



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**

**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**ANNIE LEZAN BITTENCOURT DE MOURA**

**O USO DE FERRAMENTAS DA INTERNET PARA  
AUXILIAR ADULTOS NA APRENDIZAGEM DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Recife

2007

**ANNIE LEZAN BITTENCOURT DE MOURA**

**O USO DE FERRAMENTAS DA INTERNET PARA  
AUXILIAR ADULTOS NA APRENDIZAGEM DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração "*Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*" e linha de pesquisa "*Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*", sob orientação do Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Ana de Moura Aguiar.

Recife

2007

M929u

Moura, Annie Lezan Bittencourt de

O uso de ferramentas da Internet para auxiliar adultos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. / Annie Lezan Bittencourt de Moura; orientadores Francisco Madeiro Bernardino Júnior e Marígia Ana de Moura Aguiar, 2007.

172 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica, 2007.

1. Aprendizagem. 2. Educação de adultos. 2. Recursos audiovisuais. 4. Língua inglesa – Estudo e ensino. 5. Internet (Redes de computadores) na educação. I. Bernardino Júnior, Francisco Madeiro. II. Aguiar, Marígia Ana de Moura. III. Título.

CDU – 371.26

# **O USO DE FERRAMENTAS DA INTERNET PARA AUXILIAR ADULTOS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Annie Lezan Bittencourt de Moura**  
Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marígia Ana de Moura Aguiar

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 15/05/2007.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marígia Ana de Moura Aguiar  
Universidade Católica de Pernambuco  
Co-Orientadora

---

Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos  
Universidade Católica de Pernambuco  
Examinador Interno

Recife  
2007

---

## DEDICATÓRIA

---

Aos três pilares da minha vida: José Maria, meu marido, pelo apoio, incentivo constante e paciência nos momentos difíceis; à Larissa e Deborah, minhas filhas, que sempre me ensinam a viver e a repensar conceitos.

Aos meus pais, Helena e Alberto, à minha sogra, D. Lêda, que sempre me incentivaram e colaboraram muito cuidando das minhas mocinhas com amor e carinho nos momentos de minha ausência.

A Deus por ter me iluminado, dado forças e condições para realizar este trabalho.

---

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço ao Prof. Francisco Madeiro, meu orientador, pela disponibilidade de não ter medido esforços para me ajudar na elaboração deste trabalho e por tanto me ensinar, com a indicação de livros, com suas leituras críticas do que eu escrevia e com sua amizade;

Agradeço a Profa. Marília Aguiar, minha co-orientadora, pela confiança depositada, pelos ensinamentos e pela indicação das leituras que tanto me ajudaram para fazer a base para este projeto;

Aos professores do Mestrado da UNICAP, pelo incentivo constante e confiança em meu trabalho;

Aos colegas do mestrado pelo apoio, questionamentos e contribuições que enriqueceram esta experiência;

À rede de ensino de idiomas Yázigi, a qual incentivou e apoiou esta investigação e meu crescimento pessoal;

Ao Prof. Bernardo Cabral, do Yázigi-Recife, que embarcou na idéia deste projeto e aceitou ministrar as aulas dos sujeitos dessa pesquisa.

A todos que acreditaram em meu trabalho, muito obrigada!

*"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende".*

(Leonardo da Vinci)

## RESUMO

---

A utilização de tecnologias em sala de aula tem despertado, cada vez mais, o interesse de estudiosos no desenvolvimento de ferramentas que auxiliem no ensino-aprendizagem, particularmente naquele de língua estrangeira. Este trabalho teve como objetivo principal analisar se a tecnologia, quando aliada às aulas presenciais, pode auxiliar alunos adultos, com mais de 40 anos, a obterem um melhor resultado na aprendizagem. Para isso, a questão central de pesquisa proposta foi descobrir que efeito o uso de ferramentas da internet tem na aprendizagem de uma língua estrangeira por um indivíduo adulto, maior de 40 anos. O estudo analisa, comparativamente, dois grupos de alunos adultos de língua inglesa, com um mesmo professor, os mesmos livros e conteúdos programáticos, sendo que um grupo usava recursos oferecidos pela tecnologia da internet para expandir sua prática na língua-alvo e o outro usava livros paradidáticos para este mesmo fim. O trabalho encontrou suporte teórico nos estudos de Educação à distância (EAD) e nas teorias de atividades sócio-construtivistas, que se fundamentam, principalmente, na teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, particularmente no que tange ao aprendizado e aos papéis de professor e de aluno via rede, e no conceito de abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. O trabalho foi realizado em cinco meses de aulas presenciais, em contexto de sala de aula, em curso livre particular de inglês, tendo como participantes, além da pesquisadora, um professor e 20 alunos, distribuídos em duas turmas. Os resultados obtidos confirmam a relevância da motivação para a aprendizagem e revelaram também que, apesar do curto tempo de exposição à metodologia utilizada, os alunos puderam beneficiar-se, principalmente em seu desenvolvimento oral na língua inglesa, do potencial oferecido pela internet para a prática autêntica de fala e escrita com indivíduos nativos no idioma alvo. O trabalho destaca, ainda, o uso de recursos tecnológicos que o computador pode oferecer no processo de aprendizagem de um novo idioma pelo adulto. A utilização de ferramentas como aulas chat (o *chat* educacional), *e-mails* educacionais (aulas virtuais por e-mails), exercícios em portais virtuais para o ensino de línguas na internet, entrevistas virtuais com convidado através do *Skype*, entre outros, proporciona ao aprendiz não só a oportunidade de maior exposição e motivação para as atividades didáticas, bem como autenticidade em sua prática discursiva. Por outro lado, pode, também, proporcionar novos recursos nas áreas pedagógica, tecnológica e psicológica, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua.

**Palavras-chave:** adultos, aprendizagem, aquisição, língua estrangeira, segunda língua, tecnologia.

---



## ABSTRACT

---

Interest in the use of technology in language classrooms has grown considerably. In the field of language education, in particular, several studies on the use of technological tools to enhance foreign language learning have already been conducted.

The main objective of this research is to analyze whether technology can bring better learning results when it is used to help adult pupils over forty years of age learn a new language. The main research question asked in this study is: what effect does the use of internet technologies have on the learning process of a foreign language for students who are over forty? The central hypothesis of this study reflects the main curiosity of the researcher in analyzing comparatively the performance of two groups of adult students that studied English with the same teacher, used the same books, and experienced same content: Group 1, who was exposed to internet technology in language learning, and Group 2, who used readers (story books) for the same goal. For this purpose, this work is theoretically based on: (1) studies of E-learning (EAD), (2) socio-constructivist activities, which are supported by Vygotsky's learning and development theories, especially as regards the learning process and the pupil's and teacher's role on the net, and (3) the concept of Communicative Approach in language learning. Five months of classroom lessons were involved in this research, at a private English school in Recife. The participants included in this project were the researcher, the teacher and 20 students, divided into two groups.

The analysis provided relevant information that will help the teacher's work with adult pupils learning a new language. The results of this research suggest a strong relationship between motivation and learning. They have also revealed that, despite the short period of exposure to the new language, the pupils have been able to benefit from the process of language learning with the aid of the Internet, especially their oral development.

The results also suggest that the use of technological resources can offer several benefits to adult students throughout the process of learning a foreign language. By using such tools as: educational chats, educational e-mails, learning tasks on language education websites, and virtual interviews with guests through the Skype, this study brings authenticity to the classroom, more extensive exposure to the language and increased motivation, in order to benefit the adult student in the pedagogical, technological, and psychological dimensions when acquiring and learning a new language.

**Key words:** acquisition, adults, chat, computer, foreign language, Internet, learning, second language, technology.

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 01</b> – Os três estágios de CALL .....	57
<b>Tabela 02</b> – Teorias pedagógicas e as relações de ensino–aprendizagem .....	102

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> – Os participantes do grupo SEM tecnologia .....	90
<b>Quadro 2</b> – Os participantes do grupo COM tecnologia .....	91
<b>Quadro 3</b> – Histórico na aprendizagem do inglês .....	93
<b>Quadro 4</b> – Identificação de necessidades e Orientação .....	107
<b>Quadro 5</b> – Tabulação sobre as faltas e presenças .....	109
<b>Quadro 6</b> – Notas escritas e orais dos alunos .....	111
<b>Quadro 7</b> - Formulário de Auto-avaliação no 3º mês de aula .....	113
<b>Quadro 8</b> – Formulário de Auto-avaliação no 4º mês de aula.....	114
<b>Quadro 9</b> – Relatório de feitura de atividades no portal de exercícios pela internet .....	116
<b>Quadro 10</b> – Pesquisa de satisfação do grupo com tecnologia .....	119
<b>Quadro 11</b> – Pesquisa de satisfação do grupo sem tecnologia .....	122
<b>Quadro 12</b> – Questionário de avaliação de desempenho do professor no último mês de aula.....	126
<b>Quadro 13</b> – Questionário de satisfação ao término do curso.....	128
<b>Quadro 14</b> – Pesquisa de opinião sobre as aulas com tecnologia.....	129
<b>Quadro 15</b> – Entrevista de satisfação geral com o resultado de aprendizagem.....	132
<b>Quadro 16</b> – O grau de importância que as atividades da <i>House</i> têm para a aprendizagem da língua inglesa.....	138
<b>Quadro 17</b> – Classificação das atividades da <i>House</i> .....	139
<b>Quadro 18</b> – Avaliação do portal <i>House of English.com</i> em termos gerais .....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

ALM	<i>Audio Lingual Method</i> (Método Audio-Lingual)
CALL	<i>Computer-assisted language learning</i> ; é uma abordagem ao ensino e aprendizagem de línguas em que a tecnologia do computador é usada como um recurso auxiliar para apresentar, reforçar e avaliar o conteúdo a ser ensinado, normalmente incluindo um forte componente interativo) em < <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning">http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning</a> > Acesso em 19 fev 2007.
CV	Comunidades virtuais
EAD	Educação a distância
IRC	<i>Internet Relay Chat</i>
LAD	<i>Language Acquisition Device</i>
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua Materna ou Primeira Língua
L2 ou SL	Segunda Língua
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PLN	Processamento de linguagem natural
PQ4R	<i>Preview, question, read, reflect, recite, review</i>
RC	<i>Resource Center</i> ou Centro Multimídia da escola
TE	Tecnologia Educacional

---

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I -</b> .....	20
1.1 Objetivo .....	20
1.2 Justificativa .....	21
<b>CAPÍTULO 2– FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRELIMINARES</b> .....	23
2.1 Visão de aprendizagem em Língua Estrangeira (LE).....	23
2.2 Visão de língua em aprendizagem de LE .....	24
2.3 A diferença entre língua estrangeira e segunda língua .....	26
2.4 A diferença entre aquisição e aprendizagem .....	27
2.5 Como a aquisição/aprendizagem de língua estrangeira (LE) acontece ...	28
2.6 Dificuldades na aprendizagem/aquisição de língua estrangeira .....	30
2.7 As hipóteses de Krashen sobre a aprendizagem de um novo idioma .....	32
2.8 Um breve histórico da metodologia no ensino de línguas.....	34
2.9 A escolha de uma metodologia para ensinar aos adultos sujeitos da pesquisa .....	38
<b>CAPÍTULO 3 - O ADULTO COMO SUJEITO DA SUA APRENDIZAGEM</b> .....	40
3.1 O adulto como sujeito aprendiz de um novo idioma: é melhor aprender quando criança ou adulto? .....	41
3.2 A criança ao aprender um novo idioma .....	45
3.3 O papel da idade em aquisição de uma segunda língua .....	46
3.4 Recomendações para o trabalho com o aluno adulto.....	49
<b>CAPÍTULO 4 - O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA</b> .....	54
4.1 A necessidade .....	54

4.2 O uso da tecnologia na educação ao longo dos anos.....	55
4.3 <i>O e-learning e a internet</i> .....	57
4.4 A utilização da internet influenciando na forma de adquirir e desenvolver uma língua estrangeira .....	59
4.5 Os materiais de ensino e as ferramentas a serem usadas:.....	61
4.5.1 <i>aula-chat</i> .....	61
4.5.2 <i>e-mails</i> orientadores ou educacionais .....	63
4.5.3 fóruns de debate ou listas de discussão .....	65
4.5.4 comunidades virtuais .....	65
4.5.5 <i>blog</i> pedagógico (diário virtual) ou <i>weblog</i> .....	66
4.5.6 entrevistas com convidados virtuais .....	66
4.5.7 pesquisas em hipertexto .....	67
4.5.8 <i>Skype</i> .....	68
4.6 A tecnologia em favor da aprendizagem .....	69
<b>CAPÍTULO 5 - A HABILIDADE DE LEITURA: PARA QUE LER E SEUS OBJETIVOS</b> .....	71
5.1 Leitura em língua materna e em língua estrangeira.....	73
5.2 O ensino da leitura em língua estrangeira .....	74
5.3 A leitura como uma habilidade "receptiva"?.....	77
5.4 A criação de uma aula de leitura com o auxílio da internet .....	78
5.5 Estratégias usadas para compreensão da leitura em língua estrangeira.....	80
5.6 O que os alunos de uma língua estrangeira precisam fazer para se tornarem leitores eficientes? .....	82
<b>CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	86
6.1 Contexto da pesquisa .....	87
6.2 Os sujeitos da pesquisa .....	88
6.3 Os participantes do grupo SEM tecnologia .....	89

6.4 Os participantes do grupo COM tecnologia .....	91
6.5 O perfil dos alunos no início das aulas .....	91
6.6 Análise do grupo "com tecnologia" .....	94
6.7 Os direitos dos alunos como usuários de internet .....	95
6.8 O curso .....	96
6.9 O uso da tecnologia: propósitos e processos utilizados.....	97
6.10 A metodologia de Ensino: a abordagem Comunicativa.....	99
6.11 Instrumentos de coleta de dados .....	103
6.12 Procedimentos técnicos e metodológicos na pesquisa descritiva.....	103
<b>CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>105</b>
7.1 Demanda por conversação .....	105
7.2 A expectativa de estudantes em relação à interação com o professor .	109
7.3 Faltas versus desempenho .....	109
7.4 Desempenho final .....	111
7.5 Análise de atividade de compreensão oral na metade do curso .....	112
7.6 Análise de atividade de compreensão escrita no quarto mês de Aula.....	114
7.7 Percepção do engajamento dos alunos com tecnologia na feitura das atividades propostas no portal de exercícios.....	115
7.8 Análise do material didático .....	117
7.9 Percepção dos alunos sobre a metodologia utilizada nas aulas presenciais .....	118
7.10 Satisfação geral com o desempenho .....	124
7.11 O índice de satisfação geral com o curso .....	127
7.12 Opinião dos alunos sobre as aulas com tecnologia ao final do curso....	129
7.13 O uso da língua materna durante a aula.....	130
7.14 Análise do professor .....	133
7.15 O relacionamento do professor nas duas turmas.....	135

7.16 Índices de aferição.....	135
7.17 A interação.....	136
7.18 Pesquisa realizada no <i>formsite</i> sobre a <i>house of english.com</i> .....	137
7.19 Depoimentos dos alunos após sua primeira experiência em entrevista <i>chat</i> através do <i>skype</i> , com indivíduo falante nativo de inglês .....	141
7.20 Dúvidas remanescentes .....	142
<b>CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>161</b>



## LISTA DE ANEXOS

---

<b>ANEXO 01</b> - Ficha de Inscrição e adesão ao projeto.....	162
<b>ANEXO 02</b> - Termo de compromisso do aluno participante no projeto inglês mais tecnologia.....	163
<b>ANEXO 03</b> – <i>Needs Assessment</i> .....	164
<b>ANEXO 04</b> – <i>Identifying needs and orientation</i> .....	165
<b>ANEXO 05</b> – <i>Carta Convite</i> .....	166
<b>ANEXO 06</b> – <i>Self – Assessment form</i> .....	167
<b>ANEXO 07</b> – Pesquisa de satisfação com alunos novos .....	168
<b>ANEXO 08</b> - Pesquisa de opinião sobre as aulas com tecnologia.....	169
<b>ANEXO 09</b> – Questionário de avaliação de desempenho do professor.....	170
<b>ANEXO 10</b> - Entrevista de satisfação geral.....	171
<b>ANEXO 11</b> – Questionário de satisfação ao término do curso.....	172

---

## INTRODUÇÃO

---

Este trabalho refere-se à investigação do resultado de aprendizagem de dois grupos de alunos em turmas distintas: uma delas usa os recursos disponíveis na internet e a outra utiliza apenas o formato de aulas presenciais para aprender inglês como língua estrangeira.

Tal investigação partiu do interesse da pesquisadora em descobrir se há possíveis ganhos que as ferramentas eletrônicas podem oferecer a indivíduos adultos na aprendizagem de um novo idioma.

Com 24 anos de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira, a pesquisadora conhece a necessidade que vários adultos têm de falar/aprender uma outra língua, principalmente por esta parecer, para alguns, ser uma condição *sine qua non* para ascensão profissional e o sucesso no mercado de trabalho. Percebe também que as pessoas acima de 40 anos mostram-se ainda mais frustradas e assustadas com essa necessidade.

Há muitas pessoas que não gostam de se sentirem obrigadas a aprender uma nova língua, principalmente o inglês. Algumas pessoas sentem-se profundamente envergonhadas por não saberem inglês. Especialmente os mais adultos, que algumas vezes não admitem isso, apesar de sentirem. Além disso, há pessoas que têm sua auto-estima em relação a este processo muito baixa e isso dificulta todo o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira.

Mesmo entre as pessoas que já estudaram, uma grande parte "morre de medo de falar", pois não se sente proficiente. E o agravante é que falar, conversar, além de entender, é a maior necessidade desses adultos. Portanto, aprender outra língua, principalmente o inglês, representa uma espécie de "sacrifício" para certas pessoas.

O adulto já vive com essa preocupação. Afinal, para quase tudo é preciso saber inglês: para estudar, pesquisar, navegar na internet, dominar os mais novos programas e aplicações de computadores; manusear aparelhos em casa e no serviço, entender os programas da TV a cabo e, inclusive, em muitos casos, para aumentar as chances de manutenção do emprego.

Assim, o inglês – ou a necessidade de aprender inglês – quase que escraviza algumas pessoas por anos. Quando chegam à sala de aula, esses indivíduos já trazem uma série de pré-conceitos e de imagens mentais de como se "deve" aprender uma outra língua.

Então, surge a internet e a possibilidade de, através de uma combinação de aulas presenciais e virtuais, poder-se ampliar a exposição a um novo idioma, de personalizar a atenção dispensada pelo professor aos alunos e de maximizar o potencial de retenção dos conteúdos ensinados.

Desta forma, nesta pesquisa, com a aprovação do Comitê de Ética da UNICAP, busca-se descobrir através da observação, análise e comparação se a aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira pelo indivíduo adulto pode ser facilitada pelo uso de tecnologias da comunicação e da informação, quais são os elementos dificultadores do processo e quais os ganhos que tais ferramentas podem trazer à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para tal propósito, este trabalho terá a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, será feita a justificativa e a exposição do objetivo desta pesquisa. No capítulo 2, dar-se-á início à fundamentação teórica preliminar, onde deverão ficar esclarecidas as visões de língua e de aprendizagem que fundamentarão a pesquisa. Ainda neste capítulo a pesquisadora fará uma breve explicação sobre a diferença entre aquisição, aprendizagem, língua estrangeira, segunda língua e como a aquisição/aprendizagem de LE acontece, além de falar-se sobre as dificuldades nesta aprendizagem. Será desenvolvido também um histórico sobre as diversas metodologias utilizadas para a aprendizagem de outros idiomas ao longo dos anos. E finalmente, falar-se-á sobre a metodologia escolhida para os sujeitos desta pesquisa.

No terceiro capítulo, o tema principal abordado será o adulto como sujeito de sua própria aprendizagem. A autora, agora, buscará traçar um comparativo sobre a questão se é melhor aprender um novo idioma quando adulto ou quando criança. Ainda neste capítulo, será descrita uma série de recomendações para o trabalho com o aluno adulto numa sala de ensino de línguas.

O quarto capítulo fala sobre a questão da tecnologia aplicada ao ensino de uma língua estrangeira. Nele são abordados desde a necessidade da utilização da tecnologia hoje, até um rápido comentário sobre o uso da tecnologia ao longo dos anos na sala de aula. E finalmente, a pesquisadora descreve sobre as ferramentas tecnológicas abordadas e utilizadas durante a pesquisa em favor da aprendizagem dos alunos, sujeitos deste trabalho.

Como um dos grupos de alunos investigados utilizou a leitura como fator de expansão em suas habilidades lingüísticas (o grupo sem tecnologia), a autora coloca no capítulo cinco uma detalhada descrição sobre a habilidade de leitura no aprendizado de língua estrangeira. Neste capítulo distingue-se a leitura em língua materna da leitura em língua estrangeira, além de detalhar-se o que os alunos precisam fazer para se tornarem leitores eficientes.

O capítulo seis é dedicado à explanação sobre a metodologia da pesquisa, os sujeitos, o contexto, os direitos dos alunos, o curso, o método das aulas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos técnicos e metodológicos utilizados nesta pesquisa. Neste capítulo pode-se entender o perfil dos alunos de cada uma das duas turmas pesquisadas.

Já o capítulo oito é inteiramente dedicado à análise e discussão dos resultados. Aqui é feito um detalhado parecer com a apresentação de gráficos e tabelas para discutir-se cada dado coletado durante esta pesquisa. Ao final deste capítulo, a pesquisadora faz um comentário sobre as dúvidas remanescentes após todas as análises efetuadas ao término desta pesquisa.

Finalmente, no capítulo oito são apresentadas as considerações finais, onde pode-se inclusive verificar extratos dos depoimentos feitos pelos sujeitos da pesquisa ao longo do curso.

---

## CAPÍTULO 1: OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

---

### 1.1 OBJETIVO

Nesta pesquisa, procurou-se estudar comparativamente o desenvolvimento do aluno adulto num processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por meio de aulas que combinam encontros presenciais com virtuais, se a tecnologia pode ou não facilitar esse processo de aprendizagem e, se puder ajudar, quais os ganhos a utilização de ferramentas disponíveis na internet pode trazer à aprendizagem de uma nova língua, quando comparado a outros alunos aprendendo inglês de forma tradicional, sem o uso da tecnologia.

Para atingir os objetivos, o estudo orientou-se, inicialmente, pela pergunta: Que efeito o uso da tecnologia, disponibilizada pela internet, pode ter na aprendizagem de uma língua estrangeira por um indivíduo adulto, maior de 40 anos?

Através dessa pergunta, buscou-se aprofundar o estudo sobre o resultado de aprendizagem, nas interações e nos processos de aprendizagem mediados por computador, além de investigar qual seria a melhor forma de gerar tais resultados de aprendizagem para os alunos. Isto é, conhecer quais os ganhos, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, as ferramentas disponíveis através da internet e comparar, a partir de prática em dois grupos de alunos voluntários, um com tecnologia e o outro sem a tecnologia, o nível de contribuição dessa tecnologia para o adulto maior de 40 anos.

Por que escolher trabalhar com adultos acima de 40 anos? Primeiramente, porque muitos jovens já têm enorme familiaridade com as “novas” tecnologias e o maior desafio será mesmo trabalhar com a faixa etária que normalmente tem menos contato com ou acesso a essa “novidade”. Em segundo lugar, porque na literatura sobre o ensino de línguas mais se fala sobre o ensino para crianças e para adolescentes, mas bem menos é produzido sobre o ensino de LE para adultos, principalmente aqueles acima de 40 anos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

*“Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.”*  
(MORAN, 2002 *apud* SOUZA, 2003)

Há várias pesquisas e estudos na área de aquisição de linguagem e da aprendizagem de uma segunda língua. Como se aprende uma nova língua e se esse processo é distinto do processo de aquisição da primeira língua, são questões que já se tornaram objeto de inúmeras pesquisas. Entre elas é importante destacar os estudos de Lantolf (2002), que fala sobre a influência da teoria Sociocultural no estudo de L2; Harrington (2000), que traz a perspectiva cognitiva em relação à aquisição de uma segunda língua; e Gass (2002), que descreve a perspectiva interacionista na aquisição de L2 (*disponível em* KAPLAN, 2002).

Além disso, pode-se também perceber que o trabalho continuado, desenvolvido junto aos professores de línguas que, inicialmente, abrangia prioritariamente aspectos metodológicos e lingüísticos, ultimamente deve agregar também questões relacionadas à tecnologia na educação. Isto significa que, atualmente, um programa de desenvolvimento de professores deve conter elementos que ajudem esses profissionais a entenderem as novas práticas sociais decorrentes dos avanços tecnológicos, mais especificamente as práticas que têm se modificado com a tecnologia da informação, para que eles possam, por sua vez, desenvolver um trabalho diferente com seus alunos, usando a tecnologia em favor do resultado de aprendizagem.

Buzato (2001), ao abordar a questão do letramento digital, menciona na resenha de Shetzer e Warschauer (2000), que *“há vários tipos de letramento digital, a depender do contexto, propósito e meio”*. Na sequência de seu trabalho, lista pelo menos quatro tipos de letramento: *computer literacy, screen literacy, information literacy e visual literacy*, e ressalta a importância de se preparar os professores de uma forma mais abrangente para essas questões.

Outro aspecto que ressalta a necessidade da organização de ações de formação e de oportunidades de reflexão para professores, sobre essa nova forma de ensinar e aprender, relaciona-se a uma certa fobia digital. Se comparados aos alunos que trocam experiências e interagem socialmente com enorme facilidade através da *web*, alguns professores têm, muitas vezes, se apresentado avessos às novas tecnologias, desenvolvendo até uma espécie de fobia a ela (sendo até chamados de tecnofóbicos), com medo de usar a tecnologia em favor da aprendizagem, sua e de seus alunos.

Desta forma, um trabalho de pesquisa sobre como o computador e a *web* podem ajudar o aluno a avançar em um novo idioma pode alterar a visão de educadores sobre esse processo e auxiliar inúmeros alunos adultos a atingirem com maior eficácia o resultado de aprendizagem almejado.

Além disso, há também a motivação pessoal da pesquisadora, que trabalha no ensino de línguas estrangeiras no Brasil há mais de 20 anos, e na curiosidade despertada a partir de diversas leituras e de sua prática na formação e no desenvolvimento de novos educadores, que incentivaram essa pesquisa sobre como a tecnologia pode auxiliar adultos na aprendizagem de uma LE.

Neste sentido, esta pesquisa verificará se é eficaz o uso do computador e das ferramentas eletrônicas para facilitar e agilizar a aprendizagem de uma nova língua. E também serão analisados que tipos de ganhos a tecnologia pode trazer para gerar melhores resultados de aprendizagem no aluno.

Através dessa pesquisa, teremos a oportunidade de estudar e refletir sobre formas de utilizar a tecnologia para aproximar professores e alunos, à luz de uma série de aspectos teóricos que embasam a prática pedagógica moderna. Alguns desses aspectos serão discutidos a seguir.

## **CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRELIMINARES**

---

A introdução ao embasamento teórico que orienta esse trabalho passa, especificamente, por (1) uma visão de aprendizagem, (2) uma visão de língua, uma (3) distinção do que se entende por "Segunda Língua" e "Língua Estrangeira", (4) os processos de aquisição e aprendizagem em uma língua estrangeira, (5) como a aquisição e a aprendizagem de língua estrangeira acontecem, (6) quais as dificuldades na aquisição e aprendizagem de LE, (7) algumas hipóteses de Krashen, (8) um breve histórico sobre as metodologias no ensino de línguas e (9) sobre a metodologia escolhida para ensinar aos sujeitos da pesquisa.

### **2.1 VISÃO DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A partir de um ponto de vista Vygotskiano, a aprendizagem é um processo que considera as interações como um instrumento através do qual as pessoas aprendem, sendo que estas interações tanto podem ser com o meio, com outras pessoas, e/ou consigo mesmo (VYGOTSKY, 1978). Esta visão de aprendizagem se manifesta no processo de aprendizagem de outro idioma num formato que integra a interação em sala de aula (professor-aluno e aluno-aluno) e pode até expandir-se através do computador, em um ambiente virtual, pois há várias formas de interação prevista para os participantes nesta pesquisa.

Assim, a visão de aprendizagem que fundamenta este estudo é aquela exposta por Vygotsky, em que aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas (VYGOTSKI, 1987; OLIVEIRA, 1995).

Aprendizagem, segundo o Glossário para Educadores (ANTUNES, 2001), é o *"conjunto de atividades que conduz a pessoa a transformar-se, adquirindo novos hábitos, atitudes e habilidades decorrentes da construção do conhecimento.*



*Mudança relativamente duradoura do conhecimento, comportamento ou compreensão que resulta da experiência".*

Ainda, para essa pesquisa, assumir-se-á uma visão de aprendizagem que seja significativa. Entende-se aprendizagem significativa como sendo

*A expressão, que significa: processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa contrapõe-se à aprendizagem mecânica, onde novas informações são assimiladas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.*  
(ANTUNES, 2001).

Afinal, não existe aprendizagem sem transformação. O aluno precisa aprender a perguntar e a se perguntar. De acordo com uma visão construtivista (MORETTO, 2003), quem aprende, aprende porque seus significados se aproximam de algo que parece novo, mas que na verdade pode ser interpretado com a bagagem de significados que já possui.

Conseqüentemente, quem aprende também interpreta o novo de forma peculiar, aprendendo-o. Neste processo, o indivíduo aprende ao construir um significado próprio e pessoal, se transformando em um agente pessoal de sua transformação social.

## **2.2 VISÃO DE LÍNGUA EM APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ao entender a aprendizagem como social e construída nas interações, é preciso entender que a questão da interação é fundamental para compreendermos como uma nova língua é adquirida. Neste sentido, ao pensarmos num método de ensino de uma língua estrangeira que combina aulas presenciais e virtuais levar-se-á em consideração uma visão sócio-construtivista (VYGOTSKY, 1978), que entende a linguagem como sendo – também – socialmente construída e essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky mostrou que a linguagem fornece ao ser humano meios de expressar idéias, de fazer perguntas, de formar os conceitos para o pensamento e de estabelecer as "pontes" entre o passado e o futuro.

Vygotsky acreditava que

*"A capacidade humana, especificamente da linguagem, permite crianças buscarem ferramentas auxiliares na solução de tarefas difíceis, para superar ações impulsivas, para planejar uma solução para um problema antes de sua execução e para dominar seu próprio comportamento".  
(Vygotsky, 1987, p.28).*

Assim, quando se pensa num problema, geralmente se pensa em forma de palavras ou frases (meias-frases) a fim de buscar, em sua mente, as soluções para tal problema.

Além disso, para embasar essa pesquisa, toma-se como visão de língua aquela expressa na Abordagem Comunicativa do ensino de idiomas, segundo a qual o objetivo de se aprender uma língua é a comunicação (RICHARDS e RODGERS, 1995). O objetivo do ensino de uma língua é de se desenvolver o que Hymes (1972) caracteriza como sendo "competência comunicativa" (HYMES *apud* BROWN, 1994).

A teoria de Hymes sobre competência comunicativa é uma definição do que um "falante" precisa saber para ser comunicativamente competente em seu discurso, incorporando comunicação e cultura às noções lingüísticas citadas por Chomsky (CHOMSKY *apud* BROWN, 1994).

Na visão de Hymes, uma pessoa que adquire competência comunicativa adquire tanto o conhecimento quanto a habilidade no uso do novo idioma, no que se refere a se algo é formalmente possível; se algo é aplicável no sentido da disponibilidade de implementação; se algo é adequado/apropriado em relação ao contexto em que é/será usado e avaliado e se algo é realmente feito ou dito assim (HYMES, 1972 *apud* BROWN, 1994).

Assim, aprender uma outra língua é visto pelos lingüistas que idealizaram/propuseram a Abordagem Comunicativa para o ensino de uma segunda língua como uma forma de adquirir os meios lingüísticos para se desenvolver tipos

diferentes de "funções comunicativas". Estabelece-se também como características fundamentais para essa visão comunicativa da linguagem, de acordo com Richards e Rodgers (1995) que a língua é um sistema para se expressar significados, que a função principal da língua é servir para desenvolver a interação e a comunicação. Além disso, a estrutura da língua deve refletir o seu uso funcional e comunicativo. E com isso, as unidades primárias da língua não devem ser meramente de caráter gramatical e estrutural, mas categorias de significado funcional e comunicativo como exemplificado no discurso.

## **2.3 A DIFERENÇA ENTRE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA**

De acordo com Brown, em sua obra "Teaching by Principles" (1994), há muita confusão entre os profissionais do ensino de idiomas no que se refere aos termos segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE).

Para Brown, com o objetivo de entender a diferença entre esses dois termos, tem-se que pensar no que acontece fora da sala de aula. Isto é, que idioma os alunos ouvem ao saírem da sala de aula, na rua, nas lojas? Um contexto de segunda língua, para Brown e seus seguidores, é aquele em que a língua alvo (aquela que é ensinada na sala de aula) é falada nas ruas, nas lojas, no dia-a-dia. Por exemplo, quando um brasileiro vai estudar inglês na Inglaterra, ele sai da sala de aula sendo exposto 24 horas por dia ao idioma alvo em todos os lugares onde vai. Ocorre aprendizagem de LE quando um aluno aprende um novo idioma no Brasil, por exemplo, ele na sala de aula vê, ouve e fala o inglês (ou o idioma alvo), mas fora dela, 24 horas por dia, é o português o idioma que ele estará usando nas suas interações sociais, nas lojas, na rua, etc.

Portanto, em um contexto de língua estrangeira as necessidades do aluno são bem diferentes das que existem em um contexto de segunda língua, já que a exposição do aluno ao idioma alvo é bem mais restrita. É importante que, num ambiente de língua estrangeira, o uso do novo idioma seja maximizado em sala de aula e em momentos de estudo, motivando o aluno a falar e interagir. Caso contrário, este aluno não se desenvolverá no idioma rapidamente, já que sem

oportunidade de uso real do idioma pelo aluno, este não consegue adquirir Competência Comunicativa na nova língua.

