coincidem nos dois modos.

Já o ícone que no modo “escuta” dava acesso à conjugação de verbos, bem como aquele que abria uma janela com esclarecimentos, por meio de ilustrações e palavras ou frases, não estão presentes neste modo. Em contrapartida, o modo leitura conta com um outro ícone, disponibilizado quando ocorre no diálogo uma contração, como “*here’s*”, por exemplo; o referido ícone, permite alternar a escrita para a forma completa, e vice-versa. Veja um exemplo na figura 90.

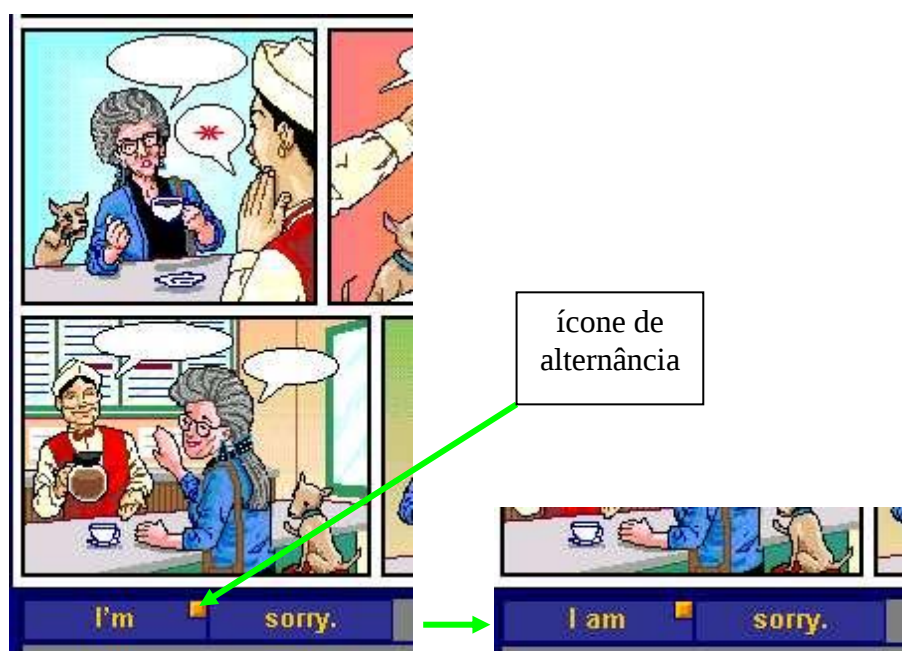


FIGURA 90 - Exemplo de alternância entre contração e forma completa.

Quanto ao jogo no modo “leitura”, em relação ao modo “escuta”, utiliza os mesmo diálogos, mas funciona de maneira diferente. A figura 91 mostra uma tela inicial do jogo.



FIGURA 91 - Tela do jogo “no bar”, modo leitura, segundo nível de habilidade

Há dois níveis de habilidade neste jogo. Em ambos, o usuário clica aleatoriamente em um dos balões, ouve a fala e simultaneamente visualiza palavras na parte inferior da tela, nas quais deverá clicar. No nível 1, são disponibilizadas apenas as palavras corretas, mas não na devida seqüência, cabendo ao usuário clicar em cada uma, na ordem em que foram pronunciadas. Clicando indevidamente, ouve-se um ruído de reprovação, visualiza-se o símbolo de *feedback* negativo, e pode-se continuar tentando, pois a palavra permanece disponível. Já no nível 2, conforme se vê na figura 89, as palavras corretas são disponibilizadas fora de seqüência e ainda misturadas com outras incorretas. Então, é

necessário clicar nas palavras certas, na devida seqüência.. Neste nível de habilidade, mesmo clicando-se incorretamente numa palavra, ela assume normalmente a posição disponível na seqüência. Completando a seqüência, caso esteja incorreta, recebe-se *feedback* negativo e esta não pode ser refeita, passando-se então à próxima.

A diferença entre os dois níveis do jogo no modo “leitura” consiste, portanto, no grau de dificuldade imposta ao usuário. Consideramos que no caso em que se fornece as palavras incorretas, a intenção de dificultar mostra-se inconveniente para a aprendizagem, pois pode levar o estudante a confundir a grafia correta com a incorreta, no processo de assimilação.

Assim, salvo pelas ligeiras divergências mencionadas, o modo leitura do nível 3 dos jogos consiste na modalidade escrita relativa ao conteúdo do modo “escuta”, mostrando-se relevante para a aprendizagem, pois, a partir das situações representadas, o estudante pode assimilar frases a serem utilizadas para a comunicação real.

3.2.3 Jogos, modo “fala”

3.2.3.1 Jogos, modo “fala”, nível

O modo “fala” é baseado tecnicamente num sistema automático de reconhecimento da fala, abreviadamente RAF. Para todos os jogos do nível 1 em que está disponível, o modo “fala” apresenta as seguintes características: oferece a possibilidade de clicar nos quadros para treinar, antes de começar a jogar; dispõe da opção “desistir” que, ao ser acionada, permite ouvir a resposta e continuar o jogo, exatamente como se o usuário houvesse respondido corretamente. E ainda, excetuando-se o tema “caricaturista”, em todos os demais há duas formas de realizar a atividade. Na primeira, a pergunta se faz acompanhar de duas opções de resposta, que permanecem disponíveis para consulta. Na segunda, a

pergunta é feita sem sugestões para resposta, mas disponibilizam-se quatro opções previstas, para consulta.

Em “caricaturista”, a pergunta sempre se faz acompanhar de sugestões para resposta, as quais permanecem disponíveis para consulta. Mas, neste caso, serão tantas quantas forem as possibilidades de resposta para uma determinada questão. Por exemplo, quando a pergunta é sobre a cor dos olhos, há quatro possibilidades; quando refere-se ao comprimento dos cabelos, apenas duas.

Outra característica comum ao modo “fala” nos jogos de nível 1, é a ocorrência de falhas do sistema de reconhecimento automático. Não nos baseamos, para tal afirmação, nas freqüentes reprovações, por meio do som característico, identificado pelo manual do usuário como “bonk”. Embora muitas vezes tenha se mostrado difícil compreender em quê uma pronúncia foi aprovada ou reprovada, tais dúvidas, em si, certamente não nos autorizam a questionar a eficiência do RAF. Também não estamos aptos a avaliar tecnicamente o sistema e, considerando os objetivos deste trabalho, não seria cabível lançar mão ... de terceiros, para tal avaliação.

Portanto, ao afirmarmos que o sistema falha, referimo-nos a um tipo de ocorrência comum a todas as atividades, que pode ser exemplificado como segue:

(3) A pergunta é “*What’s this: eye or hand?*”, sendo a resposta correta “*hand*”. O usuário pronuncia “*hand*” e recebe o *feedback*, indicando a parte referente a “*eye*”: “*No, that’s eye. What’s this: eye or hand?*”.

(4) A pergunta é “*What’s this: carrot or mushrooms?*”, sendo a resposta correta “*carot*”. O usuário pronuncia “*carot*” e recebe o *feedback*, indicando a parte referente a “*mushrooms*”: “*No, these are the mushrooms. What’s this: carrot or mushrooms?*”.

Também ocorre, de modo inverso, um *feedback* positivo “confirmando” uma resposta diferente da que o usuário forneceu, como no seguinte exemplo:

- (5) A pergunta é “*What’s this: orange or apple?*”, sendo a resposta correta “*orange*”. O usuário pronuncia “*apple*” e recebe o *feedback*: “*Yes! This is an orange*”.

Diante de *feedback* como os mencionadas acima, ocorreu-nos pronunciar propositalmente uma palavra que não fizesse parte das opções, e obtivemos respostas do sistema, tais como no exemplo abaixo

- (6) Opções: ... *cucumber or grapes*

Pronúncia: *onion*

Feedback: No, this is the cucumber.

O fato de uma pronúncia não atingir o esperado pelo sistema de reconhecimento utilizado pelo *Smart Start*, poderia ser atribuído simplesmente a um mau desempenho do falante, acentuado ou não por um eventual excesso de rigor na avaliação. Assim sendo, porém, o retorno para o usuário deveria ser o “bonk” indicativo de erro, tal como ocorre ao se fornecer uma resposta que não esteja entre aquelas previamente admitidas para determinada questão. E ainda, em eventuais casos de semelhança, seria compreensível associar-se indevidamente uma resposta do usuário a outra alternativa prevista, justamente como resultado da pronúncia inadequada.

Entretanto, em todas as vezes que o sistema, ao invés de simplesmente indicar erro, relacionou a pronúncia a uma outra alternativa disponível, não consideramos tratar-se de

palavras sonoramente semelhantes. Vale acrescentar, embora não seja nosso objetivo direcionar a análise neste sentido, que os grupos de alternativas, provavelmente até mesmo por conveniência operacional, não reúnem palavras com muita semelhança, sob o aspecto sonoro, como se pode ver nestes exemplos:

(7) *salad, grapes, pear, strawberries.*

(8) *vest, sweater, suspenders, shorts.*

Portanto, o que se constata é a precariedade de um sistema de reconhecimento de fala, que identifica com determinada palavra uma pronúncia que, ainda que possa ter soado inadequada em relação ao que deveria expressar, certamente não justifica tal identificação. Tendo sido evidenciada essa fragilidade, é improvável que se mantenha o interesse do estudante em exercitar a pronúncia, visando atingir o nível esperado pelo sistema.

A figura 92 mostra uma tela do nível 1 do modo “fala”.



FIGURA 92 - Tela De “recreação” no modo “fala”

3.2.3.2 Jogos, modo “fala”, nível 2

Neste nível, as atividades do modo “fala”, se comparadas às do modo escuta, diferem apenas pelo fato da resposta consistir em falar ao microfone, em vez de clicar na ilustração.

As respostas do RAF, por sua vez, apresentam falhas, tanto quanto no nível 1. A título de exemplos, destacamos as seguintes ocorrências:

(9) Pronúncia: *sleeping*

Feedback: No, she's not playing.

(10) Pronúncia: *playing*

Feedback: Yes, he's drinking.

(11) Pronúncia: *playing*

Feedback: Very good! She's runing.

(12) Pronúncia: *sink*

Feedback: No, this is the table. (indicando outra ilustração da tela, como se houvesse sido pronunciada a palavra *table*)

Na situação referida no exemplo 12, ocorreu ainda que, imediatamente após receber o *feedback* negativo, num momento de pausa, casualmente respiramos de modo audível; então, para nossa surpresa, o sistema emitiu o *feedback: Yes, this is the sink.*

Pelo menos dois outros exemplos semelhantes pudemos recolher:

(13) Pergunta: *What's this, clock or lamp?*

Pronúncia: *lamp*

Feedback: No, this is the clock (indicando outra ilustração).

Em seguida, ao folhearmos nosso bloco de anotações, ouve-se o seguinte *feedback*, tal como se houvéssemos pronunciado novamente a palavra solicitada: *Yes, is the lamp.*

A figura 93 mostra uma tela do nível 2 no modo fala.



FIGURA 93 - Tela do jogo “O que é isso?” no modo fala

3.2.3.3 Jogos, modo “fala”, nível 3

Tal como ocorre no nível 2, as atividades de nível 3 do modo “fala” distinguem-se das do modo “escuta”, apenas pelo fato de falar-se ao microfone, em vez de clicar nas respostas.

Como o RAF não funciona a contento em qualquer dos níveis, decidimos não persistir nas análises relativas ao modo “fala”, por considerarmos que, neste caso, a ineficiência técnica constitui razão suficiente para inviabilizar a utilização desta parte do *software*.

Importa ressaltar que, ainda que estejam em constante evolução, as tecnologias de reconhecimento de fala ainda apresentam certas limitações. Uma reportagem do Jornal Folha de São Paulo, em maio deste ano, menciona um sistema ao qual atribui “sofisticação considerável”, que já é capaz de reconhecer textos ditados naturalmente, sem pausas entre palavras. Entretanto, cada usuário precisa retreinar o sistema antes de usá-lo, lendo textos predefinidos. Mesmo tendo sido treinado pelo usuário, o *software* pode confundir-se com alterações no tom de voz, devido a resfriados, por exemplo.

Sendo assim, não surpreende que o sistema utilizado pelo *Smart Start* apresente falhas freqüentes, uma vez que a única adequação que permite em relação ao usuário, é a seleção de um tipo de voz, entre infantil, feminina ou masculina. Acrescentamos ainda, que não foi possível detectar alterações de reconhecimento, ao optar-se por qualquer dos 3 tipos de voz.

Cabe esclarecer que, embora os propósitos de nossa pesquisa não envolvam a aplicação do *software*, em várias ocasiões, de modo assistemático, colocamos aprendizes de língua em contato com o *Smart Start*, com o intuito de receber comentários que eventualmente nos fizesse atentar para algo não cogitado. Algumas vezes, demandamos diretamente a apreciação de algum item ou aspecto que considerávamos negativamente, a fim de verificar se não estávamos sendo muito rigorosos em nossa percepção. No caso do RAF, tivemos a oportunidade de perceber o mesmo funcionamento ruim, seja quanto à voz infantil, masculina ou feminina, quer fosse selecionado o tipo de voz correto ou incorreto. Ou seja, pelo que pudemos perceber, a seleção do tipo de voz não faz diferença.

A figura 94, na página seguinte, mostra uma tela do nível 3 no modo “fala”.

