

## A APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR MEIO DE CURSOS CBT: UMA ANÁLISE DO *THE ENGLISH TEACHER*

### **ENGLISH LEARNING THROUGH CBT COURSES: AN ANALYSIS OF THE ENGLISH TEACHER**

Orison Marden Bandeira de Melo Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo retrata a proposta de apresentar os resultados da análise do curso CBT *The English Teacher* (1996) que foi feita como trabalho de conclusão de curso *lato sensu* em Educação a Distância. Buscou-se verificar se os exercícios encontrados nos CD-ROMs aproximam-se das características de atividades comunicativas, tendo em vista que o curso se propõe a ensinar vocabulário, gramática e conversação perfeitamente. Analisaram-se quinze expressões e orações de vocabulário, nove regras gramaticais e uma atividade de conversação. A escolha dessas atividades foi aleatória e o recorte delas, possível, porque seguem um padrão comum. Percebeu-se, com essa averiguação, que apenas a atividade de conversação era contextualizada. Ademais, não foram encontrados nelas textos autênticos e atividades-tarefa. Concluiu-se, portanto, que o curso *The English Teacher* (1996), apesar de o seu desenho educacional ser ergonomicamente criterioso, pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno adulto autodirecionado, já que seus exercícios se aproximam muito mais dos *drills* (exercícios de repetição) behavioristas do Audiolingualismo do que das tarefas da Abordagem Comunicativa. Dentre as várias propostas feitas aos produtores e/ou editores do *software*, enfatizou-se a necessidade de as atividades serem mais contextualizadas e de serem separadas tematicamente e, não, estruturalmente.

**Palavras-chave:** Ensino comunicativo. Língua Inglesa. Curso CBT. Aluno Adulto

**Abstract:** *This article presents the result of the analysis of the CBT course The English Teacher (1996), which was done as a final monographic paper to the lato sensu course on distance learning. It aimed at verifying whether the exercises found in the CD-ROMs are close to the characteristics of communicative activities, since the course claims to teach vocabulary, grammar and conversation perfectly. Fifteen vocabulary words and sentences, nine grammar rules and one conversation activity were analyzed. These exercises were chosen randomly and this selection was possible due to the fact that all the vocabulary, grammar and conversation activities follow the same pattern. It was verified that only the conversation exercise has a communicative characteristic: contextualization. Moreover, neither authentic material nor tasks were found. It was*

<sup>1</sup> Professor da UNICID, Graduado em Letras – Português/Inglês, Especialista em Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e em EaD, Mestre em Literatura e Crítica Literária e Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.



*possible to conclude, thus, that the course The English Teacher (1996), despite its educational design's being ergonomically conscientious, contributes very little to the development of the communicative competence of the self-directed adult student since the exercises found in it are closer to the behaviorist drills of Audiolingualism than to the tasks of the Communicative Approach. Among the various proposals made to the software's producers and/or editors, it was emphasized that the activities should be more contextualized and that they should be separated thematically, not structurally.*

**Keywords:** *Communicative teaching. English Language. CBT Course. Adult Students.*

### Introdução

Em 1989, Ventura (1989 apud PAIVA, 2005) declarava que o inglês, como uma epidemia, contaminava 750 milhões de pessoas, estando em metade dos 10 mil jornais do mundo de então, em 80% dos trabalhos científicos e no jargão de várias profissões, entre elas a informática, a economia e a publicidade. Paiva (2005) amplia essa fala para mostrar como o inglês infiltrou na vida comum do brasileiro em seus afazeres diários. Para a autora, isso é percebido, por exemplo, desde o momento que a burguesia brasileira se levanta e escova seus dentes com *Close up* ou *Colgate*, veste seu *jeans* e sua *T-shirt*, vai à cozinha projetada pela *Kitchens*, alimenta-se de *cream-cracker* ou *waffles* e toma café que foi mantido aquecido pela garrafa *Alladin Pump-A-Drink*. Na hora do almoço, pode ir a um *fast food* comer *hot-dog*, *hamburger*, *cheesburger* ou outro *burger* qualquer, quer ele seja simples ou *double*. No final de semana, uma *Steak House* e/ou um restaurante *self-service* podem ser uma opção. Em suma, Paiva (2005) busca mostrar o quanto a língua

inglesa está, de fato, infiltrada na nossa língua até mesmo como um símbolo de identificação com um país de grande poder político e econômico, os Estados Unidos.

Dessa forma, o ensino dessa língua estrangeira no Brasil perpassa todas as classes sociais e todas as formas de ensino, indo desde o ensino fundamental até o ensino superior. A Lei nº 9.394<sup>2</sup>, de 20 de dezembro de 1996, declara, em seu Artigo 26, § 5º, que o ensino de uma língua estrangeira moderna deve ser incluído, obrigatoriamente, desde a 5ª série do ensino fundamental. Desde pequena, então, a pessoa tem contato com o inglês, que é a língua estrangeira moderna comumente escolhida, e esse contato perdura durante toda a sua vida.

Conforme declara Nassif (2007), os processos de seleção para se conseguir emprego exigem muito mais do candidato/trabalhador. Para ele, o inglês está incluído nessas exigências. No entanto, Bianchini (apud NASSIF, 2007) ressalva que as empresas não querem apenas uma pessoa que conheça vocabulário, como se fosse um dicionário ambulante, mas aquela que tenha fluência e desembaraço

<sup>2</sup> A Lei nº 9.394, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pode ser encontrada no site <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.



para se comunicar em língua inglesa, evitando, assim, mal-entendidos de comunicação. Nagano (apud NASSIF, 2007) enfatiza que o inglês deixou de ser, portanto, um diferencial; ele passou a ser um pré-requisito.