Entende-se por Competência Comunicativa a habilidade não somente de usar frases corretas gramaticalmente, mas também de saber quando e onde usar essas frases e a quem dirigi-las. Competência comunicativa, de acordo com o dicionário de Linguagem e Lingüística (TRASK, 2004, p.58), "*é a capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais*". Esta competência envolve outras competências específicas para se falar uma língua com sucesso: a competência lingüística, que envolve o domínio da pronúncia, da gramática e do vocabulário; a competência sociolingüística, que envolve o modo de começar e terminar conversações e o modo de como e quando, por exemplo, se dirigir às pessoas educadamente; a competência estratégica, que dá ao falante condições de perceber e contornar incompreensões e condições de organizar um trecho da fala, entre outras. E finalmente, a competência discursiva (HYMES *apud* TRASK, 2004), que envolve a adequação no uso da linguagem, pela ativação de funções ou pela comunicação em geral. Isto é, fazer sentido ao falar. Afinal, comunicação significa interação, negociação e significado (SAVIGNON, 1991 *apud* BROWN, 1994).

Com essas diferenças básicas esclarecidas, pode-se então pensar em como desenvolver no indivíduo adulto a capacidade de falar um novo idioma, levando em consideração, logo de início, o contexto em que essa aprendizagem se desenvolverá. Assim, em um ambiente de língua estrangeira, o ensinar e o aprender outro idioma requer uma forma diferenciada de exposição do aluno à língua alvo. Isto torna o papel do professor ainda mais relevante.

## **2.4 A DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM**

A área de aquisição de linguagem e da aprendizagem de uma outra língua é realmente fascinante, a começar pela diferença entre aquisição e aprendizagem (KRASHEN, 1987).

Krashen (1987), um dos pioneiros do movimento comunicativo, formulou uma teoria de aquisição de segunda língua e língua estrangeira, que é composta de cinco

hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua; a ordem natural; o monitor; o insumo I + 1 e o filtro afetivo.

Segundo Krashen, uma pessoa pode desenvolver a competência em uma segunda língua de duas maneiras: através da aquisição (*acquisition*) ou através da aprendizagem (*learning*).

A aquisição de uma língua se dá através de um processo subconsciente, similar, se não idêntico, à forma como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua. Normalmente, as pessoas não estão conscientes de que elas a estão usando para a comunicação. Não há preocupação com as regras e as sentenças gramaticais "soam" ou "sente-se" que estão certas ou erradas, mas não se sabe qual regra foi usada ou violada.

A aprendizagem (*learning*) refere-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua, o conhecimento das regras, estar consciente delas e ser capaz de falar sobre elas. É o conhecimento formal da língua. *Learning* é aprender sobre a língua.

Esta diferenciação é extremamente importante, quando se pensa na sala de aula, pois tanto na aprendizagem quanto na aquisição de um novo idioma, pode-se usar as novas tecnologias que, a cada dia, se tornam mais presentes na vida cotidiana das pessoas, com a possibilidade de fazer com que as aulas se tornem mais produtivas.

## **2.5 COMO A AQUISIÇÃO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) ACONTECEM**

A aquisição/aprendizagem de um novo idioma acontece em etapas, segundo Ellis (1997). A primeira etapa acontece na exposição do aluno ao novo conteúdo, o que se chama de *input*. Quando esse novo conteúdo é apresentado ao aluno pelo professor e esse aluno compreende tal conteúdo, ele entra na memória de curto-prazo do aluno, e chama-se tal conteúdo compreendido de *intake*. Para esse conteúdo ser armazenado na memória de longo-prazo e transformar-se em conhecimento adquirido são necessárias várias oportunidades de prática. O aluno

em sala de aula tem que maximizar o uso daquele conteúdo, praticando, exercitando e fixando. Só assim o aluno se apropriará verdadeiramente desse conteúdo, transformando-o em *output* pelo uso. *Output* é o que o aluno realmente consegue produzir a partir do que internalizou, aprendeu.

Muitas vezes, a ansiedade do professor é tamanha que ele fala tanto em sala de aula a ponto de não deixar tempo de prática suficiente para o aluno internalizar, praticando o novo idioma. Desta forma, o aluno aprenderá sobre a língua e não a língua, não adquirindo a competência comunicativa em falar esse novo idioma.

É por isso que o professor deve entender seu papel de possibilitador. Ele tem o poder, em sala de aula, de criar momentos de possibilidades para seu aluno falar, negociar, interagir na L2 (Segunda Língua) ou na Língua Estrangeira (LE).

O professor tem o poder em sala de aula de criar possibilidades para seu educando aprender, através do despertar da curiosidade que o move a ir buscar, a pesquisar, a ir descobrir. O professor pode ter duas posturas distintas em sala de aula. A mais importante delas é a de despertar em seus alunos o desejo, a busca e a curiosidade, de forma genuína e autônoma. A outra postura é de treinar seus alunos à mera memorização.

Assim, um professor-possibilitador é aquele que, nas suas aulas, estimula os alunos a serem curiosos de saber. É aquele que, como diz Paulo Freire (2001), "constrói sentido", que faz o educando pensar a realidade. É aquele que, através do respeito, ensina o que é o ato de aprender, descobrir e desvendar, dando oportunidades reais de praticar o novo conteúdo.

O professor-possibilitador coloca nas mãos e no coração do aluno as ferramentas necessárias para que ele possa descobrir o prazer de aprender. É aquele que consegue impregnar, preencher de sentido cada ato do seu cotidiano de sua sala de aula. É aquele que atua como organizador da aprendizagem de seus educandos, criando momentos de possibilidades genuínas, verdadeiras e autênticas para o seu aprendiz descobrir, buscar, compartilhar, se desenvolver e aprender.

A aprendizagem de um novo idioma deve acontecer por meio da descoberta, da pesquisa e da curiosidade genuína e verdadeira, que move o aluno a ir buscar, a querer descobrir mais, a solucionar problemas.

Portanto, tudo aquilo a que o aluno é exposto em sala de aula transformar-se-á em aquisição (*output*), se o aprendiz o praticar, realmente maximizando o uso do novo idioma dentro e fora da sala de aula. Afinal, aprende-se a falar, falando, aprende-se a ler, lendo, assim sucessivamente.

## **2.6 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Um agravante que dificulta a aprendizagem do novo idioma é que os professores, em sua grande maioria, não sabem ajudar seus alunos a organizarem suas aprendizagens. De acordo com Antunes (2002), o aluno, por sua vez, ao perceber que ninguém se preocupa em ensinar-lhe a estudar, acaba percebendo como seus colegas fazem e, da soma de incertezas, constrói "métodos", nem sempre imperfeitos, mas com freqüência sugerindo caminhos longos, quando existem atalhos que poderiam ser utilizados. É por esse motivo que todo professor deve, antes mesmo de pensar nos conteúdos que vai ensinar, preocupar-se em capacitar seu aluno a aprender, a estimular o uso de estratégias de aprendizagem, principalmente as metacognitivas.

As estratégias metacognitivas referem-se ao conhecimento sobre a aprendizagem e o conhecer. É estar ciente e consciente sobre como sua "máquina" cognitiva funciona (WOOLFOLK, 2004). Esse conhecimento metacognitivo é usado para monitorar e regular os processos cognitivos, como raciocinar, compreender, resolver problemas e aprender (METCALFE e SHIMAMURA, 1994 *apud* WOOLFOLK, 2004).

Três tipos de conhecimentos estão envolvidos nas estratégias metacognitivas. O primeiro deles é o conhecimento declarado sobre si próprio enquanto aprendiz, os fatores que influenciam sua aprendizagem e memória, e as habilidades, estratégias e recursos necessários para dar conta de uma atividade.

O segundo conhecimento é procedimental, e refere-se a saber o que fazer, ou saber como usar as estratégias. E por fim, o terceiro conhecimento, o condicional,

que é saber quando e por que aplicar os procedimentos e as estratégias (WOOLFOLK, 2004).

O conhecimento metacognitivo é usado para regular o pensamento e a aprendizagem (BROWN, 1987; NELSON, 1996; *apud* WOOLFOLK, 2004), e envolve planejar, monitorar e avaliar. O aprendiz deve aprender a planejar a sua aprendizagem, decidindo, por exemplo, quanto tempo se dedicará a uma atividade. Ele deve monitorar como está fazendo as tarefas, em que velocidade e em que intensidade ("*tenho me dedicado o suficiente?*"). Além disso, o aprendiz tem que avaliar-se continuamente. E isso envolve fazer julgamento sobre os processos e resultados da aprendizagem. Deve decidir, então, se irá mudar de estratégias ou até se irá pedir ajuda.

Mas para isso, Antunes (2001) vai além, quando descreve o que chamou de *Os nove passos para a aprendizagem significativa*. Seguindo sua proposta, cabe ao professor atuar como um organizador das aprendizagens de seus alunos, descobrindo e atuando, de acordo com Gardner (1993; 1998), como "agente do currículo para o aluno". O professor precisa ajudar/trabalhar seu educando a se descobrir capaz, ensinando-lhe a estudar, a usar as múltiplas linguagens, a sintetizar, a criar esquemas, fazer resumos, fazer inferências e associações.

Ainda segundo Antunes (2001), o professor deve atuar como organizador das aprendizagens do aprendiz, ensinando-lhe a fazer associações, a criar elos de conexão do novo com conteúdos já vistos anteriormente, elegendo temas prioritários, ensinando-lhes a usarem as habilidades operatórias, estimulando o uso das múltiplas linguagens para a compreensão de uma idéia, orientando seus alunos a agirem sobre o objeto, transformando-os através da releitura, da decomposição do texto lido, da contextualização espacial e temporal dos temas trabalhados e da avaliação para o sucesso.

Neste sentido, um professor organizador das aprendizagens de seus alunos deve ser treinado e capacitado para estimular e desenvolver as inteligências e competências de seus educandos, através dos conteúdos de suas disciplinas, exercitando qualidades diferenciadas de pensamento, tornando-os "senhores" da sua aprendizagem e não apenas meros repetidores. Essa competência será estruturalmente importante para auxiliar o aluno a ser proficiente em LE.



Vale, finalmente, lembrar o que E. Morin (2005) explica em sua obra "*Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*", que "*é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido*". Morin diz também que a contextualização é condição essencial para o funcionamento cognitivo, pois é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo.

Tem-se, portanto, um cenário em que um dos maiores dificultadores no processo de aprendizagem de um novo idioma está centrado em como o professor orienta seus aprendizes a trabalharem usando as estratégias metacognitivas em favor da organização de seu próprio processo de aquisição ou aprendizagem e em como este professor contextualiza o novo conteúdo. Deve-se, portanto, oferecer maior atenção à formação dos educadores para a organização da aprendizagem de seus educandos, capacitando-os para se tornarem autônomos e a "dominarem" o seu próprio processo de aprendizagem.

## **2.7 AS HIPÓTESES DE KRASHEN SOBRE A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA**

Krashen (1987), um dos pioneiros do movimento comunicativo no ensino de idiomas, formulou uma teoria de aquisição de segunda língua/língua estrangeira, composta por cinco hipóteses. Essas hipóteses são conhecidas como: Distinção entre aquisição e aprendizagem de L2/LE (já exposto previamente); a ordem natural; o sistema monitor; o insumo  $I + 1$ ; o filtro afetivo.

Apesar de ter tido suas hipóteses contestadas por alguns estudiosos pela falta de insumos comprováveis, é inegável que algumas das hipóteses descritas por Krashen são de tal importância para a compreensão do que acontece com o aprendiz de um novo idioma, que não se pode deixar de tê-las como referência.

Aqui, será necessário determo-nos à explicação do Sistema Monitor e do Filtro-Afetivo, por estarem muito ligados aos problemas enfrentados pelo aluno adulto ao aprender um novo idioma.

De acordo com a hipótese do sistema monitor, Krashen diz que a nossa capacidade natural de assimilar línguas é monitorada e disciplinada pelo conhecimento consciente das regras gramaticais dessa língua e de suas exceções.

Esse efeito de monitoramento da fala depende de cada um e varia de acordo com as características de personalidade do indivíduo. Aqueles que são introvertidos, cuja auto-confiança é baixa e que são demasiadamente perfeccionistas, pouco se beneficiarão de um conhecimento da estrutura de uma língua e de suas irregularidades, já que esse efeito do sistema monitor poderá até tolher-lhe a capacidade de falar um novo idioma. Pois, pelo grande medo de errar, tal aluno não se expõe, não se arrisca para falar o novo idioma.

O mesmo acontecerá com o indivíduo demasiadamente extrovertido, que fala muito, de forma espontânea e impensada, pois este também não se beneficiará do efeito monitor, que neste caso se tornará inoperante.

Os beneficiados pelo efeito monitor serão aquelas pessoas "equilibradas", que sabem aplicar a função de monitoramento de forma moderada. Segundo a hipótese desenvolvida por Krashen, numa situação real de comunicação o monitoramento só funciona se ocorrerem três condições simultâneas: tempo suficiente, preocupação com a forma e o conhecimento da regra.

A outra hipótese que será tratada aqui, e que deve ser considerada de suma importância no estudo de como o adulto aprende um novo idioma, é a hipótese do filtro afetivo.

É sabido que fatores afetivos influenciam em muito a aquisição de uma língua. Deste modo, quanto maior for a ansiedade, o nervosismo e a falta de confiança em se aprender uma nova língua, maior será a barreira não favorável a esta aquisição. Diz-se, então, que quanto maior for o filtro afetivo, menor será a predisposição em se adquirir uma nova língua.

Indivíduos muito pressionados a aprender um novo idioma, às vezes por uma necessidade de trabalho, sem uma motivação intrínseca, sem auto-confiança e com muita ansiedade, terão seu filtro afetivo alto, bloqueando ou dificultando seu processo de aquisição da língua-alvo.

Krashen (1987) em suas hipóteses diz que "*a fim de abaixar o filtro afetivo, o trabalho do aluno deve estar centrado na comunicação significativa mais do que na forma*". Isto é, na mensagem que deseja falar/expressar e não na estrutura gramatical das frases.

Além de Krashen, Morin (2005) afirma que a inteligência e a afetividade estão estreitamente relacionadas. Que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade e da paixão. Esses conceitos reforçam a teoria do filho afetivo, descrita por Krashen, e a força que o emocional tem sobre o indivíduo e a sua aprendizagem.

*"O ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional" (MORIN, 2005).*

As tensões, a cobrança, a ansiedade, o medo de se expor e o desejo de falar o novo idioma tão rapidamente e tão bem formam, muitas vezes, uma barreira que dificulta o desenvolvimento dessa outra língua. Por isso, é necessário que o indivíduo adulto conheça as estratégias metacognitivas, a fim de enfrentar o seu filtro afetivo e de ir aos poucos controlando-o e diminuindo-o em favor da sua própria aprendizagem.

## **2.8 UM BREVE HISTÓRICO DA METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS**

Segundo Savignon (1991), para comunicar-se adequadamente, uma pessoa deve ser capaz de "*interpretar, expressar e negociar significados*".

Dos anos 50 até o final dos anos 70, o método Audiovisual ou Audiolingual (ALM - *Audio Lingual Method*) dominou o ensino de idiomas. As línguas eram dissecadas em listas de estruturas gramaticais isoladas (geralmente estruturadas em volta de tempos verbais) e eram ensinadas aos alunos, que deveriam aprender qualquer estrutura a eles apresentada e só então ir para a próxima estrutura gramatical.

Esse método audiolingual fundamentava-se nas teorias do Behaviorismo (SKINNER, 1995), com a idéia que alunos pudessem ser programados para adquirir as estruturas que os professores escolhessem na aula. Segundo Skinner (1995), o aprendizado se dá através do mecanismo estímulo-resposta, em que o indivíduo é tido como sujeito passivo diante das situações que lhe são apresentadas, pois sua linguagem é formulada através da imitação da linguagem do outro.

Nesta época, a análise Contrastiva estava muito na moda. Havia a idéia de que o indivíduo poderia fazer o contraste da sua língua-materna (L1) com qualquer outra nova língua que se desejasse aprender (língua-alvo). E a partir de uma lista de diferenças estruturais, prever os erros que os alunos poderiam cometer.

Em 1959, Chomsky derrubou as explicações Behavioristas com uma explicação para a aquisição da língua-mãe (L1). Suas idéias começaram a se infiltrar pelo mundo do ensino de línguas e logo o Audiolingualismo (ALM), em sua teoria (RICHARDS; RODGERS, 1995), foi considerando "lixo". A teoria Inatista de Chomsky aponta a linguagem como uma condição inata derivada da carga genética que o indivíduo traz consigo. O meio serve apenas como facilitador no processo de aquisição de linguagem

Desde então, vão e vêm vários outros métodos e teorias (RICHARDS; RODGERS, 1995) sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Vários autores, como Skinner, Chomsky, Piaget e Vygotsky, na tentativa de explicar o processo de aquisição de linguagem, desenvolveram estudos baseados em seus experimentos, dando origem a várias teorias.

Uma teoria muito importante é a teoria Construtivista, que tem Piaget como seu defensor, valoriza a cognição do indivíduo, sendo este o construtor de seus próprios conhecimentos, o interlocutor aparece mais como coadjuvante neste processo.

Surge, então, Vygotsky (1984) que prioriza o social na formação do pensamento e da linguagem. Para ele, a linguagem surge da necessidade do homem em se comunicar, adquirindo signos mais complexos à medida em que esta necessidade aumenta. Todas essas necessidades de aprendizagem servem de

base e fundamento para vários métodos que surgem dizendo-se "a solução na aquisição de uma língua estrangeira".

É importante saber que inúmeros métodos surgiram ao longo da história, na tentativa de ensinar uma língua estrangeira com maestria, rapidez e eficácia. Desde que se começou a estudar o latim e o grego, há mais de 500 anos, o enfoque de um método clássico era em regras gramaticais, memorização de vocabulário e das declinações e conjugações, na tradução de textos e na ênfase em exercícios escritos. Esse método clássico foi adaptado posteriormente para o ensino de outros idiomas e no século XIX esse método passou a chamar-se "*Grammar – Translation*" (gramática e tradução).

Ao passar dos anos, percebeu-se que tal método não desenvolvia no aluno a habilidade comunicativa. Ele sabia "sobre" a língua, mas não conseguia "falar a língua".

Surgiu, então, na virada do século XVIII para o século XIX o "*Direct Method*" (método direto). A premissa básica do *Direct Method* era semelhante ao Método Serial de GOVIN (*apud* BROWN, 1994), onde a aprendizagem de uma nova língua deve ser semelhante ao processo de aquisição da língua mãe, isto é, muita interação oral, uso espontâneo da língua, nenhuma tradução da língua alvo para a língua-mãe e nenhuma análise de regras gramaticais.

Entre os anos de 1930 e 1940, Coleman (*apud* BROWN, 1994) conseguiu influenciar os professores de línguas com seu *Coleman Report* (1929), em que ele defendia ser impossível ensinar a habilidade oral e que a habilidade de leitura deveria ser o foco. Assim, várias escolas voltaram ao método *Grammar Translation*.

Com a chegada da II Grande Guerra Mundial, veio a necessidade de os americanos tornarem-se oralmente proficientes nos idiomas de seus aliados e inimigos. Surge, então, o "*Army Method*" (método do exército), que focava essencialmente nas habilidades orais de fala e ouvido.

Lá pelos anos 50, o "*Army Method*" ficou conhecido como método Audio-visual ou Audiolingual.

O ALM (*audiolingual method*) foi muito bem fundamentado em teorias de língua e aprendizagem. Para a teoria de língua, o ALM acreditava que a língua é um sistema de estruturas comandadas por regras gramaticais hierarquicamente organizadas. E a teoria de aprendizagem do ALM baseava-se em "Formação de hábitos", isto é assentava na teoria do Behaviorismo. E ainda que as habilidades são aprendidas melhor se as atividades orais antecederem as escritas e se forem feitas analogias e não análises gramaticais.

Então, surge a década de 70, com muitos estudos de como uma segunda língua deve ser aprendida e ensinada. E com esses estudos surgem alguns métodos humanísticos para o ensino de uma nova língua, com suas visões de língua e teorias de aprendizagem bem definidas. Entre eles temos, de acordo com Richards e Rodgers (1995), os métodos: *Community Language Learning; Suggestopedia; Silent Way; Total Physical Response; The Natural Approach; The Communicative Language Teaching e The task-based approaches*.

Com esses estudos e surgimento de tantos métodos ao longo da história, aprendeu-se o valor da interação na aprendizagem de uma nova língua, do peso do emocional em contrapartida ao cognitivo e de se guiar a aprendizagem a um caminho de "mundo-real", onde o aluno use o idioma de forma comunicativa e autêntica. Tem-se recentemente explorado meios pedagógicos para a aquisição de uma comunicação de "vida-real" na sala de aula. Agora, tenta-se fazer o aprendiz adquirir fluência lingüística, e não apenas a exatidão gramatical. Tem-se buscado equipar os alunos com ferramentas para gerar um desempenho de língua sem roteiro na sala de aula.

Tem-se, finalmente, procurado desenvolver no aluno uma competência em se aprender para a vida toda. Há inclusive as orientações do MEC para tal:

*"E necessário que o aluno aprenda a realizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades". (MEC, 2000: 11).*

De acordo com Oliveira Netto (2005, p. 24), o aluno precisa ser, assim, desafiado por situações didáticas que exijam sua reflexão, experimentação e

ousadia. Ele deve deixar a passividade de lado e se tornar um sujeito ativo, questionador, autônomo inclusive na construção do conhecimento.

Além disso, na sala de aula tem-se procurado olhar o aprendiz como um parceiro em uma jornada de cooperação. Para tal jornada a internet e as técnicas de *e-learning* vêm se tornando uma forte ferramenta nas mãos de um professor que deseja desenvolver um ambiente de maior interação do professor com o aluno e dos alunos entre si (NOGUEIRA, 2002). Essa ferramenta possibilita que o professor perceba o tipo de dificuldade exposta pelo aluno e que possibilita esse professor dar um *feedback* orientador personalizado para a dificuldade individual de cada aluno, ensinando os alunos a atuarem de forma autônoma e autêntica, incentivando a criatividade, a cooperação e a colaboração entre os pares.

## **2.9 A ESCOLHA DE UMA METODOLOGIA PARA ENSINAR AOS ADULTOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Após conhecer os vários métodos para o ensino de línguas e de entender que a aprendizagem é social e construída pelas interações e ao pensar-se num método de ensino de uma língua estrangeira que facilite a aprendizagem dessa língua, resolveu-se levar em consideração uma visão Vygotskiana, que entende a linguagem como sendo socialmente construída e, a todo momento, reinterpretada, a partir das relações nas quais ela é constituída.

Isso significa dizer que o adulto precisa interagir com outras pessoas, comunicar-se, negociar significados, desenvolver-se no novo idioma para que possa se apropriar desse novo conhecimento, resgatar sua auto-imagem, elevar sua auto-estima e não se fechar para a vida. Afinal, há muito o que aprender durante a breve existência humana de cada um, mas não se vive se não se aprende.

Outro fator importante levado em consideração na metodologia escolhida para as aulas dos sujeitos dessa pesquisa são os três princípios fundamentais que norteiam a teoria de aprendizagem comunicativa, de acordo com Krashen (RICHARDS e RODGERS, 1995). O primeiro, o Princípio Comunicativo, advoga que só atividades de comunicação real promovem aprendizagem. O segundo princípio é

o da tarefa, onde se recomenda que só atividades em que a língua seja usada para realizar tarefas significativas promovem a aprendizagem. E por fim, tem-se o Princípio do Significado: a linguagem que é significativa para o aprendiz é a que ajuda no processo de significados.

Assim, ao analisar tais princípios, percebe-se que, para que a aquisição aconteça, o assunto da sala de aula deve ser de interesse e necessidade dos alunos, devendo ser significativo e relevante e estar relacionado ao contexto de vida do aluno. E que o ensino baseado em funções comunicativas em uma L2 prioriza a comunicação interativa entre os alunos.

Portanto, a metodologia escolhida para as aulas nessa pesquisa embasou-se nesses princípios e conceitos previamente descritos, tendo como fundamentação principal a teoria de aprendizagem de Vygotsky e da abordagem comunicativa de idiomas, em que a língua deve ser ensinada para a comunicação social dos indivíduos.



## CAPÍTULO 3: O ADULTO COMO SUJEITO DA SUA APRENDIZAGEM

---

Pode-se dizer que o homem é um ser em transformação enquanto vive, um ser multifacetado que nunca estará pronto. No século XXI, esse sujeito é um ser traumático, pois herda uma modernidade com transformações das quais ainda não consegue dar conta. Vive em um processo de transformação, onde traz valores "antigos" e é atravessado pelas rupturas que ganham relevância no início deste novo século.

Com a atual expansão descontrolada do saber, Morin (2004, p.16) diz que "*estamos afogados em informações*". E é através da educação que se deve "*transformar as informações em conhecimento e transformar o conhecimento em sapiência*" (MORIN, 2004, p.47).

Este é o grande desafio ao se ensinar um novo idioma ao indivíduo adulto. Pois muitas vezes as aulas de línguas e seus professores ensinam muito sobre a língua, mas não geram oportunidades para o aluno falar a língua, deixando o aluno com sensação semelhante à frase de René Daumal, "*sei tudo, mas não compreendo nada*" (MORIN, 2004).

E essa sensação dá ao adulto um extremo sentimento de incapacidade, frustração, agonia e ansiedade. Por isso, cabe ao educador contextualizar os saberes, integrando-os em seus conjuntos a situações de vida real, autênticas, formando sujeitos capazes de enfrentar diversas situações e/ou problemas de sua época e de sua vida em relação a este novo idioma.

*"A aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada"* (MORIN, 2004, p.16).

Assim, a seguir, será feita uma comparação sobre como o adulto e a criança aprendem uma LE, e as conseqüências dessa aprendizagem nesses diferentes

momentos da vida do aprendente. E ao final, serão trazidas sugestões e reflexões sobre contribuições pedagógicas para o trabalho com o adulto, no sentido de torná-lo sujeito autor do seu próprio aprendizado, como descreve Fernández (2001).

### **3.1 O ADULTO COMO SUJEITO APRENDENTE DE UM NOVO IDIOMA: É MELHOR APRENDER QUANDO CRIANÇA OU ADULTO?**

De acordo com Ellis (1997), o adulto pode se tornar um habilidoso falante de outro idioma, ao contrário do que muitos pensam. O conhecimento popular sempre diz que crianças mais novas aprendem línguas com maior facilidade. Isso é verídico, segundo Penny Ur (1996), principalmente quando elas são imersas em um ambiente estrangeiro, pela mera quantidade de tempo em que elas são normalmente expostas à língua, pelo número de modelos que as cercam, pois todos ao seu redor tornam-se "professores", no sentido em que servem de "modelo" de sintaxe, pronúncia e vocabulário.

Já em uma realidade em que as crianças aprendam este novo idioma fora do país em que este idioma é língua oficial (como por exemplo as crianças brasileiras que aprendem inglês no Brasil), elas também têm a vantagem da quantidade de anos a que são expostas ao novo idioma. Elas começam em cursos particulares de idioma aos 5 ou 6 anos de idade, sem preocupações ou cobranças de se tornarem fluentes rapidamente, e estudam esse novo idioma pelo menos até os 16 anos, normalmente. Mesmo aqueles que começam aos 10/11 anos, geralmente, estudam essa língua nova até os 16/17 anos. Assim, são pelo menos 6 anos de estudo. E se esse estudo se der em uma instituição especializada no ensino de idiomas, numa realidade de curso livre particular com metodologia voltada à conversação, este indivíduo com 6 anos dedicados ao novo idioma, mesmo que apenas durante 2 horas semanais, terá muito mais chances de tornar-se fluente, na maioria dos casos.

De acordo com Littlewood (1986, p.42), é difícil comparar o aprendizado de crianças e adultos em uma L2, devido às condições desse aprendizado, pois aprendizes mais jovens regularmente têm mais tempo para se dedicar a aprender uma língua. Littlewood afirma ainda que as crianças não sofrem forte pressão para falar fluentemente e corretamente logo de início, sendo os seus erros mais bem

aceitos. Por outro lado, adultos usualmente estão envolvidos em situações que requerem um uso de língua bem mais complexo e expressam idéias bem mais complicadas.

Littlewood (1986, p.42) diz que os adultos costumeiramente ficam mais acanhados pela falta de domínio que têm na nova língua e por vezes desenvolvem um sentimento de inadequação após terem tido algumas experiências frustrantes em tentar dizer algo e não conseguirem se fazer entender.

Mas, a verdade em presumir que crianças pequenas aprendem melhor, de acordo com Ur (1996), é ainda dúbia se for aplicada ao aprendizado formal em sala de aula: neste caso, há apenas um professor para vários alunos, o tempo de exposição é bastante limitado, e o motivo da necessidade de 'sobrevivência' nem sempre se aplica. Além disso, crianças ainda não desenvolveram as habilidades cognitivas e auto-disciplina que os fazem tirar o máximo da informação mediada pelo professor; eles se fiam em uma aquisição mais intuitiva, que por sua vez conta com um volume maior de exposição do que o tempo permite nas aulas.

No contexto de cursos de idiomas fora do país onde a língua alvo é falada, as diferenças se evidenciam. A capacidade dos adultos em entender e desenvolver um raciocínio lógico é bem maior, pois espera-se que eles tenham expandido uma série de técnicas e estratégias de aprendizado que as crianças ainda não o fizeram. Além do mais, grupos de adultos tendem a ser mais cooperativos e disciplinados no geral. Isso pode acontecer em parte porque as pessoas aprendem a ter mais paciência e a lidar com frustrações temporárias em prol de uma recompensa a longo prazo na medida em que ficam mais velhas. Também aprendem a cooperar com os outros para o benefício mútuo. Portanto, pelo menos no que concerne aos itens previamente descritos em relação ao desenvolvimento de uma nova língua, os adultos em geral são bem mais eficientes que as crianças (LITTLEWOOD, 1986).

Outro motivo é que os adultos aprendem voluntariamente, tendo eles mesmos escolhido o curso, possuindo um claro propósito para o aprendizado (trabalho, viagem etc.) e tendem a ser mais comprometidos e motivados, enquanto a maioria das crianças quase não tem escolha de onde ou como estudarão ou até "se" devem ser ensinadas.

A grande exceção a todos esses fatores é quanto à pronúncia. Essa sim, é melhor aprendida por crianças mais novas, que ainda não cristalizaram aspectos da fonética da língua materna, de acordo com Tiba (2005). Geralmente, quando pequena, a criança dita "normal" tem seu aparelho fonador apto a produzir os mais variados sons de fonemas, pois ainda não "fossilizou" alguns fonemas da língua materna como padrão único.

Porém, faz-se necessário também levar em consideração algumas diferenças individuais na aquisição e aprendizagem de um novo idioma. A aptidão para línguas é a primeira diferença individual mencionada por Ellis (1997) em sua obra "*Second Language Acquisition*". Essa aptidão é composta pela habilidade de identificar os sons da língua estrangeira para lembrar posteriormente (código fonêmico); pela sensibilidade gramatical (habilidade de reconhecer funções gramaticais); pela habilidade de aprender indutivamente (habilidade de identificar padrões de correspondência entre a forma e o significado) e pela habilidade de formar e lembrar associações entre estímulos (importante para aprendizagem de vocabulário).

A segunda diferença individual na aquisição/aprendizagem da L2 (novo idioma ou segunda língua) é a motivação. A motivação envolve a atitude e estados afetivos/emocionais que influenciam o grau de esforço que o aprendiz faz para aprender a L2. Há vários tipos de motivação de acordo com Ellis (1997): uma delas é a motivação instrumental, que se dá por razões funcionais, como, por exemplo, passar num teste, ou conseguir um emprego melhor. Outra forma de motivação é integradora, que acontece por um interesse em pessoas ou cultura representada pelo grupo falante da língua alvo, por integração social. Já a motivação motivo de aprendizagem é aquela que incentiva aprendizes com experiências de sucesso em aprendizagem de um novo idioma se tornarem mais motivados a aprender outros. Quem gosta de línguas normalmente estuda e aprende mais de um novo idioma. E por fim, a motivação intrínseca, que envolve o despertar e a manutenção da curiosidade; o interesse particular do aprendiz e seu envolvimento nas atividades de aprendizagem. É aquela que vem pela curiosidade e interesse individual.

Finalmente, a terceira grande diferença está nas estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes para tentar aprender o novo idioma. Essas estratégias podem ser mentais ou comportamentais e são tipicamente "orientadas por

problemas", isto é, para a resolução de problemas que o aluno enfrenta ao aprender uma L2.

Essas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos indivíduos podem ser de três principais formatos, categorias. A primeira categoria envolve as Estratégias Cognitivas; que abrangem a análise, síntese ou a transformação dos materiais de aprendizagem. Em seguida, temos as Estratégias Metacognitivas, aquelas envolvidas em planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem. E finalmente, temos as Estratégias Sociais/Afetivas, aquelas usadas para interagir com outros falantes, como, por exemplo, dizer que não entendeu e pedir ao outro para reexplicar algo.

As estratégias metacognitivas são essenciais para o indivíduo adulto ou para o idoso ao aprender um novo idioma. Faz-se necessário trabalhar e estimular o uso dessas estratégias desde o início, principalmente tendo em mente o aprendizado desse aprendiz.

Segundo Oxford (1995, p.17), as estratégias metacognitivas incluem centralizar sua aprendizagem (por exemplo, prestar atenção; criar uma ponte do conhecimento recém adquirido com o já conhecido); organizar e planejar o seu aprendizado; isto é, estabelecer metas e objetivos, identificar o propósito de uma tarefa, buscar oportunidades de prática, descobrir mais sobre a aprendizagem de idiomas e, principalmente, avaliar sua própria aprendizagem, que se chama de "auto-monitoramento" ou "auto-avaliação".

É muito importante que o professor esteja ciente de como ajudar seu aluno, principalmente o adulto, a "estimular" o uso dessas estratégias colocando-as em prática. Essa conscientização fará grande diferença para diminuir ansiedades, medos, inseguranças, enfim, atenuar no aprendiz o filtro afetivo (KRASHEN, 1987) que bloqueia muitas vezes a aquisição de um novo saber.