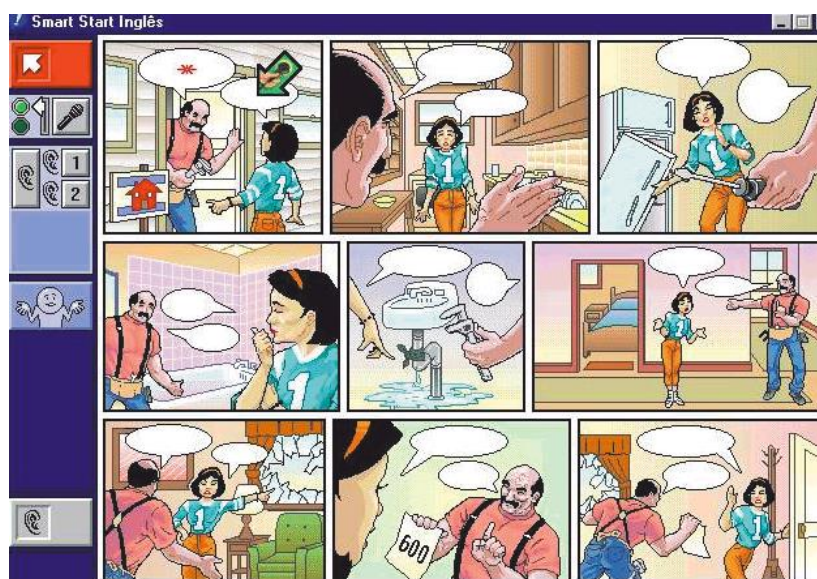


FIGURA 94 - Tela do diálogo “apartamentos” no modo “fala”

3.3 A opção “Sound Start”

A opção Sound Start contempla uma das características mencionadas na embalagem do *Smart Start*, como ilustra a figura 95.

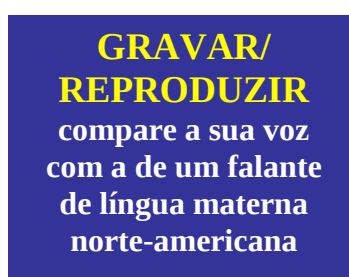


FIGURA 95 - Recorte da capa

A referência a essa possibilidade pode contribuir para a expectativa de que o *software* é eficiente. No entanto, a opção Sound Start é restrita, em termos de conteúdo e de complexidade. Basicamente, apresenta cinquenta palavras para que o usuário pronuncie e

receba a avaliação imediata do sistema de reconhecimento de fala; ou para que ele use o recurso de gravar a própria pronúncia, ouvindo em seguida a de um falante nativo, a fim de compará-las.²¹

Em princípio, mostra-se relevante esse tipo de comparação, por propiciar ao estudante autônomo um parâmetro de avaliação de sua aprendizagem, contribuindo desta forma para orientar o prosseguimento de seus estudos. Porém, um sistema de comparação eficiente deveria prever algumas variações de pronúncia, ainda que de maneira limitada, dentro de um nível considerado aceitável. Com esse intuito, o *software* deveria utilizar, como base para a avaliação, pronúncias de vários falantes, para um mesmo item. Deste modo, poderiam minimizar-se os riscos de serem tomadas características individuais na pronúncia como critérios válidos de adequação; e ainda poderia ampliar-se a base de comparação, contemplando modos de pronunciar relativos a mais de uma comunidade lingüística.

No caso do *Smart Start*, propõe-se o reconhecimento da pronúncia, em comparação com a do falante nativo, apresentando ao usuário três opções de classificação para a voz: infantil, feminina e masculina. Se, conforme mencionado no parágrafo anterior, um sistema considerado sofisticado está sujeito a interferências por alterações de voz em virtude de resfriados, mesmo tendo sido “alimentado” com a gravação da fala de quem o utiliza, seria de se prever que essa classificação simples em três tipos de voz seria insuficiente. Surpreendeu-nos, porém, o fato de o reconhecimento não ser dificultado ou facilitado em decorrência do tipo de voz selecionada, para um mesmo falante, demonstrando que a classificação não funciona.

Na opção de gravar a pronúncia, é o próprio estudante que vai julgar se pronunciou adequadamente ou não, ao ouvir a sua fala e aquela apresentada pelo *software*, e compará-las. Quanto à avaliação do sistema, a pronúncia pode ser reprovada, recebendo-se

²¹ A comparação baseia-se tão somente na audição do próprio usuário, que avalia se a sua pronúncia assemelha-se à do falante nativo.

um *feedback* sonoro negativo, ou ser aprovada dentro de uma gradação, visualizada simultaneamente ao *feedback* sonoro positivo.

Ao utilizarmos Sound Start observamos que, em alguns casos, como em relação à palavra “salad”, o sistema reprovou repetidamente a nossa pronúncia, sem que pudéssemos reconhecer em quê não se identificava com a registrada no sistema, da qual pretendíamos ter nos aproximado. Em outros casos, nossa pronúncia foi avaliada com a pontuação máxima, quando reconhecíamos ter pronunciado mal.²² Notamos também que o *software* avalia os ruídos em geral, captados pelo microfone, fornecendo *feedback* negativo, como se fossem pronúncias inadequadas das palavras selecionadas.

O sinal sonoro de reprovação (bonk), por exemplo, ocorre tanto devido a pronúncias consideradas inadequadas pelo sistema, quanto em decorrência de outros ruídos que, mesmo vindos de fora, são ouvidos no ambiente, como o ladrar de um cão em alguma residência próxima. Tendo observado que ouvíamos o sinal de reprovação mesmo quando não havíamos pronunciado nenhuma palavra, ocorreu-nos provocar propositalmente alguns ruídos, batendo palmas ou chocando dois objetos entre si. Então pudemos observar que esses ruídos acionavam o RAF, que os reprovava como pronúncias inadequadas.

Assim sendo, deduzimos que o RAF capta qualquer ruído e, por comparação, considera erro tudo que não se identifica com o modelo que tem registrado. Quanto ao método, comparar e concluir por eliminação, consideramos aceitável. Porém, quanto à generalização das avaliações, aplicando-as a ruídos diversos, além de tornar cansativa a utilização do *software*, caso não se disponha de um ambiente acusticamente isolado, não é justificável do ponto de vista técnico. De fato, existem gravadores que distinguem a fala de outros sons, pois, permanecendo ligados, somente acionam o sistema de gravação, quando alguém está falando.

²² Cabe lembrar que estamos nos colocando na perspectiva do aprendiz, e que essa avaliação de pronúncia baseia-se justamente na comparação com a que é fornecida pelo sistema.

Visando observar como o sistema reagiria, ocorreu-nos pronunciar as palavras de modo parcial, e obtivemos várias avaliações positivas. Transcrevemos abaixo, exemplos em que atingimos a pontuação máxima na avaliação do *software*; em cada palavra transcrita, a parte em vermelho foi ignorada na pronúncia.

books – car – bank – school – telephone booth – supermarket

A figura 96 mostra a tela de “Sound Start”.



FIGURA 96 - Tela de Sound Start

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DO SOFTWARE EM SEU CONJUNTO E REFORMULAÇÃO DA MATRIZ

Após analisarmos, no capítulo anterior, as atividades abrangidas pelas três opções que compõem o *Smart Start* Inglês (“letras e sons”, “jogos” e “Sound Start”), neste capítulo avaliamos o *software* em seu conjunto e reformulamos a matriz preliminar, alterando-a para proposta de matriz específica. Num primeiro momento, avaliamos o *Smart Start* em relação às principais indagações de pesquisa. Em seguida, apresentamos a reformulação da matriz. Por último, avaliamos o *software* pela matriz específica.

4.1 O *Smart Start* diante das indagações de pesquisa

Na introdução deste trabalho, relacionamos as seguintes indagações principais de pesquisa:

- a) Utilizando o CD-ROM, o *software* emprega os 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?
- b) Do ponto de vista da aprendizagem de línguas estrangeiras, o *software* é adequado ao ensino para a comunicação, tendo em vista as necessidades do aprendiz contemporâneo, predominantemente relacionadas a questões práticas?
- c) A linguagem verbal é adequada ao meio utilizado?

d) O *software* é adequado ao estudo autônomo?

A partir dessas questões, procedemos à organização dos quatro próximos itens.

4.1.1 O *Smart Start* na perspectiva da utilização de recursos multimídia

De acordo com Segurado (2003), o CD-ROM possui uma capacidade de armazenar informações muito superior aos discos flexíveis anteriormente usados, pelo que possibilitam a produção de *software* de melhor qualidade, porém esse potencial nem sempre é utilizado; em certos casos, ocorre apenas uma substituição do suporte e o acréscimo de alguns elementos com a finalidade de justificar a denominação de multimídia.

Levando em conta a tela principal, pudemos observar no *Smart Start* uma utilização muito restrita de recursos multimídia. Para as imagens de pessoas, emprega-se desenhos de qualidade estética questionável, quando poderia utilizar-se, por exemplo, fotos digitais que, destinando-se apenas à visualização em tela, não dependeriam de alta definição que viesse a demandar muito espaço de armazenamento. Em termos de movimento, restringe-se unicamente ao de uma mão ocupando três posições diferentes, quando se aciona a “ajuda”. E ainda, a lista completa de jogos permanece visível todo o tempo, quando apenas uma pequena parte está disponível, ou mesmo quando estão todos indisponíveis, antes de se fazer as opções necessárias. Consideramos que seria conveniente, e possível, mostrar somente as opções disponíveis em dado momento, evitando a exposição desnecessária do usuário a um volume excessivo de informações visuais.

Conforme foi possível observar durante as análises das atividades, o *software Smart Start* Inglês não utiliza adequadamente os recursos tecnológicos disponíveis para esse meio. Deixa de empregar hipertextos, que possibilitariam a inserção de conteúdos adicionais,

potencialmente enriquecedores do processo de conhecimento, de acordo com os interesses e as necessidades do estudante. Não utiliza vídeos que poderiam, por exemplo, substituir os diálogos estáticos do nível 3 dos jogos, de modo a torná-los mais estimulantes e mais didáticos.

Recursos sonoros não são devidamente aproveitados, restringindo-se basicamente às gravações de pronúncia, que se repetem de modo idêntico em diversos pontos do *software*, às quais se somam alguns ruídos indicadores de *feedback* e escassas orientações orais introdutórias. Ao utilizar mais demoradamente o *software*, fica evidenciada a monotonia que o caracteriza, no aspecto sonoro.

Quanto às imagens, consideramos que poderiam ser empregadas fotografias digitais em lugar dos desenhos que representam os substantivos, melhorando a qualidade estética e até mesmo a compreensão dos significados. Ainda com mais razão, as fotos deveriam ser empregadas nas atividades que abordam situações, não apenas para torná-las mais agradáveis do ponto de vista visual, mas para propiciar a veiculação de informações extraídas de contextos reais de uso da língua.

Destinando-se tão somente à visualização em tela, as fotografias não ocupariam muito espaço de armazenamento. Entretanto, levando-se em conta que o aprimoramento da tecnologia das câmeras digitais é relativamente recente, é compreensível que não tenha sido empregada pelo *software* analisado. Sendo assim, outra alternativa teria sido utilizar fotos convencionais digitalizadas que, para economizar espaço de armazenamento, poderiam estar em resolução suficiente apenas para visualização na tela. Em relação aos substantivos, caso se preferisse utilizar desenhos, estes deveriam ser elaborados com traços mais nítidos.

Assim, percebe-se que o *Smart Start*, ao utilizar o CD-ROM, não empregou de modo conveniente os recursos tecnológicos disponíveis à época em que foi produzido

4.1.2 O *Smart Start* na perspectiva da aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação

Conforme já nos posicionamos oportunamente, neste trabalho estamos considerando a aprendizagem de língua estrangeira de um ponto de vista essencialmente voltado para as questões práticas, ou seja, para a necessidade de comunicação entre os povos neste contexto de globalização. Sendo assim, adotamos a perspectiva da abordagem comunicativa, devido ao seu enfoque na língua em funcionamento.

De acordo com Andrade e Sá (1992, p. 107), a abordagem comunicativa define-se essencialmente pela “preocupação básica em promover oportunidades para a construção de uma competência comunicativa em LE, encarando-se competência comunicativa quer em termos estritamente verbais, quer em termos socioculturais.” Segundo as autoras, a competência comunicativa se compõe de uma somatória de competências indissociáveis: competência lingüística, referente ao conhecimento e à capacidade de utilização de elementos do sistema lingüístico; competência discursiva, que se organiza de acordo com as situações; competência referencial, baseada no conhecimento de mundo; competência pragmática, relacionada às intenções comunicativas; competência sociocultural, fundamentada pelos conhecimentos da civilização e da cultura; e por último, no sentido de compensar falhas nas competências anteriores, intervém a competência estratégica, contribuindo para superar dificuldades na comunicação.

A propósito do ensino da língua em funcionamento, Andrade e Sá (1992) afirmam que:

o conteúdo em aula de línguas tem de abarcar um conjunto de elementos lingüísticos ... preenchendo determinadas funções ou intenções comunicativas, recorrendo a determinadas noções gerais e específicas enquadradas numa série de situações de comunicação (ANDRADE e SÁ, 1992, p. 43).

Das várias competências que integram a competência comunicativa, consideramos que o *software* analisado trabalha, além da competência lingüística, apenas a discursiva,

mesmo assim no âmbito de umas poucas atividades, compostas basicamente pelas doze situações representadas nos diálogos. Assim sendo, o *Smart Start* distancia-se consideravelmente da proposta da abordagem comunicativa, pouco oferecendo ao estudante no sentido de prepará-lo para a comunicação em inglês, por praticamente não apresentar a língua em funcionamento.