Diante disso, o aluno busca instrumentos de aprendizagem que permitam o desenvolvimento dessa comunicação ou, conforme será apresentado neste artigo, da sua competência comunicativa em língua inglesa. No entanto, nem todos os cursos de idiomas se tornam acessíveis ao aluno, quer pelos seus altos custos, quer pelas limitações de tempo do próprio aluno. Essa noção da limitação do tempo é confirmada por Bergo (2009a, p. 80) ao declarar que “o mundo está cada vez mais rápido e exigente e as pessoas têm cada vez menos disponibilidade de tempo e condições de deslocamento”. Para a autora, ainda, essas condições demandam uma maior flexibilização para a obtenção e a ampliação de conhecimentos, que se torna possível pela educação a distância, o “modelo apropriado ao mundo contemporâneo [...], conciliando aprendizagem com as exigências sociais e mercadológicas” (BERGO, 2009a, p. 81).

A Educação a Distância (EaD) não pode ser conhecida apenas pelo que hoje a ela é associada, a Internet, já que a sua história é longa e remonta aos primeiros cursos por correspondência conhecidos no mundo e no Brasil. Diante do uso das diferentes tecnologias usadas na educação, a EaD pode ser dividida em etapas ou gerações (BERGO, 2009a). A geração com a qual este trabalho se ocupará é a terceira, que se caracteriza pelo uso de multimídias.

Este artigo objetiva, portanto, apresen-

tar os resultados da análise do curso de inglês *The English Teacher: Um Laboratório Interativo de Idiomas para o seu Computador!* (1996), que foi feita como trabalho de conclusão de curso *lato sensu* em Educação a Distância. A fim de contextualizar esses resultados, será necessário apresentar as teorias visitadas na pesquisa referentes à competência comunicativa, às características do aluno adulto, já que é ele o consumidor desses cursos, e à contribuição desses *softwares* educativos, que, conforme Pereira e Bergo (2009), são conhecidos como CBT (*Computer Based Training*), ou seja, Treinamento Baseado em Computador, na formação desse aluno.

A pesquisa se iniciou pela curiosidade de conhecer o curso *The English Teacher*, que declara, em sua embalagem, que o aluno aprenderá “perfeitamente vocabulário, gramática e conversação”. Isso suscitou o seguinte questionamento: Em que medida o curso CBT *The English Teacher* (1996) contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno adulto através dos seus exercícios e práticas?

A fim de apresentar a resposta encontrada à pergunta proposta, este artigo se iniciará com um resumo das teorias que fundamentaram a pesquisa. Em seguida, mostrará os componentes do curso *The English Teacher* (1996), delimitando, também, as atividades analisadas a partir do seu conteúdo comunicativo (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS, 2006; NUNAN, 1999) e do seu desenho educacional (BASTIEN e SCAPIN, 1993). Finalmente, apresentar-se-ão algumas propostas alternativas de soluções para os problemas encontrados.



## Fundamentação Teórica

Kaplan (apud WILLIAMS; BURDEN, 1997) declara que a Psicologia da Educação tem o objetivo de se concentrar no desenvolvimento, na avaliação e na aplicação das teorias de ensino-aprendizagem a fim de que a aprendizagem se torne durável na vida do aprendente. Diante disso, Williams e Burden (1997) apresentam as três abordagens que muito influenciaram as teorias de aprendizagem: o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo.

O dicionário Houaiss *online* (Houaiss, 2008) define *Behaviorismo*, dentro da linguística, como uma “doutrina [...] que busca explicar os fenômenos da comunicação linguística e da significação na língua em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas”.

O behaviorismo remete às noções de condicionamento, de formação de hábito e à teoria de reforço de Skinner (1957 apud WILLIAMS; BURDEN, 1997). Para o autor, quando um comportamento é reforçado, quer positiva ou negativamente, há uma possibilidade de que ele seja repetido ou diminuído, respectivamente.

Williams e Burden (1997) afirmam, assim, que a visão behaviorista da aprendizagem de língua estrangeira determina que aprender significa adquirir hábitos linguísticos e hábitos linguísticos corretos. Assim, as inadequações linguísticas são vistas como in-

terferência da língua materna (LM) na produção da língua estrangeira (LE). A abordagem behaviorista de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira<sup>3</sup> mais importante é a áudio-lingual, que foi desenvolvida nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial (LARSEN-FREEMAN, 2000), sendo ainda usada hoje em algumas escolas de idiomas no Brasil. Segundo Larsen-Freeman (2000), no Áudio-lingualismo, a pessoa só se torna capaz de usar a LE se ela formar novos hábitos linguísticos na língua-alvo; assim, para a criação desses hábitos, o professor levará o aluno a aprender diálogos através de repetição e imitação. A língua materna não é usada com o aluno, porque os hábitos linguísticos da LM podem interferir na formação de hábitos novos na LE.

Quanto ao cognitivismo, Williams e Burden (1997) afirmam que o aluno não é mais visto como um imitador (como o era no Áudio-lingualismo), mas como um membro participante do processo de ensino-aprendizagem e dele é esperado o uso de estratégias mentais para que consiga entender e apreender o sistema da LE que está estudando. Carvalho e Lima (2008, p. 26) declaram que “para haver compreensão torna-se necessário que o aluno reorganize mentalmente o seu campo psicológico (o mundo interior de conceitos, lembranças etc.) em resposta à experiência”. Os exercícios não exigem que o aluno só repita e imite, mas que observe a estrutura, pense, categorize e faça hipóteses (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

<sup>3</sup> Conforme o dicionário *Longman Dictionary of Contemporary English* (SUMMERS, 2003), o ensino de inglês como segunda língua acontece em países nos quais a língua inglesa é a língua oficial; já o ensino de inglês como língua estrangeira acontece em países onde a língua inglesa não é a língua oficial. Por exemplo, se um brasileiro estuda inglês em Londres, ele aprende inglês como segunda língua; se em São Paulo, como língua estrangeira.