Além disso, é importante lembrar que o homem pós-moderno não consegue lidar bem com as frustrações e com o sofrimento. Aprender um novo idioma envolve a capacidade de lidar com algumas frustrações e ansiedades. Por esta razão o professor deste adulto pós-moderno deve entender esses sintomas e como tais sintomas funcionam, muitas vezes, ouvindo seu aluno, explicitando estratégias para atenuar esse mal-estar e dar conta dessa aprendizagem. Dando aos aprendizes

suporte, instrumentalizando-os, intercedendo, colocando-se no lugar do aluno, servindo de âncora, apoio e ponte para essa jornada de aprendizagem. Portanto o professor, como especialista, deve servir de escada, de andaime, de ponte para que, através de seus degraus, o aluno consiga chegar onde deseja na aprendizagem de outro idioma.

### **3.2 A CRIANÇA AO APRENDER UM NOVO IDIOMA**

Segundo a crença popular, e até na opinião de alguns autores, a criança aprende melhor um novo idioma do que o adulto, é difícil uma pessoa adulta aprender um novo idioma e se tornar proficiente nele. Mito ou verdade?

Há ainda muito debate sobre se há ou não semelhanças sobre o modo como adquirimos a nossa língua-materna quando crianças e o modo como se aprende uma nova língua quando adultos. Mas, a partir do surgimento da teoria de Gramática Universal, trazida por Chomsky (1981 *apud* BARSKY, 2004), muita coisa mudou.

Chomsky sugere que as crianças nascem com uma capacidade inata de aprender línguas, a qual chamaremos de "faculdade da gramática universal" (FGU). Isto significa que é um princípio universal segundo o qual todas as línguas têm palavras, com uma função a desempenhar. Na teoria da Gramática Universal, diz-se que a criança já nasce com o "conhecimento" deste princípio. Então, digamos que metade das línguas do mundo colocam as preposições antes dos substantivos (como o idioma inglês e o português) e a outra metade coloca as preposições após o substantivo (como o idioma japonês). Nos termos da Gramática Universal isso seria chamado de parâmetro, e esse parâmetro funciona como uma espécie de botão. Isto é, se você cresce ouvindo japonês, você coloca o seu "botão" na posição "preposição após o substantivo" e caso você cresça ouvindo inglês, você coloca o seu botão na posição "preposição antes do substantivo".

Portanto, os parâmetros da criança são colocados em uma posição ou na outra, de acordo com o idioma-materno do meio ambiente em que essa criança é criada. Assim, quando os parâmetros da língua-ambiente estiverem consolidados na

criança, as propriedades básicas de uma língua estarão formatadas/consolidadas neste indivíduo.

E este entendimento inato das variações gramaticais aplica-se não somente à criança que aprende a língua-materna, mas também à aprendizagem de uma nova língua.

Todavia, foi uma importante descoberta a idéia de que um adulto pode reprogramar seus parâmetros de gramática universal. Isso prova que há nos aprendizes um conhecimento inconsciente de sistemas gramaticais, que geralmente os professores desconhecem. Pois os alunos possuem uma incrível habilidade para "descobrir", conscientemente ou inconscientemente, regras gramaticais a partir do que são expostos na sala de aula ou num meio de aprendizagem.

Outra importante informação, segundo Woolfolk (2004, p.53) é que

*"As crianças desenvolvem a língua ao desenvolverem outras habilidades cognitivas, tentando ativamente extrair sentido no que ouvem e ao procurarem padrões e ao criarem regras que justifiquem o quebra-cabeça da língua".*

Isso significa dizer que, elas funcionam quase que como "esponjas", absorvendo e aprendendo tudo o que está ao seu redor. Afinal, é notório que quanto mais estímulos (atividades cognitivas), mais o desenvolvimento cerebral é favorecido.

### **3.3 O PAPEL DA IDADE EM AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA**

A crença que os jovens aprendem línguas melhor que os mais velhos vem sustentada na Hipótese do Período Crítico (KLEIN, 1986), que se refere inicialmente à aquisição da primeira língua na infância. Essa idéia vem de Lenneberg (1967) (KLEIN, 1986), que sugere que, entre a idade de dois anos e a puberdade, o cérebro humano apresenta uma plasticidade que permite à criança adquirir sua língua

materna. E com isso, que a aprendizagem de língua será mais difícil e incompleta após a puberdade.

Contudo, a aquisição, após a puberdade, de primeira e segunda línguas devem ser vistas como dois processos distintos. Afinal, não se pode ter certeza de que os resultados de adultos aprendendo uma L2, após a puberdade, sejam sempre piores do que os das crianças. Há adultos que realmente atingem um nível de competência lingüística muito semelhante aos falantes nativos no idioma (KLEIN, 1986).

Seliger (1978), segundo Ellis (1994), propõe que existem múltiplos períodos críticos para aspectos diferentes da língua. Aparentemente, ele afirma que o período em que o sotaque nativo é mais facilmente adquirido termina mais cedo que o período que rege a aquisição da gramática nativa. Isto significa dizer que a idade afeta mais significativamente aspectos relativos à pronúncia e menos significativamente em relação aos padrões gramaticais. Isto é, a criança tem mais facilidade em relação à pronúncia, mas o adulto aprende melhor a gramática.

Em seu livro, Ellis (1994, p. 486-494) descreve inúmeros experimentos feitos para descobrir o peso que a idade exerce sobre o aprendizado da L2. Alguns desses fatores são: (1) a acuidade sensorial, que nos adultos decai devido à diminuição da sua capacidade de perceber e segmentar sons na LE/ L2; (2) na falada “perda” da plasticidade cerebral que acontece com o envelhecimento, devido às mudanças na estrutura neurológica do cérebro; (3) fatores afetivo-motivacionais, pois como as crianças têm menos consciência do processo, elas sofrem menos a pressão da ansiedade em relação à comunicação em uma LE/L2; (4) fatores cognitivos, pois os adultos centram sua aprendizagem em habilidades indutivas enquanto as crianças usam seu LAD (*Language Acquisition Device*); e finalmente, (5) a exposição das crianças à nova língua é geralmente maior que a do adulto, apesar de o adulto normalmente experimentar mais negociação de significados.

Mas há também fatores que são cruciais para motivar a aprendizagem de uma L2/LE por adultos. O fato de que os adultos possuem suas habilidades cognitivas mais completamente desenvolvidas, os capacita a se dedicarem mais à tarefa de estudar uma nova língua. Outro aspecto a ser considerado é que os aprendizes mais velhos se beneficiam em poder experimentar mais negociação de



significados e conseqüentemente, melhor *input*. Adultos normalmente vêm para o curso espontaneamente: ele sabe porque estuda aquela língua, e isso faz com que ele chegue até mesmo a exigir que o professor atenda a suas necessidades particulares.

De acordo com Passel (1983, p. 27-38), a idade na aquisição e na aprendizagem de uma LE/L2 representa um ponto a ser considerado, principalmente por quem ensina. O professor tem que estar atento a fatores que poderão fazer uma grande diferença no processo de ensino-aprendizagem.

O aluno adulto, por exemplo, chega ao curso com uma série de preconceitos, mais ou menos conscientes, herança da sua fase escolar ou de experiências anteriores. Esses “vícios”, muitas vezes, fazem com que o aluno adulto queira traduzir palavra por palavra, compreender o sentido de cada palavra nova através do seu equivalente na L1.

Além disso, o aluno adulto, na maioria das vezes, chega à sala de aula após uma longa jornada de trabalho. Com isso, a capacidade de assimilação dessas mentes cansadas será possivelmente mais fraca do que daqueles que podem dedicar todo o seu tempo para o estudo. Assim, o professor tem que se dar conta dessa realidade e procurar tornar a aula mais leve e agradável.

***“Adultos cansados devem poder relaxar mesmo estudando. Cabe, portanto, ao professor buscar os meios que lhe permitam dirigir o curso de modo a criar a atmosfera de distensão desejada”.***  
***(PASSEL, 1983).***

A idade também traz com ela uma complexidade muito própria do indivíduo adulto: o desejo de brilhar (PASSEL, 1983, p.31). Pessoas adultas não têm a menor vontade de demonstrar sua incapacidade. Esses adultos normalmente são profissionais, e alguns deles até exercem funções importantes. Mas, na aula de línguas, eles balbuciam como bebês e se acham ridículos por sentirem que na nova língua ainda “engatinham”.

Portanto, é necessário que o professor esteja ciente sobre o papel que a idade exerce na aprendizagem de L2/LE, para que ele possa ajudar seu aluno adulto a superar as dificuldades e otimizar os benefícios trazidos pela maturidade.

### **3.4 RECOMENDAÇÕES PARA O TRABALHO COM O ALUNO ADULTO**

De acordo com Vygotsky (1987), o indivíduo passa a internalizar os conhecimentos a partir das relações entre as pessoas e da ação destas sobre a natureza e pelo trabalho.

A aprendizagem humana, sob essa perspectiva teórica, se dá pela convivência social e pela internalização dos significados sociais, sendo a linguagem, sistema simbólico básico de comunicação do ser humano, mediadora de toda a atividade humana.

Aprender novos idiomas, por esta perspectiva, se torna fundamental para o indivíduo que deseja ampliar sua convivência social, suas relações. Embora esse grau de importância e necessidade varie de indivíduo para indivíduo, de acordo com a cultura que permeia cada um. Mas, além da questão cultural influir na relevância que cada indivíduo atribui à necessidade de falar novos idiomas, é importante lembrar que a paisagem cultural pós-moderna, vivida pelo homem hoje, traz excessos onde há instabilidade, desordem, falhas nos elos entre as pessoas, excesso de idealização e principalmente uma negação à toda e qualquer frustração. Assim, mesmo sabendo que a frustração é inerente à vida, muitos adultos tentam “fugir” de mais um “constrangimento”, que é para alguns o processo de aprender um novo idioma.

Além disso, como o ser humano pós-moderno é essencialmente traumático devido à "paisagem" em que está inserido, ele quando se depara com dificuldades e quando tem que se esforçar, tenta se dissociar da realidade como uma espécie de anestesia para defender-se dos traumas. Torna-se melancólico, depressivo, apático e, às vezes, agressivo, irritável, podendo até isolar-se.

Outras vezes, envolve-se em uma hiperatividade no campo da ação, onde não há tempo para o pensar, só há tempo para o agir. Por isso, quando se trata de fazer esforço para aprender uma nova língua, todos querem aprender rápido e sem "dor". Para o ser pós-moderno é difícil encarar que para vencer, para aprender, para conquistar, é necessário se esforçar, enfrentar as dificuldades, superar os "traumas", o mal-estar do começo. Iniciar enquanto adulto a trajetória do processo de aprendizagem de um novo idioma requer uma visão/percepção diferenciada, já que a pessoa hoje procura fugir de qualquer espécie de frustração, buscando algumas vezes até um modo mágico de "aprender sem esforço".

É a partir dessa busca pela "mágica" de aprender sem esforço que surgem tantos cursos "mágicos", prometendo ensinar um novo idioma em 24 horas ou em pouquíssimo tempo. Seguindo a linha do "rápido e sem dor", surgem inúmeras promessas que só servem para deixar este adulto ainda mais frustrado e, muitas vezes, achando-se incapaz. Normalmente, o aluno que procura essas pedagogias "mágicas" termina conseguindo abaixar ainda mais a sua auto-estima, pois acredita que o fracasso está nele e não no método.

Compreendendo esses sintomas, pode-se encontrar melhores respostas a esses problemas que o adulto pós-moderno enfrenta hoje. E por meio dessa compreensão, pode-se instrumentalizar, dar suporte, ao professor para que este possa colocar-se no lugar do outro e ajudar o aluno no processo de aquisição de um novo idioma.

É inegável que o ser humano aprende desde o início da sua vida. A primeira molécula só sobrevive mediante aprendizagem, adaptação e comunicação. E isso se aplica a cada célula, cada órgão, cada ser humano, cada comunidade que produz cultura.

Portanto, sempre é tempo de aprender. E o indivíduo adulto tem todas as condições para adquirir essas competências com facilidade, desde que ele cumpra com algumas recomendações.

A primeira delas diz respeito à questão emocional, ao filtro afetivo. O adulto, ao aprender um novo idioma, geralmente se cobra o mesmo grau de fluência neste novo idioma que tem em sua língua-materna. Conseqüentemente, essa "cobrança"

interna aumenta seu nível de ansiedade, fazendo crescer o filtro afetivo, criando uma barreira para a aquisição da Língua Estrangeira (LE) nesse adulto. Por isso, ele deve refletir sobre suas ansiedades para aprender a lidar com elas e poder, desta forma, obter sucesso nesse processo de aprendizagem/aquisição de LE.

Outra recomendação é que o professor trabalhe as estratégias metacognitivas com seus alunos, ensinando-lhes a planejar o seu processo de aprendizagem, monitorar como têm aprendido e a avaliar o que tem sido mais fácil e no que têm encontrado mais dificuldades ao aprender. Fazendo esse tipo de análise reflexiva, o aluno poderá escolher priorizar determinados exercícios, por exemplo, nas habilidades em que tiver maior dificuldade.

Atenção às realizações fonéticas dos fonemas e a como os indivíduos nativos pronunciam cada som é outra boa recomendação. Exercitar a percepção auditiva dos "pares mínimos" (TRASK, 2004, p. 221), por exemplo, faz com que o indivíduo adulto aprenda a perceber minúsculas diferenças ao pronunciar as palavras em LE. Um bom exemplo de par mínimo são as palavras do idioma inglês "*man*" e "*men*", em que apenas um fonema distingue o som dessas duas palavras.

E finalmente, a recomendação do exercício fora da sala de aula. O aprendiz não deve limitar-se a apenas freqüentar as aulas. Deve, pelo menos antes de cada aula, fazer exercícios ligados ao conteúdo da aula anterior, revendo e recordando tudo o que foi trabalhado. Pois, segundo Khalsa (2001), este movimento cerebral de recapturar, rever, fixar e recordar atuará como um "aquecimento" do cérebro para a aula que terá a seguir, possibilitando que o aluno entre mais rapidamente no "clima", no ritmo da língua-alvo, facilitando a sua aprendizagem. Deste modo, o aluno estará produzindo novas conexões cerebrais, e desenvolvendo também sua plasticidade cerebral.

Perseverança, bom humor, força de vontade, atenção, compromisso e desejo são, portanto, atitudes fundamentais ao adulto aprendiz de um novo idioma. Afinal, saber falar outra língua, muitas vezes, pode ser comparado a um suposto poder de adquirir mais um par de olhos para ver o mundo, além de deixar o cérebro mais jovem, de acordo com Lima (2003). Segundo inúmeros pesquisadores canadenses, para manter as funções cerebrais rápidas como na juventude, duas línguas são melhores que uma só. Uma pesquisa feita na Universidade York, no

Canadá, publicada na revista "*Psychology and Aging*" (2004, vol.19, n. 2, 290-303), evidencia que adultos mais velhos que cresceram bilíngües têm reflexos mentais mais rápidos do que pessoas que falam apenas uma língua. Essas pessoas mostraram menor declínio natural associado à idade. Os testes por eles realizados sugerem que o esforço de ir de uma língua a outra mantém o cérebro elástico e pode ajudar a evitar o retardamento causado pela idade (BIALYSTOK, 2004).

Portanto, vale ressaltar que quem fala duas línguas tem massa cinzenta mais densa que aqueles que só falam uma (MECHELLI, 2007). Em outras palavras, aprender outro idioma ajuda a desenvolver o cérebro, sobretudo quando se aprende bem cedo, antes dos 5 anos. Quem sustenta a tese é a médica Andrea Mechelli, da University College London. Ela realizou tomografia em grupo de 25 pessoas que só falam inglês, 25 que falam inglês e uma segunda língua e em 33 bilíngües tardios, que estudaram entre 10 e 15 anos. O segundo grupo foi o que apresentou maior quantidade de massa cinzenta. A boa notícia é que quem começa a estudar outro idioma depois dos 35 anos também terá o cérebro alterado, ainda que não tanto como se tivesse começado bem mais cedo (MECHELLI, 2004).

Assim, pode-se concluir que nunca é tarde para aprender um novo idioma, principalmente se o adulto estiver consciente de que sua longevidade cerebral vai determinar a qualidade de vida que terá ao envelhecer.

De acordo com Khalsa (2001, p.159), "*dos 40 aos 50 anos, há pelo menos 2% de diminuição do peso cerebral total por década e as áreas do cérebro que estão mais associadas à memória são atingidas de maneira mais violenta*". Ele afirma ainda que quando a circulação cerebral diminui, o potencial cognitivo do indivíduo também entra em declínio.

Khalsa (2001) afirma que para mantermos o cérebro jovem precisa-se estimular o pensamento através de estímulos intelectuais e exercitar o cérebro mentalmente o máximo possível, treinando-o, estimulando-o.

E para fornecer esse estímulo, aprender é sempre muito importante, principalmente para as pessoas mais idosas. Pois nunca é tarde para se aprender, já que o "*cérebro pode mudar em qualquer idade*", de acordo com a Dra. Diamond

(*apud* KHALSA, 2001), escolhida para dissecar e estudar o cérebro de Albert Einstein, na década de 80.

É vitalmente importante, para a regeneração do cérebro, permanecer mentalmente ativo, exercitando as áreas de linguagem, números, raciocínio indutivo e dedutivo e da organização espacial, evitando que o cérebro fique passivo, vindo a deteriorar sua capacidade cognitiva e sua memória.

Além disso, Scheibel (*apud* KHALSA, 2001) afirma que "*o desafio de tarefas novas é muito benéfico para o cérebro*". Pois a novidade é biologicamente estimulante. E nessas novidades, inclui-se a aprendizagem de um novo idioma, que ajudará a manter jovem o cérebro do indivíduo adulto.

## CAPÍTULO 4: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA.

---

*Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica; razão e emoção." (Moran, 2000 apud PERINA, 2003).*

### 4.1 A NECESSIDADE

A tecnologia hoje faz parte da vida das pessoas de maneira intensa. Não há como nos imaginar sem o celular ou a internet.

Contudo, esta tecnologia tão ligada ao dia-a-dia das pessoas, custa a entrar nas salas de aula. O professor, profundo conhecedor e especialista de seus conteúdos, se vê diante de uma situação da qual ainda não possui pleno domínio (NOGUEIRA, 2002). Com foco no computador e no que não consegue fazer, o professor, muitas vezes, perde o foco da contribuição que este pode oferecer ao processo de aprendizagem (OLIVEIRA NETTO, 2005).

A Revista Veja, em uma reportagem de 20/07/2005, disse que "*embora elogiem e admirem as facilidades com que as crianças conhecem e manipulam as novidades da tecnologia, as escolas encontram dificuldades para se adaptar*". Pois se o professor acha complicado demais, a tecnologia não servirá para a escola. Faz-se necessário, então, que os professores percebam que a tecnologia veio para ficar e precisa (se ainda não está) se instalar definitivamente na escola e nas salas de idiomas.

Portanto, vale a reflexão entre os professores: será que me tornei um "tecnofóbico" (Oxford, 1995), que através dos preconceitos desenvolvi uma fobia às

novas tecnologias? Quais os diferenciais que a tecnologia pode trazer para as minhas aulas de idioma? Que tipo de professor posso me tornar com o auxílio das ferramentas disponíveis na internet?

## **4.2 O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO AO LONGO DOS ANOS**

De acordo com Litwin (1997 *apud* SOUZA, 2003), “a partir dos anos 50 e 60, surge a concepção de Tecnologia Educacional (TE) como o estudo dos meios geradores de aprendizagem. Tal período foi caracterizado, principalmente nos EUA, por uma época de expansão da comunicação, pelo desenvolvimento de diversos equipamentos (i.e fones de ouvidos, gravadores, videocassetes, projetor de slides, e posteriormente, o retroprojetor), e uma abertura interdisciplinar, integrando outras áreas do conhecimento, como a psicologia. Ao longo da década de 60, os princípios da psicologia cognitiva estavam bem acentuados, procurando avaliar a eficácia dos meios e dos diferentes métodos de utilização dessa tecnologia na educação”.

Souza (2003) afirma que no final da década de 60 e nos anos 70, a TE pode ser caracterizada por uma visão restrita e outra ampla. Restrita, pois, embora vinculado ao uso de novas tecnologias, o seu campo de ação na educação era limitado pela aparelhagem e uso dos meios de comunicação (principalmente na América Latina); e numa esfera mais abrangente, como conjunto de procedimentos, princípios e lógicas.

Para Souza (2003), estas duas visões refletem o paradigma tecnicista que perpetuava na época, que caminhou nos anos 80 e 90 com a popularização dos microcomputadores para um uso dos recursos tecnológicos mais voltados à comunicação (LITWIN, 1997 *apud* SOUZA, 2003).

Warschauer (2000) afirma que com o nascimento da aprendizagem assistida por computador no século XX – a concepção de uso de recursos tecnológicos e sua expressividade virtual passam a ter profundas repercussões em nossas práticas sociais e educacionais. Ele ainda chama atenção para o impacto da aprendizagem



mediada por computador no ensino de língua inglesa. Tal impacto abrange cinco áreas merecedoras de reflexão no que se refere aos procedimentos, princípios e lógica de uso:

- a) novos contextos, devido à comunicação global e acesso à mídia internacional;
- b) novos letramentos, no que se refere à escolha das ferramentas, localização e críticas das informações, assim como tomada de decisões;
- c) novos gêneros, com a comunicação multimídia e eletrônica;
- d) novas identidades, em relação ao desenvolvimento da autoconfiança na habilidade comunicativa, não somente acadêmica, como também a social em língua inglesa;
- e) novas pedagogias, de acordo com as mudanças ocorridas em CALL (*Computer-assisted language learning*), que é uma abordagem ao ensino e aprendizagem de línguas em que a tecnologia do computador é usada como um recurso auxiliar para apresentar, reforçar e avaliar o conteúdo a ser ensinado, normalmente incluindo um forte componente interativo.

Warschauer (2001) ilustra mudanças ocorridas na forma de ensinar inglês, através do quadro abaixo traduzido por Souza (2003):

Estágio	Anos 70 e 80: CALL estrutural	Anos 80 e 90: CALL comunicativo	Século XXI: CALL integrativo
Tecnologia	Computadores de grande porte	Computadores pessoais	Multimídia e internet
Paradigma de ensino de inglês	Gramática-tradução e Áudio-lingual	Ensino comunicativo da língua	Centralizado no conteúdo, inglês para propósitos específicos e acadêmicos
Uso principal dos computadores	Repetição e prática	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Objetivo principal	Precisão estrutural	Precisão estrutural e fluência	Precisão estrutural, fluência e agenciamento

Tabela 01: Os três estágios de CALL

Para Souza (2003), a tabela 01 (Os três estágios de CALL) apresenta como o conceito de TE está articulado tanto com o desenvolvimento tecnológico quanto com as propostas educacionais e metodologias de ensino da língua inglesa.

Como se pode perceber, atualmente um inegável benefício da utilização da internet e do computador na aprendizagem de um novo idioma está na possibilidade de praticar tal língua em um contexto autêntico, desenvolvendo a fluência e a precisão do aluno, fazendo-o aprender a lidar com a ansiedade natural que o indivíduo adulto tem ao se deparar com a necessidade de falar outra língua. Com a possibilidade de gerar momentos de interação autêntica com falantes nativos no idioma, o aluno vai, através da internet, aprendendo a lidar com situações imprevisíveis de uso do idioma, resgatando aos poucos sua auto-estima em relação ao uso de uma nova língua.

### **4.3 O E-LEARNING E A INTERNET**

A internet trouxe uma revolução nas maneiras como o ser humano tem lidado com o conhecimento e com a sua construção.

Outra grande revolução deu-se quando as pessoas começaram a avaliar o potencial da "WEB" como ferramenta de ensino, enquanto rede de pessoas e de relacionamentos.

Olhando a internet apenas como rede de computadores, vai levar a perceber que ela serve apenas para transmitir informação. Mas de informação os livros e enciclopédias de outrora estão mais do que repletos. Contudo, olhando a Web como rede de pessoas, então, torna-se muito mais fácil perceber que ela serve para a colaboração. Principalmente em se tratando do ensino e aprendizagem de outra língua, a Internet serve como canal autêntico de uso do novo idioma, possibilitando que as pessoas tenham oportunidades reais de se comunicar de forma não-ensaiada, autêntica.

Embora os termos *e-learning*, educação a distância e a sigla EAD não soem mais como uma novidade, sabe-se que a prática de ensinar usando esses recursos ainda está longe de fazer parte da rotina da maioria das salas de aula hoje.

Há muitos anos no Brasil já se usavam os cursos por correspondência via correio, cursos veiculados pelo rádio e pela televisão (ALVES; NOVA, 2003). Hoje o que mudou foi a possibilidade de interação entre os professores e alunos de forma

anteriormente impensável. Atualmente, com a internet, tem-se a vantagem de os participantes poderem estar em estados, cidades ou até países diferentes e haver total interação entre eles. O professor pode orientar cada aluno individualmente em relação ao que ele deve fazer ou refazer, realinhando objetivos de trabalho para o aluno e para ele mesmo, e monitorando progressos e/ou dificuldades individuais ou coletivas, mesmo sem nunca ter se encontrado *face-a-face* com o aluno.

Além disso, sabe-se que parte do que se aprende num bom ambiente de *e-learning* é como lidar com a avalanche de informações que a própria Web disponibiliza. E isto envolve a aprendizagem de recursos de filtragem e de pensamento crítico que são usados por aqueles que interagem. Afinal, de acordo com Lévy (1996), a cognição é um sistema complexo de redes formadas pelos esquemas de pensamento que resultam da interação de fatores humanos, biológicos e técnicos.

*"O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações" (Lévy, 1999).*

Portanto, a internet (HEIDE, 2000 *apud* NOGUEIRA, 2002) é uma ferramenta em que os alunos podem explorar ambientes, gerar perguntas e questões, colaborar com os outros e produzir conhecimentos, em vez de apenas recebê-los passivamente.

#### 4.4 A UTILIZAÇÃO DA INTERNET INFLUINDO NA FORMA DE ADQUIRIR E DESENVOLVER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

*“O uso das ferramentas de comunicação mediada por computador na aprendizagem de línguas contribui para o desenvolvimento da iniciativa dos aprendizes para interagir, para uma dinâmica social baseada na colaboração aluno-aluno, bem como para um aumento da discussão central no aluno e uma transferência de autoridade do professor para o aluno”. Warschauer, 1996 ( Benson, 2001: 139).*

Sabe-se que a tecnologia da informação vem para a educação não como uma tecnologia neutra, mas como algo que modifica os processos.

As modificações se dão devido a rupturas no aprender (KENSKI, 2003). Ruptura com a centralidade do professor como operador do processo de ensino; ruptura com a ação passiva do aluno em relação à sua aprendizagem, pois este assume novas responsabilidades e disciplina; ruptura com as estruturas organizacionais tradicionais de ensino-aprendizagem; ruptura com processos lineares de aprendizagem; ruptura com o tempo e o espaço definidos de aprendizagem.

Conectadas, as pessoas podem estabelecer elos, redes integradas de saberes em permanente movimento, por onde circulam amplamente as informações. Além disso, em um processo de aprendizagem virtual, onde parte dessa aprendizagem se dá individualmente, no ritmo do aprendiz, sem a ansiedade natural que se dá em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira, esse aluno tem condições de refletir e de fazer suas conexões de aprendizagem a fim de internalizar a estrutura da língua, se fortalecendo e minimizando sua ansiedade natural ao falar/aprender um novo idioma, preparando-se, assim, melhor para os momentos de fala e fluência oral em um ambiente de sala de aula presencial.

Além disso, um processo de aprendizagem que combina o *e-learning* com aulas presenciais traz ao aprendiz uma nova ruptura nos gêneros de informação

recebidas, pois este novo ambiente (o virtual) traz uma maior flexibilidade por uma infinidade de novos códigos, textos, imagens, sons. Afinal, a multimídia pressupõe um espaço que contempla todos os tipos de informação que podem ser

operados pela interface do computador. E essa multimídia hoje está muito bem apropriada pelo jovem, que já está amplamente acostumado com outros códigos, como imagens, sons, muito movimento, além de textos, não mais precisando de legenda para identificar esses novos símbolos (KENSKI, 2003).

Outra grande ruptura com o advento do *e-learning* se dá quando pensamos nos campos da informação. Dividir grupos de informação por temas ou disciplina perde o sentido na rede. A possibilidade de poder saltar de um ponto a outro qualquer, sem escalas, transforma a rede numa grande "infoteca", sem divisões sedimentadas, e isso é um estímulo à criação de projetos interdisciplinares, que podem dar um novo significado ao ato de aprender e ensinar um idioma estrangeiro.

Hoje as necessidades educacionais são outras. Necessidade de maior flexibilidade, de interdisciplinaridade, de contextualização, necessidade de envolver o aprendiz em projetos que despertem a sua curiosidade para ir buscar, para aprender. Necessidade de atualização permanente dos cursos e currículos, e com isso a necessidade de identificação de novos perfis profissionais. O novo professor deve ser formado para desafiar os alunos a irem atrás da informação, a descobrirem as respostas possíveis e a criticar, selecionando a melhor possibilidade.

Aprender através da internet é abrir-se para o espaço das redes, segundo Kenski (2003). E para quem aprende outro idioma, este espaço é a possibilidade, muitas vezes única, que o aprendiz tem de usar o novo idioma em um contexto autêntico de vida e não apenas numa simulação de mundo real criada em sala de aula.

Através da internet o aluno tem que aprender a descartar o que é irrelevante, a relacionar dados aparentemente díspares, a construir seus próprios espaços. Aprender através da internet é criar, inventar, interagir, descobrir... aprender...

Entretanto, é importante lembrar que crianças e jovens têm tempo para se lançar na rede, se expor e descobrir novos modos de intervir no "conhecimento formal", enquanto o adulto tateia, se frustra na necessidade de aprender a lidar com mais essa ferramenta da modernidade.

Mas a internet é a oportunidade atual, como o livro foi um dia. E o ensino de idiomas não pode deixar de usar esse novo recurso como seu aliado em favor de uma aprendizagem mais sólida, eficaz e dinâmica.

Reddel (1997 *apud* LOPES,2000) aponta a *“internet como útil na independência, criatividade e responsabilidade do aprendiz, possibilitando-lhe rejeitar a posição passiva de mero consumidor de informações e incorporar um papel mais crítico e analítico de avaliação e seleção de material que lhe é oferecido. Esse tipo de papel gera interesse; não aquele interesse conseqüente de pressão externa como provas e avaliações, mas um interesse genuíno por atividades e assuntos relevantes à vida real”*.

Já Muehleisen (1997 *apud* LOPES, 2000) salienta que *“os estudantes estão interessados em unirem-se à revolução da internet devido à proximidade entre a internet e as necessidades modernas. Talvez, por este aspecto, os alunos estejam tão interessados em usá-la na própria aprendizagem; apreciam-na como geradora de exercícios práticos de linguagem, semelhantes ao que acontece na vida real.”*

Por isso, é fácil afirmar que o estudo de como a internet pode auxiliar o aprendiz a aprender, internalizar e adquirir um novo idioma, pode ser uma importante reflexão e contribuição para a Universidade, haja vista que dada as novidades nessa área, muitas vezes, os papéis e práticas têm sido simplesmente transpostos de ambientes virtuais sem a reflexão necessária sobre as diferentes naturezas dos diversos tipos de cursos que procuram combinar a internet com a aula presencial e do papel do professor em cada um desses ambientes.

## **4.5 OS MATERIAIS DE ENSINO E AS FERRAMENTAS A SEREM USADAS**

### **4.5.1 Aula-chat**

O *chat* é uma forma de comunicação em tempo real (MARCUSCHI, 2004) e teve início em meados de 1989, em servidores ligados pelo IRC (*Internet Relay Chat*).

Esses bate-papos são conversas síncronas (em tempo real) e desde 2004 já acreditava-se que existiam mais de 100 milhões de pessoas interconectadas pelos bate-papos na Internet diariamente, de acordo com Marcuschi (2004). Esses leitores-escritores estão empenhados em desenvolver uma conversação não face-a-face, via canal eletrônico mediado por um *software*. É parecido com uma conversa telefônica, sendo que pública, podendo ser anônima, mas de forma espontânea.

A aula-*chat* ou o "*chat educacional*", como o define Marcuschi (2004, p. 53), é uma *autêntica sala de aula*, sendo que o controle da interação não está completamente nas mãos do professor. Marcuschi diz que o professor, neste tipo de aula, atua muito mais como um instrutor e um "dirimidor de dúvidas", estimulando os outros alunos e participantes a contribuírem colaborativamente na construção social do conhecimento. Isto é, as dúvidas dos alunos são respondidas pelos outros alunos e não só exclusivamente pelo professor.

Alessandra Bernardes e Paula Vieira (*apud* Assunção, 2005), em seu texto "O chat como produção de Linguagem", descrevem o *Chat* como "*texto-falado por escrito numa conversação com expressão gráfica*", que para ser bem sucedida precisa que os participantes demonstrem habilidades técnicas em digitar de forma rápida e ágil, pois o outro está guardando a sua resposta.

No *chat* encontram-se algumas características muito próprias, que precisam estar claras:

- Frases e períodos curtos, simples e concisos.
- Alto tom de informalidade e descontração.
- Existência de marcadores que aproximam o texto da fala cotidiana.
- Mescla elementos da oralidade com os da escrita, onde o texto apresenta uma vinculação estreita com a realidade social imediata.
- A possibilidade do locutor de reelaborar seus enunciados, antes de enviá-los ao seu "ouvinte".

- Tempo curto e limitado para formulação de um enunciado, pois o outro interlocutor está aguardando a resposta, sendo que a transmissão dos turnos depende da velocidade do computador.
- Alternância dos sujeitos falantes, geralmente mais veloz do que face-a-face.
- Uso de outros recursos para suprir a ausência do tom de voz, gestos e expressões faciais, com excesso de pontos de exclamação e de interrogação.
- Uso de "EMOTICONS" (ícones indicadores de emoções).