No entanto, faz-se necessário ressaltar que o conhecimento lingüístico, embora sendo o foco principal do *software*, nem por isso recebe um tratamento adequado, pelo menos do ponto de vista da abordagem comunicativa. Assim consideramos, porque a maior parte do conteúdo utiliza palavras isoladas e, como fator agravante, a relevância do vocabulário selecionado é questionável, se levarmos em conta necessidades básicas de comunicação do aprendiz inserido no mundo globalizado. Referimo-nos, por exemplo, à frequência elevada de substantivos concretos abrangendo determinados temas, tais como objetos de uso pessoal e comida, enquanto é restrita a apresentação de verbos e de outros elementos lingüísticos essenciais, não só à comunicação em geral, mas também à própria utilização desses mesmos substantivos em situações reais.

Buscando identificar a concepção de língua subjacente ao *Smart Start*, vimos inicialmente não se tratar da concepção tradicional dentro da qual, de acordo com Silveira (1999, p. 45), “a língua falada é considerada espúria ... não é digna de preocupação ou de estudo”. Na verdade, o *software* concentra-se nos treinamentos de pronúncia e utiliza frases próprias da linguagem falada, não trabalhando com textos escritos. Tampouco podemos identificar, neste *software*, a concepção inatista ou cognitivista da língua, para a qual “a aprendizagem da língua é vista como decorrente da aquisição de regras e não como formação de hábitos” (SILVEIRA, 1999, p. 48); pois não se apresentam regras, e recorre-se à repetição, possivelmente visando à formação de hábitos.

Também não é possível identificar uma concepção sócio-interacionista da língua no *Smart Start* porque, embora haja indícios de um interesse pela língua como meio de comunicação, não há referência a intenções comunicativas, nem a variações, por exemplo. Segundo Silveira (1999, p. 50), “quando falamos estamos sempre ‘fazendo algo’, como por exemplo, convencendo, informando, agredindo, convidando, elogiando, reclamando, etc.”; estes aspectos não são abordados no *software*.

Como traços da concepção estrutural, podemos apontar no *Smart Start* uma certa separação entre níveis, como a apresentação isolada de letras, palavras e frases, indicando uma noção de língua como um sistema. E ainda, de acordo com Silveira (1999, p. 46), nesta concepção “o falante da língua é idealizado e passivo, como se a língua fosse algo que está fora dele”; o que também se pode perceber no *software*, uma vez que as atividades encontram-se postas, cabendo ao estudante realizá-las mecanicamente.

Sales (2001) afirma que, a despeito da evolução dos recursos, os materiais preparados para uso em computador podem conter uma proposta de ensino de línguas baseada no estruturalismo e não em visões mais recentes, fato atribuído pelo autor ao interesse simplesmente comercial. De fato, no *Smart Start* podemos notar influências da visão estruturalista do ensino de línguas e não identificamos traços da abordagem comunicativa como, por exemplo, a consideração das intenções comunicativas e o uso de textos autênticos.

A respeito da concepção de aprendizagem, podemos identificar no *Smart Start* a influência da abordagem estrutural em que, segundo Silveira (1999, p. 61), “aprender uma língua é aprender hábitos”. De acordo com esta abordagem, “cabe ao aprendiz imitar os modelos ... submeter-se às práticas de repetição, reagir automaticamente, sem perder tempo com qualquer tipo de reflexão”. (SILVEIRA, 1999, p. 62).

Quanto aos pressupostos metodológicos, identificamos no *Smart Start* algumas características do método audiolingual, conforme descrito por Silveira (1999, p. 64), tais

como: “memorização, aprendizagem intensiva através da repetição ... pouco ou nenhuma explicação gramatical”. Notamos também uma característica do método estrutural-situacional, devido à presença dos diálogos situacionais. Entretanto, de acordo com este método, as repetições sem sentido, muito presentes no *Smart Start*, devem ser evitadas. Ainda é possível identificar no *software* características do método estruturo-global audiovisual em que, segundo Silveira (1999, p. 67), “enfoca-se a língua oral das interações cotidianas ... a prioridade recai sobre a língua falada” e emprega-se também estímulos visuais, além dos sonoros.

Em síntese, pode-se dizer que o *Smart Start* parece adotar a concepção estrutural de língua. Quanto à concepção de aprendizagem subjacente ao *software*, há indícios de que seja advinda da abordagem estruturalista. Finalmente, quanto ao método, pode-se dizer que predomina o audiolingual, ao lado do estrutural-situacional e do estruturo-global audiovisual. De qualquer modo, os pressupostos da abordagem comunicativa não são evidenciados no *Smart Start*.

Constatamos assim, que utilizando uma tecnologia atual, o *Smart Start* adota princípios pedagógicos surgidos entre os anos 40 e 60 do século passado, os quais não se mostram adequados às necessidades de aprendizagem para a comunicação, próprias de nossa época. De acordo com Andrade e Sá (1992), essas abordagens e métodos não se mostraram suficientes na preparação do aluno para a comunicação em situações reais.

4.1.2.1 As habilidades lingüísticas

Como se pode depreender da análise das atividades presentes no *Smart Start* Inglês, este *software* privilegia a habilidade “ouvir”. Nos jogos, o modo “escuta” é quantitativamente superior aos outros dois, representando 49% do total. A audição é contemplada também em “letras e sons” ao lado da leitura, e em “Sound Start” juntamente

com a fala e a leitura. Se não bastasse, mesmo nos modos “fala” e “leitura” dos jogos, a habilidade “ouvir” continua sendo exercitada, sendo a única contemplada em todo o *input* verbal fornecido pelo *Smart Start*. E ainda, enquanto em “escuta” o estudante apenas **ouve** a língua, no modo “leitura” ele **ouve** e lê, e no modo “fala”, **ouve** e fala.

A habilidade “ler” é introduzida de modo limitado, sendo contemplada em “letras e sons” e em 28% dos jogos, neste último caso não abrangendo todo o *input* verbal apresentado oralmente. As questões nas atividades, por exemplo, são propostas apenas na modalidade oral.

A habilidade “falar” tem nos jogos uma abrangência ainda menor que a leitura, representando 23% do total. É também o objetivo central da opção “Sound Start”, mas esta é bastante restrita. Entretanto, o modo “fala” não funciona satisfatoriamente, do ponto de vista técnico, inviabilizando assim a sua utilização.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, e uma vez que a habilidade “escrever” não é contemplada no *Smart Start* Inglês, consideramos que este *software* poderia ser mais apropriadamente indicado como uma ferramenta para o estudante exercitar repetidamente a habilidade de reconhecer a pronúncia e o significado literal de mais de trezentas palavras, e exercitar menos intensamente o reconhecimento de sua grafia. Além dos exercícios com as palavras, o mesmo se dá com um certo número de frases. Não consideramos, portanto, que o *Smart Start* seja um *software* adequado à aprendizagem de língua para a comunicação.

4.1.3 O *Smart Start* na perspectiva da adequação da linguagem verbal ao meio

Em termos gerais, a linguagem verbal presente no *Smart Start* refere-se ao próprio conteúdo destinado à aprendizagem da língua inglesa, não havendo, por exemplo, textos para

explicitação de objetivos ou orientações prévias às atividades. Portanto, praticamente não há inadequação da linguagem verbal, mas ausência dela. Exceção feita à opção “Sound Start”, que apresenta um texto escrito destinado a ajuda inicial e uma ajuda disponível na modalidade oral, que dura cerca de dois minutos e meio.

Nos dois casos citados, consideramos a linguagem inadequada ao meio. Quanto ao primeiro, vejamos novamente, na figura 97 abaixo, a mensagem escrita.

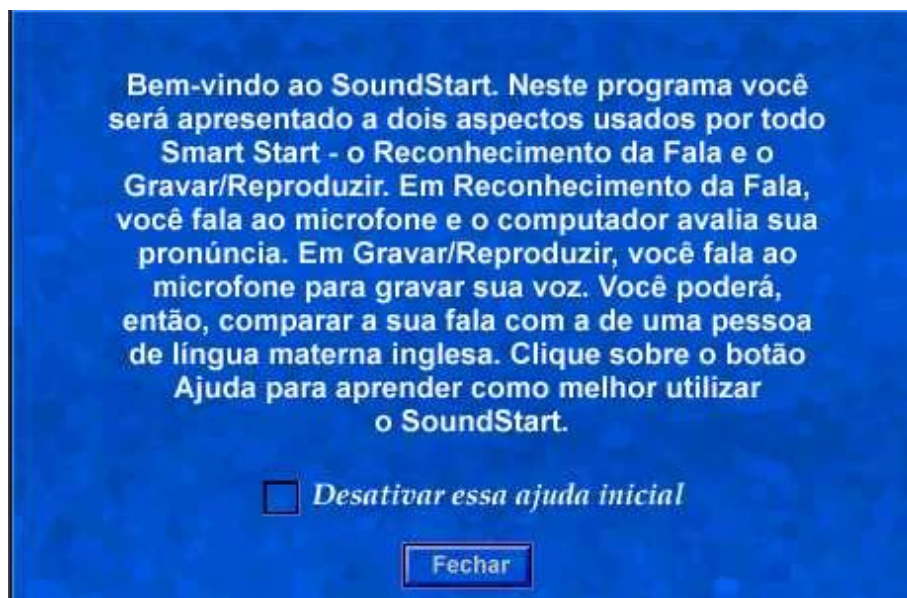


FIGURA 97 - Mensagem de abertura do Sound Start

Já que se trata de uma instrução prévia, seria recomendável utilizar frases mais curtas, contendo apenas o essencial, e com algum espaço entre elas, de modo a tornar a leitura mais confortável e a assimilação mais fácil. Percebe-se que nem mesmo as quebras de linha seguem a organização das idéias, o que poderia ser feito com facilidade, evitando linhas de texto como estas:

(14) “Bem-vindo ao Sound Start. Neste programa você”

(15) “microfone para gravar sua voz. Você poderá,”

Também seria conveniente exibir as informações em blocos, seqüenciados automaticamente ou a partir de comando acionado pelo usuário, do tipo “ir para o próximo”. Todavia, atentando para o conteúdo essencial da referida tela, percebe-se que é restrito, podendo ser veiculado em um texto menor, por exemplo como sugerimos na figura 108, à página seguinte, apenas como ilustração.



FIGURA 98 - Sugestão de síntese para a mensagem mostrada na figura 97

No caso das instruções orais, disponibilizadas por meio do referido botão de ajuda, em primeiro lugar carecem de síntese. Além disso, seria conveniente disponibilizá-las em várias etapas, pois ouvi-las do início ao fim, além de tornar-se cansativo, dificulta a assimilação. Da forma como estão, em caso de dúvidas o usuário se vê obrigado a reiniciar toda a mensagem, sem opção de acessar parte dela. Assim, a linguagem verbal utilizada não nos parece adequada ao meio.

4.1.4 O *Smart Start* em relação ao estudo autônomo

Podemos apontar várias características que tornam o *Smart Start* Inglês inadequado ao estudo autônomo. Uma delas é a ausência de apoio didático. Ao adquirir o *software*, o estudante não conta com a possibilidade de consulta a professores ou tutores, por qualquer via. Consideramos que, mesmo se o produto atingisse um alto grau de qualidade técnica e didática, deveria oferecer algum tipo de suporte, possibilitando ao aprendiz autônomo sanar eventuais dúvidas.

Outra característica prejudicial ao estudo autônomo, se considerarmos que a elaboração do *software* naturalmente prevê a utilização por parte de um grande número de estudantes, é o emprego de atividades pouco variadas. Não havendo muitas opções, não é possível contemplar diversos estilos de aprendizagem, que, segundo Revilla (2003), estão diretamente relacionados a “aprender a aprender”.

Seria conveniente oferecer simultaneamente várias tipos de atividades versando sobre o mesmo conteúdo, para que o estudante, devidamente instruído sobre isso, optasse por aquelas que melhor servissem à sua aprendizagem. O *Smart Start*, embora ofereça um número razoável de atividades, não apresenta variedade. Por exemplo, os doze diálogos que compõem o nível 3 dos jogos funcionam de maneira idêntica; e não há distinção relevante entre jogos como “bingo”, “memória”, “concentração” e “faça o quadro”, usados com frequência no *software*. De um modo geral, podemos dizer que o *Smart Start* baseia-se em exercícios de memorização, o que o torna restrito sob o ponto de vista dos estilos de aprendizagem.

Podemos apontar outra desvantagem no *Smart Start*, em relação ao estudo autônomo: a falta de uma estruturação adequada. Segundo Dickinson (1994) a autonomia precisa do apoio de uma estrutura definida. Certamente o estudante não deve ser constrangido

a explorar o *software* de uma tal maneira ou seguindo determinada ordem; o ideal é que haja variedade de opções à sua disposição, para que selecione como lhe convier. Entretanto, o usuário precisa ter parâmetros para selecionar, ou seja, o *software* deve fornecer as informações básicas para nortear as suas decisões.

Apenas para exemplificar, podemos citar os jogos acima mencionados (memória, concentração, bingo, faça o quadro), que poderiam, dentro dos vários temas que abrangem, ser propostos como opções equivalentes, isto é, o estudante deveria encontrá-los organizados de uma forma que indicasse a redundância de um em relação aos outros, quanto ao conteúdo e objetivos, podendo então optar pelo(s) que mais lhe conviesse. Assim não haveria necessidade de explorar cada um deles antes de constatar essa redundância, e ficaria a critério do usuário praticar todos ou não.