Além do behaviorismo e do cognitivismo, Williams e Burden (1997) apresentam, ainda, o Construtivismo de Piaget e o Sócio-interacionismo de Vygotsky. Carvalho e Lima (2008, p. 43) afirmam que “Piaget não desenvolveu uma teoria da aprendizagem, mas uma teoria epistemológica que apresenta como, quando e por que o conhecimento é construído”. Influenciadas por seus postulados que colocam o aluno no centro da aprendizagem, as práticas pedagógicas passaram a ser ativas para o aluno, sendo “centradas das tarefas individuais, na solução de problemas, na valorização do erro” (CARVALHO; LIMA, 2008, p. 43). Percebeu-se a aprendizagem do aluno, portanto, como resultante da maneira pela qual ele apreende o mundo e as experiências que o rodeiam, construindo, assim, um significado pessoal (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

Paiva (1996) afirma que as abordagens mais comunicativas de ensino da língua inglesa partem do pressuposto construtivista de Piaget. Nelas, o professor, ao invés de apenas apresentar uma nova estrutura para, depois, levar o aluno à sua prática e produção, induz, agora, o aluno a observar, hipotetizar e experimentar a nova estrutura. De acordo com Larsen-Freeman (2000), a Abordagem Comunicativa ou o Ensino Comunicativo da Língua (*Communicative Language Teaching*), surgida no início da década de 1980, veio quebrar o paradigma da centralização na estrutura para focalizar a competência comunicativa dos alunos; essa competência é adquirida, portanto, quando os alunos, tornando-se responsáveis gerenciadores do seu aprendizado, se engajam ativamente em

negociações linguísticas de significado, trazendo para a língua estrangeira, a sua experiência de mundo, o que permite que façam escolhas linguísticas apropriadas. Como centro da ação pedagógica, os alunos passam a construir significados, visando assumir o seu papel principal: comunicadores.

Segundo Rego (2002) Lev Vygotsky é o expoente do interacionismo social, que vê o desenvolvimento humano não

(...) como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tão pouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando o seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto afluindo sobre o outro (REGO, 2002, p. 95).

Os dois postulados mais importantes de Vygotsky são a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Mediação. Para se entender a ZDP, é necessário lembrar que o desenvolvimento, para Vygotsky, pode acontecer em dois níveis: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real, que está relacionado ao que já foi obtido, refere-se, portanto, às habilidades que a pessoa já possui sem a necessidade de mediação de outrem. O nível de desenvolvimento potencial, no entanto, requer a presença de uma pessoa que a ajude. A ZDP diz respeito, então, àquelas habilidades que o aluno tem em estado embrionário, mas que podem amadurecer mediante a interação (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 2002).

Quanto à mediação, Vygotsky (apud REGO, 2002) afirma que um aprendizado só é



efetivo quando há interação social entre duas ou mais pessoas em níveis de conhecimento diferentes. Assim, a mediação ocorre quando a pessoa que se encontra em um nível superior ajuda aquela que está em um nível inferior a subir o seu nível de conhecimento. Esse facilitador ou auxiliador é chamado de *mediador* (VYGOTSKY, 1978 apud WILLIAMS; BURDEN, 1997). Para os interacionistas, um elemento crucial tanto na aprendizagem de LM quanto na de LE é o *input* modificado, ou seja, a linguagem simples utilizada pelo mediador que esteja dentro do ambiente de aprendizagem imediato do aluno. O *input* modificado leva, portanto, ao *input* compreensível e, conseqüentemente, à aquisição de linguagem (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

A abordagem comunicativa, muito propagada hoje nas escolas de idiomas, parte dos princípios do interacionismo social de Vygotsky. Diferentemente da abordagem áudio-lingual, que acredita na formação de hábitos para a aquisição da LE, a abordagem comunicativa acredita que a língua-alvo não é apenas um objeto de estudo, mas um meio de comunicação e interação (NUNAN, 1989). Visando a essa interação e comunicação, é necessário que uma linguagem mais autêntica seja apresentada aos alunos. O objetivo dos professores é, portanto, tornar seus alunos comunicativamente competentes, e isso envolve o conhecimento dos educandos da linguagem apropriada a determinado contexto. Para tal, os defensores dessa abordagem crêem que, apesar de a gramática e o vocabulário serem importantes, eles não devem ser o único foco de ensino, pois os educandos precisam saber não só estruturas, mas

significados e funções para, assim, desenvolver a competência comunicativa na LE. O professor torna-se, portanto, um mediador ou um facilitador desse processo comunicativo (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Para Larsen-Freeman (2000), ainda, a linguagem a ser ensinada, por conseguinte, é aquela que tem a comunicação como objetivo; conseqüentemente, as funções linguísticas são mais importantes do que as estruturas. Um dos resultados desse pensamento é que a língua-alvo passa a ser usada sempre que possível, ou seja, tanto nas atividades quanto nas instruções dessas atividades. As inadequações linguísticas devem ser toleradas principalmente em atividades cujo objetivo é o desenvolvimento de fluência. Elas passam a ser vistas como o resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação.

Partindo, portanto, do entendimento da influência da Psicologia da Educação no ensino de inglês, será necessário, ainda, compreender esse aluno adulto que busca o desenvolvimento dessas habilidades de comunicação, ou seja, da competência comunicativa, através do ensino a distância.

Segundo Vogt e Alves (2005), o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez por Alexander Kapp, um professor alemão, em 1833. No entanto, como “teoria ou sistema de idéias, de conceitos e de aproximações com a aprendizagem de adultos” (VOGT; ALVES, 2005, p. 12), só chegou a ser introduzido e propagado nos Estados Unidos por Malcolm Knowles na segunda metade do século XX. Para Knowles (1980, p. 43 apud VOGT; ALVES, 2005), andragogia é “a arte e a ciência



de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como arte e ciência de ensinar crianças”.