Como se sabe que a interação só é possível via palavra e pela linguagem, o *chat* surge como uma nova forma de ler/escrever e de proporcionar a interação autêntica e genuína via Internet.

Portanto, aula *chat* representa ser mais uma possibilidade, mais um momento de fala, de interação e de prática na língua-alvo entre os aprendizes de um novo idioma, integrando alunos de diferentes turmas, diferentes escolas, diferentes regiões e até de diferentes países.

Contudo, Markuschi (2004) recomenda que essas aulas não devem exceder de 60 a 90 minutos, já que a partir desse ponto o cansaço físico toma conta e o aluno pode perder a concentração.

E para concluir sobre a importância da aula-*chat*, vale lembrar Bernardes e Vieira (2005, p.61, *apud* Assunção, 2005), quando dizem:

*"Se os gêneros textuais/discursivos mais tradicionais, presentes em nossa sociedade letrada, alcançaram o espaço de produção do ensino, também os chats brevemente alcançarão."*

#### **4.5.2 E-mails orientadores ou educacionais:**

Em um processo de aprendizagem, diagnosticar as necessidades de cada aluno e fazer as recomendações/os encaminhamentos adequados é papel fundamental do bom professor.



De acordo com Hadji (2001, p.122), "*quando se trata de regulação de atividades de aprendizagem, o encaminhamento (ajuste ou reorientação da ação) pode pertencer ao aluno (autocontrole, auto-regulação), ou ao professor (regulação externa)*". E esse encaminhamento é essencial para o progresso do aluno, dentro de uma visão de avaliação formativa, em que a avaliação situa-se no centro da ação de formação, com sua principal função levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem (HADJI, 2001), diagnosticando, identificando certas características do aprendiz e fazendo um balanço dos seus pontos fortes e do que precisa ser melhorado.

E nada melhor que um canal personalizado de *feedback* orientador do professor para o seu aluno a fim de conduzir um melhor ajuste do processo de ensino/aprendizado. Este canal, o *e-mail orientador*, auxiliará o aluno a aprender e a se desenvolver, contribuindo para sua evolução dentro do novo idioma.

Perrenoud (1999, p.50) afirma que *a observação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento*. Assim, o *e-mail orientador* pode ser utilizado pelo professor com objetivo de contribuir para o êxito do ensino, ajudando cada aluno individualmente, ou até coletivamente, a construir suas competências e saberes. Isto é, colocando a avaliação a serviço do educando.

*O feedback que você dá tem que considerar as necessidades e sentimentos da outra pessoa. Citando um provérbio dos índios americanos: Dar dignidade a uma pessoa está acima de todas as coisas." (Weiss, 1994, p.57).*

Outra forma de utilização da ferramenta de *e-mail* em favor da aprendizagem de uma língua estrangeira é usar o e-mail para fazer os alunos entrarem em contato, mantendo uma linha direta, com falantes nativos no idioma-alvo. Nestes casos, o professor deve acompanhar de perto as mensagens enviadas e recebidas.

O *e-mail*, diferentemente do *chat*, é uma interação escrita *assíncrona*, para remessa e recebimento de correspondência entre indivíduos. E os professores e alunos podem/devem explorá-lo com objetivos pedagógicos: tirar dúvidas, motivar alunos, despertar curiosidades, desencadear perguntas geradoras, dar um *feedback* orientador, enfim, são inúmeras as possibilidades de interatividades propiciadas por

esta ferramenta da Internet. Além do mais, para redigir seu texto de e-mail o aluno terá que buscar construir suas idéias e frases no novo idioma, de forma que possibilite a sua compreensão pelo leitor.

#### **4.5.3 Fóruns de debate ou listas de discussão**

Nas listas ou grupos de discussão, os alunos podem se inscrever e participar com suas idéias e opiniões sobre diferentes temas, bem como ler o relato de experiências e informações de vários outros membros do grupo (NOGUEIRA, 2002).

Há inúmeras listas de discussão na Internet, sobre temas diversos. Contudo, o professor pode disponibilizar uma lista, sobre um tema que os alunos estejam trabalhando em sala, ou que estimule o desenvolvimento das estratégias meta-cognitivas, onde os alunos discutirão sobre modos de como melhor organizar os saberes que têm adquirido em sala de aula, por exemplo.

O *yahoo* (<http://br.groups.yahoo.com>), que é uma ferramenta gratuita, e vários outros sites semelhantes, possibilitam que o professor crie uma lista só para seus alunos, além de poder configurá-la para que receba ou não outros participantes além de seus alunos.

Esta é uma forma de comunicação assíncrona, onde o professor pode atuar como moderador ou *Webmaster*, direcionando e fazendo a triagem das mensagens.

#### **4.5.4 Comunidades Virtuais (CV)**

*"A comunidade é uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras". (MARCUSCHI, 2004, p.22).*

Marcuschi (2004, p.21) diz ainda que as comunidades virtuais são um *"agregado social que emerge da rede internetiana para fins específicos"*. Como no exemplo de um fã clube ou de alunos de uma turma específica, as CVs podem

incluir LISTAS DE DISCUSSÃO ou até mesmo *chats*, em sentido amplo, pois os seus componentes têm interesses e até práticas comuns.

#### 4.5.5 Blog pedagógico (diário virtual) ou Weblog

Os *blogs* são diários pessoais através da Internet, uma escrita autobiográfica contendo observações, agendas, anotações. Os adolescentes hoje são praticantes incansáveis dos *blogs*, criando diários participativos assíncronos.

Os *blogs* têm abertura para receber comentários, além de serem interativos e altamente participativos. A escrita nos *blogs*, em geral, traz textos breves, descritivos e opinativos.

*"Os blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. Trata-se de um **Big Brother da Internet** dinâmico, interativo e instigante". (Marcuschi 2004, p.61).*

Desta forma, há duas maneiras de se usar os *blogs* com fins pedagógicos. A primeira delas é solicitar que os alunos criem seus *blogs* individuais na língua alvo, a fim de estimular que os alunos pratiquem funções recém aprendidas no novo idioma, falando de si, de suas rotinas, de seus familiares, entre outros temas. A segunda forma de utilizar-se um *blog* pedagógico é criar um diário da aprendizagem dos alunos na internet, com fotos das aulas e dos projetos desenvolvidos pelo grupo, depoimento dos alunos sobre o processo de aprendizagem, suas dúvidas, suas descobertas, seus ganhos.

#### 4.5.6 Entrevistas com convidados virtuais

O mecanismo dessas entrevistas é semelhante a um *chat* aberto, onde o único a responder é o indivíduo entrevistado, pois há um mediador (que não aparece) e que faz a triagem das perguntas encaminhadas ao entrevistado.

É uma ferramenta muito atraente para o ensino e a prática de idiomas, pois pode-se convidar um falante nativo do idioma-alvo para falar sobre aspectos culturais do seu país, por exemplo. Neste formato, todos os participantes podem mandar perguntas e ver as perguntas dos outros, bem como podem ler todas as respostas do entrevistado.

#### 4.5.7 Pesquisas em hipertexto

*"Ensinar utilizando o Internet exige uma forte dose de atenção do professor. Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente. Tendem a acumular muitos textos, lugares, idéias, que ficam gravados, impressos, anotados. Colocam os dados em seqüência mais do que em confronto. Copiam os endereços, os artigos uns ao lado dos outros, sem a devida triagem". (MORAN **apud** NOGUEIRA, 2002, p.38).*

Através da aprendizagem deste novo idioma (inglês), o aluno poderá ler o mundo pelo hipertexto, isto é, ler e pesquisar nos mais diversos *sites* escritos em inglês, não apenas compostos de palavras, mas também por sons, gráficos, diagramas e muitas possibilidades. O hipertexto, segundo Xavier (2004, p. 171 *apud* MARCUSCHI, 2004), é uma *forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.*

Assim, o professor pode e deve direcionar as atividades que serão feitas no computador, criando pré-atividades (atividades antes de ir ao computador) integrando a lição, o conteúdo da aula com o assunto a ser pesquisado na Internet.

O professor deve motivar o aluno, através da pesquisa aos *sites* indicados, ir buscar respostas, vocabulário, expressões idiomáticas, interpretando os hipertextos visitados e trazendo de volta para a sala de aula a sua contribuição para o grupo, com aquilo que descobriu durante sua pesquisa. A interação entre os alunos nesse momento será genuína e a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa

atuará de forma ímpar na elevação da auto-estima do aprendiz, que atuará como detentor daquela informação.

Faz-se necessário, contudo, o educador estar atento a alguns pontos importantes. O primeiro deles é o tempo em que os alunos deveriam ficar em frente à tela. Não é recomendável que este tempo ultrapasse 15 minutos em uma mesma tela neste tipo de trabalho (NEWTON, 2000). A segunda recomendação, de acordo com Newton (2000), é que o professor deveria variar as dinâmicas de aulas para pesquisas em hipertexto, inclusive às vezes fazendo o aluno usar caneta e papel para fazer anotações sobre suas descobertas enquanto trabalham. E finalmente, a terceira sugestão de Newton (2000) é estimular os alunos para trabalharem em pares, quando na tela de um computador.

#### **4.5.8 O Skype**

O *Skype* é um *software* que permite conversas de graça pela internet através de conexões sobre VoIP (Voz sobre IP). Apesar de ser um serviço gratuito, a qualidade das conversas é excelente. Pode-se conversar várias pessoas juntas e ouve-se muito bem.

A *Skype Technologies* é uma empresa global de comunicação via internet, que permite comunicação de voz e de vídeo de forma gratuita entre os usuários deste *software*.

Hoje o *Skype* está disponível em 27 idiomas (WIKIPEDIA, 2007) e é usado pelo mundo todo. Sua renda é gerada através de serviços que permitem a comunicação de e para telefones fixos e celulares, *voicemail*, transferência de chamadas e personalização, que incluem *ringtones* e *avatars*.

Através do *Skype* é possível organizar conversas com até cem pessoas (WIKIPEDIA, 2007) de uma comunidade. Pode-se até salvar seus grupos favoritos e localizá-los posteriormente para iniciar outras conversas.

O *Skype* funciona com a maioria dos sistemas operacionais e computadores: *Windows*, *Mac OS X*, *Linux* e *Pocket PCs*. É seguro, pois ele criptografa automaticamente as conversas, bate-papos e transferências de arquivos antes de

enviá-los pela internet, o que torna quase impossível a sua interceptação (WIKIPEDIA, 2007).

Nesta pesquisa o *Skype* foi utilizado para gerar conversas em inglês entre os alunos da turma com tecnologia e falantes nativos do idioma inglês que se encontravam nos Estados Unidos durante os meses em que aconteceram as aulas deste projeto. Foi a possibilidade concreta e autêntica que os alunos do grupo com tecnologia tiveram de comprovar-se capazes de falar e entender o idioma-alvo em conversa com americanos.

#### 4.6 A TECNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM

*“O uso das ferramentas disponíveis na internet, (...) favorecem o aluno tanto na área tecnológica quanto na área pedagógica. São resultados capazes de modificar, a curto prazo, posturas que ocorrem em sala de aula, diante do processo ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira. O professor deixa de ser a fonte única de informação, passa a ser um orientador e um facilitador do saber que auxilia o aluno a desenvolver o seu potencial, a tornar-se um indivíduo com autonomia para pesquisar assuntos diversos e capacitá-los a construir o seu próprio conhecimento.” (FONSECA, 2000).*

O que a tecnologia tem feito para ajudar o aluno a aprender outro idioma? E o que a tecnologia poderá estar fazendo no futuro em favor da aprendizagem de L2 ou LE?

De acordo com Othero e Menuzzi (2005), em aproximadamente 20 anos no mínimo estaremos usando com muito mais precisão programas como *chatterbots*, *parsers* e efetivos tradutores eletrônicos. Esses programas têm sido desenvolvidos pela lingüística computacional.

A lingüística computacional para Vieira e Lima (2001 apud OTHERO; MENUZZI, 2005, p. 22) é "a área de conhecimento que explora as relações entre lingüística e informática, tornando possível a construção de sistemas com capacidade de reconhecer e produzir informação apresentada em linguagem natural". É subdividida em duas áreas: a lingüística de corpus e o processamento de linguagem natural (PLN).

A lingüística de *corpus* cuida da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais criteriosamente coletados a fim de servirem para pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Assim, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador.

Já o PLN constrói programas capazes de interpretar e/ou gerar informação fornecida em linguagem natural, dando conta dos diferentes aspectos da língua: sons, palavras, sentenças e discursos nos níveis estruturais, de significado e de uso.

Graças à Lingüística Computacional, estuda-se o tratamento computacional da linguagem e das línguas naturais. Com isso, desenvolvem-se programas de tradução automática, reconhecimento de fala, síntese de fala e sistemas de diálogos em língua falada. Com essa tecnologia, foram criados, por exemplo, programas que fazem o computador pronunciar em "voz" alta aquilo que foi digitado pelo usuário. Um exemplo, é o programa "*TALK IT!*" (<http://talk-it.softonic.com>).

Por pronunciar vocábulos isolados em inglês e em espanhol, este programa pode ajudar o estudante a conhecer a pronúncia correta de uma nova palavra que esteja aprendendo.

Há também programas que lêem em voz alta textos grandes armazenados no computador. O programa *Virtual Vision* (<http://www.micropower.com.br>), da *Micropower*, lê em voz alta os documentos do *MS office* e de *sites* na internet.

Além dele há outros programas desenvolvidos para auxiliar os deficientes visuais que podem ser utilizados também pelo aprendiz de um novo idioma para aperfeiçoar sua capacidade de pronunciar bem os sons da LE e acertar a pronúncia correta de palavras novas. Os *softwares* de síntese texto-fala, que efetuam a produção artificial de voz a partir do texto escrito, podem ser um forte aliado dos aprendizes de idiomas, potencializando a pronúncia na nova língua. Entre os exemplos de *softwares* de conversão texto-fala é importante citar o *TextAloud* (<http://www.nextup.com/>) e o *Jaws* (<http://freedomscientific.com>), que disponibiliza a leitura de páginas da *web* e faz a leitura em voz alta de uma *homepage*.

## CAPÍTULO 5: A HABILIDADE DE LEITURA: PARA QUE LER E SEUS OBJETIVOS

---

O mundo escrito nos rodeia 24 horas por dia. Em um sistema de escrita que utiliza um código com menos de 30 letrinhas, nos tornamos dependentes desse código. Mas como o estudante de uma língua estrangeira aprende a dominar esse código?

Sabe-se que a habilidade de Ler é um componente importante da proficiência total em Língua Estrangeira do indivíduo. Mas, de acordo com Brown (1994, p. 283), a necessidade de integrar as quatro habilidades (*Reading, Writing, Speaking e Listening*) faz-se muito presente no ensino de Língua Estrangeira, pois o aluno aprenderá melhor a habilidade de *Reading* quando associada à habilidade de Escrita (*Writing*), e desenvolverá melhor seu "*Listening*" (ouvir) se este estiver associado ao "*Speaking*" (falar).

Mas, por que estimular o aluno de língua estrangeira a ler? E quais devem ser os objetivos do trabalho na habilidade de "*Leitura*"?

De acordo com Nunan (1989, p.34), as pessoas têm vários objetivos diferentes para ler em uma língua estrangeira. Entre tais objetivos destacam-se alguns, como o de obter uma informação específica ou porque está curioso sobre algum tema; para conseguir orientações/instruções em como desenvolver certa tarefa, atividade para o trabalho ou para a vida diária; ou ainda para atuar numa peça teatral ou jogo. Outro objetivo pode ser o de manter contato com amigos por correspondência, para entender cartas comerciais, ou também para saber quando e onde algo vai acontecer ou aconteceu (por exemplo, leitura em jornais, revistas, relatórios) e finalmente por prazer e diversão.

Para cada um desses objetivos, Brosnan *et al.* (1984 *apud* NUNAN,1989) cita que há um tipo de habilidade de leitura diferente para dar conta dos mais variados propósitos em uma atividade de leitura. Por exemplo, para ler um comunicado da escola trazido pelo filho, o pai e a mãe terão que olhar este comunicado percebendo



seu "*script*", seu estilo, seu formato; depois terão que lê-lo todo rapidamente buscando palavras-chave e informações gerais (como quem enviou ou escreveu tal comunicado, datas etc). Depois, lê-lo novamente procurando os pontos mais importantes, percebendo mais detalhes e buscando mais informação (*scanning*).

Assim, Brosnan *et al.* (1984 *apud* NUNAN, 1989) dizem que para dar conta de uma atividade de leitura, o indivíduo deve estar envolvido em buscar reconhecer e entender o *script* e o formato do texto; procurar reconhecer e entender palavras-chave e frases; buscar entender o contexto (*skimming*: ler todo o texto sem se deter em detalhes, só para ter uma idéia do que se trata); identificar os pontos principais no texto e, caso seja necessário, ler detalhadamente.

Mas para se obter sucesso na leitura em um idioma estrangeiro, Nunan (1989, p.35) aponta alguns fatores primordiais. O primeiro deles é a capacidade do leitor identificar o som e o símbolo correspondente. Outro fator é o uso do conhecimento de gramática para buscar o sentido/significado do texto e para entendê-lo. Um terceiro importante fator é o uso de diversas técnicas para objetivos diferentes, por exemplo, o uso de estratégias de leitura como *scanning* e *skimming* para buscar palavras-chave ou informações. Relacionar o texto ao seu próprio conhecimento prévio do assunto e/ou de mundo ou da vida e identificar a intenção funcional ou retórica das frases ou de segmentos do texto, como por exemplo reconhecer quando o autor estiver dando uma definição ou resumindo algo, também são muito importantes para que o indivíduo consiga sucesso ao ler em um novo idioma.

Além de tudo isso, é necessário que o aluno também compreenda o significado a fim de identificar palavras.

Portanto, a habilidade de leitura é fundamental na formação do indivíduo proficiente em língua estrangeira, já que a leitura é uma ferramenta que foi muito utilizada em ambas as turmas nesta pesquisa. A turma sem tecnologia usou a leitura de *readers* para ampliação de seu acervo lingüístico e posteriores debates em sala sobre os textos lidos para estimular seu desenvolvimento oral. Já a turma com tecnologia trabalhou esta habilidade para dar conta de leituras de textos autênticos através da internet e em *chats* educacionais.

## 5.1 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA E EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desde os anos 80, muitos progressos foram feitos nas pesquisas sobre as habilidades de Leitura em língua materna. Contudo, apesar dos avanços sobre a língua materna (L1) terem influenciado em muito o estudo das habilidades em língua estrangeira (LE) e em segunda língua (L2), não podemos dizer que o progresso nas pesquisas em relação à LE e L2 foi equivalente.

De acordo com Grabe (*apud* RICHARDS e RENANDYA, 2002, p.216), as pesquisas sobre leitura em um contexto de língua materna trouxeram alguns resultados importantes para nortear as orientações sobre a habilidade de leitura. Entre esses resultados destacam-se: a importância de se desenvolver uma correspondência entre a letra e o som para se iniciar a leitura (nos estágios iniciais); a importância de se reconhecer a palavra e o processamento completo das palavras de um texto; a necessidade de um amplo reconhecimento do vocabulário para uma leitura fluente; a necessidade de um ritmo razoável na leitura para se processar e compreender; a utilidade de representações gráficas para instruções de compreensão; o valor de uma "leitura extensiva", isto é, ler bastante; a importância do diálogo e do modelo do professor na compreensão de instruções; o papel de facilitador de um modelo de instrução baseado no conteúdo; a necessidade do aluno tornar-se um leitor-estratégico e, finalmente, a influência de vários contextos sociais no desenvolvimento das habilidades de leitura.

A tomada de consciência dessa orientação resultou em grande impacto nas orientações sobre a leitura em língua materna. Mas por seu contexto ser bem diferente do contexto de língua estrangeira e de segunda língua, não se encontra a mesma variedade de resultados nessas outras pesquisas. Ainda assim, Grabe chega a apresentar alguns resultados importantes das pesquisas em leitura de LE e L2.

Primeiramente em suas pesquisas, Grabe afirma que há um grande número de dilemas na aprendizagem da habilidade de leitura em LE/L2. O primeiro dos dilemas por ele apontado questiona como uma abordagem de leitura pode ser relevante para todos os diferentes contextos de aquisição de leitura em LE/L2. Essa é realmente uma questão que perpassou a seleção dos textos a serem trabalhados com os dois grupos pesquisados durante este projeto.

Outro aspecto (dilema 2) seria a variedade de vocabulário. Amplo vocabulário é crucial não só para a leitura como também para todas as habilidades lingüísticas. Contudo, os alunos, sujeitos desta pesquisa, apresentavam um vocabulário bem restrito no início do estudo, dificultando um pouco a seleção dos textos a serem trabalhados, principalmente pela necessidade de se usar textos autênticos, retirados da internet, do modo que o falante nativo os usa.

Um terceiro dilema diz respeito ao contexto social. Isto é, o ambiente social do aluno e sua classe social influenciam amplamente no desenvolvimento da habilidade de leitura. Como no grupo em questão havia alunos pós-graduados e outros com formação escolar mínima, pôde-se perceber uma diferença no desempenho final nas atividades de leitura dos participantes.

A habilidade em usar as estratégias de leitura apropriadas compõe o quarto dilema. Os sujeitos dessa pesquisa não estavam familiarizados nem conscientes no uso de estratégias de leitura que os fizessem dar conta do texto lido mesmo sem entender algumas palavras. Este foi mais uma questão que teve de ser trabalhada em sala de aula a fim de auxiliá-los na interpretação dos textos designados.

E finalmente, a capacidade do aluno fazer a transição para o "ler para aprender" demonstrará que a língua serve a funções úteis para a comunicação e para que o aprendiz alcance seus objetivos.

Portanto, o eixo central que envolveu o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira com o grupo de alunos desta pesquisa está no domínio das estratégias de leitura e na variedade do repertório lingüístico do leitor. É visível que quando o leitor em um novo idioma consegue dar conta desses dois fatores, sua capacidade de compreensão do texto lido amplia-se, possibilitando-lhe a condição de aprender novos conteúdos através da leitura. Não apenas tendo a leitura como ferramenta para aprender uma língua estrangeira, mas "lendo para aprender" além de apenas "aprender para ler".

## **5.2 O ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Milhares de pessoas aprendem a se comunicar perfeitamente em vários idiomas sem realmente saber ler uma palavra neste idioma, segundo Bowen e Marks (1994). Há pessoas que são capazes de trocar de um idioma para o outro, sem esforço, dependendo do ambiente ou situação em que estejam, sem nunca terem lido nada no segundo idioma. Esse exemplo é comum entre crianças bilíngües.

Embora isso seja possível, hoje já se dá muita atenção ao desenvolvimento das habilidades de leitura para ajudar e facilitar na aprendizagem de um novo idioma. Mas será que os alunos (e talvez até alguns professores) sabem o objetivo de um programa de leitura em língua estrangeira?

É importante lembrar que uma criança é exposta à sua língua-mãe desde que nasce. Até aprender a ler, ela já se expôs no mínimo a 5 ou 6 anos da língua materna em todos os momentos da sua vida, pelo menos a 16 horas por dia, durante 6 anos.

Assim, para aprender um novo idioma, deve-se ter em mente que "estudar é uma ferramenta para a aprendizagem e não é a aprendizagem em si" (House, 1997).

Já para as crianças, aprender é mais uma questão de experienciar, do que ligar a informação à memória. Desta forma, faz-se necessário oferecer aos alunos a possibilidade de experienciar, de praticar, de experimentar o novo idioma para que ele possa aprender de forma bem sucedida.

Normalmente, numa sala de aula de língua estrangeira, segue-se a crença de que a aquisição da nova língua deve se dar na seguinte ordem: ouvir, falar, ler, escrever. Isto é, o professor apresenta o novo item de língua oralmente, o aluno ouve. Depois, o aluno pratica aquele conteúdo oralmente. Ele fala. Em seguida o professor mostra a palavra escrita e o aluno lê. E finalmente ele a escreve (GOWER, PHILLIPS, WALTERS, 1995).

Contudo, apesar dessa crença comum, o que garante uma aprendizagem de um novo idioma é a exposição a ele. Afinal, aprender um novo idioma é um processo lento, principalmente quando comparado ao fato de que um novo aprendiz de inglês (por exemplo, com 8 ou 9 anos de idade) chega à sala de aula deste idioma tendo

tido oito ou nove anos de exposição contínua ao Português ou ao seu idioma-mãe. Por isso, a leitura, apesar de ser considerada uma habilidade receptiva (GOWER, PHILLIPS, WALTERS,1995) em aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, pode ajudar o aprendiz a expandir o seu vocabulário, além de lhe fornecer uma série de modelos de fala e estruturas na nova língua.

Mas, sabe-se que as pessoas lêem de formas diferentes e para objetivos diferentes. Apesar disso, muitos alunos, ao lerem um texto qualquer, ficam querendo entender palavra por palavra e por vezes sentem-se mal por não compreenderem todas as palavras do texto. Por esta razão, alunos e professores devem saber/conhecer os diferentes objetivos e modos de se ler um texto, pois só assim essa ansiedade de entender palavra por palavra deixará de existir, dando lugar ao prazer de compreender a mensagem principal do texto lido.

Uma leitura de sucesso é resultado do entendimento que se extrai do texto lido, da compreensão do seu sentido geral. Para essa compreensão do sentido geral do texto, vários fatores são importantes. O primeiro deles é o conhecimento prévio que se tem sobre o tema do texto. Por isso, atividades de leitura devem reforçar a leitura para compreensão, mais do que no exato ato de decodificar letras. O segundo fator é que é necessário que se entendam algumas palavras para que se possa compreender o significado de um texto. E finalmente, para que haja sucesso no ensino de leitura em LE, recomenda-se que o professor previamente debata o tópico do texto com os alunos antes de lê-lo, levantando as expectativas sobre o que será lido, para assim provocar neles conexões entre pontos do texto com situações que eles conhecem e que vivem em seu dia-a-dia.

Todos esses fatores auxiliam o aprendiz de um novo idioma a adquirir confiança nesta leitura e, assim, a poder extrair o máximo de benefício em tal habilidade.

Além disso, a leitura envolve duas habilidades específicas: decifrar e "adivinhar" o significado das palavras desconhecidas. Decifrar envolve ler e compreender, simultaneamente. Envolve concentração no significado. Já "adivinhar" o significado de palavras desconhecidas tem relação ao fato de que quando o aprendiz lê um texto na LE e se depara com palavras novas, ele às vezes as vê como obstáculos, que impedem a sua compreensão do texto todo. Mas para obter

sucesso na leitura em LE, o aprendiz deve procurar "pistas" no próprio texto que o ajudem a inferir o significado das palavras desconhecidas.

### 5.3 A LEITURA COMO UMA HABILIDADE "RECEPTIVA" ?

Quando se fala em ensino de línguas, fala-se sempre nas quatro famosas habilidades que devem ser desenvolvidas no aprendiz: falar, ouvir, ler e escrever.

Scrivener (1994) considera as habilidades de Falar e Escrever como habilidades produtivas e as habilidades de *Ler* e *Ouvir* como receptivas. Ele pondera que as habilidades receptivas são aquelas em que o aprendiz recebe informação mas não a produz.

Vale salientar que nenhuma dessas habilidades pode existir sozinha numa visão comunicativa. Isto é, não pode haver *Ouvir* sem *Falar*, por exemplo. Afinal, o objetivo em se aprender uma nova língua é, normalmente, de capacitar o aprendiz em se comunicar de forma eficaz e eficiente.

Contudo, há algumas diferenças significativas que tornam a leitura, de um modo ou de outro, mais fácil do que a habilidade de *Ouvir*. É possível observar essa dificuldade a partir dos questionários de *Self-assessment form* (anexo 06) respondidos pelos sujeitos dessa pesquisa, e analisando os **quadros 7 e o 8 do capítulo "Apresentação e discussão dos resultados"**.

Normalmente, um texto de leitura é mais obviamente organizado. Há também as palavras cognatas, os prefixos, sufixos, palavras de origem latina (no caso dos Brasileiros); que facilitam a compreensão do texto. Além disso, os alunos podem se dar ao luxo de ler o texto em seu próprio ritmo ou *timing*. E se o aprendiz for um proficiente leitor na sua língua materna, isso certamente o ajudará no novo idioma.

Outro fator importante é que na maioria dos textos acadêmicos usa-se o linguajar padrão, evitando-se gírias e abreviações.

Há também gravuras, gráficos e o *lay-out* do texto que, quando bem explorados pelo leitor, podem fornecer-lhe inúmeras "pistas" sobre o que está escrito.

A extensão do texto também é outro aspecto facilitador da leitura. Quanto mais curto, geralmente, mais fácil é de se compreender.

Mas vale lembrar que, apesar da habilidade de leitura ser considerada por alguns autores como uma habilidade receptiva, o mais importante dessa habilidade é o leitor ser capaz de identificar sobre o que trata aquele texto.

#### **5.4 A CRIAÇÃO DE UMA AULA DE *LEITURA* COM O AUXÍLIO DA INTERNET**

Ao se estabelecer uma atividade de sala de aula a fim de praticar a habilidade de leitura, é importante seguir alguns "conselhos" para se escalar (preparar) uma aula de *reading*, onde o objetivo maior seja dar base e fundamentação aos alunos de modo que eles possam compreender o texto tão bem que sejam capazes de debater sobre o extrato lido, dando inclusive, suas visões pessoais sobre o artigo.

Assim, antes de ler o texto o professor deve procurar despertar o interesse dos alunos para o tema e tentar encorajá-los a procurar "prever" o que será falado na passagem de leitura.

Se os alunos conhecerem as palavras-chave do texto, isso, sem dúvida, facilitará a sua compreensão.

Pedir aos alunos para prestarem atenção às figuras, às imagens tipográficas, ao formato e *lay-out*; fazê-los falar sobre suas experiências prévias em relação ao tema, também será muito eficaz no auxílio ao aluno.

Já na primeira vez em que o aluno for ler o texto, é importante que se solicite dele uma visão global sobre o que diz o texto. Não é para ler tudo, mas apenas para tentar pegar uma idéia geral e breve do conteúdo (essa estratégia é conhecida por *skimming*).

Depois, deve-se solicitar aos alunos que comparem com seus colegas a primeira idéia que tiveram do texto lido.

Para maiores detalhes (*scanning é a estratégia utilizada para buscar informações específicas no texto*) sobre o texto, vale pedir aos alunos que leiam as perguntas do exercício de compreensão antes de voltar a ler o texto. E que após terem lido as perguntas, eles deverão voltar ao texto lido para identificar os parágrafos ou frases que respondem às questões solicitadas. Embora seja importante frisar que a adequação do texto ao nível lingüístico do aprendiz depende em muito do que é pedido a partir da leitura do texto. Portanto, a adequação do texto ao aprendiz depende principalmente do tipo de tarefa solicitada, essencialmente hoje em dia, onde há uma forte tendência em se usar textos autênticos de sites na internet para atividades de *Reading*. Nada de textos "falsos", criados só com o vocabulário ou pontos gramaticais já trabalhados em sala e conhecidos dos alunos. É importante capacitar o aluno para a vida, para o mundo, desenvolvendo nele a capacidade de dar conta de um texto lido, mesmo que este contenha elementos novos, desconhecidos para o leitor.

Há também, algumas técnicas que procuram ajudar os alunos a lembrar dos passos envolvidos numa atividade de leitura. A primeira técnica, de acordo com Woolfolk (2004), é a técnica *READS*. Essa sigla remete a:

R – *review* (revise o título e subtítulo antes de ler).

E – *Examine* (procure as palavras em negrito ou em destaque).

A – *Ask* (pergunte-se "o que eu desejo aprender?" a partir dessa leitura).

D – *do it* (leia!)

S – *Summarize* (resuma o texto lido em suas próprias palavras).

Outra técnica desenvolvida por Thomas e Robinson (1972) (*apud* WOOLFOLK, 2004) é conhecida por PQ4R, que ensina a:

*PREVIEW* – Pesquise sobre o tema e estabeleça um objetivo para a leitura.

*QUESTION* – Transforme o título e subtítulos em perguntas.

*READ* – Leia o texto e tente responder as perguntas que elaborou.



*REFLECT* – Pense sobre os exemplos, crie imagens mentais, tente elaborar elos de conexão do que está lendo com o que já sabe.

*RECITE* – Depois de ler todo o texto, veja se você consegue responder às perguntas sem olhar para o texto.

*REVIEW* – Tente levar o conteúdo para a sua memória de longo prazo.

Com essas pequenas "dicas", o aprendiz e o professor conseguem estruturar suas atividades de *leitura* através da internet e tirar o máximo proveito de tais tarefas.

## **5.5 ESTRATÉGIAS USADAS PARA COMPREENSÃO DA LEITURA EM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A leitura é normalmente uma atividade solitária, pois se lê sozinho. Por isso diz-se que é a mais pessoal das habilidades lingüísticas. Geralmente, lê-se algo por prazer ou para adquirir informação, mas cada um o faz por suas próprias razões pessoais. Assim, a habilidade de leitura em um novo idioma é uma das coisas mais úteis que o aluno de Língua Estrangeira pode aprender.

Uma leitura de sucesso depende da compreensão. Isto é, quando o leitor se depara com um texto, ele procura significados e a compreensão do sentido geral deste texto. Desta forma, as letras se combinam em palavras relevantes e com significado e as palavras se combinam em frases significativas.

Assim, um texto vai demorar mais ou menos para ser lido de acordo com o número e a coerência dessas combinações, mais do que simplesmente pelo número de palavras ou letras do texto. A compreensão do texto lido se baseia em muito mais do que a simples recepção de palavras, mas na construção de significado.

Para facilitar a leitura de um texto, o uso de estratégias de leitura apropriadas é fundamental, principalmente em uma segunda língua. Assim, para a construção de significado que deve ocorrer na leitura de um texto, o aprendiz deve combinar os processos ascendentes ("*bottom-up*") e descendentes ("*top-down*"). Entendendo-se os processos ascendentes como sendo aqueles processos de decodificação e

entendimento de palavras, frases e sentenças em um texto. E como *descendente*, aquele processo relativo às expectativas do leitor, seu conhecimento prévio que constrói um *schemata* do que o texto vai conter e seu gênero textual.