Uma última característica que destacamos para indicar a inadequação do *Smart Start* para a auto-aprendizagem, é a ausência de uma organização pedagógica que oriente o estudante no planejamento e na avaliação de seu processo de aprendizagem. Não há informação de objetivos a serem atingidos com determinada atividade, nem mesmo explicitação de sua finalidade relativamente à aprendizagem da língua. Não há avaliação formativa, com vistas a auxiliar o estudante nos redirecionamentos que se fizerem necessários. De acordo com Sales (2001), o tratamento que se dá aos erros do aprendiz, é muito importante no *software*. No *Smart Start*, entretanto, o *feedback* limita-se a informar se a resposta está correta ou incorreta.

Dado o escopo deste trabalho, não nos cabe estabelecer uma caracterização mais detalhada da auto-aprendizagem, o que consideramos necessário no caso da elaboração de um *software* para esta finalidade. Por ora, limitamo-nos a apontar as características acima, que tornam problemática a utilização do *Smart Start* no estudo autônomo.

4.2 Da matriz preliminar à proposta de matriz específica

Como expusemos no capítulo 2 deste trabalho, sendo nosso objetivo avaliar um *software* para auto-aprendizagem de língua inglesa, constatamos a falta de um parâmetro em que pudéssemos nos apoiar. A partir dessa necessidade, elaboramos uma matriz preliminar, fundamentada parcialmente nos autores já mencionados, a ser usada como uma referência mínima para a avaliação.

Ao avaliar o *software*, tendo a matriz preliminar como referência, evidenciaram-se aspectos nela não contemplados, levando-nos a constatar a insuficiência da referida matriz. Este fato não nos surpreendeu, uma vez que sua elaboração teve como propósito dispor de um parâmetro que fosse o ponto de partida para a avaliação do objeto. Propusemo-nos, então, a aprimorar essa matriz, de modo a apresentá-la como um roteiro para avaliações futuras de objetos semelhantes. Para compor esta proposta de matriz específica, apropriamo-nos das idéias dos autores em que nos apoiamos, conforme mencionamos no capítulo 1. Em seguida, elaboramos questões distribuídas em quatro grupos, referentes a: informações prévias, uso da tecnologia, ensino de língua estrangeira para a comunicação, e auto-aprendizagem.

Apresentamos, então, um parâmetro de avaliação, especificamente voltado para o *software* destinado à auto-aprendizagem de língua estrangeira, resultante do percurso que realizamos até este momento. Portanto, não se trata de um modelo completo, nem definitivo, nem abrangente, mas de uma proposta específica, limitada e dinâmica, cuja pretensão é ter uma relativa utilidade para futuros avaliadores; e mais ambiciosamente, despertar a atenção de outros(as) pesquisadores(as) dispostos a contribuir para alterações e aperfeiçoamentos pertinentes.

4.2.1 Informações fornecidas

Vimos a necessidade de tornar este item mais específico, direcionando-o às informações fornecidas externamente ao *software*, e não às que possam ser encontradas durante o uso, para que assim pudesse oferecer subsídios a seleções prévias, tal como a que realizamos no início desta pesquisa.

Questões iniciais:

I INFORMAÇÕES FORNECIDAS
(a) Informa detalhadamente sobre as características?
(b) Informa sobre o modo de uso?
(c) Fornece informações técnicas úteis?
(d) Os textos contendo informações são legíveis?
(e) Os textos contendo informações são claros?
(f) Os textos contendo informações são adequados aos destinatários?

Também consideramos necessário substituir as três primeiras questões, referentes às características, modo de uso e informações técnicas, por doze outras, mais específicas.

Destas, quatro dirigem-se a aspectos técnicos:

- 1) Informa os requisitos de *hardware*?
- 2) Informa os requisitos de sistema?
- 3) Informa os requisitos de periféricos/acessórios?
- 4) Fornece instruções para instalação?

Oito questões referem-se a aspectos pedagógicos:

- 5) Define o público alvo?

- 6) Informa se é destinado à aprendizagem em autonomia ou com acompanhamento de professor?
- 7) Indica os pressupostos básicos sobre a natureza da língua e do ensino-aprendizagem de línguas que fundamentam a elaboração?
- 8) Informa quais habilidades lingüísticas contempla?
- 9) Explicita os objetivos gerais de aprendizagem?
- 10) Informa sobre o(s) tipo(s) de atividade(s) utilizado(s)?
- 11) Informa sobre a existência de apoio didático sob consulta?
- 12) Informa se possibilita acesso a material on-line?

As três últimas questões, mencionadas nesse primeiro item da matriz preliminar, ficam mantidas, finalizando a composição da primeira parte da nova proposta de matriz, referente a **informações prévias**, como segue:

- 13) Os textos contendo informações são legíveis?
- 14) Os textos contendo informações são claros?
- 15) Os textos contendo informações são adequados aos destinatários

4.2.2 Instalação / desinstalação

Quatro questões compõem este item da matriz preliminar:

II INSTALAÇÃO / DESINSTALAÇÃO
(a) O processo de instalação é simples?
(b) O processo de instalação é rápido?
(c) O processo de desinstalação é simples?
(d) O processo de desinstalação é rápido?

Constatamos a conveniência de reunir as questões deste item com outras relacionadas ao **uso da tecnologia**, compondo a segunda parte da nova proposta de matriz.

Assim, temos as quatro primeiras perguntas da parte II da matriz específica:

- 1) O processo de instalação é simples?
- 2) O processo de instalação é rápido?
- 3) O processo de desinstalação é simples?
- 4) O processo de desinstalação é rápido?

4.2.3 Navegação

Neste item, a matriz preliminar apresenta as seguintes questões:

III NAVEGAÇÃO
(a) Funciona sem falhas?
(b) A navegação pelos conteúdos é fácil?
(c) Possibilita percursos variados?
(d) O <i>software</i> é auto-explicativo?

Juntamos também as questões deste item, com alteração da ordem de apresentação, na parte II da nova proposta, referente ao **uso da tecnologia**:

- 5) É auto-explicativo?
- 6) Funciona sem falhas?
- 7) Possibilita fácil navegação pelos conteúdos?
- 8) Possibilita percursos variados?

4.2.4 Apresentação das telas

As quatro questões seguintes compõem este item da matriz preliminar:

IV APRESENTAÇÃO DAS TELAS
(a) As telas apresentam clareza?
(b) As telas apresentam funcionalidade?
(c) As telas apresentam qualidade estética?
(d) A linguagem verbal usada nas telas é adequada ao meio?

Também quanto às questões deste item, consideramos conveniente juntá-las às demais referentes ao **uso da tecnologia**, com ligeiras alterações quanto à formulação, como segue:

- 9) Apresenta clareza nas telas?
- 10) Apresenta funcionalidade nas telas?
- 11) Apresenta telas agradáveis, do ponto de vista estético?
- 12) Utiliza linguagem verbal adequada ao meio?

4.2.5 Recursos multimídia

Neste item da matriz preliminar, temos as seguinte questões:

V RECURSOS MULTIMÍDIA
(a) Utiliza adequadamente os recursos sonoros?
(b) Utiliza adequadamente as imagens?
(c) Utiliza adequadamente o recurso de movimento?
(d) Utiliza adequadamente o recurso de hipertexto?
(e) Integra adequadamente os recursos de som, imagem, texto e movimento?
(f) Possibilita a interação com o usuário?

Transferimos também as questões deste item, para a parte II da nova proposta de matriz, como segue:

- 13) Utiliza adequadamente os recursos sonoros?
- 14) Utiliza adequadamente as imagens?
- 15) Utiliza adequadamente os recursos de movimento?
- 16) Utiliza adequadamente os recursos de hipertexto?
- 17) Integra adequadamente os recursos de som, imagem, texto e movimento?
- 18) Possibilita interações mais complexas com o usuário, além de solicitação/resposta e certo/errado?

Havendo constatado que o *Smart Start* apresenta seqüências muito repetitivas, quando seria possível evitar a redundância e permitir que o estudante usasse a técnica da repetição quando lhe conviesse, vimos a necessidade de acrescentar a seguinte questão, neste ponto da reorganização dos itens da matriz:

- 19) Evita seqüências forçosamente monótonas, permitindo ao estudante o recurso da repetição de acordo com seu interesse?

4.2.6 Integrabilidade / adaptabilidade

A matriz preliminar apresenta as seguintes questões neste item:

VI INTEGRABILIDADE/ADAPTABILIDADE
(a) É integrável a outros meios didáticos?
(b) Permite modificações de parâmetros?
(c) Permite modificações de conteúdos?
(d) Permite modificações de bancos de dados?

Estas são as últimas questões que utilizamos para compor a parte II da nova proposta, referente ao **uso da tecnologia**, como segue:

- 20) É integrável a outros meios didáticos?
- 21) Permite modificações de parâmetros?
- 22) Permite modificações de conteúdos?
- 23) Está relacionado a bancos de dados?

Assim, esta segunda parte da proposta de matriz compõe-se dos 23 itens acima mencionados. Marquès (2003), recomenda que o *software* multimídia, do ponto de vista tecnológico, seja fácil de instalar e de usar, tenha qualidade técnica e estética, use tecnologia avançada e apresente telas com desenhos claros e atrativos. De acordo com Segurado (2003), apenas *software* que empregam de modo integrado os diferentes recursos, deveriam ser chamados de multimídia. Sigüenza (2003), defende que o *software* deve estar preparado para a interação com o usuário, no sentido de, por exemplo, acompanhar a realização dos exercícios, e gerar reforços. Le Roy (2001), recomenda que, para haver melhor proveito, o *software* deve ser flexível, aberto a adaptações, integrável a outros meios didáticos e estar relacionado a bancos de dados. Além disso, oferecer percursos variados e evitar seqüências forçosamente repetitivas, são vantagens facilmente implementáveis no CD-ROM.

4.2.7 Aspectos didáticos / conteúdo

Este item da matriz preliminar, assim se compõe:

VII ASPECTOS DIDÁTICOS / CONTEÚDO
(a) As atividades são variadas?
(b) As tarefas são facilmente compreensíveis?

(c) Apresenta a finalidade didática das tarefas?
(d) Os erros são analisados, visando reorientar o estudante?
(e) O conteúdo é apresentado sem erros lingüísticos?
(f) A apresentação dos itens lingüísticos está voltada para as necessidades da comunicação?
(g) Inclui questões culturais?
(h) As questões culturais envolvidas, são tratadas sem veicular discriminações ou opiniões tendenciosas?

Em relação a este item, constatamos inicialmente a conveniência de subdividi-lo, agrupando de um lado as questões relacionadas à auto-aprendizagem, e de outro as relativas à aprendizagem de língua estrangeira. Neste último grupo, decidimos nos referir especificamente ao ensino para a comunicação, dada a opção feita neste trabalho. Além dessas alterações, vimos a necessidade de acrescentar algumas questões, em ambos os grupos, que ficam assim compostos:

4.2.7.1 Aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação

- 1) Oferece conteúdos voltados para as necessidades lingüísticas do público-alvo?
- 2) Apresenta os conteúdos sem erros lingüísticos?
- 3) A apresentação dos itens lingüísticos envolve a compreensão de como se organizam?
- 4) Trabalha os itens lingüísticos de forma contextualizada?
- 5) Remete a contextos diversificados de uso da língua?
- 6) A apresentação da língua considera as intenções comunicativas?
- 7) Fornece informações culturais sobre os contextos de uso da língua?
- 8) As informações culturais são apresentadas sem veicular discriminações e/ou opiniões tendenciosas?
- 9) Na apresentação da língua, considera as relações socioculturais?
- 10) Utiliza materiais autênticos?

11) Trabalha de modo integrado as habilidades lingüísticas?

12) Utiliza a língua materna em explicações?

4.2.7.2 Auto-aprendizagem

- 1) Incentiva o estudante a estabelecer um plano de estudo?
- 2) Oferece a possibilidade de consulta a professores e/ou tutores?
- 3) Permite que o estudante estabeleça seus próprios percursos?
- 4) Explicita os objetivos de aprendizagem em cada atividade?
- 5) Informa sobre conhecimentos prévios eventualmente requeridos para a realização de cada atividade?
- 6) Oferece vários tipos de atividades, visando contemplar diversos estilos de aprendizagem?
- 7) Apresenta as atividades de modo facilmente compreensível?
- 8) Há avaliações formativas freqüentes, distribuídas ao longo das atividades?

Com essas alterações, alteramos a matriz preliminar, apresentando-a como uma proposta de matriz, destinada à avaliação de *software* para auto aprendizagem de língua estrangeira.

4.3 Avaliação do *Smart Start* pela matriz específica

Faz-se necessário ressaltar que esta avaliação do *Smart Start* Inglês, bem como todas as análises referentes a este *software* selecionado para nossa pesquisa, tem como finalidade dar suporte ao nosso trabalho, sem a pretensão de promover ou criticar um produto em particular.

4.3.1 Parte I: informações prévias

Os aspectos, tanto técnicos quanto pedagógicos, abrangidos por esta primeira parte da proposta de matriz, referem-se a informações cuja importância é mencionada, de um modo geral, pelos autores em cujas reflexões nos apoiamos. Entretanto, consideramos que seria conveniente ter acesso a essas informações, em um momento anterior à seleção de um *software* para auto-aprendizagem de língua estrangeira, para que se pudesse avaliar, ainda que parcialmente, as suas possibilidades de uso. Portanto, relacionamos essas questões sob o título de informações prévias.

1) Informa os requisitos de *hardware*?

AVALIAÇÃO: não atende

Informar previamente os requisitos de *hardware*, como o espaço livre em disco, a velocidade de processamento e a capacidade de memória, é de suma importância para que o interessado não venha a adquirir um produto que não possa ser usado no equipamento de que dispõe. Outro dado importante que foi omitido na apresentação do *Smart Start*, é que o Sistema de Reconhecimento de Fala não funciona com uma placa de som de baixa potência, como pudemos constatar.