Para ajudar os adultos a aprender é necessário, portanto, entender quem é esse aprendente adulto. Ludojoski (1972, p. 20 apud VOGT; ALVES, 2005) afirma ser o adulto “um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização do seu ser e da sua personalidade”. O aprendente adulto, por conseguinte, é um ser independente, com experiências acumuladas ao longo da sua vida e com consciência dos seus erros, dos seus acertos, dos conhecimentos adquiridos e daqueles que ainda precisa adquirir, sendo sabedor, assim, das suas necessidades, pois “analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil” (CAVALCANTI, 1999).

Moore e Kearsley (2007, p.173) definem a andragogia como “a arte e a ciência de ajudar os alunos adultos a aprenderem”. Apresentam as diferenças feitas por Knowels (1978 apud MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 173-174) entre crianças e adultos em relação ao seu processo de aprendizagem:

- As crianças aceitam dependência de um professor, mas os adultos querem sentir algum controle sobre o processo;
- As crianças aceitam que o professor defina o que será aprendido, mas os adultos preferem ou fazer essa indicação ou, pelo menos, ficar convencidos da relevância do material a ser estudado;
- As crianças aceitam as decisões do

professor relacionadas ao modo, ao conteúdo, ao tempo e ao lugar da aprendizagem, mas os alunos querem participar dessas decisões;

- As crianças possuem pouca experiência pessoal que possa ser usada como recurso em sala de aula, mas os adultos gostam de usar o grande leque de experiências que têm como auxílio nesse processo;
- As crianças participam do processo de aprendizagem visando a um futuro, enquanto os adultos acreditam precisar adquirir informações relevantes para uso imediato; e
- As crianças podem precisar de estímulos externos como auxílio nos estudos, mas os adultos geralmente apresentam motivação intrínseca para tal.

Para Litto (2008 apud BERGO, 2009a), portanto, enquanto na pedagogia o professor determina o que estudar e como fazê-lo, na andragogia, o aluno, apesar de não escolher o conteúdo, decide quais serão os meios que utilizará nesse processo. Bergo (2009a) declara que o próximo passo para a total autonomia do aluno é a heutagogia, na qual, conforme Litto (2008 apud BERGO, 2009a), o aluno não escolhe apenas os meios da aprendizagem, mas o próprio conteúdo a ser estudado. Heutagogia, portanto, é a aprendizagem autodeterminada que se centraliza “efetivamente no aprendiz, envolvendo a sua vontade de aprender, de dar significado aos conhecimentos que constrói” (BERGO, 2009a, p. 35).

Para Hase e Kenyon (2003, p. 4), a heutagogia é uma progressão natural dos estudos da andragogia e reconhece que as “pes-

soas aprendem quando elas estão prontas”<sup>4</sup>. A abordagem heutagógica aponta, portanto, a necessidade de um aprendizado flexível em que o aluno planeja o currículo e o processo de aprendizagem através de negociações, e o professor tem a responsabilidade de prover os recursos necessários a esse processo.

Hase e Kenyon (2000) percebem a aprendizagem autodeterminada como uma capacidade necessária para o presente e, não, para um momento futuro, ao relacionar o mundo globalizado com o novo mercado de trabalho no qual esses adultos estão inseridos. De acordo com os autores, diante de um mundo economicamente turbulento em que as certezas de emprego, carreira, local de trabalho e de residência, relacionamentos e situação financeira não mais existem, as pessoas e as empresas precisam ser mais do que apenas competentes para que consigam sobreviver nesse ambiente caracterizado por mudanças rápidas advindas de forças econômicas que estão além do controle desses adultos e das suas empresas.

Hase e Kenyon (2000, p. 5) afirmam, portanto, que “o mundo não é lugar para o inflexível, o despreparado, o avestruz com sua cabeça enfiada na terra”<sup>5</sup>. Esse mundo atual ou pós-moderno possui algumas características que precisam ser compreendidas para que se possa melhor entender um dos seus habitantes: o aluno adulto.

Nazário (2005, p. 24), ao fazer um quadro histórico do pós-modernismo, apresenta o conceito de David Lyon (1998), que declara

estar a pós-modernidade relacionada, cultural e socialmente, a três fenômenos: “rejeição dos ideais humanistas herdados do Iluminismo; deslocamento do interesse universal para o particular; substituição da cultura escrita para a audiovisual”. Nazário (2005) ainda afirma que, nessa rejeição de valores humanistas, o capitalismo do mundo pós-moderno não consegue sustentar medidas de segurança mundial; pelo contrário, a globalização tem acelerado o consumismo e tem atingido todos os setores da sociedade: a produção, o consumo, o comércio, as comunicações, a cultura, a política, os postos de trabalho. A terceirização de serviços tem resultado na instabilidade trabalhista, o que tem gerado a explosão do mercado informal de subempregos, levando massas de desempregados a aderirem ao crime e a elite a esconder-se em condomínios fechados, em torres de escritórios e em *shopping centers*.

Proença Filho (1995) afirma que, nessa sociedade globalizada, o homem passa a ter um comportamento heterodirigido, já que o gosto dos outros é que guia o seu interesse particular. Esse comportamento, num mundo trabalhístico competitivo, induz o indivíduo à busca da necessidade do mercado tecnológico e globalizado em detrimento, muitas vezes, da sua própria aspiração profissional. É, para o autor, “a influência da tecnociência no comportamento social” (PROENÇA FILHO, 1995, p. 37). Ademais, com a valorização da prestação de serviços nesse mundo pós-moderno, centralizou-se a atenção em um profis-

<sup>4</sup> Todas as traduções neste trabalho são minhas. A oração original é: *people learn when they are ready*.