Deste modo, o aprendiz deve ser encorajado a combinar estratégias tipo *ascendentes* como *descendentes* a fim de ler um texto em outro idioma. Isto significa que o professor deve debater o tema do texto antes de mandar os alunos lerem-no, que ele deve investigar que expectativas os aprendizes têm e após a leitura levá-los a descobrir conexões entre as referências apresentadas no texto com situações conhecidas dos aprendentes, de suas vidas e experiências.

Brown (1994, p. 292) descreve dez estratégias de leitura essenciais em LE/L2. A primeira delas sugere que o leitor identifique o objetivo/ o propósito da leitura. Que use as regras grafêmicas e os padrões para ajudar na decodificação (principalmente para alunos iniciantes). O uso de técnicas eficientes de leitura silenciosa para uma compreensão rápida (para alunos de nível intermediário e avançado) é também uma estratégia eficiente citada por Brown. A criação de mapas semânticos ou fazer aglutinação, a adivinhação (estratégia de compensação, isto é, tentar adivinhar o significado de uma palavra por seu contexto, inferir o significado através das "entre-linhas"), a análise de vocabulário (procurar prefixos, sufixos, classes gramaticais etc), além do *skimming* e do *scanning* já descritos anteriormente, são ainda estratégias fundamentais para a leitura em LE. E finalmente, promover discussões entre o significado literal e o implícito e fazer correlações através dos marcadores do discurso ajudam muito o aluno a ler em um novo idioma.

O conhecimento dessas estratégias de leitura é fundamental para auxiliar o aprendiz a tornar-se um leitor proficiente em LE/L2. Além disso, as habilidades de leitura devem ser estimuladas e desenvolvidas de modo a deixar o aprendiz capaz de lidar com textos cada vez mais complexos, deixando-o capaz de manejá-los de modo apropriado, habilidoso e rápido.

## 5.6 O QUE OS ALUNOS DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PRECISAM FAZER PARA SE TORNAREM LEITORES EFICIENTES?

Para a maioria dos leitores em um novo idioma que já sejam alfabetizados em sua língua mãe, a habilidade de compreensão da leitura é primeiramente uma questão de se desenvolver as chamadas estratégias de compreensão da leitura.

De acordo com Brown (1994, p. 291), para se tornar um leitor eficiente, o indivíduo deve discernir entre os grafemas distintivos e os padrões ortográficos do idioma alvo; reter pedaços/partes da língua que lê de diversos tipos na memória de curto-prazo; decodificar e processar a forma escrita em uma velocidade eficiente para dar conta do seu objetivo; reconhecer um certo número de palavras e interpretar padrões de formação de frases (exemplo, a ordem das palavras na frase) e sua significação; reconhecer as classes gramaticais das palavras (substantivos, verbos etc), regras e padrões; reconhecer que um significado pode ser expresso por diferentes formas gramaticais; reconhecer as expressões de coesão no discurso escrito e seu papel na sinalização da relação entre as frases e idéias; reconhecer as formas retóricas do discurso escrito e sua significância na interpretação.

Reconhecer as funções comunicativas dos textos escritos de acordo com a sua forma e o objetivo; inferir sobre o contexto que não estiver explícito usando seu conhecimento prévio; a partir dos eventos e idéias descritos, inferir conexões entre eventos, deduzir causas e efeitos, e detectar a idéia principal, a idéia que dá sustentação à nova informação, à generalização e à exemplificação; distinguir entre o significado literal e o implícito; detectar referências culturalmente específicas e as interpretar em um contexto culturalmente apropriado; desenvolver e usar uma bateria de estratégias de leitura, como *scanning*, *skimming*, detectar marcadores do discurso, "adivinhar" o significado das palavras a partir do contexto, e finalmente ativar seu esquema de interpretação de textos. Essas são algumas das estratégias que o aprendiz de um novo idioma deve dominar para se tornar um leitor eficiente neste idioma-alvo.

Além disso, para tornar as atividades de leitura eficientes, Ur (1996, p. 148), com precisão, aponta algumas recomendações. Primeiramente, o conteúdo e a

língua devem ser acessíveis ao nível de proficiência lingüística do leitor. Contudo, sabe-se que a adequação do nível lingüístico depende em muito do que é solicitado do aprendiz na tarefa de compreensão da leitura.

Em segundo lugar, encontram-se a agilidade e a velocidade da leitura. Apesar de se saber que objetivos diferentes de leitura demandam diferentes velocidades, é notório que se o aluno procura o significado de uma palavra na leitura, e ele não reconhece automaticamente o vocabulário, essa leitura poderá não ser bem sucedida. E se o aprendiz tiver inúmeras oportunidades de ter experiências de sucesso ao ler uma variedade de tipos de textos, este aprendiz será mais eficiente nas tarefas de *Reading*.

Para uma leitura mais eficiente, a terceira recomendação dessa autora diz que o leitor deve separar as partes significativas do que for insignificante. Isto chama-se de leitura seletiva, dando mais atenção e concentrando-se nos trechos principais do texto lido. A quarta recomendação de Ur (1996) é que o leitor deve tomar o vocabulário desconhecido em seu favor, buscando entender o seu significado pelo contexto, ou ignorá-lo.

Tentar prever ou criar hipóteses de antecipação sobre o que será dito no texto é também uma técnica eficaz. Outra técnica produtiva é usar o conhecimento prévio de mundo ou sobre o tema para facilitar a compreensão do texto.

E finalmente, o leitor deve ter claro em mente o motivo, o objetivo, porque e para que está lendo. Essas são as principais orientações para ajudar um aprendiz em um novo idioma a tornar-se um leitor eficiente nesta LE.

Transformar o aprendiz de um novo idioma em um leitor eficiente é um grande desafio no processo de ensino de uma língua estrangeira. Aprender a ler e a escrever envolvem todos os aspectos da estrutura e do uso da língua: grafologia, fonologia, vocabulário, gramática, discurso, além de habilidades que envolvem o reconhecimento das letras, de regras gramaticais e de estratégias de leitura. Por isso, não são todas as pessoas que conseguem atingir sucesso nessas habilidades em uma língua estrangeira.

Experiências de sucesso com a leitura são fundamentais para qualquer aprendiz de um novo idioma. O papel do professor neste processo faz-se cada vez

mais importante. Leituras interessantes, inteligentes e bem selecionadas possibilitam, inclusive, que o aprendiz entenda o contexto sem precisar traduzir palavra por palavra.

Muitas das habilidades que o falante desenvolve na língua mãe são diretamente transferíveis para a língua estrangeira. Mas mesmo assim, é preciso praticar uma série de áreas para tornar-se habilidoso no novo idioma. Principalmente, quando se trata de uma competência nada fácil de se adquirir como a habilidade de leitura.

Imagine um indivíduo que ouve a previsão do tempo no rádio em sua língua-mãe. Ele fica apenas parcialmente ouvindo a notícia até escutá-lo falar sobre a previsão para a sua cidade ou estado. O ouvinte só se concentra bem para saber as palavras-chave da notícia específica que está buscando. Mas o mesmo não se dá, quando este mesmo indivíduo ouve a previsão do tempo em seu idioma estrangeiro. Normalmente, ele deseja prestar atenção e entender cada mínima palavra. Gerando nele uma ansiedade maior do que acontece quando se trata da sua língua materna.

O mesmo acontece ao ler um texto. Por este motivo, esta habilidade deve ser praticada e desenvolvida em sala de aula desde o início do processo de ensino-aprendizagem, ensinando o aluno a usar as estratégias que o farão dar conta do texto lido, sem precisar traduzir palavra por palavra.

É imenso o número de alunos que tentam adiar ler em outra língua devido ao modo como essa habilidade foi desenvolvida em sala de aula (BOWEN e MARKS, 1994). A leitura deve ser uma atividade que dê prazer e motivação ao aluno. Mas para isso, o professor deve estar ciente de como desenvolver essa habilidade, passo por passo, estimulando seus alunos. Deste modo, ao longo deste capítulo destacou-se como esse processo acontece e como professores devem atuar a fim de facilitar e monitorar tal processo, objetivando o sucesso do aprendiz.

Além disso, apesar de terem aspectos bem diferentes, constata-se que aqueles que são bons leitores na sua língua-mãe terão mais chances de o serem na L2 ou LE.

Outro fator de suma importância é a capacitação dos aprendizes em usar as estratégias meta-cognitivas para tornarem-se leitores eficientes em LE. Neste

capítulo descreveu-se como o professor pode esquematizar suas aulas com atividades pré-leitura, ao longo da leitura e pós-leitura para deixar o aprendiz mais seguro e confiante ao adquirir esta habilidade em LE ou L2. São dicas que facilitarão o trabalho do professor e refletirão diretamente no desempenho do aluno.

Há inúmeras pessoas que são capazes de se comunicar com perfeição em um novo idioma, mas que para poder ler neste mesmo idioma estrangeiro necessitam adquirir uma série de competências, as quais devem ser treinadas e bem desenvolvidas, em sala por um professor possibilitador, qualificado.

## CAPÍTULO 6: METODOLOGIA DA PESQUISA

---

Inicialmente serão abordadas as razões pela escolha de uma corrente de pesquisa qualitativa descritiva, com metodologia de estudo de caso múltiplo (OLIVEIRA, 2005, p.62). Em um segundo momento, o contexto no qual a pesquisa foi conduzida será detalhado, mencionando-se neste ponto informações sobre os sujeitos da pesquisa e os instrumentos através dos quais os dados para análise foram coletados.

Tendo em mente a proposta de estudo apresentada e o objetivo do trabalho, escolheu-se a linha qualitativa descritiva de pesquisa. De acordo com Oliveira (2005), pesquisas descritivas têm por característica a descoberta e a observação de fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, além de considerar neste desenho, *“o desenvolvimento de uma análise para identificação de fenômenos, explicação das relações de causa e efeito dos fenômenos”* (OLIVEIRA, 2005, p.75) e a proposta de reflexão sobre o papel da tecnologia durante esse processo.

A partir das teorias e hipóteses formuladas neste trabalho, foi feito um confronto com dados e fatos colhidos durante a pesquisa, para que seja possível classificá-los com base em conclusões aqui obtidas. Portanto, o método utilizado como caminho escolhido para atingir os objetivos dessa pesquisa foi o estudo de caso múltiplo, em que *“a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo”* (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são o professor e os alunos de dois grupos do curso básico oferecidos gratuitamente a indivíduos adultos (maiores de 40 anos). Um dos grupos de alunos teve seu curso combinando aulas presenciais e virtuais para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. E o outro teve aulas presenciais e sua expansão de exposição ao idioma se deu através da leitura de *readers*, livretos pára-didáticos, para a aquisição e ampliação de vocabulário.

Foram consideradas na interpretação dos dados de pesquisa as informações coletadas a partir de: (1) registros de interações virtuais e presenciais, advindas de pesquisas de satisfação em relação ao método de ensino proposto neste projeto, (2) pesquisas de satisfação em relação ao resultado de aprendizagem obtido com o curso, (3) *e-mails* e *chats* entre os alunos, o professor e a pesquisadora, (4) observação de aulas presenciais, para avaliar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos e (5) análise de formulários reflexivos sobre determinadas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, (6) sessões de entrevistas reflexivas, (7) provas escritas, etc.

Dentre esses registros, há uma ficha de inscrição do curso, na qual os sujeitos dão autorização expressa para uso desses dados em projetos de pesquisa. Há também as respostas dos sujeitos às Questões Reflexivas sobre o seu objetivo ao aprender um novo idioma, suas dificuldades e facilidades.

Foram aplicados testes escritos e observações orais a fim de medir o nível de proficiência lingüística dos sujeitos no novo idioma ao longo do processo.

A partir desse trabalho, foram coletados dados interessantes, que analisados, se constituem em uma interessante fonte de conhecimento, podendo, inclusive, servir de base para ações de maior porte e abrangência, que incluam um maior número alunos e professores em diferentes partes do país.

## **6.1 CONTEXTO DA PESQUISA**

Esse projeto foi desenvolvido a partir de dois grupos de alunos do curso Básico 1 de um curso livre particular no ensino de idiomas no Grande Recife, tendo o mesmo professor para os dois grupos.

Desta forma, esta pesquisa procurou: (1) explorar o que acontece no processo de ensino-aprendizagem quando se pretende ensinar inglês como língua estrangeira em um curso que combine o presencial e o virtual, que alia momentos de interação presencial e momentos de interação mediados pelo computador, (2)



analisar os resultados de aprendizagem obtidos a partir desse formato de curso e (3) verificar se o uso da tecnologia contribui realmente ou não para a aprendizagem de inglês como LE por indivíduos adultos de 40 a 65 anos.

## 6.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Trabalhou-se com sujeitos adultos (acima de 40 anos), de nível iniciante em inglês, divididos em duas turmas de aproximadamente dez alunos cada, com a mesma carga-horária de aulas presenciais e o mesmo professor. Essa pesquisa foi devidamente aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP, sob o número 0071.0.096.000-05.

Os alunos não dominavam completamente os recursos básicos de informática. Mas alguns eram capazes de utilizar a internet e as ferramentas de *e-mail*, sendo que alguns eram bastante iniciantes na utilização dessas tecnologias.

Os alunos de ambas as turmas tiveram duas horas e meia de aula presencial por semana, durante um semestre letivo, gratuitamente.

O professor que ministrou as aulas dos dois grupos tinha, na ocasião desta pesquisa, oito anos e meio de experiência como professor de inglês como LE, sendo cinco desses anos dedicados ao ensino de línguas combinando aulas presenciais e virtuais através do portal de exercícios House of English. Contudo, ele não possuía experiência anterior em usar o skype ou o chat como parte das tarefas pedagógicas propostas para os aprendizes. Sua formação inclui, além de cursos sobre técnicas e metodologias no ensino de idiomas, o curso técnico de Manutenção em aeronaves e está se graduando em Psicologia pela FAFIRE.

### 6.3 OS PARTICIPANTES DO GRUPO “SEM TECNOLOGIA”

**QUADRO 1: O grupo sem tecnologia.**

<b>ALUNO</b>	<b>Idade</b>	<b>Nota inicial</b>	<b>Escolaridade</b>
01- A.C.C.	50	1,1	Pós-graduada
02- A.M.V.	48	0,4	3º grau incompleto
03- G.L.S.	61	-	3º grau incompleto
04- M.S. A.	63	8,3	3º grau incompleto
05- R.I.C.B.	42	8,5	3º grau completo
06- J.G.S.P.	44	2,8	3º grau completo
07- M.A.M.M.	57	3,9	Pós-graduada
08- R.O.C.B.	44	6,6	3º grau completo
09- R.F.S.	52	5,8	3º grau completo
10- R.S.B.L.	46	4,4	3º grau completo
11- S.C.S.F.	46	7,2	3º grau completo
<b>Média do grupo:</b>	<b>50,27</b>	<b>4,9</b>	

A média de idade da turma sem tecnologia é de 50,27 anos e a média das notas escritas na avaliação inicial do conhecimento dos alunos antes do início das aulas foi de 4,9. Isso significa dizer que o conhecimento prévio na língua alvo era realmente baixo nesta turma. Vinte e sete por cento dos alunos deste grupo não completaram seu nível superior, contudo 18% desses estudantes já possuía nível de especialização em suas áreas profissionais. Cinquenta e quatro por cento da turma sem tecnologia tinha nível universitário, sendo graduado em uma faculdade local.

## 6.4 OS PARTICIPANTES DO GRUPO “COM TECNOLOGIA”

**QUADRO 2: O grupo com tecnologia.**

ALUNO	Idade	Nota inicial	Escolaridade
1- A. F. S.	48	3,7	3º grau completo
2- D.L.P.O.	40	8,0	3º grau completo
3- J.S.C.	65	9,3	2º grau completo
4- L.I.B.	49	1,2	2º grau completo
5- M.F.G.M.	57	4,1	3º grau completo
6- M.C.F.	46	8,5	Pós-graduada
7- M.I.P.S.	57	5,7	3º grau completo
8- V.L.S.	45	0,6	3º grau completo
9- Z.C.	50	5,5	3º grau completo
<b>Média do Grupo</b>	<b>50,77</b>	<b>5,1</b>	

A média de idade da turma com tecnologia é de 50,77 anos e as médias das notas escritas na avaliação inicial do conhecimento dos alunos antes do início das aulas foi de 5,1. Isso também significa dizer que o conhecimento prévio na língua alvo era semelhantemente baixo nesta turma. Neste grupo, vinte e dois por cento dos alunos não tinham nível superior, apenas o segundo grau completo. Além disso, apenas 11% desses estudantes já possuía nível de especialização em suas áreas profissionais. Sessenta e seis por cento da turma com tecnologia tinha nível universitário, sendo graduado em uma faculdade local.

## 6.5 O PERFIL DOS ALUNOS NO INÍCIO DAS AULAS

Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: um com tecnologia e outro sem tecnologia. A média de idade entre os alunos da turma sem tecnologia foi de 50,27 anos e a média de idade dos alunos da turma com tecnologia foi 50,77 anos. Assim, a média de idade dos dois grupos foi praticamente idêntica, cerca de 50 anos.

Todos (100%) os alunos da turma sem tecnologia já haviam estudado um pouco de inglês antes, enquanto que na turma com tecnologia, apenas 86% dos alunos tiveram alguma experiência prévia com inglês. Apesar dessa diferença, as médias iniciais pela avaliação da escrita dos alunos na língua alvo antes do início

das aulas foram muito semelhantes para os dois grupos, tendo o grupo sem tecnologia obtido média 4,9 na avaliação inicial e o grupo com tecnologia teve média 5,1 nesta mesma avaliação, antes do início das aulas.

Apesar de alguns já terem tido alguma experiência com a língua anteriormente, não conseguiam manter uma conversação básica em inglês oral na época em que se iniciou este estudo. Portanto, foram considerados de nível oral iniciante.

### QUADRO 3: Histórico na aprendizagem do inglês.

TURMA COM TECNOLOGIA				TURMA SEM TECNOLOGIA		
Perguntas:	Respostas	Quantidade de Alunos:	Porcentagem: <b>Total: 9 alunos</b>	Resposta:	Quantidade de Alunos:	Porcentagem: <b>Total: 11 alunos</b>
Já estudou inglês antes?	Sim.	7	%	Sim.	11	100%
	Não	2	%	Não.	0	0%
Quanto tempo?	De 4 a 6 meses.	2		De 4 a 6 meses	2	
	De 1 a 2 anos.	2		De 1 a 2 anos.	3	
	Por mais de 4 anos.	1		Por mais de 4 anos	3	
	Na escola ou faculdade	2		Na escola ou faculdade	3	
	Não estudou	2		Não estudou	0	
Tem algum medo Em relação ao Estudo de inglês?	<b>Medo de pronunciar.</b>	<b>5</b>		<b>Medo de falar errado.</b>	4	2
	Não entender inglês.	1		Sem medos.	2	
	Sem medos.	5		Medo de não saber expressar bem.	1	
	Dificuldades no Períodos escolar.	3		Não consegui entender.	2	
Como era seu desempenho Como aluno?	<b>Bom aluno</b>	<b>3</b>		<b>Bom aluno.</b>	<b>7</b>	
	Excelente aluno.	3		Excelente aluno.	1	
	Aluno mediano.	2		Aluno mediano.	0	
	Aluno não muito esforçado.	1		Aluno não muito esforçado.	0	
					Não respondeu.	1

Ao analisar as respostas dos alunos ao Quadro 3, percebe-se que 77% dos alunos do grupo com tecnologia já possuíam uma noção de inglês, pois já tinham estudado essa língua anteriormente em algum momento das suas vidas. Na turma sem tecnologia todos os alunos (100%) alegaram já ter estudado inglês anteriormente.

Já ao se questionar se os estudantes teriam algum medo em relação ao estudo de inglês, a turma com tecnologia alegou que tinha medo de pronunciar e o grupo sem tecnologia disse ter medo de falar errado. Pode-se daí perceber que os aspectos da oralidade são realmente ameaçadores nessa faixa etária.

É possível também perceber, pela análise do quadro 3, que 33% dos alunos do grupo com tecnologia se consideram excelentes alunos em sua época de colégio e 33% dos alunos dessa turma também se considera excelente aluno. Já na turma sem tecnologia 77% dos estudantes diz-se ser bom aluno e apenas 9% considerou-se excelente.

## **6.6 ANÁLISE DO GRUPO "COM TECNOLOGIA"**

O grupo de alunos que foi designado para a turma "com tecnologia" não estava muito familiarizado com as tecnologias do computador e nem com os inúmeros recursos por ele oferecidos. Provavelmente por duas razões: (1) poucos tinham hábito de utilizá-lo regularmente e alguns não possuíam micro em casa. (2) Segundo, porque na época em que estudaram no colégio, na educação fundamental e na universidade, não se ofereciam aulas de informática educacional; nem, nas aulas de outras disciplinas, os professores utilizavam os computadores como recurso de ensino em laboratório de informática.

O grupo pesquisado demonstrou, através de entrevista reflexiva e dos questionários (anexos 1 e 3), consciência diante da necessidade do conhecimento da língua inglesa, tanto para o mercado de trabalho, quanto para a necessidade social do indivíduo, no turismo e na integração com outras culturas.

Quase todos os alunos mostraram-se favoráveis à prática da aprendizagem colaborativa, falando com entusiasmo sobre o assunto como algo "motivante". Eles se entusiasmaram bastante com a possibilidade de "dominar a máquina", aprendendo a descobrir novas formas de usar o computador. Foi visível a animação dos alunos ao saberem que teriam acesso a uma tecnologia, nova para eles, e que, com essa ajuda tecnológica, eles poderiam expandir seus conhecimentos em uma nova língua.

## 6.7 OS DIREITOS DOS ALUNOS COMO USUÁRIOS DE INTERNET

Gomes de Matos (*in* COOK, 2002) fala no direito dos alunos como usuários da internet e convida educadores a se perguntarem se os aprendizes têm o direito de aprender a se comunicarem através da internet e a identificar e usar abreviações criativas na escrita *on line*.

Ele diz que os direitos do aprendiz de uma L2 envolvem (1) uma nova experiência de natureza cognitiva, cultural, educacional e lingüística; (2) um novo benefício tangível, como o acesso a dicionários e computadores; e (3) uma qualidade humanizadora, que é o resultado de uma sala de aula negociada de forma cooperativa dos direitos e responsabilidades dos estudantes.

Assim, durante esta pesquisa, os aprendizes do grupo com tecnologia tiveram uma nova experiência cognitiva, educacional e lingüística; além de terem acesso a algumas tecnologias jamais usadas por eles anteriormente. Tiveram também o direito de se comunicar com outros aprendizes de inglês como LE e com indivíduos nativos no idioma, com o uso do computador e da internet.

Após a primeira atividade de entrevista-*chat* através do *skype*, alguns dos depoimentos abaixo foram citados pelos alunos do grupo com tecnologia:

*“Eu tenho muita dificuldade em entender, mas eu achei mais fácil do que eu imaginava...”* (L.I.B.)

*“Eu gostei bastante, no início a gente fica nervosa, mas depois vai descontraindo...”* (D.L.P.O.)

*“A tecnologia facilita demais a aprendizagem. Facilita a ir assimilando, a construir as frases...”(M.F.G.M.).*

Citando Cook (2002), que diz que o objetivo de se ensinar línguas é ajudar os alunos a se comunicarem, pode-se propor uma prática pedagógica centrada em favorecer o uso da língua alvo em situações comunicativas, onde os aprendizes de L2 tenham o direito de se tornarem usuários dessa nova língua. Portanto, foi através dos depoimentos dos alunos após as atividades no *Skype* que se pôde ver como a aprendizagem de língua tem a capacidade de transformar as pessoas, preferencialmente de forma positiva, resgatando a auto-estima do indivíduo adulto, que traz inúmeros medos e frustrações em relação à sua inabilidade de atingir os patamares de fluência e exatidão gramatical semelhantes ao falante nativo do idioma. Medo esse que, ao ser respeitado, torna-se um exercício de mais um dos direitos do aprendiz.

## 6.8 O CURSO

Esta pesquisa foi levada a efeito no curso de idiomas **Yázigi - Boa Viagem**, utilizando o programa básico para iniciantes *InterEnglish 1* – fundamentado na abordagem comunicativa de ensino de inglês com exercícios (para a turma "com tecnologia") através do portal de aprendizagem [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com) e de sessões de *chats* escritos e orais pelo *Skype* com interação com falantes nativos de língua inglesa.

Os alunos de ambas as turmas tiveram 50 horas de aulas presenciais, em 2006, com a mediação do mesmo professor para os dois grupos.

O principal ambiente ou ferramenta selecionada para esta pesquisa foi o *chat* oferecido pelo portal [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com) via *Web* para o referido curso e os registros de conversação ocorridos nesse ambiente. O objetivo do *chat* no grupo com tecnologia era proporcionar conversas informais entre os alunos e um falante nativo de inglês. A participação dos alunos não era obrigatória e os assuntos conversados eram os mais variados possíveis, sendo parcialmente pré-determinados pelo baixo acervo de vocabulário da turma. Os alunos eram orientados



pelo professor para preparar previamente as perguntas que iriam fazer ao falante nativo durante o *chat*.

No caso desse curso, o acesso ao *chat* era obtido por meio de um *link* na própria página do portal [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com). O link levava a uma outra página na qual o aluno colocava seu *login*, ou seja, o nome por ele usado no portal, e pressionava "entrar na sala" para ir para a sala de *chat* propriamente dita.

As sessões aconteciam de acordo com a combinação prévia feita entre a pesquisadora, o professor e alunos e dependiam apenas da disponibilidade dos participantes da turma com tecnologia.

## **6.9 O USO DA TECNOLOGIA: PROPÓSITOS E PROCESSOS UTILIZADOS**

O uso inteligente do computador na educação, de acordo com Valente (2001), é aquele que provoca mudanças na abordagem pedagógica, distanciando-se do processo de transmissão de conhecimento, pois é preciso preparar os indivíduos para o mundo de hoje, um mundo em permanente mudança, imprevisível, que exige indivíduos críticos, criativos, cooperativos, características que são construídas e não transmitidas. O computador é um veículo por meio do qual o aprendiz constrói conhecimento, cria e manipula informação.

Assim, o objetivo das mudanças na abordagem pedagógica da turma com tecnologia foi, em primeiro lugar, fazer com que os adultos aprendizes resgassem sua auto-confiança em relação ao sucesso que poderiam obter na aprendizagem de um novo idioma. Vendo-se capazes de falar, através do SKYPE, com indivíduos nativos no idioma, seu nível de motivação e de confiança elevou-se significativamente. Em segundo lugar, mas não menos importante, esperava-se que os alunos iriam usar o portal de exercícios para expandir seus conhecimentos em relação ao novo idioma.

O terceiro objetivo de se incluir a tecnologia nessa dinâmica de ensino foi o de unir professor e alunos usando a internet como ferramenta de comunicação e aproximação entre as pessoas. Possibilitando, deste modo, a criação de novas maneiras de se fornecer *feedback* orientador personalizado para cada aluno.

Warschauer e Healey (1998) afirmam que o uso inteligente do computador para a aprendizagem de línguas é aquele que combina o potencial educacional com formas de comunicação que excedam a tela do computador, integrando material e *feedback* significativos, além de informação em diferentes mídias de forma a satisfazer os diferentes estilos de cada indivíduo.

Conseqüentemente, as aulas com tecnologia previam tarefas pedagógicas. Entendendo-se o termo tarefa aqui como baseado na definição de Nunan (1989):

*A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (p.10).*

Tais tarefas solicitavam que os alunos fizessem os exercícios do portal educacional [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com) e participassem de sessões de *chat* e de entrevistas, através do *SKYPE*, com os alunos e indivíduos nativos de inglês, sistematicamente programados.

A interação e o *feedback* não ficaram limitados à sala de aula; o professor teve a possibilidade de monitorar o processo de escrita do aluno ou do grupo de forma bem eficiente, organizando, analisando e recuperando os trabalhos eletronicamente; o aluno também pôde organizar seus trabalhos instantaneamente, refazendo exercícios e se auto-corrigindo.

O *feedback* personalizado fornecido pelo professor aos alunos pôde ajudá-lo a dar mais atenção às atividades de comunicação oral dentro da sala de aula.

Outra vantagem proporcionada pela internet é a economia de tempo para desenvolver algumas atividades, além de alunos tímidos terem mais possibilidades de expressarem-se e fazerem perguntas, já que estão se comunicando de forma individual com o professor.

## **6.10 A METODOLOGIA DE ENSINO: A ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Neste estudo, a metodologia de ensino a ser utilizada nas aulas dos sujeitos de pesquisa estará centrada nos princípios pedagógicos da Abordagem Comunicativa para o ensino de LE.

Essa abordagem de ensino traz alguns princípios fundamentais que nortearão a prática pedagógica. Os cinco princípios fundamentais base são (RICHARDS e RODGERS, 1995):

1. O objetivo/propósito da língua é se comunicar.
2. As unidades comunicativas devem levar à interação.
3. As funções comunicativas fazem os aprendizes interagirem uns com os outros.
4. O reconhecimento precede a produção.
5. Competência comunicativa significa adquirir, internalizar e usar os recursos lingüísticos.

Segundo a Teoria de Língua que fundamenta a Abordagem Comunicativa, a língua é um sistema para se expressar significado. E sua função primária é a interação e a comunicação (BROWN, 1994).

Para a teoria de aprendizagem que norteia as atividades na aula dentro da Abordagem Comunicativa, as atividades devem envolver comunicação real, trazendo atividades significativas e usando uma linguagem que seja relevante para o aprendiz (BROWN, 1994), devendo preparar os alunos para o uso da língua em situações de vida real.

O professor, na Abordagem Comunicativa, atua como um facilitador do processo de comunicação, um analista de necessidades, um gerenciador do processo, um coordenador das atividades de sala de aula, um observador e avaliador do desempenho dos alunos e um animador/estimulador do processo de aprendizagem.

Os objetivos da Abordagem Comunicativa, de acordo com Richards e Rodgers (1995), focalizam-se em (1) fazer os aprendizes desenvolverem fluência lingüística, não apenas correção (exatidão) gramatical; (2) equipar os alunos com ferramentas que gerem um desempenho na língua não ensaiado, isto é, não fazer os alunos memorizarem falas prontas, mas ensiná-los a interagirem e conseguirem desenvolver um diálogo espontâneo; (3) facilitar uma aprendizagem para a vida toda; (4) ver os aprendizes como parceiros; (5) usar práticas de sala de aula que alcancem seu mais alto potencial, ensinando os aprendizes a lidarem com o inesperado na fala do outro.

A Abordagem Comunicativa deve ser centrada no aluno. E isso inclui focalizar nas necessidades dos alunos, seus estilos e objetivos. Visa também um treino em estratégias, onde os alunos vão adquirir um senso de domínio do novo idioma, que se soma à sua motivação intrínseca.

Outro foco fundamental da Abordagem Comunicativa é a aprendizagem colaborativa. E para que essa aprendizagem colaborativa possa acontecer, as aulas devem ser organizadas de modo que os alunos trabalhem juntos em pequenos times cooperativos, não competitivos. Esse formato torna a aprendizagem menos "ameaçadora" para muitos aprendizes, aumenta a quantidade de participação do aluno na sala de aula, reduz a necessidade de competitividade entre os alunos e reduz o domínio do professor e seu tempo de fala na aula, deixando os alunos falarem mais.

É importante que haja muita interação em uma aula comunicativa. O professor será o criador das oportunidades para interação genuína entre os alunos em sala de aula.

As atividades em sala de aula devem conter muita negociação, espontaneidade (diálogos não-memorizados) e conversas genuínas. O *input* autêntico

de língua em contextos de mundo-real, que torne os alunos capazes de realmente fazerem algo em seu novo idioma numa situação real, é também foco da Abordagem Comunicativa.

A escrita deve ter como meta leitores "reais". Isso reforça a necessidade de um ambiente que estimule o aprendiz a escrever no novo idioma, e nada melhor do que as ferramentas disponíveis na internet para isso.

Uma educação que integra as quatro habilidades (*ler, escrever, falar e ouvir*) deve ser valorizada na Abordagem Comunicativa. Deve haver interação e interconexões entre a língua oral (*ouvir e falar*) e a língua escrita (*ler e escrever*).

Assim, além dos fundamentos da abordagem comunicativa servirem de norte estrutural para as aulas deste projeto, aliam-se também a esses conceitos os ensinamentos sócio-interacionistas, que ensinam como a aprendizagem deve acontecer.

Souza (2003), em sua dissertação de Mestrado, transcreveu um resumo apresentado por Barros e Cavalcanti (2000:29), sintetizando as relações de todos os envolvidos no processo (aluno, professor, conteúdo), de acordo com diferentes perspectivas teóricas que podem embasar o ensino-aprendizagem:

	Behaviorista	Construtivista Interacionista	Construtivista Sociointeracionista
Relação Aluno-Professor	O aluno é conduzido pelo professor, que determina a velocidade e a forma de construção do conhecimento	O professor incentiva o aluno a construir seu conhecimento de forma autônoma, a partir de suas descobertas individuais	O professor é um mediador do processo de construção do conhecimento que se dá através de interações sociais
Relação Aluno-Aluno	Desconsiderada	Pouco explorada	O aluno é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais
Relação Aluno-Objeto do conhecimento a ser aprendido	O conhecimento é disponibilizado de forma seqüencial para o aluno	O aluno constrói seu conhecimento a partir de suas próprias percepções, oriundas das interações com o objeto	O aluno é capaz de interagir com os objetos (amplificadores culturais) e modificá-los, construindo assim seu conhecimento

Tabela 02 - Teorias pedagógicas, relações de ensino-aprendizagem.

É possível observar, na tabela 02, a mudança na relação professor-aluno-classe-objeto de estudo, de acordo com as perspectivas teóricas. Contudo, apesar de os autores terem apresentado três perspectivas na Tabela 2, faz-se necessário atentar para o fato de considerarmos somente duas totalmente distintas: a Behaviorista e a Construtivista, tendo esta última englobado as vertentes interacionista e a Sócio-interacionista.