2) Informa os requisitos de sistema?

AVALIAÇÃO: suficiente

A informação prévia dos requisitos de sistema também assume um papel importante, pois antes de adquirir um *software* é conveniente saber sobre a eventual

necessidade, para que ele funcione, de providenciar alterações e/ou atualizações no sistema operacional instalado.

3) Informa os requisitos de periféricos/acessórios?

AVALIAÇÃO: suficiente

Essas informações também são importantes para que o usuário saiba previamente se o funcionamento do *software* dependerá da instalação de algum novo item em seu computador.

Para utilizar o *Smart Start*, são necessários: mouse, leitor de CD-ROM e microfone. A necessidade deste último é evidenciada devido a referências como “ouve e avalia sua pronúncia”, embora não haja a informação explícita. Quanto aos dois outros itens, consideramos desnecessário mencionar a sua necessidade, uma vez que já se tornaram acessórios indispensáveis ao uso do computador.

4) Fornece instruções para instalação?

AVALIAÇÃO: suficiente

Consideramos necessário fornecer instruções para instalar, mesmo quando se tratar de um processo simples, de modo a evitar dificuldades para aqueles interessados que não tenham experiência com instalação de *software*.

5) Define o público-alvo?

AVALIAÇÃO: não atende

A apresentação do *Smart Start*, presente na embalagem, menciona “aprendizagem fácil para escola - casa - viagem”, o que parece indicar o uso do *software* com ou sem acompanhamento de professor. Quando já está sendo utilizado, o *Smart Start* apresenta as opções “feminina”, “masculina” e “infantil”, para que o usuário selecione o seu tipo de voz, o que também pode ser uma indicação de uso tanto para adultos quanto para crianças. Não há outras referências, como nível de escolaridade requerido, ou finalidades específicas da aprendizagem a que se propõe. Em suma, por ser apresentado em português, deduz-se que seja destinado aos falantes desta língua, de um modo geral.

De acordo com Andrade e Sá (1992, p 57), é necessário “conhecer quais as expectativas e interesses ... na aprendizagem da nova língua, no sentido de adequar toda a ação pedagógica ao sujeito em aprendizagem”. No caso do *software*, não se trata de pretender individualizar a ação pedagógica, porém é possível e necessário traçar um perfil aproximado de um grupo de sujeitos, cuja aprendizagem se pretende promover. Sem definir o público-alvo, não se pode traçar um perfil, e assim o *software* pode se destinar a todos e, conseqüentemente, não ser adequado a muitos.

- 6) Informa se é destinado à auto-aprendizagem ou à aprendizagem com acompanhamento de professor?

AVALIAÇÃO: não atende

Como mencionamos no item acima, da apresentação “aprendizagem fácil para escola - casa - viagem”, pode-se deduzir que o *software* destina-se ao uso tanto autônomo, quanto com acompanhamento de professor.

Tal abrangência indica um desconhecimento das particularidades intrínsecas ao estudo em autonomia, que exige uma elaboração diferenciada do material. Exemplo muito

comum de que a diferenciação é necessária, é o fato de se produzirem livros “para o aluno” e livros “para o professor”, para uso em sala de aula. No caso de material para estudo autônomo, é indispensável incluir orientações que em sala de aula poderiam estar a cargo do professor.

- 7) Indica os pressupostos básicos sobre a natureza da língua e do ensino-aprendizagem de línguas que fundamentam a elaboração?

AValiação: não atende

Segurado (1997), propõe como uma questão para avaliação de *software*, a explicitação ou não das bases e critérios a partir dos quais ele foi elaborado. Consideramos que a informação prévia desses pressupostos é de grande importância, para embasar a seleção de um produto que melhor atenda aos interesses de quem pretende utilizá-lo.

- 8) Informa quais habilidades lingüísticas contempla?

AValiação: suficiente

Quanto a essa informação, deduz-se pela presença das palavras “falando”, “ouvindo”, “lendo”, bem como pela ausência de qualquer menção à escrita.

Saber previamente quais as habilidades lingüísticas contempladas, também é um elemento importante para optar-se por um *software*. A opção pelo *Smart Start*, por exemplo, naturalmente não seria feita por quem estivesse interessado em trabalhar com a escrita.

- 9) Explicita os objetivos gerais de aprendizagem?

AValiação: insuficiente

Na apresentação prévia do *Smart Start* há indicações, devido às expressões “fale inglês hoje” e “aprender inglês é fácil e divertido”, entre outras, de que os objetivos gerais são aprender fácil e rapidamente a falar inglês. Entretanto, não há uma explicitação do que se entende por “fácil”. Também não fica claro, a que período de tempo se refere a idéia de rápido, uma vez que a palavra “hoje” não pode, evidentemente, ser tomada literalmente. E por último, não explicita o que está sendo considerado como falar inglês, tornando-se difícil, pelas informações prévias, conhecer os objetivos gerais do *software*.

10) Informa sobre o(s) tipo(s) de atividade(s) utilizado(s)?

AValiação: insuficiente

As informações concernentes às atividades são pouco claras. Como se pode observar no anexo C, encontra-se em destaque a expressão “mais de trinta atividades e conversação”, levando a crer que haja variedade. Quanto à conversação, consideramos que não estimula, pois há apenas diálogos pré-construídos, para serem ouvidos, lidos ou pronunciados. Quanto às mais de trinta atividades, excetuando-se os diálogos já mencionados, há uma opção que associa as letras aos sons, outra para avaliar a pronúncia, e todo o restante do *Smart Start* constitui-se de jogos. Relativamente à presença dos jogos, encontra-se discretamente a frase “aprenda através de jogos como bingo e concentração”. A partir dessas indicações, é difícil deduzir que o *software* oferece, como atividades, quase que exclusivamente jogos, conforme nos referimos no capítulo 3. Quanto à descrição apresentada no quadro 2, na página 64, transcrita da Internet, não consideramos mais esclarecedora que a apresentação presente na embalagem.

11) Informa sobre a existência de apoio didático sob consulta?

AVALIAÇÃO: não atende

Da ausência dessa informação pode-se deduzir que o apoio didático não existe, porém não se explicita o fato de o estudante poder contar exclusivamente com o *software*, não havendo alternativas para o caso de surgirem dúvidas.

12) Informa se possibilita acesso a material on-line?

AVALIAÇÃO: não atende

Igualmente ao item anterior, é possível deduzir que o acesso não é fornecido, pela ausência dessa informação. Por outro lado, por ser uma prática comum nos últimos tempos, poder-se-ia supor que houvesse essa possibilidade, mesmo tendo sido omitida, o que de fato não ocorre.

13) Os textos contendo informações são legíveis?

AVALIAÇÃO: suficiente

Quanto à legibilidade dos textos das informações, não constatamos falhas.

14) Os textos contendo informações são claros?

AVALIAÇÃO: insuficiente

Como já mencionamos, algumas vezes as informações mostram-se imprecisas, ou mesmo confusas, como ao relacionar as seguintes possibilidades: “falando – ouvindo – lendo

– conversando – vocabulário – pronúncia – revisão”. Apenas para exemplificar, não vemos razão para citar como itens separados “vocabulário” e “pronúncia”, dada a relação de interdependência entre eles. Quanto à “revisão”, não foi possível identificar, na utilização do *software*, a que se refere.

Naturalmente a falta de clareza das informações prejudica a opção por um *software* que melhor atenda aos interesses de quem pretende utilizá-lo.

15) Os textos contendo informações são adequados aos destinatários?

AVALIAÇÃO: não avaliado

Devido à indefinição do público alvo, não há condições de avaliar se os textos são adequados a esse público. No entanto, considerando-se como sendo o *software* destinado a falantes de língua portuguesa, de um modo geral, os textos são adequados, por estarem em português.

Assim, quanto às informações prévias, constatamos que de um modo geral o *Smart Start* **não atende** o esperado.

4.3.2 Parte II: uso da tecnologia

As questões deste grupo visam prestar-se à avaliação do *software* relativamente ao emprego adequado dos recursos tecnológicos disponíveis.

1) O processo de instalação é simples?

AVALIAÇÃO: suficiente

O *Smart Start* pôde ser instalado com facilidade.

2) O processo de instalação é rápido?

AVALIAÇÃO: suficiente

Não houve demora no processo de instalação.

3) O processo de desinstalação é simples?

AVALIAÇÃO: suficiente

O *Smart Start* pôde ser desinstalado com facilidade, por meio de sua própria opção de desinstalação.

4) O processo de desinstalação é rápido?

AVALIAÇÃO: suficiente

A desinstalação ocorreu com rapidez.

5) É auto-explicativo?

AVALIAÇÃO: insuficiente

Se a utilização do *Smart Start* não apresenta muitas dificuldades, é devido às atividades pouco complexas e ao processo simples de selecioná-las, sempre a partir da tela principal, e não porque seja suficientemente auto-explicativo. De fato, alguns ícones de

orientação das atividades mostram-se de baixa densidade iconográfica, como esses reunidos na figura 99.

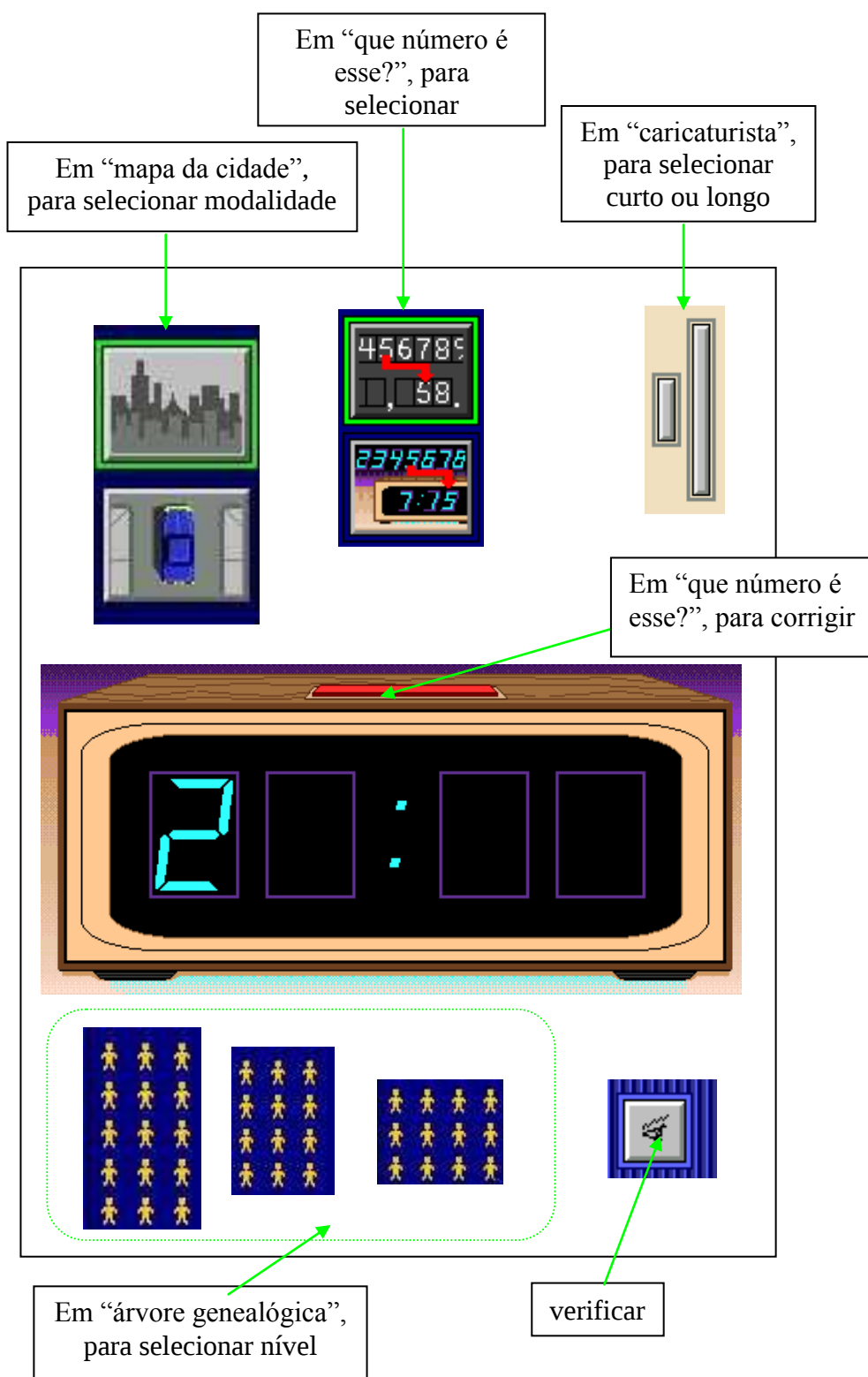


FIGURA 99: Ícones de baixa densidade iconográfica

Outro fator que prejudica a caracterização do *Smart Start* como auto-explicativo, está relacionado às telas de ajuda. A descrição apresentada no quadro 2, na página 64, menciona que o “*Smart Start* possui uma tela de ajuda para cada uma das etapas”, porém não fica claro de que etapas se trata. Mesmo durante o uso, não foi possível identificar o que é denominado de etapas nessa descrição, porém observamos que, em geral, o *software* fornece as informações minimamente necessárias para que o usuário compreenda em que consistem as atividades; em raros casos, conforme apontamos oportunamente, disponibilizam-se informações adicionais. Não entendemos como sendo tela de ajuda essas instruções, sejam básicas ou adicionais.