<sup>5</sup> *the world is no place for the inflexible, the unprepared, and the ostrich with head in sand*.





sional qualificado que seja capaz de atuar em conformidade com essa qualidade.

É esse profissional, portanto, o aprendente adulto, que procura as escolas de idiomas, em especial as que ensinam a língua inglesa, a fim de obter, nesse comportamento heterodirigido, o que o mercado de trabalho exige: pessoas que tenham competência comunicativa em língua inglesa, pois, nessa globalização, as empresas nacionais abriram suas portas para o mundo, que utiliza o inglês como veículo de comunicação. No entanto, o que é essa competência comunicativa e como ela se relaciona com a abordagem comunicativa e com a andragogia?

Segundo Bronckart (2006, p. 188), a expressão competência linguística foi introduzida pelo educador e linguista Noam Chosky, que explica a rapidez da aquisição das estruturas e das unidades principais de uma língua por uma criança como competência, ou seja, “a disposição de linguagem inata e universal”. Para o autor, essa competência aponta para a capacidade biológica do ser humano de compreender e produzir qualquer língua natural. Para Chomsky (apud BRONCKART, 2006), ainda, através dos atos de fala essa competência é, então, efetivada (*performance*).

A partir dessa concepção chomskyniana de capacidade inata e *performance*, surgiram os estudos sobre a competência na comunicação no ambiente do ensino de segunda língua ou de língua estrangeira. Reis (1998) explica que a competência comunicativa foi percebida como sendo mais complexa do que

a habilidade nata do indivíduo de se comunicar. Para Savignon (2001), essa competência consiste de competência gramatical, discursiva, sociocultural e estratégica.

A competência gramatical não está relacionada ao conhecimento teórico da gramática ou à metalinguagem, mas ao uso dos componentes gramaticais (fonologia, morfologia, sintaxe etc.) para interpretar, exprimir e negociar significados. A competência discursiva, por outro lado, relaciona-se ao nível linguístico acima do das palavras e orações, o texto oral ou escrito. Já a competência sociocultural extrapola todas essas formas linguísticas e vai buscar significado das enunciações no contexto social na qual a língua é usada. Dessa forma, essa competência inclui “tanto o desejo de se engajar em negociação ativa de significados quanto no desejo de evitar preconceitos e de considerar a existência de diferenças culturais em usos e costumes”<sup>6</sup> (SAVIGNON, 2001, p. 18). Finalmente, a competência estratégica está relacionada aos recursos usados por um aprendente quando se encontra em contextos não familiares a fim de promover significação. O uso dessa competência torna-se real quando o aluno percebe suas restrições quanto ao uso da competência gramatical ou à presença de outros fatores que limitam a aplicação dessa competência, como o cansaço ou a distração.

Larsen-Freeman (2000) declara que o ensino da linguagem comunicativa, ao aplicar o aspecto teórico da abordagem comunicativa, busca tornar a competência comunicativa

<sup>6</sup> (...) a willingness to engage in the active negotiation of meaning along with a willingness to suspend judgement and take into consideration the possibility of cultural differences in conventions or use.



o alvo do processo ensino-aprendizagem do aluno, reconhecendo a interdependência que há entre língua e comunicação. O aprendente adulto, portanto, autodirecionado e heterodirigido, busca, em uma escola de idiomas, o atendimento à sua necessidade: ser comunicativamente competente nessa língua estrangeira para que consiga sobreviver nesse mercado de trabalho globalizado.

No entanto, voltar a estudar e, em especial, estudar um idioma estrangeiro pode apresentar alguns problemas para o aprendente adulto. DeAquino (2007) aponta, entre algumas dificuldades que esse aluno enfrenta, o gerenciamento inadequado do tempo que ele tem disponível, já que precisa conciliar o tempo que dedica ao trabalho, à vida pessoal e aos estudos. Nesse contexto, surge a educação a distância como facilitadora desse impasse, oferecendo “uma combinação de educação com trabalho e vida familiar (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 8).

Para Moran (2002), a Educação a Distância (EaD) “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Apesar de alguns acreditarem que a EaD surgiu nas últimas décadas com o advento da Internet, Bergo (2009a) declara que a sua trajetória, vista sob o prisma cronológico, remonta ao século XVIII, com a oferta do primeiro curso por correspondência em Boston, nos Estados Unidos. Sob o prisma das tecnologias usadas, a EaD é, normalmente, apresentada em diferentes gerações. Na primeira, há o uso da correspondência e do material impresso; na segunda, aparecem o rádio e a televisão como meio de comuni-

cação de massa, expandindo o alcance dos programas educativos; na terceira, com a inclusão do computador, são evidenciados os multimeios em *softwares*, CD-ROMs ou na Internet; na quarta, com a utilização da *Web*, existem as escolas virtuais, que são caracterizadas pela comunicação mediada pelo computador, proporcionando a interação virtual entre os alunos, e, finalmente, na quinta geração, há os elementos da quarta geração e a inclusão dos “Sistemas de Tutores Inteligentes, preparados para interagir com o aluno, apresentando *feedbacks* e alternativas de aprendizagem” (BERGO, 2009a, p. 30).

Independentemente da geração da EaD, Pereira e Bergo (2009) afirmam que o seu princípio básico é capacitar o aluno a exercer autonomia nos seus estudos e pesquisas. Ele exercita essa autonomia ao fazer cursos de inglês em CD-ROM, como o *The English Teacher* (1996), o *corpus* deste trabalho. Para as autoras, os CD-ROMs ou os DVDs que não necessitam da internet compõem o Treinamento Baseado em Computador - *Computer Based Training* (CBT). Eles são programas educativos de exercício e prática apresentados de forma linear em relação aos conteúdos e, por serem feitos em um meio eletrônico, podem parecer mais atraentes aos aprendentes. Através do CBT, portanto, o aluno pode praticar os conhecimentos por meio de imagens, de gravações em vídeo, de gráficos, de textos e de animações.