Souza (2003) lembra que com uma nova maneira de compreender os eventos históricos e sociais, há um novo olhar para as relações humanas na sociedade e, conseqüentemente, para a aprendizagem, valorizando as vivências e a capacidade do homem de interagir e construir conhecimento. De acordo com Souza (2003), as atividades propostas refletem as perspectivas de diferentes formas de entender aprendizagem, assim como se percebe um ganho qualitativo na prática pedagógica

que incorpora recursos tecnológicos, explorando o caráter interativo e comunicativo destes.

Portanto, seguindo os conceitos aqui descritos, este trabalho adotou uma visão de aprendizagem sócio-interacionista, que compreende a linguagem como prática social e que pode ser mediada, inclusive, por recursos tecnológicos.

A essas fundamentações teóricas (Abordagem comunicativa para o ensino de idiomas e as teorias de aprendizagem sócio-interacionistas) aliam-se, para as aulas desenvolvidas nessa pesquisa, os pilares que respaldam o uso da tecnologia:

- o conteúdo deve estar numa zona próxima ao potencial intelectual atual;
- a colaboração do outro deve ser adequada ao que o indivíduo sozinho não teria condições de realizar;
- a atividade deve ser relevante e significativa, tanto sobre o aspecto pessoal quanto ao do papel da linguagem.

## **6.11 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS**

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados questionários, observações, formulários, *e-mails* e sessões individuais e coletivas, gravadas ou filmadas. Esses instrumentos trouxeram dados quanto ao conteúdo, frequência, aproveitamento prático e necessidades, desejos e frustrações dos alunos e do professor envolvidos como sujeitos desta pesquisa.

## **6.12 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E METODOLÓGICOS NA PESQUISA DESCRITIVA**

Segundo Oliveira (2005, p.43), "*adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise*". Por este motivo, a pesquisadora decidiu utilizar essas técnicas no estudo em questão.

Para a abordagem quantitativa foram utilizados questionários, índices de frequência, notas orais e resultados de testes.

Já para a abordagem qualitativa foram utilizadas entrevistas, questionários com questões abertas, análises dos fatos nas observações de aula, a fim de descrever problemas e hipóteses, analisar as variáveis, fazer a descrição detalhada dos fatos. Foram filmados momentos de utilização da tecnologia e feitas entrevistas gravadas.

Essa pesquisa visa investigar se a tecnologia pode fazer diferença no resultado de aprendizagem de uma língua estrangeira pelo indivíduo adulto, acima de 40 anos. Seu objetivo é estudar se a utilização da internet para auxiliar o adulto a adquirir a LE, pode realmente ser um diferencial no processo de aprendizagem, transformando possibilidades em ganhos significativos para os alunos.

Participaram desta pesquisa 20 alunos com idade-média de 50 anos, iniciantes na aprendizagem da língua inglesa, e um professor.

---



## CAPÍTULO 7:

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

#### 7.1 DEMANDA POR CONVERSAÇÃO

Adultos, acima de 40 anos principalmente, em sua grande maioria, quando começaram a aprender línguas, em sua fase de colégio, no colégio aprendiam tomando notas prematuramente (PASSEL, 1983, p.29). Assim, mesmo quando o professor hoje insiste para que eles ouçam os sons das palavras e trabalhem com a audição, sempre há alunos que pegam o lápis às escondidas para tomar notas. Infelizmente o condicionamento desses alunos é muito forte, fazendo com que eles encontrem muitas dificuldades em estudar de forma puramente auditiva. Esse é um dos “vícios” (PASSEL, 1983, p. 29) que os aprendizes adultos trazem e que nesta pesquisa pôde-se constatar através do questionário *identifying needs and orientation* (Quadro 4).

Na metade do curso, foi aplicado o questionário "*Identifying needs and orientation*" (anexo 04), com o objetivo de se mapear até aquele momento (terceiro mês de aulas) o que permanecia como sendo a dificuldade principal em relação ao aprendizado do idioma.

Através da análise do quadro 4, percebe-se que a demanda por conversação foi maior na turma com tecnologia. Provavelmente porque os recursos usados na tecnologia favoreçam a comunicação oral, o que fez com que os alunos se envolvessem e buscassem cada vez mais atividades que contribuíssem para a sua habilidade de falar. Eles gostaram e pediam mais atividades envolvendo a conversação.

Através do questionário *identifying needs and orientation* (Quadro 4), constata-se que a maior demanda dos alunos dos dois grupos está em "ouvir e entender o que se fala".

Percebe-se com isso, a dificuldade que é para os maiores de 40 anos entenderem o que ouvem em um novo idioma. Pelos depoimentos dos alunos, é

possível perceber que eles esperam ouvir palavra por palavra, semelhante ao ato de leitura. Mas como na linguagem oral o falante junta sons, fonemas, fazendo até a troca de sons, percebe-se uma certa dificuldade do estudante maior de 40 anos em se libertar da linguagem escrita para poder entender o que se fala.

Um pedido recorrente na turma sem tecnologia foi o de "exercitar mais a pronúncia". Através da internet, a turma com tecnologia teve várias oportunidades de exercitar a oralidade, tanto através dos *chats* orais pelo *skype*, quanto através dos exercícios do portal [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com). Assim, ao analisar as respostas do questionário *Identifying Needs and Orientation*, é possível perceber a turma sem tecnologia com o desejo de poder praticar mais a pronúncia, provavelmente uma carência sentida pelo grupo.

Ainda neste questionário (Quadro 4), verifica-se que, na pergunta "o que o professor pode fazer para ajudá-lo a superar essas dificuldades?," a turma sem tecnologia deu oito diferentes sugestões e a turma com tecnologia forneceu apenas quatro sugestões. Isso sugere que a turma sem tecnologia estava mais ansiosa em relação ao processo de aprendizagem e que isso era uma preocupação coletiva, da maioria dos alunos daquele grupo.

Portanto, é possível detectar que a tecnologia pôde ajudar os alunos adultos a amenizar esse "vício" e a capacitá-los para que pudessem entender a cadeia sonora da LE e se sentissem falando mais na língua alvo.

**QUADRO 4: Identificando necessidades e orientação (IDENTIFYING NEEDS and ORIENTATION)  
Aplicado no 3º mês de aula.**

<b>Turma Sem Tecnologia</b> <b>Total de alunos 10 que responderam</b>	<b>Turma Com Tecnologia</b> <b>Total de alunos 9 que responderam</b>
<p><b>1) Quais as suas maiores dificuldades ao aprender inglês:</b></p> <p>1.1) SPEAKING → 5 pessoas  <b>1.2) LISTENING → 8 pessoas</b>            1.3) READING → 0 (ninguém)            1.4) WRITING → 2 pessoas            1.5) GRAMMAR → 2 pessoas            1.6) VOCABULARY → 2 pessoas</p>	<p><b>1) Quais as suas maiores dificuldades ao aprender inglês:</b></p> <p>1.1) SPEAKING → 8 pessoas  <b>1.2) LISTENING → 6 pessoas</b>            1.3) READING → 5 pessoas            1.4) WRITING → 3 pessoas            1.5) GRAMMAR → 3 pessoas            1.6) VOCABULARY → 2 pessoas</p>
<p><b>2) Qual a sua maior dificuldade nas aulas de inglês até o momento?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ouvir e entender o que se fala → 6 pessoas</b></li> <li>• Escrever as palavras/ ortografia (<i>spelling</i>) → 1 pessoa</li> <li>• Sem dificuldades → 1 pessoa</li> </ul>	<p><b>2) Qual a sua maior dificuldade nas aulas de inglês até o momento?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ouvir → 5 pessoas</b></li> <li>• Pronúncia → 3 pessoas</li> <li>• Gramática → 4 pessoas</li> <li>• Fluência → 1 pessoa</li> <li>• Vocabulário → 2 pessoas</li> </ul>

Turma Sem Tecnologia Total de alunos 10	Turma Com Tecnologia Total de alunos 9
<p><b>3) O que você acha que precisa fazer para superar essas dificuldades?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exercitar mais as pronúncias → 5 pessoas</b></li> <li>• Trabalhar dificuldades individuais → 2 pessoas</li> <li>• <b>Exercitar vocabulários → 3 pessoas</b></li> </ul>	<p><b>3) ) O que você acha que precisa fazer para superar essas dificuldades?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>• <b>Ouvir repetidas vezes → 3 pessoas</b> Aprender a ouvir → 1 pessoa</li> <li>• Se dedicar mais → 2 pessoas</li> <li>• Ouvir músicas → 1 pessoa</li> <li>• Realizar e repetir as atividades que explorem o “<i>listening</i>” → 1 pessoa Ler → 2 pessoas</li> <li>• Ver filmes → 1 pessoa</li> <li>• Estudar mais → 2 pessoas</li> <li>• Revisar desde o início → 1 pessoa</li> </ul>
<p><b>4) O que seu professor deve fazer para ajudá-lo a superar essas dificuldades?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetir sempre que necessário → 1 pessoa</li> <li>• Tomar as lições individuais → 1 pessoa</li> <li>• Fazer sempre provas → 1 pessoa</li> <li>• Satisfeito com o método → 2 pessoas</li> <li>• Falar mais devagar → 1 pessoa</li> <li>• Fazer leitura em voz alta na sala → 1 pessoa</li> <li>• Trabalhar mais vocabulário → 2 pessoas</li> <li>• Passar mais exercícios → 1 pessoa</li> <li>• Dar ênfase às tarefas que necessitam do CD → 1 pessoa</li> </ul>	<p><b>4) O que seu professor deve fazer para ajudá-lo a superar essas dificuldades?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O professor já ajuda → 5 pessoas</b></li> <li>• Cobrar mais → 1 pessoa</li> <li>• Explicar mais gramática → 1 pessoa</li> <li>• Indicar filmes/ músicas de acordo com o nível do aluno → 1 pessoa</li> <li>• Falar mais devagar → 1 pessoa</li> </ul>
<p><b>5) Outros Comentários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfeito como curso → 1 pessoa</li> <li>• <b>Sem comentários → 4 pessoas</b></li> <li>• Fazer mais provas → 1 pessoa</li> <li>• Introduzir nas aulas mais gramática → 1 pessoa</li> </ul>	<p><b>5) Outros Comentários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Satisfeito com o curso → 5 pessoas</b></li> <li>• Sem comentários → 4 pessoas</li> </ul>

## 7.2 A EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Analisando os questionários respondidos pelos alunos e o quadro 4, nas perguntas 3, 4 e 5, percebe-se que a turma sem tecnologia apontou maior número de itens relativos ao que o professor deveria fazer para ajudá-los a superar as dificuldades. Por exemplo, repetir sempre que necessário, tomar as lições individuais, falar mais devagar, fazer leitura em voz alta na sala, trabalhar mais vocabulário, passar mais exercícios, entre outros.

Em contrapartida, a turma com tecnologia (mais de 50% dos estudantes) destacou que o professor já ajuda. Isto sugere que na perspectiva de interação aluno/professor, o modelo adotado de ensino com tecnologia favorece a interação do professor com seus alunos, fazendo com que os alunos sintam-se mais próximos ao professor, deixando-os mais confortáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se observar que a interação no modelo com tecnologia extrapola a sala de aula, fazendo com que os alunos aproximem-se mais do professor (dentro e fora da sala, virtual e presencialmente) em comparação ao modelo de ensino convencional.

## 7.3 FALTAS VERSUS DESEMPENHO

Número de faltas às aulas por turma durante os cinco meses da pesquisa

**Quadro 5: Tabulação sobre as faltas e presenças.**

<b>Nº de faltas (índice de frequência)</b>	<b>Turma com Tecnologia</b>	<b>Turma sem Tecnologia</b>
Mês 1	11 faltas	8 faltas
Mês 2	19 faltas	13 faltas
Mês 3	18 faltas	16 faltas
Mês 4	52 faltas	31 faltas
Mês 5	49 faltas	40 faltas
<b>Total</b>	149 faltas	108 faltas

Mesmo com um percentual bem maior de faltas às aulas presenciais, isto é com quase 40% (38%) a mais de faltas ao final do semestre, o desempenho oral da turma com tecnologia foi melhor. Vale salientar que as faltas dos alunos não resultaram de motivos referentes ao curso. O alto percentual de faltas deveu-se a questões de ordem particular/pessoal, de acordo com depoimentos dos próprios alunos em entrevista.

Além disso, tabulando-se o percentual de faltas em relação ao número final de alunos por turma, que foram seis pessoas por turma, teremos uma média de 24,83 faltas por aluno na turma com tecnologia contra apenas 18 faltas por aluno no grupo sem tecnologia, para uma mesma quantidade de aulas dadas.

Outro questionamento importante é se o fato de o curso ter sido oferecido gratuitamente, isso colaborou para o grande número de faltas às aulas e para a evasão dos alunos ou não? Fica, então, a dúvida para posterior estudo, se os alunos estivessem pagando por seu próprio aprendizado, será que o número de faltas e a evasão ao curso seriam diferentes?

## 7.4 DESEMPENHO FINAL

**QUADRO 6: Notas escritas e orais dos alunos.**

Grupo	Alunos	Notas escritas antes do início das aulas	Notas escritas no meio do estágio ( <i>Midterm test</i> )	Notas escritas ao término do curso ( <i>final test</i> )	Nota oral 1 (terceiro mês de aula)	Nota oral 2 (quinto mês de aula)
Turma de Inglês com tecnologia	AFS	3,7	6,60	Sem nota	9,08	9,13
	JSC	9,3	9,96	10,0	9,78	9,90
	LIB	1,2	5,50	Sem nota	8,03	8,33
	MCF	8,5	9,60	Sem nota	9,38	9,25
	MFGM	4,1	7,65	5,3	7,63	9,90
	VLS	0,6	6,90	5,4	7,63	7,70
	ZC	5,5	9,15	8,7	8,50	8,93
	DLPO	8,5	9,95	9,9	9,90	9,85
	MIPS	5,7	8,70	7,0	8,75	9,13
	<b>Média da turma com tecnologia</b>	<b>5,0</b>	<b>8,22</b>	<b>7,73</b>	<b>8,74</b>	<b>9,12</b>
Turma de inglês sem tecnologia	ACC	1,1	8,2	6,90	8,63	8,28
	AMV	0,4	5,5	Sem nota	7,50	7,50
	GLS	Sem nota	7,4	9,10	8,75	8,93
	JGSP	2,8	8,1	7,00	9,25	9,95
	MSA	8,3	9,8	9,65	9,88	9,78
	RICB	8,5	9,2	9,20	9,18	9,60
	RFS	5,8	8,7	Sem nota	9,40	9,70
	SCSF	7,2	10,0	9,48	9,53	9,53
	MAMM	3,9	Sem nota	Sem nota	Sem nota	7,65
	RSBL	4,4	10,0	Sem nota	9,00	9,65
	ROCB	6,6	8,6	Sem nota	8,93	8,70
	<b>Média da turma sem tecnologia</b>	<b>4,9</b>	<b>8,5</b>	<b>8,55</b>	<b>9,0</b>	<b>8,9</b>

Levando em consideração o exposto no Quadro 6, mesmo com menor experiência prévia com a língua e mesmo faltando quase 40% a mais às aulas presenciais, o desempenho oral final (nota oral 2) da turma com tecnologia foi melhor, segundo o professor das turmas. Além do desempenho oral, constatou-se que o resultado escrito (*final test*) do grupo com tecnologia chegou relativamente próximo (7,73 versus 8,55) ao resultado do grupo sem tecnologia. Pôde-se perceber, ao longo do processo, e após entrevista reflexiva gravada com o professor dos dois grupos, que os alunos da turma sem tecnologia procuraram compensar a falta da tecnologia dedicando-se cada vez mais às tarefas escritas. Como suas aulas aconteciam logo após a turma com tecnologia, muitas vezes eles chegavam e viam os alunos da turma com tecnologia engajados em atividades de *chat* através do

*skype* ou num *chat* escrito. E segundo depoimento do próprio professor dos grupos, os alunos sem tecnologia ficavam com vontade de ter acesso àquele mundo novo e por isso não queriam sentir-se "para trás" e procuravam compensar a falta da tecnologia esforçando-se e dedicando-se ainda mais na parte escrita.

## **7.5 ANÁLISE DE ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL (*OUVIR*) NA METADE DO CURSO**

Após a aplicação do formulário *Self-Assessment* (anexo 06), analisando o Quadro 7 que contém a tabulação das respostas a este formulário, pode-se constatar que a percentagem dos estudantes que achou a atividade de *listening* difícil, feita no terceiro mês de aulas (no meio do curso), foi de 30% do total de alunos da turma sem tecnologia. Enquanto que, na turma com tecnologia, apenas 11% dos alunos achou difícil a mesma atividade de *listening*. Só um aluno da turma com tecnologia disse ter tido dificuldades nessa atividade de compreensão oral.

A turma com tecnologia já havia participado de *chats* através do *skype*, "conversando oralmente" com falante nativo do idioma alvo, o que pode ter facilitado sua familiaridade com atividades de ouvir e compreender.

É importante lembrar que para alunos dessa faixa etária uma das atividades mais desafiadoras e complexas é a de compreensão oral, pois a maioria dos alunos acima de 40 anos quer entender palavra por palavra, não percebendo que, ao falar, qualquer nativo junta fonemas, "engole" outros, aglutina sons, etc.



**QUADRO 7: Formulário de Auto-avaliação (*Self-Assessment Form*) no terceiro mês de aula: Avaliando uma mesma atividade de *Listening* aplicada às duas turmas no mesmo dia.**

Grupo SEM tecnologia					Grupo COM tecnologia		
Tópico	Questão	Resposta	Quantidade de alunos	%	Resposta	Quantidade de alunos	%
Queremos saber sua opinião sobre uma das atividades que você fez hoje durante a aula: atividade de listening	3-Nível de dificuldade	Difícil	3	30%	Difícil	1	11%
		Normal	7	70%	Normal	7	77%
		Fácil	-	-	Fácil	1	11%
	4- Você gostou dessa atividade?	Sim	10	100%	Sim	9	100%
		Não	-	-	Não	-	-
	5- Você acha que seu desempenho foi:	Melhor que eu esperava	2	20%	Melhor que eu esperava	1	11%
		Dentro do que eu esperava	7	70%	Dentro do que eu esperava	6	66%
		Pior que eu esperava	1	10%	Pior que eu esperava	2	22%
	Comentários dos alunos	<b>"Tive dificuldade na compreensão"</b>	5	50%	<b>"Tive dificuldades na compreensão"</b>	2	22%
		<b>"Me ajudou"</b>	1	10%	<b>"Gostei da atividade"</b>	3	33%
		<b>"Textos muito longos"</b>	1	10%	<b>"Preciso melhorar a compreensão"</b>	1	11%
		<b>"Foi importante"</b>	1	10%	<b>"Tive facilidade"</b>	1	11%
		<b>"Não consegui ouvir"</b>	2	20%	<b>"Fazer mais atividades igual a esta"</b>	2	22%

## 7.6 ANÁLISE DE ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA (*LEITURA*) NO QUARTO MÊS DE AULA

**QUADRO 8: Formulário de Auto-avaliação (*Self-Assessment Form*) no quarto Mês de aula: Avaliando uma mesma atividade de *Reading* aplicada às duas turmas no mesmo dia.**

Tópico	Grupo SEM tecnologia				Grupo COM tecnologia		
	Questão	Resposta	Quantidade de alunos	%	Resposta	Quantidade de alunos	%
Queremos saber sua opinião sobre uma das atividades que você fez hoje durante a aula: <i>Reading comprehension</i>	3 Nível de dificuldade	Difícil	1	16%	Normal	2	40%
		<b>Normal</b>	<b>3</b>	51%	<b>Fácil</b>	<b>3</b>	60%
		Fácil	2	33%	Sim	5	100%
	4 Você gostou dessa atividade?	Sim	6	100%	Não	-	-
		Não	-	-	Melhor que eu esperava	2	40%
	5 Você acha que seu desempenho foi:	Melhor que eu esperava	1	17%	Dentro do que eu esperava	2	40%
		<b>Dentro do que eu esperava</b>	5	83%	Pior que eu esperava	1	20%
	Comentários dos alunos	Fácil	1	16%	Gostou	3	60%
		Boa atividade	1	16%	Fácil	2	40%
		“Sinto que estou adquirindo vocabulário”	1	16%			
		Sem comentários	3	50%			

A aplicação do formulário *Self-Assessment* (anexo 06) no quarto mês de aulas em ambas as turmas logo após uma mesma atividade de *Leitura* foi analisada através do Quadro 8, que contém a tabulação das respostas a este formulário. Pode-se verificar que os resultados foram muito semelhantes nas duas turmas. Na turma sem tecnologia, 51% do total de alunos achou que o nível de dificuldade da atividade foi normal e 33% acharam a atividade fácil, enquanto que, na turma com tecnologia, 40% dos alunos achou normal e 60% acharam a mesma atividade fácil. Só um aluno (16%) da turma sem tecnologia disse ter tido dificuldades nessa atividade de *reading*.

Todos os alunos das duas turmas disseram ter gostado da atividade proposta, sendo que apenas um aluno (20%) da turma com tecnologia afirmou acreditar que seu desempenho tenha sido pior do que o esperado. Oitenta e três por cento dos alunos sem tecnologia afirmaram que seus desempenhos foram dentro do esperado. É importante mencionar que a turma sem tecnologia já estava com o hábito da leitura de *readers* (livros de estórias) em inglês.

Vale salientar que, para alunos dessa faixa etária, as atividades de compreensão escrita são normalmente mais fácil, pela bagagem de mundo que cada aluno traz e pelas estratégias de leitura que estão habituados a usar. Afinal, grande parte dos alunos brasileiros acima de 40 anos já trabalha bem com palavras cognatas e de radical latino.

## **7.7 A PERCEPÇÃO DO ENGAJAMENTO DOS ALUNOS COM TECNOLOGIA NA FEITURA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO PORTAL DE EXERCÍCIOS**

Pelo Quadro 9, pode-se constatar que a média sobre o número de atividades feitas no portal de exercícios [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com), realizada pelos alunos do grupo com tecnologia foi de aproximadamente 61,5 atividades feitas por aluno ao longo de todo o curso. E entre os alunos que efetivamente terminaram o curso, a média foi de 80,6 atividades feitas por estudante durante os quatro primeiros meses de aulas.

Comparando as notas escritas finais (Quadro 6) dos alunos com o número de atividades feitas do portal de exercícios (Quadro 9), é possível perceber que os dois alunos (sujeitos DLPO e JSC) que mais fizeram atividades no portal, foram aqueles cujas notas finais foram as mais altas da turma (10,0 e 9,9). E aquele que menos fez atividades do portal de exercícios (sujeito VLS) foi uma das notas mais baixas do grupo, tanto na avaliação oral (7,7) quanto na escrita (5,4).

Assim, os dados sugerem que aqueles alunos que não possuíam medos em relação à utilização da tecnologia, tramitavam melhor pelas ferramentas eletrônicas, não se intimidavam e encaravam a feitura dos exercícios no portal da internet como atividades motivantes e desafiadoras.

### **QUADRO 9: Relatório de feitura de atividades no portal de exercícios pela internet (no quarto mês de aula).**

<b>Grupo inglês COM TECNOLOGIA</b>				
<b>InterEnglish 1: ALUNOS</b>	<b>Nota FT</b>	<b>Nota LT</b>	<b>Ativ. Feitas</b>	<b>Status</b>
<b>AFS</b>	<b>90,4</b>	<b>91,3</b>	<b>43</b>	<b>evadiu</b>
<b>DLPO</b>	<b>88,2</b>	<b>97,1</b>	<b>123</b>	<b>concluiu</b>
<b>JSC</b>	<b>86,4</b>	<b>92,7</b>	<b>121</b>	<b>concluiu</b>
<b>LIB</b>	<b>84</b>	<b>91,9</b>	<b>19</b>	<b>evadiu</b>
<b>MFGM</b>	<b>68,1</b>	<b>70,7</b>	<b>43</b>	<b>concluiu</b>
<b>MCF</b>	<b>96,4</b>	<b>98,4</b>	<b>8</b>	<b>evadiu</b>
<b>MIPS</b>	<b>76,7</b>	<b>80,4</b>	<b>86</b>	<b>concluiu</b>
<b>VLS</b>	<b>66,8</b>	<b>69,7</b>	<b>27</b>	<b>concluiu</b>
<b>ZC</b>	<b>89</b>	<b>94,9</b>	<b>84</b>	<b>concluiu</b>

FT = *First Try* (primeira tentativa)

LT = *Last Try* (última tentativa)

## 7.8 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Os alunos dos dois grupos tiveram a oportunidade de tecer considerações sobre os materiais didáticos adotados.

Embora os livros fossem os mesmos, os mesmos cadernos de exercícios e o mesmo CD para as duas turmas, a turma com tecnologia recebeu, além dos livros e CD de áudio, o acesso ao portal de exercícios [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com). E a turma sem tecnologia recebeu vários livros para-didáticos tipo *READERS* ao longo do curso. No questionário reflexivo, o percentual de estudantes que considera o material didático ótimo é maior na turma com tecnologia, pois estes percebiam que tinham acesso a ferramentas que otimizavam sua prática no idioma, além de não se apresentarem tão cansados com o processo.

Outro fator relevante foi a satisfação com exercícios passados como tarefa de casa, que era bem maior nos estudantes com tecnologia.

Vale salientar que muitas tarefas de casa da turma com tecnologia consistiam em fazer virtualmente os exercícios propostos pelo portal [www.houseofenglish.com](http://www.houseofenglish.com).

Nos Quadros 10 e 11, os alunos de ambas as turmas analisaram o material utilizado ao longo do curso. Para o grupo com tecnologia, 83% dos estudantes considerou ótimo o material utilizado. Já para o grupo sem tecnologia, apenas 50% dos alunos classificou como ótimo os materiais do curso. Mas, apesar disto, quando questionados a respeito da dinâmica das aulas, os alunos sem tecnologia foram unânimes (100%) ao classificá-las como ótimas, enquanto que só 50% dos alunos da turma com tecnologia atribuíram esta nota máxima às aulas. A análise feita em entrevista reflexiva com o professor dos dois grupos atribui esse resultado ao fato de que os alunos com tecnologia gostavam muito das atividades no computador, que aconteciam fora da sala de aula.

## **7.9 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NAS AULAS PRESENCIAIS**

Os estudantes de ambas as turmas perceberam e reconheceram, através de depoimentos em questionários anônimos, que pelo menos em metade de cada aula eles tinham conversação em inglês em sala de aula.

**QUADRO 10: Pesquisa de satisfação com alunos novos no grupo  
COM tecnologia.**

<b>Grupo Inglês COM tecnologia</b>				
<b>Total de alunos: 6</b>				
<b>Questão</b>	<b>Resposta</b>	<b>Satisfação</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>%</b>
<b>1 Como você se sente com a metodologia aplicada aqui?</b>	<b>Metodologia boa</b>	-	<b>4</b>	<b>66,6%</b>
	<b>Interação do professor boa</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Sem resposta</b>		<b>1</b>	<b>16%</b>
<b>2- Como você avalia os fatores que contribuem para o seu aprendizado?</b>	<b>Acompanhamento da orientação pedagógica</b>	<b>ótimo</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Bom</b>	<b>2</b>	<b>33%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
		<b>Sem resposta</b>	<b>1</b>	<b>17%</b>
	<b>Material didático</b>	<b>ótimo</b>	<b>5</b>	<b>83%</b>
		<b>Bom</b>	<b>1</b>	<b>17%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Dinâmica de aula</b>	<b>ótimo</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Bom</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Eficácia da aprendizagem</b>	<b>ótimo</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Bom</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Precisão e clareza nas informações do professor</b>	<b>ótimo</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>
		<b>Bom</b>	-	-
		<b>Regular</b>	-	-
<b>Ruim</b>		-	-	

	<b>Competência do professor em saber ensinar bem</b>	<b>ótimo</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>
		<b>Bom</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
		<b>Regular</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
		<b>Ruim</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
	<b>As atividades feitas pela internet</b>	<b>ótimo</b>	<b>2</b>	<b>34%</b>
		<b>Bom</b>	<b>4</b>	<b>66%</b>
		<b>Regular</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
		<b>Ruim</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
	<b>Os exercícios passados para você fazer em casa</b>	<b>ótimo</b>	<b>4</b>	<b>66%</b>
		<b>Bom</b>	<b>2</b>	<b>34%</b>
		<b>Regular</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
		<b>Ruim</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>3- Atividades que você considera importantes para um melhor aprendizado?</b>	<b>Atividades Feitas na internet</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>66%</b>
	<b>Dinâmica de sala</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>34%</b>
	<b>Trabalho em grupo</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>22%</b>
	<b>Geral</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>4- Você conhece nosso laboratório de multimídia?</b>	<b>Sim</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>83%</b>
	<b>Não</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>17%</b>
<b>5- Caracterize seu professor levando em conta a metodologia aplicada pelo mesmo</b>	<b>Excelente</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>36%</b>
	<b>Ótimo</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Calmo, tranquilo</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Dinâmico</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Interessado</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
<b>Que outra sugestão você gostaria de nos dar?</b>	<b>Manter-se atualizado</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Melhor uso do tempo nas aulas de gramática</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Maior oportunidade para fazer sugestões</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Sem resposta</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>



No grupo de alunos com tecnologia, sessenta e seis por cento dos alunos entrevistados disseram achar a metodologia aplicada às aulas boa e 16% avaliaram como boa a interação com o professor. Esse resultado pode ser considerado como um índice de aprovação da metodologia de 83%.

Já no Quadro 11, é possível visualizar que 66% dos alunos achou a metodologia boa, mas 17% a avaliou como fraca.

**QUADRO 11: Pesquisa de satisfação com alunos novos no grupo SEM tecnologia.**

<b>Grupo Inglês SEM tecnologia</b>				
<b>Total de alunos: 6</b>				
<b>Questão</b>	<b>Resposta</b>	<b>Satisfação</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>%</b>
<b>1 Como você se sente com a metodologia aplicada aqui?</b>	<b>Metodologia boa</b>	-	<b>4</b>	<b>66%</b>
	<b>Metodologia fraca</b>	-	<b>1</b>	<b>17%</b>
	<b>Dinâmica de aula</b>	-	<b>1</b>	<b>17%</b>
<b>2- Como você avalia os fatores que contribuem com o seu aprendizado?</b>	<b>Acompanhamento da orientação pedagógica</b>	<b>ótimo</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Bom</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Material didático</b>	<b>ótimo</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Bom</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Dinâmica de aula</b>	<b>ótimo</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>
		<b>Bom</b>	-	-
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Eficácia da aprendizagem</b>	<b>ótimo</b>	<b>3</b>	<b>50%</b>
		<b>Bom</b>	<b>2</b>	<b>33%</b>
		<b>Regular</b>	<b>1</b>	<b>17%</b>
		<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Precisão e clareza nas informações do professor</b>	<b>ótimo</b>	<b>5</b>	<b>83%</b>
		<b>Bom</b>	<b>1</b>	<b>17%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
<b>Competência do professor em saber</b>	<b>ótimo</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	
	<b>Bom</b>	-	-	
	<b>Regular</b>	-	-	

	<b>ensinar bem</b>	<b>Ruim</b>	-	-
	<b>Os exercícios passados para você fazer em casa</b>	<b>ótimo</b>	<b>2</b>	<b>34%</b>
		<b>Bom</b>	<b>4</b>	<b>66%</b>
		<b>Regular</b>	-	-
		<b>Ruim</b>	-	-
<b>3- O que você considera importante para um melhor aprendizado?</b>	<b>Conversação</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Exercícios</b>	-	<b>2</b>	<b>36%</b>
	<b>Competição entre os alunos</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Competência do professor</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Dinâmica de aula</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
<b>5- Caracterize seu professor levando em conta a metodologia aplicada pelo mesmo</b>	<b>Ótimo</b>	-	<b>2</b>	<b>33%</b>
	<b>Dinâmico</b>	-	<b>2</b>	<b>33%</b>
	<b>Ativo</b>	-	<b>2</b>	<b>33%</b>
<b>Que outra sugestão você gostaria de nos dar?</b>	<b>Áudio visual</b>	-	<b>2</b>	<b>36%</b>
	<b>Internet</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Estimulo ao aluno</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Melhoria na gramática</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>
	<b>Não tenho</b>	-	<b>1</b>	<b>16%</b>

Para 66% dos alunos do grupo com tecnologia, os exercícios passados para o estudante fazer em casa foram ótimos. No entanto, apenas 34% dos alunos da turma sem tecnologia atribuiu conceito ótimo para as tarefas de casa. Como a maioria das tarefas passadas para casa na turma com tecnologia eram os exercícios do portal de atividades na internet, a pesquisadora concluiu que tais exercícios motivavam os alunos e os faziam querer fazer as tarefas.

## 7.10 SATISFAÇÃO GERAL COM O DESEMPENHO

Antes de analisar os questionários de satisfação aplicados durante esta pesquisa, é importante entender o conceito de satisfação à luz de algumas disciplinas. O dicionário da Língua Portuguesa Larousse (2001, p.895) descreve satisfação como *contentamento, prazer que resulta da realização do que se espera, do que se deseja; reparação, desculpa, indenização; explicação, justificativa*.

Já a área de comportamento do consumidor descreve satisfação como

*“A avaliação pós-consumo de que uma alternativa escolhida que pelo menos atende ou excede as expectativas... A resposta oposta é insatisfação”. (Engel, Blackwell, Miniard, 1995, p. 178).*

Kotler (2000, p.58), em seu livro Administração de Marketing, define satisfação como a sensação de prazer ou desapontamento resultante da comparação do desempenho (ou resultado) percebido de um produto em relação às expectativas do comprador.

*“Satisfação é função de desempenho e expectativas percebidos. Se o desempenho não alcançar as expectativas, o cliente ficará insatisfeito. Se o desempenho alcançar as expectativas, o cliente ficará satisfeito. Se o desempenho for além das expectativas, o cliente ficará altamente satisfeito ou encantado”. Kotler (2000, p.58)*

Assim, levando em consideração essa definição de satisfação por Kotler, ao término do curso, os alunos dos dois grupos foram submetidos a questionários reflexivos com o objetivo de buscar medir o nível de satisfação dos alunos sobre o processo de aprendizagem que tinham vivenciado. E nestes questionários constatou-se que, ao término do curso, 83% da turma com tecnologia avaliou a experiência como EXCELENTE. Enquanto que na turma sem tecnologia, apenas 33% dos alunos deu nota EXCELENTE à experiência e 67% a considerou BOA experiência.