Assim, além das telas explicativas já mencionadas na descrição das atividades que as utilizam, e que podemos entender como destinadas à ajuda, localizamos um pequeno número do que consideramos especificamente telas de ajuda, conforme ilustram as figuras 100 a 106.



FIGURA 100: Tela de ajuda em “memória”, mostrando que se deve arrastar a imagem

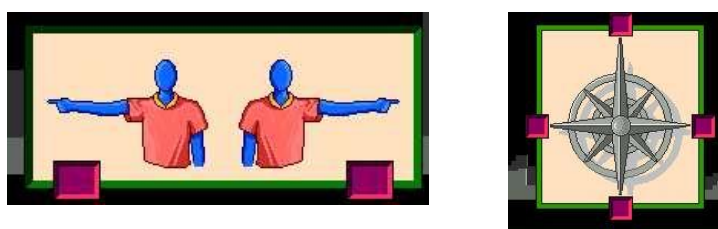


FIGURA 101: Telas de ajuda que explicitam direções: direita/esquerda e norte/sul/leste/oeste

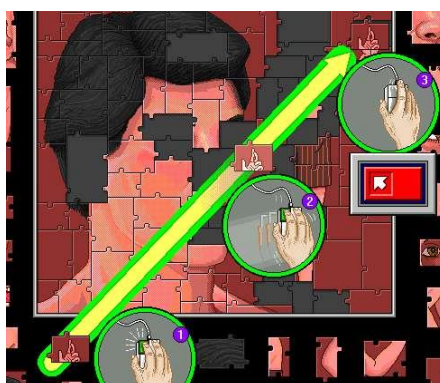


FIGURA 102: Tela de ajuda mostrando como montar o quebra-cabeça

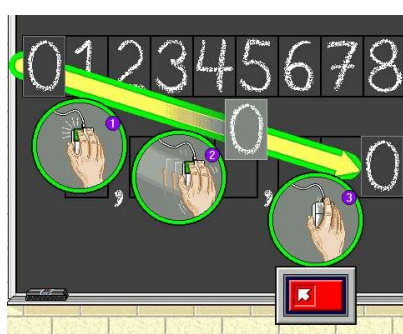


FIGURA 103: Tela de ajuda mostrando como arrastar os algarismos para formar o numeral

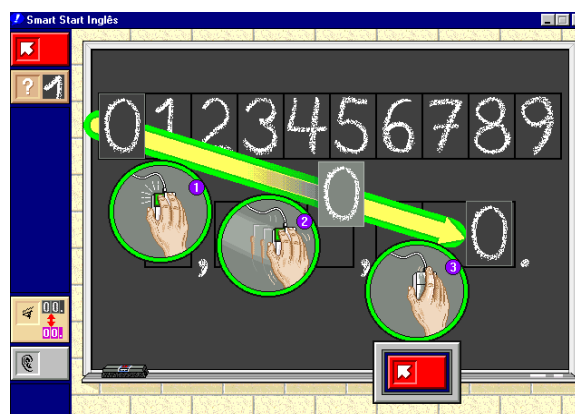


FIGURA 104: Tela de ajuda mostrando como arrastar os numerais para escrever o horário



FIGURA 105: Tela de ajuda mostrando que se deve arrastar o balão para o quadro

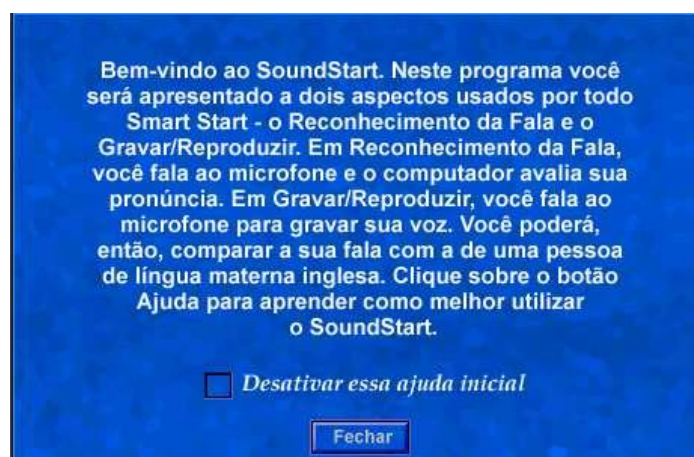


FIGURA 106: Tela de ajuda inicial da opção Sound Start

Na opção Sound Start, além da tela acima, há um ícone de ajuda que disponibiliza orientações oralmente, com duração de cerca de dois minutos e meio, abrangendo toda a atividade, passo a passo, o que constitui uma exceção no âmbito do *software*. Cabe ressaltar que essa orientação eficiente não evita a ineficácia da opção Sound Start, que carece de qualidade técnica, conforme já mencionamos, uma vez que depende inteiramente do sistema de reconhecimento da fala, cujo funcionamento apresenta falhas freqüentes.

Em “letras e sons”, não há ícone de ajuda. Para os jogos, além das eventuais telas específicas de determinadas atividades, há um ícone na tela principal, orientando oralmente a selecionar por modo/tema/jogo, orientação que consideramos dispensável, por se tratar de uma questão óbvia do ponto de vista visual.

Assim, de um modo geral, consideramos que a disponibilização de telas de ajuda no *Smart Start* é restrita e, quando ocorre, nem sempre atende convenientemente às necessidades de esclarecimento. Por exemplo, consideramos desnecessário mostrar como se monta o quebra-cabeça; ou ainda, indicar que se deve arrastar a imagem para formar uma seqüência, quando os espaços vazios logo abaixo, em número igual ao das ilustrações, sugerem suficientemente a ação. Por outro lado, há casos em que é possível notar a falta de

esclarecimentos, como por exemplo em “associe” e “mapa da cidade”, podendo ser necessário clicar aleatoriamente e observar como o *software* reage, para compreender em que consiste a atividade.

Portanto, baseado em atividades geralmente simples, o *Smart Start* não apresenta muitas dificuldades ao usuário. Entretanto, faltam orientações quando elas se fazem necessárias.

6) Funciona sem falhas?

AVALIAÇÃO: suficiente

Não constatamos falhas técnicas no *software*.

7) Possibilita fácil navegação pelos conteúdos?

AVALIAÇÃO: insuficiente

Não há dificuldades quanto a compreender os percursos possíveis, por não serem complexos nem diversificados. Entretanto, não se pode dizer que a navegação seja fácil, porque não oferece alternativas variadas. Assim, para mudar para outra atividade, é preciso voltar à tela principal, algumas vezes dependendo de vários cliques subseqüentes, havendo para cada um deles um tempo de espera, embora não seja longo. Outro exemplo, é a necessidade de ouvir novamente a pergunta, a cada vez que se quiser tentar outra resposta. Em suma, não é difícil saber como navegar, porém são freqüentes os pequenos obstáculos à navegação.

8) Possibilita percursos variados?

AVALIAÇÃO: não atende

Uma das vantagens potenciais do *software*, para a aprendizagem autônoma, e que o *Smart Start* não realiza, é a possibilidade que essa tecnologia oferece para a disponibilização de percursos variados, de modo a atender aos interesses e às necessidades do aprendiz.

9) Apresenta clareza nas telas?

AVALIAÇÃO: insuficiente

Como expusemos no capítulo 3, a clareza das telas mostra-se prejudicada, devido à presença de alguns ícones que não são facilmente compreensíveis, como também, em alguns casos, pela ausência de orientação, mesmo sob demanda, seja verbalmente ou por meio de imagens.

10) Apresenta funcionalidade nas telas?

AVALIAÇÃO: insuficiente

As dificuldades de navegação anteriormente mencionadas, devem-se justamente às telas pouco funcionais, que impedem a passagem de uma atividade a outra sem necessidade de retorno à tela principal, além de apresentarem outras características inadequadas, já referidas.

11) Apresenta telas agradáveis, do ponto de vista estético?

AVALIAÇÃO: não atende

Como descrevemos no capítulo 3, as telas não são agradáveis, do ponto de vista estético, principalmente devido à qualidade das imagens, bem como à repetição exaustiva das mesmas, e também à concentração de cores escuras.

12) Utiliza linguagem verbal adequada ao meio?

AVALIAÇÃO: não atende

Sobre esta questão, já explicitamos devidamente no item 4.1.3. Pouco se usa a linguagem verbal, excetuando-se o próprio conteúdo de língua inglesa, porém constata-se, ainda assim, a inadequação, devido à prolixidade e ao excesso de informações reunidas em uma única tela, ou em uma fala contínua.

13) Utiliza adequadamente os recursos sonoros?

AVALIAÇÃO: insuficiente

Constatamos que o *software* faz um uso restrito de recursos sonoros, pois limita-se basicamente a reproduzir gravações de pronúncia relativa ao conteúdo e às expressões de *feedback*, que, como já afirmamos no capítulo 3, mostram-se monótonas, devido à pouca variedade das vozes e ao fato de uma mesma palavra repetir-se ao longo das atividades, pronunciada exatamente do mesmo modo.

Excetuando-se os sons de pronúncia, há dois tipos de ruído usados como aprovação ou reprovação de respostas, aos quais o manual se refere como respectivamente

“bink” e “bonk”, que em virtude da monotonia de sua repetição tornam cansativa a utilização prolongada do *software*. Há ainda uma vinheta de abertura, reproduzida após a pronúncia da frase “Welcome to *Smart Start* English”.

Consideramos que uma variedade maior de sons poderia ser usada, para tornar a utilização do *software* mais estimulante. Quanto às gravações de pronúncia, além da variedade de vozes surtir o efeito acima mencionado, estaria ampliando a amostra de maneira a propiciar um melhor acesso à adequação do modo de falar, em vez de forjar uma exatidão irreal.

14) Utiliza adequadamente as imagens?

AVALIAÇÃO: insuficiente

Constatamos que o *software* não emprega adequadamente este recurso, pois, em vez de fotografias, utiliza desenhos que propiciam imagens pouco representativas, que contribuem para o visual monótono das telas. A figura 107 mostra alguns desses desenhos, que selecionamos como exemplo, abaixo dos quais colocamos a palavra a que remetem.



FIGURA 109: Exemplos de desenhos utilizados no *Smart Start Inglês*

15) Utiliza adequadamente os recursos de movimento?

AVALIAÇÃO: não atende

Este recurso não é empregado, pois as imagens permanecem estáticas, ocorrendo apenas mudanças de localização ou alternância entre mostrar/ocultar, bem como entre imagens. Excepcionalmente, na atividade “recreação”, ocorre o movimento da imagem de um barco, que desliza da esquerda para a direita na tela, até desaparecer.

16) Utiliza adequadamente os recursos de hipertexto?

AVALIAÇÃO: não atende

Não são usados *links* para hipertextos.

17) Integra adequadamente os recursos de som, imagem, texto e movimento?

AVALIAÇÃO: não atende

Como vimos, não são utilizados os recursos de movimento nem de hipertextos. Quanto aos recursos sonoros e de imagem, empregados de modo restrito, não se pode dizer que sejam integrados. Na opção “letras e sons”, por exemplo, a disponibilização das imagens depende da solicitação pelo usuário.

18) Possibilita interações mais complexas com o usuário, além de solicitação/resposta e certo/errado?

AVALIAÇÃO: não atende

Como expusemos no capítulo 3, a interação do usuário com o *software* limita-se à opção pelas respostas previstas e ao recebimento de aprovação ou reprovação.

19) Evita seqüências forçosamente monótonas, permitindo ao estudante o recurso da repetição de acordo com seu interesse?

AVALIAÇÃO: não atende

O *Smart Start* é extremamente repetitivo, indicando que, se não fosse pela redundância que lhe é característica, tornar-se-ia evidente o quanto é limitado o seu conteúdo. Como exemplo de redundância, vejamos algumas constatações quanto ao vocabulário utilizado.

Considerando apenas o nível 1, ou seja, sem levar em conta as frases e diálogos, constatamos que 233 dos 235 substantivos levantados na opção “letras e sons”, voltam a

aparecer no vocabulário dos "jogos", desta vez dentro dos respectivos temas, como "lugares e transporte" e "comida", por exemplo, enquanto outros são acrescentados, em número relativamente menor. Somente as palavras “squirrel” e “equator” não aparecem nos jogos. Como os numerais não haviam sido contemplados na opção "letras e sons", o vocabulário relativo ao tema "números" é o único que aparece como totalmente novo dentro de "jogos", repetindo-se nas diversas atividades. Passando à opção Sound Start, verificamos que relaciona substantivos já apresentados no item "jogos", e alguns deles também em "letras e sons", sem acrescentar outros.

Mesmo não sendo cabível fazer o levantamento completo do vocabulário, dado o escopo deste trabalho, pudemos observar como um certo número de palavras isoladas se repetem no *software*. A repetição pode ser uma técnica, entre outros, utilizável na aprendizagem de língua estrangeira. Porém, para exercitá-la não é necessário que o próprio conteúdo seja redundante; o estudante pode realizar várias vezes uma mesma atividade, se for necessário para a assimilação. Se o vocabulário estivesse sendo apresentado em diversos contextos de comunicação, então a recorrência certamente contribuiria para a aprendizagem a respeito de sua utilização, mas não é este o caso.

Vejamos os substantivos que ocorrem no item “jogos” como novos, isto é, que não são utilizados em "letras e sons":

- a) COMIDA (quantidade: 10) – bread, cake, cereal, green pepper, ham, orange juice, pickle, plate, steak, wine glass.
- b) CASA E ESCRITÓRIO (quantidade: 4) – sofa, coffee table, shelf, hammer.
- c) GENTE (quantidade: 2) – *t-shirt*, *bra*.
- d) LUGARES E TRANSPORTE (quantidade: 8) - *park*, *post office*, *bank*, *rest room*, *doctor's office*, *dentist office*, *home*, *fire truck*.