Richards (2006, p. 24) declara que, desde o advento do Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira (ECLE), professores e autores de material didático têm procurado desenvolver atividades que “reflitam os princí-



pios de uma metodologia comunicativa”. Para tal, tornou-se necessário fazer a diferenciação entre as atividades que visam à fluência, meta do ECLE, e as que visam à precisão. As atividades com foco na precisão partem de exemplos linguisticamente corretos e descontextualizados, levando o aluno a praticar, de forma controlada, pequenas amostras de linguagem. As atividades de fluência, em contrapartida, refletem o uso comunicativo do idioma através de uma linguagem pouco controlada e pouco previsível, buscando integrar as amostras de linguagem ao contexto no qual elas podem ser produzidas.

O autor declara que fluência é “a linguagem natural que ocorre quando um falante interage de forma significativa e consegue manter uma comunicação compreensível e contínua apesar das limitações da sua competência comunicativa” (RICHARDS, 2006, p. 24). Dessa forma, as atividades que venham a promover essa fluência e, conseqüentemente, a competência comunicativa, devem fazer uma correlação entre gramática e comunicação, não sendo a gramática ensinada por tópicos, mas dentro de funções e de tarefas que os alunos venham a desenvolver. Essas tarefas devem promover negociação de significados, permitindo que os alunos apliquem esses conhecimentos na sua vida real. Diante disso, atividades que envolvem resolução de problemas, compartilhamento de informações com a utilização de textos autênticos devem ser utilizados para “criar interesse e oferecer modelos válidos de linguagem” (RICHARDS, 2006, p. 44).

Nunan (1999) apresenta a noção de tarefa, diferenciando-a de exercício e/ou ativi-

dade: a tarefa tem um propósito não linguístico enquanto o exercício é criado para se praticar linguagem. Dessa forma, uma tarefa pode ser ouvir a previsão do tempo para decidir o que usar, responder a um convite para uma festa, preencher um formulário de abertura de conta em um banco, descrever uma fotografia de família etc. Para todas essas tarefas, a gramática é mobilizada com vistas à comunicação e, não, à prática do tópico gramatical pura e simplesmente.

Por essa razão, Morrow (1981 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000) declara que toda atividade comunicativa possui três características em comum: lacuna de informação, escolha e *feedback*. Por lacuna de informação, o autor compreende a atividade na qual os interlocutores, de fato, venham a negociar significado; dessa forma, uma atividade que leve o aluno a perguntar que dia é hoje, sabendo ele a resposta, não serve para propósitos comunicativos, já que essa lacuna não existe. Quanto à escolha, o aluno tem o poder de selecionar as elocuições que lhe façam sentido dentro daquele contexto sociocultural. Não há, portanto, perguntas e respostas prontas; pelo contrário, a atividade tem de ter um propósito comunicativo. Diante disso, se não houver *feedback* real entre os interlocutores, essa troca não é, de forma alguma, comunicativa.

Larsen-Freeman (2000) aponta, portanto, a necessidade de o material utilizado ser autêntico, pois, através desse tipo de material, os alunos terão a oportunidade de desenvolver a sua competência estratégica a fim de entenderem a linguagem como ela é, de fato, usada no dia a dia. Richards (2006)



afirma que essa é uma das vantagens do uso de material autêntico e, não, de textos e/ou diálogos simplificados ou condensados. Ademais, o autor afirma que, por ser autêntico, esse material pode oferecer informações culturais subjacentes aos textos.

Com essas considerações em mente, apresenta-se, portanto, a análise das atividades do *The English Teacher* (1996), buscando verificar se elas apresentam as três características comuns encontradas em atividades comunicativas (MORROW, 1981 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000), se são contextualizadas (RICHARDS, 2006), se o material é autêntico (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS, 2006) e se se aproximam da noção de tarefa de Nunan (1999), buscando aferir se elas promovem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno adulto que busca esse recurso da EaD.

### Metodologia de Pesquisa

O curso CBT *The English Teacher* contém dois CD-ROMs, sendo o CD-ROM 1 destinado ao aprendizado de gramática e vocabulário e o CD-ROM 2, à prática da conversação através de diálogos gravados em vídeo.

Os quadros abaixo resumem o número de expressões de vocabulário e de regras gramaticais que o curso oferece ao aluno, respectivamente.

Nível	Número de Categorias	Número Máximo de Expressões por Nível
Básico	46	690
Intermediário	45	675
Avançado	44	660
<b>Número Total de Expressões de Vocabulário</b>		<b>2025</b>

Quadro 1: Número de Expressões de Vocabulário

Nível	Número de Regras Gramaticais Estudadas	Número de Atividades Avaliativas por Nível
Básico	74	15
Intermediário	74	15
Avançado	74	15
<b>Número Total</b>	<b>222</b>	<b>45</b>

Quadro 2: Número de Atividades Gramaticais

Quanto à *Conversação*, o curso traz dezoito pequenos diálogos, separados por lições temáticas. Independentemente do nível linguístico que o aluno tenha escolhido anteriormente, os diálogos a que ele pode assistir são os mesmos.

A fim de se cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, diante da padronização das atividades dos dois CD-ROMs, analisaram-se, sob a lente das teorias referentes ao ensino comunicativo da língua inglesa, uma atividade de vocabulário em cada nível (básico, intermediário e avançado), uma atividade de gramática em cada nível (básico, intermediário e avançado) e uma atividade de conversação.



### Apresentação e Análise dos Dados

À guisa de exemplificar os dados analisados, serão apresentadas as atividades que o aluno faz no nível básico. Encontra-se abaixo um resumo das palavras e das orações dos elementos vocabulário e gramática.