Esses dados foram coletados a partir da análise feita pelos próprios alunos sobre a experiência de ensino deste projeto quando comparado às suas experiências prévias que tiveram na aprendizagem de inglês.

Na turma com tecnologia todos os alunos classificaram a eficácia de sua aprendizagem (Quadros 10 e 11, item 2), como ótima e boa. Mas no grupo sem tecnologia 17% dos alunos disse ter achado regular a sua eficácia de aprendizagem.

Para reforçar o que foi dito anteriormente, faz-se necessário analisar a pergunta número 8 do Quadro 12. O nível de satisfação de 100% dos alunos que finalizaram o curso nas aulas com a tecnologia, refletiu que os mesmos têm aprendido e se desenvolvido satisfatoriamente no idioma. Em contrapartida, apenas 33% dos estudantes sem tecnologia consideram-se satisfeitos com seu aprendizado e desenvolvimento na LE: 66% dos alunos do grupo sem tecnologia disseram que só sentem que às vezes têm se desenvolvido satisfatoriamente na LE. Portanto, essa análise deixa claro que a tecnologia influenciou consideravelmente no resultado geral de satisfação dos aprendizes com seu desempenho no idioma alvo, deixando os aprendizes que usufruíram de tal tecnologia com uma maior satisfação de seu desempenho lingüístico ao final do curso.

Contatou-se que essa satisfação no grupo com tecnologia aconteceu devido ao uso das ferramentas disponíveis na internet, ao analisar-se o questionário de satisfação (quadros 10 e 11) e em entrevista reflexiva com os alunos e o professor dos grupos.

**Quadro 12: Questionário de Avaliação de Desempenho do Professor no último mês de aulas.**

Perguntas	TURMA COM TECNOLOGIA TOTAL: 6 ALUNOS			TURMA SEM TECNOLOGIA TOTAL: 6 ALUNOS		
	SIM	NAO	AS VEZES	SIM	NAO	AS VEZES
1 – Suas aulas têm sido dinâmicas?	6 (100%)	-	-	6 (100%)	-	-
2 – As explicações de seu professor têm sido de fácil assimilação?	6 (100%)	-	-	5 (83,33%)	-	1 (16,66%)
3 – Seu professor tem lhe atendido, satisfatoriamente, quando você o procura?	6 (100%)	-	-	6 (100%)	-	-
4 – Se você faltou, foi contatado pelo seu professor?	4 (66,66%)	1(16,66%)	1(16,66%)	-	3 (50%)	3 (50%)
5 – No que diz respeito aos eventos da escola, seu professor tem divulgado em sala de aula e lhe motivado a participar?	6 (100%)	-	-	6 (100%)	-	-
6 – O seu professor tem iniciado e terminado as suas aulas no horário correto? Explique.	6 (100%)	-	-	6 (100%)	-	-
7 – O seu professor tem corrigido suas tarefas de casa regularmente?	5 (83,33%)	-	1(16,66%)	5 (83,33%)	-	1 (16,66%)
<b>8 – Você considera que tem aprendido bem e se desenvolvido satisfatoriamente no idioma?</b>	<b>6 (100%)</b>	-	-	2 (33,33%)	-	<b>4 (66,66%)</b>
9 – Seu professor tem lhe orientado de forma eficaz e fazer as tarefas da internet?	5 (83,33%)	-	1(16,66%)	Não respondido	-	-
- Destaque as virtudes do seu professor	Paciente, dinâmico, simpático, competente, alegre, atencioso, incentivador, inteligente, culto.			Interativo, capacidade de comunicação, inteligente, ativo, amigo		
- Ofereça sugestões ao professor objetivando melhor rendimento em sala de aula	Dialogar individualmente em inglês com cada aluno, não tem sugestões a fazer			Traduções de texto e músicas, corrigir com mais freqüência as pronúncias erradas, mais atividades em grupo.		

### **7.11 O ÍNDICE DE SATISFAÇÃO GERAL COM O CURSO**

De acordo com o quadro 13, pode-se ver que o índice de satisfação geral com o curso foi maior na turma com tecnologia. Para os alunos da turma COM tecnologia, 66% dos alunos consideraram o curso nota dez, enquanto que para a turma SEM tecnologia, 50% dos alunos deu nota oito ao curso. Além disso, 83% dos alunos do grupo com tecnologia, ao compararem esse curso com suas experiências prévias na aprendizagem de inglês, o classificaram como excelente. E na turma sem tecnologia, apenas 33% dos alunos considerou excelente este curso quando comparado às suas experiências anteriores.

**QUADRO 13: Satisfação geral com o curso.**

<b>TURMA SEM TECNOLOGIA</b>	<b>TURMA COM TECNOLOGIA</b>
<b>01 – De 0 a 10, que nota você daria para este curso de Inglês que você acaba de participar? Explique.</b>	
Nota 10 – 1 Nota 8.0 – 3 Nota 7.0 – 1 Em branco – 1	Nota 10 – 4 Nota 9.9 – 1 Nota 8.5 – 1
<b>02 – Na minha opinião, os tópicos (as lições) foram:</b>	
( 5 ) Muito relevantes ( ) Razoavelmente relevante ( ) Desnecessários ( 1 ) relevantes	( 2 ) muito relevantes ( ) razoavelmente relevantes ( ) desnecessários ( 4 ) relevantes
<b>03 - As atividades foram:</b>	
( 6 ) muito adequadas ( ) nada adequadas	( 6 ) muito adequadas ( ) nada adequadas
<b>04 – Em comparação com a sua experiência anterior ao apresentar inglês, esse curso foi:</b>	
( ) Mais fraco, não acrescentou quase nada. ( 4 ) Bom ( ) Semelhante ( 2 ) Excelente ( 33%)	( ) Mais fraco, não acrescentou quase nada. ( 1 ) Bom ( ) Semelhante ( 5 ) Excelente (83%)
<b>05 – O que você menos gostou neste curso?</b>	
1- o prêmio de duração é insuficiente 1- nada 1- gramática e pronúncia 1- o CD, pois não consegui entender. 1- em branco 1- textos	1- curta duração 2- nada a declarar 1- a evasão de alguns colegas 1- gostou de tudo 1- horário
<b>06 – O que você mais gostou neste curso?</b>	
1- os tópicos estudados 1- aprender cada vez mais 1- método áudio visual 1- mais prática orais e exercícios de casa 1- da integração da equipe 1- mais atenção para gramática	1- dinâmica 1- todo o conteúdo 1- tecnologia (house) 1- inovação do professor 1- as aulas foram ótimas 1- participação e integração da turma
<b>07 – Minhas sugestões para o próximo curso são:</b>	
1- mais duração com introdução à gramática 2- aprender cada vez mais 1- método áudio visual 1- mais práticas orais e exercícios de casa 1- manter o mesmo status 1- mais atenção para gramática	1- aulas auxiliares obrigatórias 1- trabalhar mais conversação 1- valor da mensalidade mais acessível 1- reunião extra-classe 1- em branco 1- mais gramática
<b>08 – Suas expectativas foram alcançadas? Explique.</b>	
Sim – 6 alunos	Sim – 6 alunos



## 7.12 Opinião dos alunos sobre as aulas com tecnologia ao final do curso.

**QUADRO 14: Pesquisa de opinião sobre as aulas com tecnologia.**

Grupo Inglês COM tecnologia		- Total de alunos: 6	
Questão	Resposta	Quantidade de alunos	%
1- Gosta de fazer as atividades na internet que seu professor propõe?	Sim	6	100%
	Não	-	-
2- Você faz os exercícios antes da aula?	Sim	4	68%
	Não	1	16%
	Às vezes	1	16%
3- Você acha que esse método te ajuda a aprender melhor?	Sim	6	100%
	Não	-	-
4- Onde você faz as atividades da internet?	Em casa	4	68%
	No RC ( <i>resource center</i> ) da escola	1	16%
	Outros	1	16%
5- Quais os recursos da internet que você mais usa?	<i>E-mails</i>	5	83%
	<i>Chats</i>	1	17%
	Pesquisa	6	100%
	<i>Blogs</i>	-	-
	<i>Games</i>	-	-
	Fotologs	1	17%
	Dicionário	4	66%
	Fóruns	-	-
Outros	1	17%	
6- Sinta-se à vontade para fazer outros comentários	<i>“Quero mais atividade envolvendo informática”</i>	1	16%
	<i>“Estou satisfeito com o curso”</i>	1	16%
	Sem comentários	3	50%

A opinião dos alunos sobre as aulas com tecnologia ao final do curso foi unânime: todos disseram gostar de fazer as atividades propostas pelo professor na internet.

Fazer os exercícios na internet antes da aula é bastante importante e 68% dos alunos confirmou fazer tais atividades em casa antes da aula.

Os recursos da internet mais usados pelos alunos da turma com tecnologia são, principalmente, a pesquisa, em segundo lugar os *e-mails* e logo em seguida o uso de dicionários *online*.

### **7.13 O USO DA LÍNGUA MATERNA DURANTE A AULA**

O item 12 do Quadro 15 questiona os alunos sobre a utilização da língua alvo durante as aulas. A turma com tecnologia afirma, em sua grande maioria (83% dos alunos do grupo), que o idioma alvo é usado durante toda a aula, sem a utilização da L1. Contudo, na turma sem tecnologia, 34% dos alunos afirma que a L1 é usada em certos momentos durante a aula, isto é, apenas 66% dos alunos diz que somente a LE é utilizada em sala.

Essa questão mostra que se é necessário que se recorra à língua materna com maior frequência durante a aula, é porque os alunos não estão conseguindo interagir somente na LE, ainda estando dependentes de tradução ou de apoios na L1.

A turma que se expõe mais ao novo idioma, aceita mais que o professor não use a L1, se beneficiará dessa utilização, pois mais facilmente entenderá quando falar com indivíduos nativos no idioma e se arriscará mais a se expressar na língua estrangeira.

É aceitável a utilização da língua materna pelos alunos iniciantes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE? Os alunos têm o direito de misturar a L1 com a LE, por não se sentirem suficientemente fluentes na LE (MATOS, 2004)? Que tipo de influência o uso das ferramentas disponíveis na internet exerce sobre os alunos deixando-os mais capazes de recorrerem mais à língua alvo ao longo das aulas?

Pelo quadro 15, tem-se uma percepção de que essa exposição ao idioma alvo através de recursos disponibilizados pela internet beneficiou os alunos da turma com tecnologia. Através dos depoimentos e das análises dos questionários percebe-se que eles sentiram-se mais confiantes em usar a língua estrangeira em sala de aula e em se arriscar mais no novo idioma.

Assim, pensando-se em uma filosofia pedagógica centrada nos direitos dos aprendizes, é possível permitir que os alunos recorram à sua L1 para que possam compreender o que se pede nas atividades de sala de aula, contudo, além dos direitos dos aprendizes, há também seus deveres e responsabilidades. Responsabilidades essas que incluem a disponibilidade de se dedicar ao idioma alvo, a procurar se expor ao máximo à LE e a se arriscar no uso dessa língua. E para essa exposição, pôde-se constatar que os alunos que utilizaram a tecnologia sentiram-se mais à vontade na utilização da LE e precisavam recorrer menos ao Português.

**QUADRO 15: Entrevista de satisfação geral com o resultado de aprendizagem.**

Turma COM tecnologia				Turma SEM tecnologia		
Questão	Resposta	Quantidade de alunos	%	Resposta	Quantidade de alunos	%
10- As aulas são dinâmicas com atividades variadas?	Sim	6	100%	Sim	6	100%
	Não	-	-	Não	-	-
11- A aula tem pelo menos metade de conversação?	Sim	6	100%	Sim	6	100%
	Não	-	-	Não	-	-
12- É utilizado somente o idioma alvo durante todo tempo de aula?	Sim	5	83%	Sim	4	66%
	Não	1	17%	Não	2	34%
13- Você tem tido oportunidade de se expressar no idioma pelo menos 2 vezes durante a aula?	Sim	5	83%	Sim	6	100%
	Não	1	17%	Não	-	-
14- Você sabe que a escola dispõe de atividades de reforço?	Sim	6	100%	Sim	6	100%
	Não	-	-	Não	-	-
15- Tem sido oferecido a você oportunidade de medir o quanto está aprendendo?	Sim	6	100%	Sim	6	100%
	Não	-	-	Não	-	-

## 7.14 ANÁLISE DO PROFESSOR

Em entrevista gravada com o professor das duas turmas, ele afirmou que a turma com tecnologia teve maior exposição à língua-alvo oral e que, com maior acesso a outros tipos de exercícios, nunca antes utilizados pelos alunos, foi observada uma motivação diferenciada, principalmente pela diversidade de recursos a que eles puderam ter acesso.

O professor percebeu também que os alunos com tecnologia apresentavam maior interesse para aprender, com uma "mente mais aberta", salvo algumas exceções; alunos que por problemas pessoais tiveram dificuldades de se dedicar ao curso como proposto no início.

A análise feita pelo professor para a turma sem tecnologia foi que eles queriam compensar a falta da tecnologia de qualquer modo. Assim, eles se esmeravam muito ao escrever, procurando sempre exceder o vocabulário do livro. Contudo, tais alunos apresentavam um "cansaço" maior em todo o processo de aprendizagem quando comparado com a turma com tecnologia.

Portanto, para o professor, o resultado no desempenho oral do grupo com tecnologia foi melhor, com algumas exceções individuais. Para ele foram visíveis os ganhos e conquistas obtidas pelos alunos da turma, com um progresso percebidamente melhor.

De acordo com o Professor, as maiores dificuldades com as turmas foram: no grupo sem tecnologia, os alunos reclamavam do fato de não poderem fazer uso do *skype* ou dos *chats* com nativos ou do portal de exercícios pela internet, apesar do professor ter procurado compensar isso com o uso de *readers* para-didáticos. Eles se achavam excluídos da tecnologia, tinham muita vontade de praticar o inglês fora da sala de aula com o auxílio da tecnologia, que eles viam a outra turma usar. Com certeza pelo fato de as aulas do grupo sem tecnologia acontecerem logo após as aulas do grupo com tecnologia, quando os alunos sem tecnologia chegavam eles muitas vezes encontravam a turma com tecnologia na internet interagindo com nativos e praticando o inglês oral. Isso, na visão do professor, fez com que os alunos do grupo sem tecnologia assumissem uma espécie de competição oculta com o

outro grupo, desencadeando um fator inesperado à pesquisa, que foi a questão da motivação pessoal e do espírito competitivo dos alunos do grupo sem tecnologia.

Já na turma com tecnologia, o grande desafio foram alguns casos isolados, uns se mostrando avessos ao uso da tecnologia no início e outros por problemas pessoais que os impediram de participar ativamente do curso e de fazer as atividades propostas pelo professor. Contudo, a grande maioria do grupo, segundo o professor, saiu com a conscientização de que a internet foi fundamental no processo de fazê-los mais familiarizados com o ouvir do falante nativo através do computador e com a possibilidade de estar realmente se comunicando em inglês com outras pessoas.

Assim, em entrevista reflexiva, o professor chegou à conclusão que, comparando as duas turmas, a tecnologia pôde ajudar muito o desenvolvimento dos seus alunos, mas que a dedicação do aluno faz toda a diferença. Afinal, a competição “oculta” que moveu o grupo sem tecnologia provou que o resultado final de aprendizagem e desempenho do indivíduo adulto aprendendo uma LE depende, antes de tudo, de quão envolvido e motivado para aprender este adulto está.

De acordo com Fonseca (2000), um projeto educacional tecnológico, baseado em aprendizagem colaborativa, proporciona uma interatividade entre o educador e os alunos envolvidos, estejam eles geograficamente próximos ou distantes, o que resulta numa dinâmica de aprendizagem baseada nos alunos e nas suas próprias pesquisas. Fonseca (2000) cita inclusive Harassim (1999), que afirma que essa experiência envolve extensa troca de informações, idéias e opiniões. A partir dessas discussões é que o conhecimento se constrói. Harassim diz que modelos educacionais baseados nesse tipo de aprendizagem colaborativa promovem benefícios motivadores e cognitivos.

Assim, as investigações aqui desenvolvidas mostraram alunos “ávidos” por uma nova dinâmica pedagógica, alunos motivados e conscientes das necessidades do mundo em que vivem, no que se refere a conhecimento tecnológico e de língua estrangeira. Portanto, de acordo com o professor, envolvido diretamente como “o professor” dos dois grupos aqui investigados, os educadores podem e devem

aproveitar este “solo fértil” pronto para ser semeado e para oferecer uma colheita diferenciada, com resultados no desempenho oral dos alunos maiores de 40 anos significativamente superiores, a partir do uso da tecnologia como fator impulsionador e motivador do aprender.

## **7.15 O RELACIONAMENTO DO PROFESSOR NAS DUAS TURMAS**

*“O professor de línguas estrangeiras que trabalha em países em que a língua-alvo não é a língua materna foi particularmente beneficiado com o uso da comunicação mediada pelo computador, pois teve acesso a material autêntico facilitado fazendo com que a língua, para o aluno, passasse de uma abstração para uma realidade.” (PERINA, 2003).*

Através da observação das aulas em ambas as turmas e de entrevista reflexiva gravada com o próprio professor dos grupos, foi possível perceber que este tinha uma maior simpatia pessoal pelos alunos da turma sem tecnologia. A interação entre o professor e os dois grupos de alunos era muito boa, mas havia uma grande facilidade de relacionamento pessoal com os alunos sem tecnologia. Contudo, apesar dessa simpatia mútua, isso não favoreceu que os alunos sem tecnologia se desenvolvessem melhor na sua comunicação oral na LE. Pelo contrário, eles, em inúmeras vezes e pesquisas, demonstravam sentir que necessitavam de mais momentos de prática oral e requisitavam maiores intervenções do professor, solicitando sua ajuda para superarem as dificuldades.

Percebeu-se que o uso da tecnologia facilitou que os alunos tivessem a sensação de que todas as possibilidades de ajuda para facilitar o processo estivessem sendo usadas. E isto, conseqüentemente, deixou os alunos mais calmos e menos ansiosos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à sua produção oral.

## **7.16 ÍNDICES DE AFERIÇÃO**

Dois índices de fundamental importância em qualquer processo de ensino-aprendizagem são: a taxa de evasão ao longo do semestre e o índice de matrícula para o estágio seguinte. Esses índices servem como uma espécie de balança para

medir os resultados de manutenção e de retenção de alunos de um curso (CARVALHO, 2001).

O segundo índice, o de rematrícula, neste caso não pode ser levado em consideração, já que o primeiro estágio de inglês foi oferecido gratuitamente aos participantes desse projeto e para que eles continuassem a cursar o segundo semestre, eles teriam que arcar com os custos desse curso.

Assim, muitos alunos não continuaram (não se rematricularam) por motivos financeiros e não por motivos de satisfação.

Já o índice de evasão ao longo do curso nos dá algumas "pistas" que devemos analisar. A turma com tecnologia iniciou o curso com nove alunos participando desse projeto e a turma sem tecnologia começou com onze alunos. Ao término dos cinco meses de aulas, as duas turmas estavam com seis alunos em cada uma delas. Isto significa dizer que a turma sem tecnologia teve 45,4% de evasão e a turma com tecnologia teve evasão de 33,3%.

## 7.17 A INTERAÇÃO

*“Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que faremos conosco, com os outros, com a vida. Se formos pessoas abertas, as utilizaremos para comunicarmo-nos mais, para interagir melhor. Se formos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se formos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes (...)” (MORAN, 2002 apud Souza, 2003).*

Observou-se que a interação promovida pelas atividades no computador forneceu ao professor mais oportunidades de proximidade com os alunos na sala de aula, pois houve maior interação entre os alunos e o professor. Assim, a comunicação tornou-se mais significativa e partilhada, o que normalmente gera maior construção de conhecimento, e conseqüentemente, maior aprendizagem.



Contudo, isso não aconteceu na sala de aula tradicional, já que o professor só durante a aula se comunicava com os alunos, o que limitava a participação oral de tais alunos.

Provavelmente essa dificuldade encontrada pelos alunos do grupo sem tecnologia tenha acontecido porque tiveram menos condições de perceber que já estavam falando e entendendo indivíduos nativos no idioma. Essa percepção e conscientização, sem dúvidas, levanta a auto-estima de cada aluno em relação à sua aprendizagem da LE.

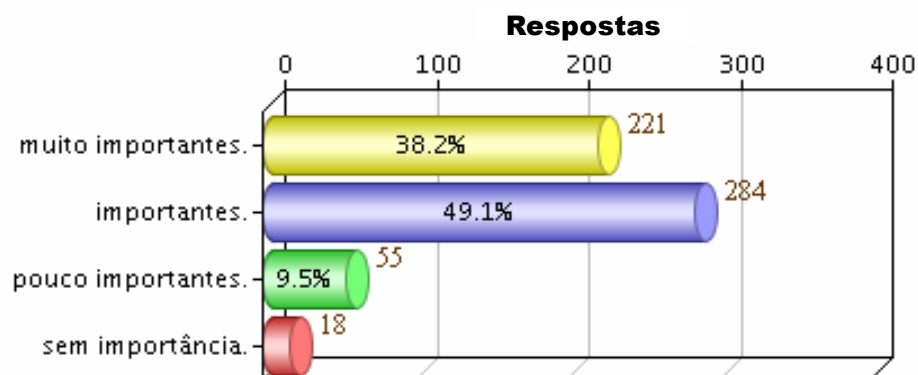
### **7.18 PESQUISA REALIZADA NO FORMSITE SOBRE A HOUSE OF ENGLISH.COM**

Para este recorte foram obtidas 574 respostas de alunos de 14 escolas Yázigi de várias regiões do Brasil. O objetivo dessa pesquisa foi o de investigar a influência do portal de exercícios *House of English* no nível de satisfação com seu aprendizado. Para tal foram feitas três perguntas-base.

A primeira pergunta questionou os alunos sobre sua opinião sobre o grau de importância que atribuíam à *House of English* em sua aprendizagem de inglês. Quarenta e nove por cento dos entrevistados considerou essas atividades no portal como importantes para seu processo de desenvolvimento na LE e trinta e oito por cento dos alunos disse achar tais atividades muito importantes. Portanto, um total de mais de 87% dos alunos entrevistados acreditam que essas atividades são muito importantes para ajudá-los a aprender uma nova língua.

---

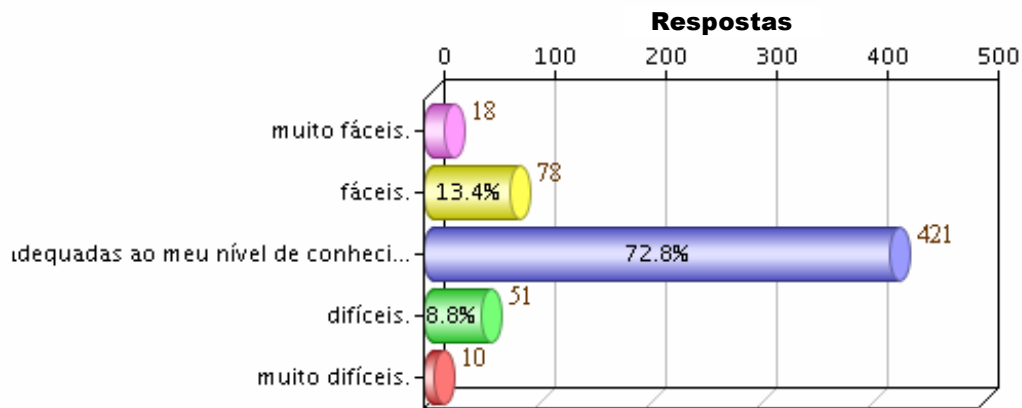
**QUADRO 16: Qual o grau de importância que as atividades da House têm para a sua aprendizagem da língua inglesa?**



---

A segunda pergunta solicitou que os alunos entrevistados classificassem as atividades do portal de exercícios em relação ao seu nível de dificuldade. Mais de setenta por cento dos alunos pesquisados responderam que avaliam as atividades como adequadas ao seu nível de conhecimento.

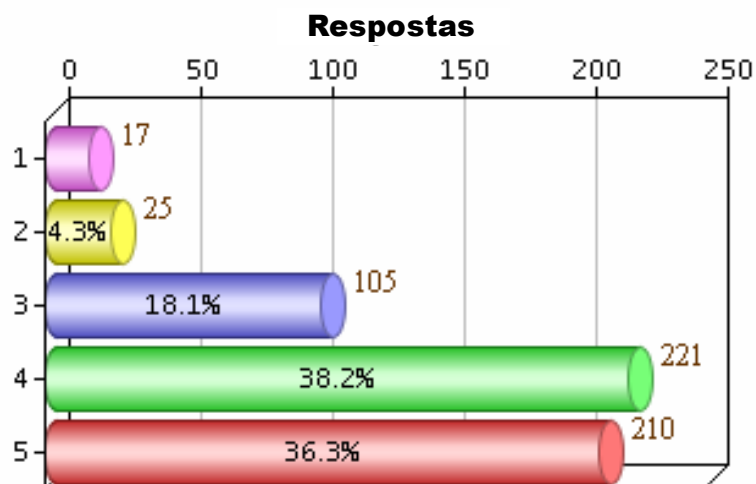
---

**QUADRO 17: Como você classifica as atividades da *House*?**

E, finalmente na última pergunta feita, os aprendizes avaliaram o portal de forma geral, atribuindo-lhe notas. A avaliação mais positiva (nota 5:excelente) teve 36,3% dos votos e com nota 4 (segunda melhor nota) 38,2% dos alunos avaliaram como muito bom o portal de atividades na internet.

---

**QUADRO 18: Em termos gerais, como você avalia o portal House of English.com? (5 = avaliação mais positiva ----- 1 = avaliação menos positiva).**



## **7.19 DEPOIMENTOS DOS ALUNOS APÓS SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM ENTREVISTA CHAT ATRAVÉS DO SKYPE, COM INDIVÍDUO FALANTE NATIVO DE INGLÊS.**

Extratos das falas e depoimentos dos alunos logo após sua primeira experiência no Skype em entrevista em inglês com falante nativo no idioma estão citados abaixo, retirados de filmagem desse momento.

Os sujeitos que tiveram seus depoimentos transcritos aqui estão classificados como S1, S2 e S3.

*“Eu achei que foi muito mais fácil do que eu imaginava”, afirmou M.F.G.M. (S1)*

*“Essa experiência está valendo mesmo, me deu um medinho, mas eu consegui...”, depoimento de D.L.P.O. (S2)*

*“A dificuldade que eu tenho é que sou por natureza uma pessoa tímida para falar em Português. Então, para falar em inglês, duplica a timidez. Você não tem segurança no que vai perguntar, no que vai falar. E foge, você fica tentando lembrar de palavras que aprendeu. Mas deu para entender muita coisa”. (L.I.B.) (S.3)*

*“Eu tenho muita dificuldade em entender, mas eu achei mais fácil do que eu imaginava...” (L.I.B.) (S3)*

*“Eu gostei bastante, no início a gente fica nervosa, mas depois vai descontraindo...”(D.L.P.O.) (S2)*

*“A tecnologia facilita demais a aprendizagem. Facilita a ir assimilando, a construir as frases...”(M.F.G.M.) (S1)*

A pesquisadora perguntou se uma das alunas do grupo com tecnologia achou fácil a experiência através do Skype e a aprendiz prontamente respondeu em inglês “so so”, demonstrando-se estar bem à vontade com o idioma alvo.

*“Eu tenho muita dificuldade para entender, escutar o que a pessoa diz. Eu sou melhor para traduzir”, afirmou L.I.B.(S3)*

*“Eu fiquei com aquela insegurança de pronunciar”, disse M.F.G.M.(S1)*

*“Eu pego a caixinha de som e boto no meu ouvido para entender e repito. Isso é difícil”, explica L.I.B.(S3)*

É possível perceber que apesar das inseguranças e medos, os alunos sentiram-se vitoriosos após a experiência de terem falado com uma falante nativo de inglês através do Skype. No final da entrevista, eles estavam inclusive dando conselhos uns aos outros do que fazem para procurar melhorar sua compreensão auditiva na LE.

## **7.20 DÚVIDAS REMANESCENTES**

Neste trabalho foi possível concluir que a competência oral foi a maior beneficiada com o uso da tecnologia associando-se aulas presenciais a aulas virtuais. Contudo, fica ainda uma dúvida que poderá ser aprofundada em estudo posterior: saber por que a tecnologia não beneficiou tanto a escrita dos alunos, apesar de muitas das atividades feitas através da internet terem sido por escrito.

Além disso, é pertinente observar que esta investigação foi realizada com um grupo de alunos de classe média, estudando numa escola adequada e preparada para educar esse tipo de público, o que, infelizmente, não reflete a realidade do nosso país, onde muitos indivíduos não têm sequer o básico para uma sobrevivência

digna, que dirá computadores em suas casas. Este fato é triste e desanimador, mas pode também servir como um desafio: um dia poderemos oferecer a todos os brasileiros oportunidades e condições iguais de aprendizado e de conquistas na vida. Uma sociedade justa para todos, onde todos possam ter acesso a ferramentas que facilitem o aprender e o desenvolver, independente da religião, raça ou classe social.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*“Eu achei que foi muito mais fácil do que eu imaginava”, afirmou uma das alunas da turma com apoio da tecnologia, logo após a sua primeira experiência entrevistando um falante nativo no idioma, através do Skype.*

*“Essa experiência está valendo mesmo, me deu um medinho, mas eu consegui...” Depoimento de outra aluna da turma com apoio da tecnologia, logo após a sua primeira experiência entrevistando um falante nativo no idioma através do Skype.*

Nesta parte do trabalho, são apresentadas as reflexões finais sobre a pesquisa, retomando as respostas encontradas às perguntas propostas na Introdução. Além disso, serão tecidas considerações acerca do uso das ferramentas disponíveis na internet em sala de aula de língua inglesa como LE, mencionando-se algumas dificuldades encontradas, as contribuições que se espera trazer para as pesquisas sobre o tema e os caminhos abertos para pesquisas futuras.

Assim, considerando a natureza qualitativa da investigação, o estudo de caso múltiplo foi a abordagem metodológica adotada. Os dados foram coletados através de vários instrumentos (questionários, avaliação dos alunos e do professor, sessão de reflexão compartilhada, provas escritas e observações do desempenho oral e escrito dos alunos) e os procedimentos de análise permitiram o confronto das informações obtidas.

Ao longo do curso, as experiências dos alunos foram valorizadas como ponto de partida e de chegada para reflexões sobre questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, tanto sob a perspectiva dos aprendizes quanto do professor que ministrou as aulas dos dois grupos.

Por meio da análise do desempenho lingüístico dos alunos, divididos em dois grupos para o aprendizado de inglês como língua estrangeira (o grupo com apoio da tecnologia e o grupo sem o apoio da tecnologia), pôde-se tirar conclusões a respeito



da eficácia do uso das ferramentas disponíveis na internet para auxiliar os alunos adultos, maiores de 40 anos, nesse processo de aprendizagem.

A proposta de utilização da internet como ferramenta motivadora na sala de aula de prática do inglês falado foi o eixo central desta pesquisa. Os alunos da turma com apoio da tecnologia trabalharam com tarefas, usando a internet como fonte de informação e de interação. O foco das tarefas foram as práticas oral e escrita, em que o aluno teve inúmeras oportunidades de se expor ao idioma alvo.

As tarefas, neste contexto, são apenas sugestões de como trabalhar o conteúdo do livro/curso oferecido, com o objetivo de criar oportunidades de interação entre os aprendizes e falantes nativos no idioma. Essas atividades podem ser seguidas, dependendo da necessidade de cada falante. Na verdade, elas têm como meta oferecer mais possibilidades de conversação àqueles que necessitam de uma motivação para interagir.

Pelos dados analisados, pode-se afirmar que o índice de satisfação geral com o curso foi bem maior na turma com apoio da tecnologia, cuja demanda por conversação foi mais atendida devido ao uso das ferramentas da internet. Percebeu-se, também, que, mesmo com um número elevado de faltas às aulas presenciais e com menor conhecimento inicial no idioma-alvo, os alunos do grupo com apoio da tecnologia tiveram um desempenho oral final melhor, mesmo com o seu desempenho escrito inferior a um ponto abaixo da média dos alunos sem apoio da tecnologia (7,73 versus 8,55).

Foi também possível detectar que o uso da tecnologia ajudou a diminuir o nível de ansiedade em relação ao processo de aprendizagem. Essa constatação deu-se ao analisar a lista de itens que os alunos sem apoio da tecnologia apontaram para lhes ajudar a superar as suas necessidades. Além disso, os alunos do grupo com apoio da tecnologia também se mostraram mais felizes em fazer as tarefas de casa, em sua maioria, passados no portal de exercícios da *House of English*.

Com isso, pôde-se constatar que, ao se analisar os dois grupos envolvidos nesta pesquisa (ver capítulo 7, item 7.4), a tecnologia pode sim fazer uma diferença na aquisição de uma LE. Principalmente no que diz respeito ao nível de

desembaraço com o novo idioma e à confiança que a tecnologia traz ao adulto, devido às oportunidades de uso autêntico da língua-alvo (7.14).

Essa auto-confiança, levará o aluno a uma maior facilidade de articulação e desembaraço na língua, possibilitando uma maior fluência em interação com indivíduos nativos de inglês. Os resultados da utilização da tecnologia, da forma como aqui explorada, podem gerar novas oportunidades de exposição ao idioma, além de promover maior proximidade nas relações entre os alunos e o professor. Esses fatores, com certeza, tiveram papel decisivo no resultado da produção oral dos alunos, já que eles sentiam-se muito à vontade em falar o novo idioma perante o professor e o grupo.