Assim, constata-se um acréscimo de 24 substantivos concretos, aos 235 anteriormente relacionados, perfazendo um total de 259. Quanto aos numerais, são relacionadas as unidades até 99, as centenas exatas até 900, além de 1 mil e 1 milhão; portanto, 110 ao todo. Excetuando-se os numerais e substantivos, outros elementos lingüísticos são inseridos em pequena quantidade no primeiro nível dos jogos e, de modo geral, apresentados superficialmente. Assim também nos níveis 2 e 3, o vocabulário anterior se repete, enquanto itens novos são acrescentados em menor quantidade e com menos repetições.

20) É integrável a outros meios didáticos?

AVALIAÇÃO: não atende

21) Permite modificações de parâmetros?

AVALIAÇÃO: não atende

22) Permite modificações de conteúdos?

AVALIAÇÃO: não atende

23) Relaciona-se com bancos de dados?

AVALIAÇÃO: não atende

Em relação aos quatro últimos itens, observa-se que o *Smart Start* é um *software* fechado a quaisquer modificações e/ou integrações com outros meios didáticos, o que restringe as suas possibilidades de uso.

4.3.3 Parte III: aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação

Este grupo de questões tem por finalidade apoiar a avaliação do *software* em relação às questões da aprendizagem de língua estrangeira, esta considerada do ponto de vista da abordagem comunicativa, conforme nos posicionamos anteriormente.

1) Oferece conteúdos voltados para as necessidades lingüísticas do público-alvo?

AVALIAÇÃO: não atende

Não havendo definição do público-alvo, não pode haver identificação de suas necessidades e, conseqüentemente, os conteúdos não podem ser voltados para o seu atendimento. Entretanto, se considerarmos, à falta de especificação, que destina-se a falantes de português, de um modo geral, as atividades deveriam ser variadas o suficiente para abranger, por exemplo, todas as faixas etárias.

2) Apresenta os conteúdos sem erros lingüísticos?

AVALIAÇÃO: suficiente

Não constatamos a ocorrência de erros lingüísticos.

3) A apresentação dos itens lingüísticos envolve a compreensão de como se organizam?

AVALIAÇÃO: insuficiente

A maior parte do conteúdo do *Smart Start* é apresentado por meio de palavras isoladas. As atividades que trabalham com frases, permitindo assim a compreensão de como

se organizam os itens lingüísticos, representam uma quantidade bem menor. Mesmo assim, essa organização carece de explicações, bem como de variedade quanto aos exemplos.

4) Trabalha os itens lingüísticos de forma contextualizada?

AVALIAÇÃO: não atende

O mais próximo que o *Smart Start* chega da contextualização é quando, no nível 3, apresenta diálogos prontos, que se referem a doze situações do cotidiano. Além de representarem uma fração muito pequena de todo o conteúdo, oferecem uma contextualização muito limitada, cabendo ressaltar que não se tratam de situações autênticas.

5) Remete a contextos diversificados de uso da língua?

AVALIAÇÃO: não atende

Os diálogos do nível 3 abordam doze situações: no bar, no restaurante, na feira, beisebol, apartamentos, a mudança, uma visita, leis de trânsito, às compras, na biblioteca, saindo de férias e tênis. Não consideramos que essas doze situações cotidianas representam contextos diversificados, mas apenas oportunidades de uso do vocabulário, cabendo ressaltar que, em relação aos substantivos, são exaustivamente repetidos nos dois níveis anteriores.

6) A apresentação da língua considera as intenções comunicativas?

AVALIAÇÃO: não atende

Não detectamos referências a intenções comunicativas.

7) Fornece informações culturais sobre os contextos de uso da língua?

AVALIAÇÃO: não atende

Em relação às questões culturais, não detectamos no *software* indícios de opiniões tendenciosas ou preconceituosas. Mas, também não localizamos tratamento explícito dessas questões. Assim, perpassa a idéia de que as informações sobre a cultura, ou as culturas, dos falantes da língua estudada, não representaram uma das preocupações no processo de elaboração do *software*, pelo menos no sentido de torná-las acessíveis ao estudante estrangeiro que, em princípio, as desconhece.

Se em lugar de desenhos fossem utilizadas fotografias de situações reais, já seria uma forma de iniciar a apresentação de traços culturais, que então poderiam ser trabalhados, seja de maneira explícita ou implícita. Entretanto, os desenhos foram provavelmente elaborados com a finalidade de propiciar a associação entre palavras e imagens, visando à memorização. Desta forma, mesmo nos diálogos, baseados em situações cotidianas, não se reconhece circunstâncias reais, e sim imagens artificialmente reunidas para ilustrarem uma situação possível.

Em suma, o *Smart Start* não veicula explicitamente informações culturais, e não propicia a sua inserção mediante o uso de arquivos extraídos da realidade, sejam visuais ou sonoros. Obviamente o próprio conteúdo, bem como as ilustrações desenhadas, poderiam explicitar os aspectos culturais. Entretanto, o primeiro é bastante limitado, visto que se compõe principalmente de vocabulário isolado; e quanto às últimas, pelo que pudemos observar não receberam um tratamento voltado para esse objetivo.

- 8) As informações culturais são apresentadas sem veicular discriminações e/ou opiniões tendenciosas?

AVALIAÇÃO: não avaliado

Não detectamos indícios de opiniões tendenciosas ou de preconceitos, todavia não constatamos veiculação explícita de informações culturais.

- 9) Na apresentação da língua, considera as relações socioculturais?

AVALIAÇÃO: não atende

Não vimos referências às relações socioculturais.

- 10) Utiliza materiais autênticos?

AVALIAÇÃO: não atende

O uso de materiais autênticos é bastante valorizado na abordagem comunicativa, e pode ser favorecido pelos recursos tecnológicos, porém não foi implementado pelo *Smart Start*.

- 11) Trabalha de modo integrado as habilidades lingüísticas?

AVALIAÇÃO: não atende

O *Smart Start* apresenta as habilidades lingüísticas de modo compartimentado, nos modos “escuta”, “fala” e “leitura”, embora a audição seja acessível também nos dois últimos. Cabe ressaltar ainda, mesmo não sendo nosso propósito discutir neste trabalho as

concepções de leitura, que o modo como o *software* trabalha esta habilidade evidencia uma idéia superficial e equivocada, a propósito do ato de ler, pelo menos do ponto de vista da abordagem comunicativa. Basta observar que grande parte das atividades do modo “leitura” baseiam-se em palavras isoladas, o que não pode ser considerado como leitura, considerando-se que as palavras adquirem sentido em contextos de uso.

12) Utiliza a língua materna em explicações?

AVALIAÇÃO: não atende

Na verdade, não há explicações sobre a língua no *Smart Start*. Quanto ao idioma materno, é utilizado na apresentação prévia do produto, isto é, na embalagem, e também na modalidade escrita das telas de abertura e principal, em que as informações orais são em inglês. São ainda em português, as orientações iniciais referentes à opção Sound Start, tanto oralmente quanto por escrito, e a tela publicitária acessada pelo ícone Language Connect.

4.3.4 Parte IV: auto-aprendizagem

As questões deste grupo abrangem algumas das características fundamentais para tornar um *software* adequado ao estudo autônomo.

1) Incentiva o estudante a estabelecer um plano de estudo?

AVALIAÇÃO: não atende

A ausência de professor torna mais importante o estabelecimento pelo estudante de um planejamento para seus estudos, e o *software* deve oferecer orientações a esse respeito.

Não se trata de retomar os princípios da “instrução programada”, em que cada passo é controlado previamente, mas de manter o aprendiz informado sobre o que é colocado à sua disposição e sugerir formas de utilizar o material disponível.

2) Oferece a possibilidade de consulta a professores e/ou tutores?

AVALIAÇÃO: não atende

A aprendizagem na ausência de professor, como uma possibilidade a mais de acesso ao conhecimento, deve contar com apoio para sanar dúvidas e obter orientações adicionais.

3) Permite que o estudante estabeleça seus próprios percursos?

AVALIAÇÃO: não atende

Como expusemos anteriormente, o *software* educativo não deve ser entendido como uma forma de “instrução programada” e, para que isso não ocorra, é essencial que ofereça a possibilidade de percursos variados, para que o estudante opte conforme seus interesses e necessidades.

4) Explicita os objetivos de aprendizagem em cada atividade?

AVALIAÇÃO: não atende

Explicitar os objetivos das atividades é importante para orientar as decisões do aprendiz, de modo que ele possa avaliar a relevância de se realizar uma e não outra, além de estabelecer suas próprias metas.

- 5) Informa sobre conhecimentos prévios eventualmente requeridos para a realização de cada atividade?

AVALIAÇÃO: não atende

Ao mesmo tempo em que é importante possibilitar percursos variados, é fundamental explicitar os conhecimentos eventualmente requeridos para a realização das atividades, para evitar frustrações e perda de tempo por parte do aprendiz.

- 6) Oferece vários tipos de atividades, visando contemplar diversos estilos de aprendizagem?

AVALIAÇÃO: não atende

De fato há mais de trinta atividades, conforme mencionado na embalagem, mas não são diversificadas. Baseiam-se invariavelmente em memorização e constituem-se quase exclusivamente de jogos.

- 7) Apresenta as atividades de modo facilmente compreensível?

AVALIAÇÃO: insuficiente

De um modo geral as atividades são facilmente compreensíveis, em alguns casos por tratar-se de jogos do conhecimento popular, como bingo e quebra-cabeça, e em outros por se constituírem de atividades bastante simples, como as de localização na tela, da imagem solicitada oralmente. Todavia, em atividades menos óbvias, por não haver orientação prévia, e devido a ícones pouco intuitivos, podem ser necessários alguns cliques antes de se compreender o que se espera que o usuário realize.

8) Há avaliações formativas freqüentes, distribuídas ao longo das atividades?

AValiação: não atende

De acordo com Sales (2001, p. 704), em *Sistemas Tutoriais Inteligentes*, que pressupõem o aluno na ausência do professor e o computador sendo usado fora da sala de aula, “a avaliação feita pelo *software* resulta na apresentação de informações destinadas à reordenação do pensamento do aprendiz ... para que ele evite erros posteriores sobre o mesmo assunto.” No *Smart Start* não ocorre desta forma; o *feedback* limita-se a aprovar ou reprovar a resposta.

Especificamente em relação à opção “letras e sons”, constatamos que doze expressões foram utilizadas para *feedback* (cf. p. 100-101), sendo sete positivas e cinco negativas. No âmbito das duas outras opções, “jogos” e “Sound Start”, observamos que ocorre um número mais elevado dessas expressões no que se refere às respostas corretas; embora continuem sendo usadas aparentemente de modo aleatório e independente de qualquer critério adicional. O *feedback* negativo, na maioria dos casos, ao reprovar a resposta fornecida pelo usuário, informa a quem essa resposta se refere; ou indica a referência que foi solicitada. Mas, salvo por essa diferenciação concernente à indicação do item solicitado, utiliza um número restrito de frases.

Observamos que os erros não recebem nenhum tratamento, pois ao estudante é informado apenas que a resposta não está correta, independentemente do tipo de erro ou da freqüência de sua ocorrência. O quadro 8, na página seguinte, apresenta exemplos de expressões de *feedback*.

FEEDBACK POSITIVO	FEEDBACK NEGATIVO
That's fine!	Sorry! That's not correct.
Wonderful!	No! That's not correct.
Correct!	Sorry! Try again.
Very good!	Bad luck! Try again.
That's right!	Too bad! Keep trying.
Good job!	No, that's ...
Excellent!	No, that's the ...
Exactly!	No, those are ...
Congratulations!	No, those are the ...
All right!	No, this is the ...

QUADRO 08: Exemplos de expressões utilizadas para *feedback*

Muitas outras questões podem ser formuladas a propósito da adequação de um *software* às necessidades do estudo autônomo, porém consideramos haver constatado, pelas características mencionadas, que o *Smart Start* não é adequado a esse tipo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta época de globalização, intensifica-se a comunicação entre povos falantes de línguas diversas, devido a relações comerciais, principalmente. Em consequência, cresce o interesse pela aprendizagem de língua estrangeira. Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que as relações internacionais são tecnicamente facilitadas, a aprendizagem de língua estrangeira pode contar com novos recursos.

Entre esses recursos, o *software* multimídia é um meio que possibilita a combinação de texto, imagem, som e movimento, incluindo vídeo e hipertexto. Além disso, é possível utilizar sistemas que viabilizam interações relativamente complexas entre o usuário e o programa, como as que permitem redirecionamentos a partir de erros cometidos. Em acréscimo às possibilidades que agrega dentro de seus próprios limites físicos, um *software* multimídia pode também fornecer conexões via Internet para grupos de interação por *e-mail* e por mensagens instantâneas, entre outras.

Este trabalho teve como objetivo inicial pesquisar a adequação técnica e pedagógica de um *software* multimídia para auto-aprendizagem de língua inglesa, dentre tantos disponíveis no mercado. Ao nos depararmos com a necessidade de um parâmetro avaliativo, surgiu um segundo objetivo: elaborar uma proposta de matriz para avaliação de *software* multimídia destinado a auto aprendizagem de língua estrangeira.

Na introdução, apresentamos o contexto em que surgiu o interesse pelo tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa. Mencionamos o crescimento na demanda pela

aprendizagem de língua estrangeira, advindo do processo de globalização em curso, concomitante à popularização do uso dos computadores e à oferta de *software* multimídia. A esses fatores concorrentes, vêm juntar-se as discussões favoráveis à autonomia do aprendiz, abrindo caminho para a auto-aprendizagem de língua estrangeira por meio de *software* multimídia.