Palavra / Expressão	Oração
<i>finished</i>	<i>This project is finished, so let's start a new one.</i>
<i>student</i>	<i>My son is a good student.</i>
<i>to erase</i>	<i>The teacher erased the sentence from the blackboard.</i>
<i>to learn</i>	<i>I have to learn more English.</i>
<i>to answer</i>	<i>Please answer the phone while I take a shower.</i>

Quadro 4: Resumo das atividades de vocabulário

Regras Gramaticais por Nível: Básico
O particípio presente dos verbos
O presente contínuo na afirmativa
O presente contínuo na negativa

Quadro 5: Resumo das atividades de gramática

Das dezoito atividades de conversação, foi escolhida a atividade onze de forma aleatória. A atividade intitula-se *What happened first?* (O que aconteceu primeiro?). Nela o aluno aprende as seguintes funções: perguntar quando alguém terminou algo e responder a essa pergunta, perguntar o que aconteceu, falar sobre uma série de eventos no passado e expressar graus diferentes de certeza. Eis o contexto desse diálogo: Uma senhora de ida-

de acabou de ser roubada. Uma testemunha está relatando o que viu à polícia.

<b>Officer:</b>	<i>So what happened first? (Então, o que aconteceu primeiro?)</i>
<b>Witness:</b>	<i>Well, I went into the restaurant around 8 o'clock. (Bem, fui ao restaurante por volta das 8 horas.)</i>
<b>Officer:</b>	<i>When did you finish eating? (Quando você terminou de comer?)</i>
<b>Witness:</b>	<i>I finished eating around 8:45. Then I paid my bill and went outside. (Terminei de comer por volta das 8h45min. Depois paguei minha conta e saí.)</i>
<b>Officer:</b>	<i>And then what happened? (E então o que aconteceu?)</i>
<b>Witness:</b>	<i>Then I saw a man with blond hair. He was around 6 feet tall, and he ran up to the victim. He knocked her down and took her purse. (Então, vi um homem de cabelos loiros. Ele tinha cerca de 1 metro e 80 cm de altura e correu em direção à vítima. Derrubou-a e tomou a sua bolsa.)</i>
<b>Officer:</b>	<i>What was he wearing? (O que ele estava vestindo?)</i>
<b>Witness:</b>	<i>I think that he was wearing black pants – or maybe dark blue. I'm sure, though, that he had a red sweater on. (Acredito que ele estava com calças de cor preta – ou talvez azul escuro. No entanto, tenho certeza de que ele estava com um sweater vermelho.)</i>
<b>Officer:</b>	<i>Thank you for your help. (Obrigado por sua ajuda.)</i>
<b>Witness:</b>	<i>You're welcome. (De nada.)</i>





## Análise do Conteúdo Comunicativo

Após a apresentação das atividades do curso CBT *The English Teacher* (1996), faz-se necessário responder à pergunta de pesquisa. No entanto, para fazê-lo, é imperiosa a menção dos vários aspectos teóricos que ela pressupõe.

Há, na pergunta, dois eixos principais que nortearam toda a fundamentação teórica: a competência comunicativa e o aluno adulto. Percebeu-se, portanto, nos estudos da andragogia e da heutagogia, que o aluno adulto é autodirecionado e independente. Litto (2008 apud BERGO, 2009a) declara que o aluno adulto, na andragogia, não escolhe o conteúdo, mas decide quais são os meios que quer utilizar na aprendizagem. Já na heutagogia, o aluno planeja o currículo e o processo de aprendizagem através de negociações (HASE; KENYON, 2003). Ficou claro, portanto, que o curso *The English Teacher* (1996), apesar de ser destinado a um público adulto autodirigido, não promove o aprendizado com as características próprias da andragogia e/ou da heutagogia que lhe são peculiares. O aluno pode fazer escolhas nas atividades, mas elas estão relacionadas apenas ao número de expressões ou de regras gramaticais que estudará por vez. O que ele estudará e como ele fará não são negociáveis.

O segundo eixo refere-se à comunicabilidade. Ao se apresentar a competência comunicativa, foi necessário o entendimento da Abordagem Comunicativa apresentada por Larsen-Freeman (2000), que a contrastou com a metodologia behaviorista de aprendizagem, o Audiolingualismo. Percebeu-se,

portanto, que para o desenvolvimento dessa competência, que é formada, conforme Savignon (2001), de competência gramatical, discursiva, sociocultural, e estratégica, é necessário o uso de atividades comunicativas que pressupõem o uso mais natural e menos behaviorista da língua inglesa. Daí a necessidade de atividades contextualizadas que apresentem lacunas de informação, escolha e *feedback*, bem como de textos autênticos e de situações-problema ou tarefas, como defende Nunan (1999). Posteriormente, serão feitas algumas propostas para a otimização dessa ferramenta educacional, visando a uma implementação dos seus recursos.

Através da análise dos conteúdos das atividades dos dois CD-ROMs, foi possível perceber que a metodologia que subjaz a criação dos exercícios é mais behaviorista do que comunicativista. O aluno, por exemplo, nas atividades de conversação, é levado a aprender diálogos através de repetição e imitação (LARSEN-FREEMAN, 2000) e, não, através de situações contextualizadas nas quais tenha escolha e lacunas de informação. As atividades avaliativas de Gramática e Vocabulário são, assim, muito próximas dos *drills* (atividades de repetição) usados no Audiolingualismo para a formação de hábitos linguísticos.

Diante disso, é possível responder à pergunta de pesquisa, afirmando que o curso CBT *The English Teacher* (1996) pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno adulto através dos seus exercícios e práticas. Essa conclusão confirma a asserção de Brito e Purificação (2006) de que as atividades nesses *softwares*



educativos privilegiam a memorização através da automação das atividades, visando à avaliação imediata das tarefas.