Assim, pode-se responder à primeira pergunta-objetivo dessa pesquisa, de forma positiva: a tecnologia pôde facilitar o processo de aprendizagem dos sujeitos aqui envolvidos. Os ganhos (segunda pergunta-objetivo da pesquisa) apontam para uma diminuição do nível de ansiedade dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, maior desembaraço e facilidade de articulação na língua, uma maior proximidade nas relações entre os alunos e o professor e maior autoconfiança ao falar a língua-alvo.

Entretanto, há ainda a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a influência do nível de motivação dos alunos e do professor no processo de aprendizagem, apesar das evidências descritas anteriormente. Fazendo-se uso de ferramentas disponíveis na internet, acreditou-se que o aluno conseguiria obter avanços superiores na aquisição de outros idiomas e que a diferença para o grupo que estudou sem apoio da tecnologia fosse muito mais significativa, muito embora um fator inesperado tenha se apresentado, mudando sensivelmente o resultado de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa: o fato das aulas do grupo sem apoio da tecnologia acontecerem exatamente após as aulas do grupo com apoio da tecnologia, o que permitia que aqueles alunos, ao chegavam para as suas aulas, o contato com o outro grupo, que estavam usando o *skype*, o *chat* e outras ferramentas disponíveis na internet.

Junte-se a isso o fato de alguns alunos do grupo com apoio da tecnologia terem tido problemas pessoais, dificultando sua dedicação ao curso. Com isso, surge uma espécie de “competição silenciosa” entre os dois grupos, superestimando

o nível de dedicação do grupo sem tecnologia. Esse fato traz a suspeita de que, mais importante do que as ferramentas disponibilizadas na aula, estão o nível de dedicação e envolvimento do aprendiz.

Convém destacar que esta pesquisa investigou dois grupos de adultos de 40 a 65 anos, pernambucanos, que alguns deles nunca tinham tido qualquer contato com a Internet, e que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisas sob o número CAAE – 0071.0.096.000-05.

É também relevante mencionar que nem todas as atividades propostas na internet aconteceram da maneira esperada pelo professor ou pela pesquisadora, pois alguns alunos da turma com apoio da tecnologia não puderam participar de todos os momentos de *chat* ou de conversas através do *skype*. Associado a isso, a dedicação dos alunos às atividades propostas no portal de exercícios [www.houseofenglish](http://www.houseofenglish) foi abaixo do esperado. Assim, é importante que esse registro fique marcado, pois como se pode perceber através da análise dos dados, o resultado final de aprendizagem do grupo poderia, com certeza, ter sido bem superior se todos os alunos tivessem se dedicado ao curso como lhes foi solicitado.

Apesar desse “elemento inesperado” que surgiu, pode-se concluir que há, no uso das ferramentas disponibilizadas através da Internet, um grande potencial que aproxima os alunos do professor e os alunos do idioma-alvo, através de oportunidades genuínas e autênticas de comunicação com falantes nativos no idioma, além de possibilitar a prática de exercícios de pronúncia e de ajuste dos sons produzidos pelo aprendiz à pronúncia do falante nativo.

O uso das ferramentas disponíveis na internet é, sem dúvida, um grande potencial a ser aproveitado em propostas de novas formas de ensinar e de aprender, pois dá ao aprendiz a oportunidade de verificar seu desempenho em situações reais de comunicação. Porém, uma lacuna que fica aqui e que deve ser considerada fundamental para ser preenchida é um estudo mais profundo sobre as questões motivacionais que podem influenciar no resultado de aprendizagem do indivíduo adulto ao aprender uma língua estrangeira.

Os resultados obtidos revelam que, ao trabalhar com a tecnologia, o adulto ganha novo ânimo, sentindo-se renovado, moderno e o peso da idade parece

diminuir. A tecnologia tem esse poder, o poder de renovar o adulto, principalmente os que tiveram menos acesso às novas ferramentas ao longo de suas vidas. Percebe-se uma enorme vontade desses adultos, que não têm acesso à tecnologia em seu dia-a-dia, de se tornarem familiarizados com esse mundo novo que os faz sentirem-se, novamente, jovens aprendizes.

Passel (1983, p.32) diz que alunos adultos devem saber que

*“um período de incubação relativamente longo é necessário para que o ouvido se habitue às tonalidades do idioma estrangeiro e que é preciso contar com um período ainda mais prolongado para que os órgãos fonadores se acostumem a emitir, sem grandes dificuldades, os novos conjuntos fonéticos que aparecem nessa língua.”*

As tecnologias disponibilizadas através da internet podem facilitar o adulto a diminuir esse período de incubação, fazendo com que possa se expor à língua-alvo não só nos horários em que estiver na aula, mas também em vários momentos fora da sala de aula, de forma mais independente e autônoma.

Com toda a discussão a respeito da utilização dos recursos disponíveis na *Web* e do uso do computador como recurso auxiliar para a aprendizagem de novos idiomas, entende-se que estes são instrumentos importantes na sala de aula de LE, pois proporcionam reflexão sobre a linguagem, propiciando situações significativas para que os alunos corrijam-se, apropriem-se do enunciado alheio para então reconstruir e reformar. Assim, a contribuição maior deste trabalho foi mostrar que a internet pode auxiliar adultos a se tornarem mais confiantes ao falarem novos idiomas, chamando a atenção dos professores de LE para que as ferramentas disponíveis na *web* sejam vistas como “ponte” da interação da sala de aula com o mundo fora dela, de forma que propiciem construção colaborativa de conhecimento e não como um mero divertimento ou modismo na área de ensino.

Espera-se, ainda, que este trabalho possa dar início a outras pesquisas com relação ao conceito de motivação, suavemente abordado aqui, pois acredita-se que

o fator motivacional, como levantado aqui, é o pilar fundamental para a educação de uma forma geral.

Neste trabalho, os resultados revelaram que, apesar de a motivação ser a mola propulsora para qualquer projeto de aprendizagem, os alunos e o professor puderam perceber e refletir sobre o potencial instrucional das ferramentas disponíveis na internet para a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira e dos ganhos que essas ferramentas podem gerar em relação à proximidade que o professor pode ter com seus alunos fora da sala de aula, através do computador, e em relação ao nível de auto-confiança que o aprendiz ganha, ao se perceber capaz de interagir, entender e se fazer entender por falantes nativos do idioma alvo.

A facilidade de troca de mensagens, que pode criar relações entre estudantes, a capacidade de comunicação com usuários fora do ambiente físico imediato, a disponibilidade não só de palavras, mas de sons e imagens e a capacidade de produzir conteúdo, ao invés de apenas recebê-lo passivamente são a grande contribuição que a internet traz para as aulas de língua estrangeira.

A aprendizagem de língua estrangeira mediada pelo computador parece propiciar contextos de uso mais significativos para os alunos, aumentar as oportunidades de aprendizagem, incentivar a aprendizagem autônoma, acomodar ritmos individuais e necessidades diferentes, facilitar o acesso a material autêntico e ultrapassar as paredes da sala de aula, promovendo a interação com pessoas no mundo inteiro.

Portanto, tomados no seu conjunto, os resultados apresentados aqui sugerem que, quando os alunos adultos estão devidamente engajados e motivados para aprender, a utilização de recursos e ferramentas disponíveis nos meios eletrônicos representa uma alternativa perfeitamente viável, prestando, portanto uma grande contribuição para uma resposta à pergunta central desta pesquisa: a tecnologia disponibilizada pela internet pode, sim, auxiliar o indivíduo adulto a aprender uma língua estrangeira. Isto significa dizer que a utilização da internet para auxiliar o adulto a adquirir a LE, pode realmente ser um diferencial no processo de aprendizagem, transformando possibilidades em ganhos significativos para os alunos acima de 40 anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

---

ABREU, L. (1998). A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP, 1998.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane (orgs). Educação a distância. São Paulo: Futura, 2003.

ANTUNES, Celso. Como transformar informações em conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. "Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender". Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARSKY, Robert F. Noam Chomsky: a vida de um dissidente. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

BENSON, P. Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman, 2001.

BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus; KLEIN, Raymond; VISWANATHAN, Mythili. Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. Psychology and aging, Canadá, vol.19, n. 2, 290-303, 2004.

BROWN, Douglas. Teaching by Principles. Estados Unidos da América: Prentice Hall Regents, 1994.

BOWEN, Tim; MARKS, Jonathan. Inside teaching. Inglaterra: Heinemann, 1994.

BUZATO, MARCELO. E-learning: olhar o novo com olhos novos. Artigo publicado na Gazeta mercantil de São Paulo - 02/03/2001.

\_\_\_\_\_. (2001). O letramento Eletrônico e o uso do computador no ensino de Língua Estrangeira: Contribuição para a formação de Professores. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, Unicamp.

CASTORINA, José Antônio; et al. Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

CARVALHO, Baiard; BERBEL, Maurício. Marketing educacional: como manter e conquistar mais alunos. São Paulo: Alabama, 2001.

CHAPELLE, Carol A. Computer-assisted language learning. In: Robert Kaplan (ed). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 498-509.

COOK, Guy. Applied Linguistics. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2003.

COOK, Vivian. Portraits of the L2 user. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2002.

CORDER, S.P. Error Analysis and Interlanguage. Inglaterra: Oxford University Press, 1982.

COSTA, Caroline. Ensinando com a Internet: aprenda a lidar com uma das ferramentas que podem fazer a diferença na sua aula. Revista Profissão Mestre, Brasil, p.16-17, Fevereiro, 2005.

CRYSTAL, David. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. Language and the internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIX, Alan; FINLAY, Janet; ABOARD, Gregory; BEALE, Russell. Human-computer Interaction. Inglaterra: Pearson Education/Prentice Hall.

DUDENEY, Gavin. The Internet and the language classroom. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 2000.

ELLIS, Rod. Second Language Acquisition. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. The study of second language acquisition. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 1994.

ENGEL, J.; BLACKWELL, R. ; MINIARD, P. Comportamento do Consumidor. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias do pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONSECA, Regina Célia Veiga. Aquisição e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino médio, através da união do "project work" com o computador. 2000. 99 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_; FAGUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARDNER, Howard. Inteligência: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASS, Susan. An Interactionist Perspective on Second Language Acquisition, In: Robert Kaplan (ed). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.170-182.

GATHER THURLER, Mônica; PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOWER, Roger; PHILLIPS, Diane; WALTERS, Steve. Teaching Practice Handbook. Oxford: Heinemann, 1995.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HARRINGTON, Michael. Cognitive Perspectives on Second Language Acquisition. In Robert Kaplan (ed). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford university Press, 2002, p. 124-141.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro:Objetiva,2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho – Revista Pátio, ano 2 – nº6, agosto/outubro de 1998. P. 26-31.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. English language teaching. Mexico: Delti, 1997.

\_\_\_\_\_. O ensino da língua inglesa. São Paulo: SBS, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KHALSA, Dharma Singh. Longevidade do cérebro: um programa médico revolucionário que aprimora a mente e a memória. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIN, Wolfgang. Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KOTLER, Philip. Administração de marketing: a edição do novo milênio. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Inglaterra: Pergamon Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Inglaterra: Pergamon Press, 1988.

LANTOFF, James. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition *in*: Robert Kaplan (ed). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford university Press, 2002, p. 104-115.

LAROUSSE, Ática. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, Gláucia. Aprender a ensinar. Revista Viver Mente e Cérebro, São Paulo, ano XIV, n 157, p. 41-61, Fevereiro,2006.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda. (1994). O Papel do Coordenador no processo Reflexivo do professor. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.

LIGHTBOWN, P. and SPADA, N. How languages are learned. Inglaterra: Oxford University Press, 1997.

LIMA, Elvira Souza. A criança pequena e suas linguagens. São Paulo, SP: Ed. Sobradinho 107, 2003.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Ed. Sobradinho 107, 2003.

LITTLEWOOD, William T. Foreign and Second Language Learning. Inglaterra: Cambridge University Press, 1986.

LOPES, Maria Cristina. Interação nas aulas de inglês oral: em sala de aula e em laboratório de informática. 2000. 122 f. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

MATOS, Francisco Gomes de. Criatividade no ensino de inglês: a resourcebook. São Paulo: Disal, 2004.

\_\_\_\_\_. Second Language Learner's Rights in: Vivian Cook (ed) Portraits of the L2 user. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2002, p. 305-323.

MECHELLI. Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 2004, 431,757. Disponível em: [www.nature.com/nature/journal/v431/n7010/abs/431757a.html](http://www.nature.com/nature/journal/v431/n7010/abs/431757a.html) Acesso em 14 fev.2007.

MORETTO, Vasco. Construtivismo: a produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2005.

NEWTON, Clive. Teaching in Cyberspace. Revista ENGLISH TEACHING professional, USA, n.16, p.13-15, Julho, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. O professor atuando no Ciberespaço: reflexões sobre a utilização da internet com fins pedagógicos. São Paulo: Érica, 2002.

NUNAN, David. Designing tasks for the communicative classroom. Inglaterra: Cambridge University Press, 1989 .

O`DELL, Felicity. The IT revolution. Revista ENGLISH TEACHING Professional, USA, n.32, p.04-06, Maio, 2004.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. Recife: Bagaço, 2003.

\_\_\_\_\_. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_ et al, in CASTORINA, José Antônio. Konl. Piaget – Vygotski: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ed. Ática.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. Novas Tecnologias e Universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

OS GRANDES EDUCADORES, coleção em videocassete. Produção ATTA Mídia e Educação em parceria com o Instituto Paulo Freire, São Paulo, fitas PAULO FREIRE, PIAGET e VYGOTSKY (52 MIN CADA) VHS, son, color.

OTHERO, Gabriel de Ávila; MENUZZI, Sérgio. Linguística computacional: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2005.

OXFORD, Rebeca L; SCARELLA, Robin. Sound Ideas. USA: Heinle & Heinle, 1995.

PASSEL, Frans Van. Ensino de línguas para adultos. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

PERINA, Andréa Almeida. As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: Coletando subsídios. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_ Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLIFEMI, M. (1998). Desenvolvimento de Coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

Revista Profissão MESTRE. Curitiba: Humana Editorial Ltda, Junho, 2005.

RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. Methodology in language teaching. USA: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 1995.

RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda. Linguagem e o cérebro humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Alfabetização Tecnológica do Professor. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIGNON, S.J. "Communicative Language Teaching: State of the Art." TESOL Quarterly, Vol. 25, No. 2, Summer 1991, pp. 261-77.

SCRIVENER, Jim. Learning teaching. Oxford: Heinemann, 1994.

SPINILLO, Alina; CARVALHO, Glória; AVELAR, Telma. Aquisição da Linguagem: teoria e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

SPRINGER, Sally; DEUTSCH, Georg. Cérebro esquerdo, cérebro direito. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SKINNER, B.F. Questões recentes na análise comportamental. 2ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SKYPE. Disponível em < <http://www.skype.com/intl/pt/download/> >. Acesso em 18 fev. 2007.

SOUZA, Rosemary Pereira. As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica. 2003. 119 f. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, São Paulo, 2003.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. São Paulo: Érica, 2001.

TIBA, Içami. Adolescentes: quem ama educa. São Paulo: Integrare Editora, 2005.

TRASK, R. L. Dicionário de linguagem e lingüística. São Paulo: Contexto, 2004.

TURRA, Vânia da Fonseca; VIESSER, João Antônio. Educação e Aprendizagem – uma proposta alternativa. Brasília: Plano Editora, 2002.

UR, Penny. A course in language teaching: practice and theory. Inglaterra: Cambridge University Press, 1996.

VALENTE, J. A. (2001). O uso inteligente do computador na educação. Disponível em <<http://www.proinfo.gov.br/txtusointe.htm>>. Acesso em 31/05/2001.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Tradução J.L. Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. (1998). Computers and Language Learning: an Overview. Language Teaching 31: 57 -71.

WARSCHAUER, M. On line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In M.WARSCHAUER e R. KERN (Eds.), Network – based language teaching: Concepts and practice. New York: Cambridge University Press, 2000.

WEISS, Donald. Como resolver ou evitar conflitos no trabalho. São Paulo: Nobel, 1994.

WIKIPEDIA, A enciclopédia livre. Internet, 2001-2007. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Sobre> > Acesso em: 18 e 19 fev. 2007. E em <[http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted\\_language\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning)> Acesso em 19 fev 2007.

WILLIS, Jane; WILLIS, Dave. Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 1996.

WOOLFOLK, Anita. Educational Psychology. USA: Pearson Education, 2004.



## **ANEXOS**

---

**FICHA DE INSCRIÇÃO E ADESAO AO PROJETO  
INGLÊS MAIS TECNOLOGIA**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ apt: \_\_\_\_\_ Bloco: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ - Cep: \_\_\_\_\_ fones para contato: \_\_\_\_\_

Formação escolar: ( ) 2º grau completo (Ensino médio) ( ) Pós graduado em \_\_\_\_\_  
( ) graduado em \_\_\_\_\_

Como era o seu desempenho como aluno?

( ) Excelente aluno ( ) Bom aluno ( ) Aluno mediano ( ) Aluno não muito esforçado

Qual sua matéria favorita na escola? \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Qual a escolaridade dos seus pais? \_\_\_\_\_

Você já estudou inglês antes? ( ) Sim. Explique onde e por quanto tempo: \_\_\_\_\_

( ) Não.

1) Para você, é bom aprender inglês? Explique.

\_\_\_\_\_

2) Onde e pra quê você acha que vai usar o inglês que estará aprendendo neste projeto?

\_\_\_\_\_

3) Você fala algum outro idioma além do Português? ( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_  
( ) Não

4) Você sabe mexer no computador? ( ) Sim

( ) Não

5) Em que você mais gosta de usar/mexer no computador?

( ) internet ( ) excell ( ) word ( ) outro: \_\_\_\_\_

6) Quais são as suas expectativas em relação ao uso do computador nas suas aulas de inglês?

( ) Eu gostaria de fazer atividades na aula de inglês que envolvessem o uso do computador.

( ) Eu não gosto de usar o computador nas aulas.

( ) Eu prefiro usar o computador antes ou depois (fora) da aula.

( ) \_\_\_\_\_

7) Você tem e-mail?

( ) Sim. Meu e-mail é \_\_\_\_\_

( ) Não, mas gostaria de ter.

( ) Não, não me interessa

8) Você sabe o que é ORKUT?

( ) Sim, é \_\_\_\_\_

( ) Não.

9) Você sabe o que é FOTOLOG?

( ) Sim, é \_\_\_\_\_

( ) Não.

10) Você já participou de algum bate-papo (chat) na internet? ( ) Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_ ( ) Não, nunca.

11) Você faz/ ou já fez pesquisas na internet? ( ) Sim. O que achou? \_\_\_\_\_  
( ) Não.

12) Como você soube desse curso:

( ) Um amigo te falou ( ) Viu faixa na rua

( ) Viu anúncio de jornal ( ) \_\_\_\_\_

13) Descreva aqui a sua rotina semanal, o que você faz nesses dias/horário

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado/ domingo
Manhã						
Tarde						
Noite						

14) Escreva 10 linhas justificando "o que significa poder falar inglês para você".

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Termo de Compromisso do aluno-participante no projeto Inglês mais Tecnologia :**

Eu , \_\_\_\_\_, inscrito no CPF nº \_\_\_\_\_ e RG Nº \_\_\_\_\_, participante VOLUNTÁRIO do "Projeto Inglês mais tecnologia" do projeto de Mestrado de Annie Lezan Bittencourt de Moura, comprometo-me a cumprir com todas as regras abaixo descritas, sob pena de perder a minha bolsa de estudos de um semestre letivo, caso não cumpra com as responsabilidades acordadas:

- 1) Comprometo-me a fazer todos os exercícios e tarefas de casa indicados pelo professor no prazo estipulado pelo mesmo.
- 2) Caso tenha alguma dificuldade em fazer os exercícios ou atividades do item 01 acima comprometo-me a agendar em tempo uma aula de reforço GRÁTIS com um monitor Yázigi para que eu possa tirar dúvidas e fazer as tarefas.
- 3) Comprometo-me a não ter mais do que DUAS faltas ao curso durante todo o primeiro semestre letivo de 2006.
- 4) Comprometo-me a participar, pelo menos uma vez por mês, das reuniões agendadas com Annie Bittencourt e responder-lhe todos os e-mails encaminhados em até 24 horas.
- 5) Comprometo-me a participar de todas as aulas-chat, fóruns de debate, pesquisas na Internet, blogs , ORKUT, comunidades virtuais e e-mails educacionais propostos durante o curso.
- 6) Comprometo-me a responder todos os questionários e testes solicitados durante o curso.
- 7) Autorizo, desde já, a filmagem das aulas em que eu participar, sem qualquer cobrança pela gravação da minha imagem e voz.
- 8) Comprometo-me em dar o meu sincero depoimento ao final do curso sobre os possíveis ganhos pedagógicos, sociais e tecnológicos que eu acreditar ter obtido.

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Testemunha 1

Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Testemunha 2

Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Needs Assessment

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_  
 Group: \_\_\_\_\_  
 Teacher: \_\_\_\_\_ Date: \_\_/\_\_/\_\_

Por favor, responda este questionário muito sinceramente.

Grata,  
 Annie Bittencourt

## I- EXPECTATIVAS/ INFORMAÇÕES GERAIS:

1) Por que você deseja aprender inglês?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2) Em que situações na sua vida, você precisará usar o inglês?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) Por que você resolveu fazer este curso?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4) Ao final desse primeiro estágio, você deseja ser capaz de: (esba apenas DUAS).

- Ler artigos de revistas em inglês  
 Trocar mensagens por e-mail ou em chats pela internet.  
 Entender músicas  
 Viajar para fora e conseguir se comunicar  
 Fazer uma prova de seleção para mestrado e conseguir passar.  
 Participar de uma reunião de negócios em inglês  
 \_\_\_\_\_

5) Quanto tempo por semana você poderá se dedicar às tarefas de casa?

- uma hora por semana                       de 3 a 4 horas por semana  
 duas horas por semana                       \_\_\_\_\_

## II- SABENDO MAIS SOBRE VOCÊ:

6) Sobre quais assuntos você mais gosta de ler e conversar?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7) Você se considera uma pessoa

Tímida       Extrovertida       \_\_\_\_\_

## III- SEUS COMENTÁRIOS

8) O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9) Fale um pouco sobre você, sua personalidade, seus medos em relação ao aprendizado de um novo idioma e sobre alguma possível frustração que você tenha tido ao falar ou aprender inglês.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Obrigada por essas informações.

Eu espero que você aproveite ao máximo este curso de inglês e alcance os seus objetivos.

Um abraço,

Annie Bittencourt

## IDENTIFYING NEEDS and ORIENTATION

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_

Group: \_\_\_\_\_

Teacher: \_\_\_\_\_ Date: \_\_/\_\_/\_\_

1) Quais as suas maiores dificuldades ao aprender inglês:

<input type="checkbox"/> SPEAKING	<input type="checkbox"/> pronunciation <input type="checkbox"/> fluency <input type="checkbox"/> accuracy <input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> LISTENING	<input type="checkbox"/> strategies <input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> READING	<input type="checkbox"/> strategies <input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> WRITING	<input type="checkbox"/> content <input type="checkbox"/> organization <input type="checkbox"/> accuracy <input type="checkbox"/> strategies
<input type="checkbox"/> GRAMMAR	
<input type="checkbox"/> VOCABULARY	

2) Qual a sua maior dificuldade nas aulas de inglês até o momento?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) O que você acha que precisa fazer para superar essas dificuldades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) O que seu professor deve fazer para ajudá-lo a superar essas dificuldades?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Outro comentário:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

# CONVITE para BOLSA DE ESTUDOS



Recife, 18 de novembro de 2005

## Prezados alunos e seus responsáveis:

Estamos selecionando **20** adultos maiores de **40** anos, com nível **Iniciante de Inglês**, para participar de um projeto de um semestre letivo, onde pilotaremos o curso básico 1 de Inglês + tecnologia **GRATUITAMENTE**.

Este projeto faz parte da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa sobre **AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA** de indivíduos adultos **Iniciantes no Idioma**. Trabalharemos com **DUAS** turmas de **10** alunos cada, em aulas de **Fevereiro a Junho de 2006**, com duração de **75 minutos**, duas vezes por semana no **Yázigí de Boa Viagem**.

Os **20** alunos receberão uma bolsa de estudos **Integral** para fazerem o **estágio 1** do básico durante o primeiro semestre de **2006**, e só precisarão comprar o material didático deste curso.

Para concorrer a essas **20** bolsas, os pré-requisitos são:

1. Ter entre **40** e **60** anos.
2. Ter **2º grau completo**.
3. Saber **navegar na Internet**, ter **e-mail** e saber utilizá-lo.
4. Ter nível **Iniciante em Inglês**.
5. Ter **disponibilidade para fazer as tarefas de casa e freqüentar as aulas duas vezes por semana, com duração de 75 minutos cada**.
6. Se comprometer a não ter mais do que **duas faltas** durante todo o decorrer do curso (de **Fevereiro até 30/06/06**).
7. **Preencher a Ficha de Inscrição** (pegue-a na secretaria do Yázigí) e **entregá-la na secretaria do Yázigí (Grande Recife) até 15/12/05**.

Assim, resolvemos oferecer aos alunos **Yázigí** a oportunidade de indicarem pessoas que se enquadrem nestes pré-requisitos para que possam concorrer a essas **20** bolsas de estudos, pois, desta forma, aproveitamos para prestigiar os alunos **Yázigí**.

Desde já agradeço e coloco-me à disposição.

Um abraço,

Annie Bittencourt  
Diretora Pedagógica  
annie@yazigi.com  
3301.4222



## SELF-ASSESSMENT FORM

Name: \_\_\_\_\_  
 Group: \_\_\_\_\_  
 Teacher: \_\_\_\_\_  
 Date: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Queremos saber sua opinião sobre uma das atividades que você fez hoje durante a aula.

1. Tipo de atividade:

- jogo                                       diálogos  
 entrevista                                       atividades de escrita no livro  
 pesquisa na Internet                       compreensão oral  
 \_\_\_\_\_

2. Nome da atividade

\_\_\_\_\_

3. Nível de dificuldade:

- difícil       normal       fácil

4. Você gostou desta atividade?

- SIM 😊       NÃO ☹️

5. Você acha que seu desempenho foi

- melhor do que você esperava  
 dentro do que você esperava  
 pior do que você esperava

>> Seus comentários

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Para uso exclusivo do (a) professor(a):**

Na sua opinião, você acha que o desempenho do aluno foi

- melhor do que você esperava.  
 dentro do que você esperava  
 pior do que você esperava.

>> Seus comentários

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do Prof: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### Pesquisa de satisfação com alunos novos

Prof: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Data: / /  
 Dias: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

### Pesquisa de satisfação com alunos novos

Tendo em vista a qualidade dos nossos serviços, vimos por meio destas perguntas saber de você como estes estão sendo prestados. Desde já agradecemos a sua ajuda em nos responder.

Abraços, Annie Bittencourt  
 Diretora Pedagógica

1) Tendo passado por outras experiências em cursos de idiomas, como você se sente com a metodologia aplicada aqui? Faça um comparativo destacando qual o grande diferencial das suas aulas hoje.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Como você avalia os fatores que contribuem com o seu aprendizado:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Acompanhamento da Orientação Pedagógica	( )	( )	( )	( )
Material Didático	( )	( )	( )	( )
Dinâmica de aula	( )	( )	( )	( )
Eficácia da aprendizagem	( )	( )	( )	( )
Precisão e clareza nas informações passadas por seu professor	( )	( )	( )	( )
Competência do seu professor em saber ensinar bem	( )	( )	( )	( )
As atividades feitas pela internet	( )	( )	( )	( )
Os exercícios passados para você fazer em casa	( )	( )	( )	( )

3) Quais atividades você considera importantes para um melhor aprendizado? Você tem feito essas atividades aqui?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Você conhece nosso laboratório multimídia? Você tem sugestões?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Seu professor: Como você o vê? Caracterize seu professor levando em conta a metodologia aplicada pelo mesmo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Que outras sugestões você gostaria de nos dar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se desejar, identifique-se:

Nome: \_\_\_\_\_



**PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE AS AULAS COM TECNOLOGIA**

Gostaríamos de saber sua opinião sobre o curso com tecnologia para melhorarmos nossos serviços. Baixo, precisamos que você responda às seguintes perguntas:

1) Meu grupo é: \_\_\_\_\_ Meu Professor é \_\_\_\_\_

2) Você gosta de fazer as atividades na internet que seu professor propõe? SIM ( ) NÃO ( )  
Justifique: \_\_\_\_\_

3) Você faz os exercícios antes da aula? SIM ( ) NÃO ( )  
Por quê? \_\_\_\_\_

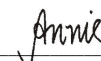
4) Você acha que esse método te ajuda a aprender melhor? SIM ( ) NÃO ( )  
Por quê? \_\_\_\_\_

5) Onde você faz as atividades da internet? EM CASA ( ) NO CENTRO MULTIMÍDIA DA ESCOLA ( )  
OUTROS ( ) Especificar \_\_\_\_\_  
Por quê? \_\_\_\_\_

6) Quais os recursos da internet que você mais usa? E-MAIL ( ) CHATS ( ) PESQUISAS NA INTERNET ( ) DICIONÁRIOS ( )  
BLOGS ( ) GAMES ( ) FOTOLOGS ( ) COMUNIDADES VIRTUAIS ( )  
FÓRUM ( ) OUTROS ( ): \_\_\_\_\_

7) Sinta-se à vontade para fazer outros comentários:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Muito Obrigada.



\_\_\_\_\_  
Diretora Pedagógica  
annja@igi.com

### Questionário de Avaliação de Desempenho do Professor

Professor: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Dias: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

### Questionário de Avaliação de Desempenho do Professor

**Assinale com "X"**

Perguntas	Respostas		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1- Suas aulas têm sido dinâmicas?			
2- As explicações de seu professor têm sido de fácil assimilação?			
3- Seu professor tem lhe atendido, satisfatoriamente, quando você o procura?			
4- Se você faltou, foi contactado pelo seu professor?			
5- No que diz respeito aos eventos da escola, seu professor tem divulgado em sala de aula e lhe motivado a participar?			
6- O seu professor tem iniciado e terminado as suas aulas no horário correto? Explique.			
7- O seu professor tem corrigido suas tarefas de casa regularmente?			
8- Você considera que tem aprendido bem e se desenvolvido satisfatoriamente no idioma?			
9- Seu professor tem lhe orientado de forma eficaz a fazer as tarefas da internet?			

- Destaque duas virtudes do seu professor.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Ofereça sugestões ao professor objetivando melhor rendimento em sala de aula.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### ENTREVISTA DE SATISFAÇÃO GERAL

Horário: _____		Data: _____	Grupo: _____	
Dia da semana: _____		Professor: _____		
<b>Tópicos Básicos</b>				
<b>AMBIENTE</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1. A temperatura da sala de aula é agradável?				
2. A iluminação é adequada: dá para enxergar tudo sem forçar nem ofuscar a vista?				
3. Há espaço suficiente para escrever?				
4. A sala está sempre pronta/organizada quando você chega?				
5. As carteiras são confortáveis?				
6. A aula transcorre sem barulho interferindo?				
7. Você sempre encontra a escola limpa e organizada?				
8. Você considera esta escola moderna?				
9. Na sua opinião, a escola está bem localizada, com fácil acesso?				
<b>PRODUTO</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>
10. As aulas são dinâmicas, com atividades variadas?				
11. A aula tem pelo menos metade de conversação?				
12. É utilizado somente o idioma alvo durante todo o tempo da aula?				
13. Você tem tido oportunidade de se expressar no idioma pelo menos 2 vezes durante a aula?				
14. Você sabe que a escola dispõe de atividades de reforço?				
15. Tem sido oferecido a você oportunidade de medir o quanto está aprendendo (ex.: teste escrito, conversas com professor, participação em chats, leitura de jornal/revista, compreensão de filmes de vídeo, participação em peça teatral, simulação de situações de vida real e outros)?				
<b>O seu professor / a sua professora...</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>
16. ...conhece, domina a língua e sabe passar a matéria com clareza?				
17. ...transmite segurança / confiança quando responde às dúvidas dos alunos?				
18. ...é paciente, calmo (a) / explica devagar?				
19. ...tem vivência no exterior?				
20. ...é amigo(a), trata aluno de igual para igual?				
21. ...conversa com aluno fora da sala, se interessa pela vida do aluno?				
22. ...deixa o aluno à vontade para falar e errar / sabe desinibir o aluno?				
23. ...entende e respeita as necessidades e dificuldades de cada aluno?				
24. ...interage com o aluno, chamando-o a responder questões?				
25. ...é dinâmico(a), bem-humorado(a), entusiasmado(a), legal?				
26. ...vem preparado(a) para a aula, traz assuntos do cotidiano, curiosidades?				
<b>Você...</b>			<b>Sim</b>	<b>Não</b>
27. ...sempre encontra disponíveis computadores com acesso a Internet?				
28. ...sempre encontra computadores funcionando 100% bem?				
29. ...sabe que estão disponíveis para empréstimo a alunos livros, revistas, jornais, filmes em vídeo e DVD?				
30. ...considera a escola bem conceituada?				
31. ...é bem atendido na secretaria?				
32. ...é bem atendido no Centro Multimídia?				

Se desejar, identifique-se: \_\_\_\_\_

**Questionário de Satisfação  
ao término do curso:**

01- De 0 a 10, que nota você daria para este curso de Inglês que você acaba de participar? Explique

\_\_\_\_\_

02- Na minha opinião, os tópicos (as lições) foram:

- muito relevantes                       razoavelmente relevantes  
 desnecessários                               pouco relevantes  
 relevantes

03- As atividades foram:

\_\_\_\_\_

(5 ) muito adequadas.....(1 ) nada adequadas

04- Em comparação com a sua experiência anterior ao aprender inglês, esse curso foi:

- Mais fraco, não acrescentou quase nada.  
 Bom  
 Semelhante  
 Excelente, muito melhor, pois \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

05- O que você menos gostou neste curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

06- O que você mais gostou neste curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

07- Minhas sugestões para o próximo curso são:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

08- Suas expectativas foram alcançadas? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

☐ Nome: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

☐ Endereço: \_\_\_\_\_

☐ E-mail: \_\_\_\_\_