A autonomia do aprendiz é um tema que vem despertando o interesse de muitos pesquisadores, que consideram a possibilidade de a aprendizagem ocorrer também na ausência de professores, cabendo a estes assumir uma nova postura, no sentido de ajudar os estudantes a desenvolverem sua própria autonomia. O *software* multimídia, em termos potenciais, pode representar um avanço na implementação da aprendizagem autônoma de língua estrangeira, por agregar uma variedade de recursos, tanto recentes quanto tradicionais, que, se empregados com uma base pedagógica adequada, podem favorecer o estudo na ausência de professor.

Assim como é possível, do ponto de vista tecnológico, apropriar-se devidamente do *software* multimídia para a implementação de uma pedagogia adequada à auto-aprendizagem de língua estrangeira com fins comunicativos, pode ocorrer, simultaneamente ou não, dois tipos de inadequação. Em primeiro lugar, pode haver uma apropriação modesta dos recursos disponíveis, desperdiçando assim as potencialidades do meio. Por exemplo, se a pretensão for utilizar textos e imagens, estaticamente, a mídia impressa é suficiente; ou, se o objetivo for apenas disponibilizar vídeos, não é necessário lançar mão do computador e do *software*. Em segundo lugar, os princípios pedagógicos podem ser negligenciados, seja pela elaboração desprovida de fundamentos norteadores, seja pela utilização de pressupostos teóricos já superados.

Portanto, visando avaliar a adequação de um *software* multimídia para auto-aprendizagem de língua inglesa, elaboramos as seguintes indagações principais:

- a) Utilizando o CD-ROM, o *software* emprega os 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?
- b) Do ponto de vista da aprendizagem de línguas estrangeiras, o *software* é adequado à aprendizagem para a comunicação, tendo em vista as necessidades do aprendiz contemporâneo, predominantemente relacionadas a questões práticas?
- c) A linguagem verbal é adequada ao meio utilizado?
- d) O *software* é adequado ao estudo autônomo?

No capítulo 1, abordamos inicialmente questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, percorrendo sobre algumas abordagens, bem como a respeito de aprendizagem centrada no aluno e na autonomia do aprendiz. Em seguida, tratamos da aprendizagem mediada pela tecnologia, fazendo menção à denominação, conceituação, aspectos históricos e estágios de evolução, e estabelecendo um recorte relativo ao *software* educativo. Finalizando o capítulo, discorreremos sobre produção de materiais de ensino.

No capítulo 2, explicitamos aspectos relacionados à realização da pesquisa. Incluímos a descrição do processo relativo à seleção do *software*, a apresentação da matriz preliminar, bem como a descrição do *corpus*. No capítulo 3, analisamos as atividades oferecidas pelo *software* analisado, quando pudemos constatar, entre outras características, o predomínio do modo “escuta” sobre os demais, a inviabilidade técnica do modo “fala”, e a recorrência dos exercícios destinados à memorização de palavras isoladas. Na maioria dos aspectos analisados, as atividades mostraram-se inadequadas, tanto do ponto de vista do emprego dos recursos multimídia, quanto em relação à aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação, bem como relativamente ao estudo autônomo; ou ainda, quanto à adequação da linguagem verbal ao meio eletrônico.

Do ponto de vista tecnológico, as análises revelaram que, estando baseado em CD-ROM, uma tecnologia recente, o *Smart Start* não utiliza recursos apropriados para o meio eletrônico, como *links* e conexões para hipertextos. E ainda deixa de empregar recursos já incorporados a meios mais antigos, como gravadores e videocassetes, pois limita-se a apresentar desenhos estáticos e uma amostra muito limitada de sons. Em relação ao uso da tecnologia, pode-se dizer que o *software* revela uma economia injustificada. Por que não utilizar fotografias, mesmo em baixa resolução, em lugar de desenhos? Por que não usar vídeos em vez de diálogos mostrados em quadros estáticos? Por que repetir a mesma gravação de uma palavra, várias vezes numa atividade e ainda em diversas atividades?

Do ponto de vista da aprendizagem de língua estrangeira, pode-se dizer que o *Smart Start*, embora tenha sido elaborado com a utilização de uma tecnologia recente, o CD-ROM, revela princípios teóricos surgidos nas primeiras décadas do século passado, que já se mostraram superados no que tange à aprendizagem para a comunicação.

O *software* também se revelou inadequado ao estudo na ausência de professor, por lhe faltar características como: favorecimento de um plano de estudos, explicitação dos objetivos das atividades, variedade das atividades e avaliações que incluam o aproveitamento dos erros no processo de aprendizagem, entre outras.

Relativamente à adequação da linguagem verbal ao meio eletrônico, pode-se dizer que predomina a ausência dessa linguagem, notando-se a falta de explicações das atividades e de orientações quanto à sua realização, por exemplo. Entretanto, mesmo aparecendo raramente, a linguagem verbal mostra inadequação ao meio: não prioriza o conteúdo essencial a ser transmitido, diluindo-o em períodos longos e extensas seqüências, que podem dificultar a assimilação.

Conforme explicitamos no início deste trabalho, a pesquisadora é graduada em francês, colocando-se como aprendiz de língua inglesa. Nessa perspectiva, mesmo visando

avaliar o *software*, e não estudar por meio dele, houve uma expectativa de que, ao final do processo, pudesse ter ocorrido uma relativa aprendizagem, do ponto de vista da comunicação, uma vez que a proposta do Smart Start é para “falar” inglês. Entretanto, notamos ter ocorrido a memorização de um certo número de palavras, especialmente quanto à pronúncia, porém não representando um avanço do ponto de vista comunicativo.

No capítulo 4, iniciamos por avaliar o *software* globalmente, em relação às indagações de pesquisa. Em seguida, retomamos a matriz preliminar e propusemos alterações, visando torná-la mais específica e um pouco mais abrangente, o que resultou em uma nova proposta de matriz, com questões distribuídas em quatro grupos: informações prévias, uso da tecnologia, aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação e auto-aprendizagem. Por último, avaliamos o *Smart Start* pela seqüência de itens na perspectiva da nova proposta de matriz.

No início deste trabalho aventamos a hipótese de que, na elaboração de *software* multimídia para aprendizagem de língua estrangeira, poderia haver um emprego inadequado dos recursos tecnológicos, concomitante ou não a inadequações pedagógicas. Diante da necessidade de restringir a avaliação a um caso, abstivemo-nos de adquirir um produto aleatoriamente, pelo que realizamos uma seleção prévia. A avaliação do *software* selecionado revelou um alto índice de inadequações, tanto pedagógicas quanto tecnológicas, confirmando a hipótese, para este caso. Dada a natureza desta pesquisa, não há pretensão de generalizações, mas sim a expectativa de que os resultados alcançados, e especialmente os procedimentos utilizados, possam contribuir para a implementação de outras pesquisas voltadas para problemas semelhantes.

Em acréscimo ao nosso objetivo inicial, avaliativo, surgiu no decorrer da pesquisa um outro: apresentar uma proposta de matriz para avaliação de *software* multimídia destinado à auto-aprendizagem de língua estrangeira. Apresentamos essa proposta, resultante de nosso

percurso neste trabalho, cientes de suas limitações, até mesmo devido ao escopo do projeto de mestrado. Nossa expectativa é de que, mesmo com limitações, este instrumento possa auxiliar futuras avaliações, e especialmente despertar o interesse de outros pesquisadores para a necessidade de se estabelecer parâmetros com este fim.

Cabe ressaltar que, tanto para a avaliação do *software*, quanto para a elaboração de uma proposta de matriz, vimo-nos às voltas com diversos desdobramentos temáticos complexos, como autonomia, estilos de aprendizagem e abordagem comunicativa. Nos limites deste trabalho, não foi possível trabalhar com mais profundidade esses temas, para não perder de vista o conjunto, segundo nossa meta inicial. Entretanto, parece-nos interessante, em trabalhos futuros, retomar os quatro grupos componentes da proposta de matriz, buscando um aprimoramento de sua constituição, a partir de um estudo mais aprofundado dos temas envolvidos. A matriz assim aprimorada, poderia, por sua vez, servir com mais eficiência como instrumento auxiliar para os trabalhos de avaliação de *software*.

Assim, pretendemos enfatizar a relevância de se realizar avaliações de *software* multimídia para auto-aprendizagem de língua estrangeira, com vistas a identificar produtos adequados, do ponto de vista do emprego dos recursos tecnológicos, da aprendizagem de língua estrangeira para a comunicação e do estudo em autonomia. Chamamos também a atenção para a necessidade de se estabelecer parâmetros de avaliação.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para as reflexões sobre a necessidade de avaliação, bem como para a efetivação de avaliações de *software* multimídia para aprendizagem de língua estrangeira. Apresentamos a proposta de matriz, como um esboço, que esperamos possa vir a ser continuado, concluído ou mesmo redesenhado, em projetos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998. 75 p.

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

ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. In: SMOLINSKI, F. (ed.). **Landmarks of American language e linguistics**: a resource collection for the overseas teacher of English as a foreign language. Washington, DC: English Language Programs Division/Bureau of Cultural Affairs/United States Information Agency, 1985. p. 198-202.

APARICI, R. **Mitos de la Educación a Distancia y de las Nuevas Tecnologías**. Disponível em: <<http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/mitos/nuevastecnos.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2003.

BENSON, P. Rethinking the relationship of self-access and autonomy. **Self-Access Language Learning**, Hong Kong, HASALD, p. 3-7, 2002. Disponível em: <<http://lc.ust.hk/HASALD/newsletter/newslettersept02.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2004.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/semtec/Ftp/LDB.doc>. Acesso em 02 mai. 2004.

BREDARIOLI, C. Cresce mercado de CD-ROM educativo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 dez. 1997. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/jornal/suplem/fram/97/12/02/fran007.html>>. Acesso em: 15 fev.2003.

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

CHAUDRON, C. The Interaction of Quantitative and Qualitative Approaches to Research: A View of the Second Language Classroom. **Tesol Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 709-717, dez. 1986.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia**: Conceituação Básica. Revisado em jan. 2003. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/textself/edtech/ead.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2003.

COLLINS, H. Novas tecnologias e ensino a distância: compartilhando problemas e soluções baseadas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 55., 2003, Recife. **Anais...** Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/eventos/55RA/programa_sbp55ra/textos/Heloisa>

Collins.htm>. Acesso em: 06 ago. 2004.

CORTELAZZO, I. B. C. Computers in language education. In: LEFFA, V. J. (ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS, 1994. p. 81-88.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 65-84.

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.

GREMMO, M. J.; RILEY, P. Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, Gran Bretanha, v. 23, n. 2, p. 151-164, 1995.

LAASER, W. *et al.* (org.). **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Tradução de Marcelo Carvalho de Oliveira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 189 p. Título original: Handbook for designing and writing distance education materials.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.23-38.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-231.

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.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**. v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

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.). **Fundamentos e Políticas de Educação e seus Reflexos na Educação a Distância**. Curitiba: UFPAR, 2000. 230 p.

_____. **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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 mai. 2004.

MURRAY, L; BARNES, A. Beyond the “wow” factor – evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint. **System**, v. 26, p. 249-259, 1998. Pergamon.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>>. Acesso em: 23 fev. 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **O papel da educação a distância na política de ensino de línguas**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em 10 out. 2003.

_____. **Autonomia em um modelo fractal de aquisição de língua estrangeira (AMFALE)**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale1>>. Acesso em: 19 out. 2004.

PAWLING, E. Modern languages and CD-ROM-based learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 30, n. 2, p. 163-175, 1999. Blackwell Publishers.

PC reconhece fala e analisa audição. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. F1, Informática, 12 mai. 2004.

PEREIRA, H. B. **Instrução Programada**: teoria e prática. Rio de Janeiro – São Paulo: Forense, 1970. 156 p.

PFROMM NETO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987. 160 p.

REVILLA, D. **Estilos de Aprendizaje**. Disponível em: <<http://www.pucp.edu.pe/~temas/Estilos.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2003.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York, USA: Cambridge University Press, 1993. 171 p.

RIVERS, W. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975. 397 p.

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.

ROMISZOWSKI, H.P. **Avaliação no design e desenvolvimento de multimídia educativa: estratégia de apoio ou parte do processo?** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2000/texto08.doc>>. Acesso em: 6 ago. 2004.

SALES, J. T. L. O tratamento de erro em *software* destinado ao ensino de língua inglesa. **BOLETIM [da] ABRALIN**, v. 26, número especial, p. 704-706, 2001. .

SEGURADO, M. T. G. C. **Un ejemplo de evaluación de software educativo multimedia.** Disponível em: <<http://www.xtec.es/~vmass2/mediatec/exemple.htm>>. Acesso em: 28 set. 2003.

SIGÜENZA, 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.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas Estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999. 103 p.

SYRACUSE LANGUAGE. **Smart Start Inglês.** New York, USA: Syracuse Language Systems, 1998. 1 CD-ROM.

UNESCO. Lingupax (Kiev Declaration). In: **International understanding through foreign language teaching: handbook on foreign language teaching as a means for international understanding / Internat.** Bonn, Alemanha, 1987. p. 382-386. Declaração.

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, v. 25, n. 1, p. 1-8, 1997.

WEININGER, M. J. **Estudo autônomo com a ajuda de novas tecnologias no ensino comunicativo de línguas estrangeiras.** Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~uriel/est-aut.htm>>. Acesso em 15 fev. 2003.

WIDDOWSON H.G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. 230 p.