### Análise do Desenho Educacional

Bastien e Scapin (1993), em seu artigo *Ergonomic criteria for the evaluation of human-computer interfaces* (Critérios ergonômicos para a avaliação da interface homem-computador), apresentaram dezoito critérios que devem ser usados em uma análise ergonômica de *softwares*. Com base nesses critérios, apresenta-se a análise dos dois CD-ROMs que compõem o curso *The English Teacher* (1996):

1. Presteza/condução: o programa conduz o aluno à execução das atividades de vocabulário, gramática e conversação, mostrando o que precisa fazer a cada passo. A apresentação das informações dos menus, dos títulos e subtítulos também ajuda nessa condução.
2. Agrupamento por localização: os dados são apresentados dentro de zonas funcionais diferentes, já que, para cada elemento do curso, há uma janela com suas zonas funcionais específicas. Para as atividades de conversação, o aluno precisa inserir o CD-ROM 2, no qual cada diálogo é agrupado conforme o tema a que se propõe.
3. Agrupamento por formato: não há o uso de diferentes formatos agrupados por elemento no curso. Por exemplo, o formato das páginas de vocabulário não difere muito do formato das de gramática. A diferença encontrada está apenas no conteúdo apresentado por cada elemento do curso; por exemplo, na aula de gramática não é oferecida a grava-

ção de palavras e orações, mas o formato em si é muito semelhante em todo o curso.

4. *Feedback*: o aluno recebe *feedback* constante do programa. Ao reiniciar as suas aulas, ele passa a conhecer quantas horas de aulas fez naquele mês, percebendo, assim, se está cumprindo a programação inicial de estudos. Em cada atividade, há um *feedback* imediato em relação às ações e às escolhas do aluno durante as atividades.
5. Legibilidade: os textos são bastante legíveis, em tamanho adequado e de fácil leitura. Os *feedbacks* e as notas de ajuda seguem esse critério também.
6. Concisão: todas as instruções para as atividades e os *feedbacks* são precisos e concisos. Ademais, não há códigos complexos que o aluno precisa memorizar.
7. Ações mínimas: o aluno precisa ler poucas instruções para fazer as atividades, exigindo dele poucas ações para a sua realização.
8. Densidade informacional: o programa oferece os dados necessários para a execução das tarefas. O aluno não precisa, portanto, ler listas ou informações complexas antes de praticar os elementos linguísticos disponíveis no programa.
9. Ações explícitas: o programa obedece a algumas ações explícitas do usuário, como escolher o nível linguístico no qual está, determinar o número de expressões e/ou regras gramaticais que quer estudar etc.
10. Controle do usuário: programa permite que o usuário controle algumas ações, como sair de uma atividade sempre que quiser, escolher categorias de vocabulário e regras gramaticais etc.
11. Flexibilidade: o sistema é pouco flexível em



relação à execução das tarefas; as atividades são pouco personalizadas e o aluno deve fazer os exercícios na sequência e no formato que lhes é apresentado.

12. Experiência do usuário: a experiência do aluno é levada em conta, já que o aluno pode fazer atividades no seu nível linguístico, ou seja, no nível básico, intermediário ou avançado.
13. Proteção contra erros: o usuário consegue proteger-se contra erros nas atividades avaliativas, já que o programa não permite que o aluno solete uma palavra errada desde o início da digitação.
14. Mensagens de erro: as mensagens de erro são frequentes nas atividades avaliativas. Por exemplo, ao errar a digitação de uma palavra ou expressão por três vezes, o aluno lê uma mensagem declarando que a resposta estava errada.
15. Correção de erros: ao ler a mensagem de erro, o aluno lê, também, a resposta correta.
16. Consistência: há uma consistência no uso de ícones, comandos, rótulos em todo o programa.
17. Significados: todos os ícones usados são significativos, permitindo que o aluno saiba qual deles usar conforme a sua necessidade. Há, por exemplo, um ponto de interrogação para dúvidas, uma porta aberta para sair da atividade, um microfone para que o aluno grave uma palavra ou expressão etc.
18. Compatibilidade: o programa não oferece recursos muito compatíveis com as expectativas do aluno, já que um aluno adulto que busca autodirecionamento não consegue sair dos limites de formato e de pouca flexibilidade que o programa tem.

Percebeu-se, portanto, que o programa pode ser considerado ergonômico em quinze dos dezoito critérios apresentados por Bastien e Scapin (1993). O usuário consegue perceber a seriedade do curso em relação ao seu desenho educacional, já que leva em consideração o nível linguístico do aluno, conduzindo-o de forma consistente por todas as atividades do *software* educacional. No entanto, a falta de flexibilização torna o curso incompatível com o público-alvo para o qual é destinado: alunos adultos autodirigidos que procuram desenvolver a sua autonomia na aprendizagem da língua inglesa. Diante disso, serão apontadas algumas sugestões para implementação do curso e otimização dos recursos que apresenta.

### **Propostas Alternativas para os Problemas Encontrados**

Este trabalho, de forma alguma, buscou minimizar a importância de cursos CBT no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e diminuir o valor desses *softwares* educativos na educação a distância. No entanto, sentiu-se necessário a apresentação de algumas propostas para os problemas que foram encontrados no processo de análise.

Em primeiro lugar, é necessário que os produtores percebam que promover conversação é muito mais do que pedir que o aluno repita orações. É necessário que ao aluno seja dada escolhas, já que uma mera repetição de frases prontas leva a uma prática de precisão e, não, de fluência (RICHARDS, 2006). Dessa forma, os vídeos poderiam mostrar as diferentes maneiras de se responder a uma



pergunta ou a um elogio, por exemplo, enfatizando os diferentes usos conforme o registro linguístico (formal ou informal) ou os diferentes contextos socioculturais. Assim, *links* para *sites* da internet ou para vídeos do *Youtube* poderiam ser bem explorados. Ao assistir a um episódio do CD-ROM 2 do *The English Teacher* (1996), o aluno acompanharia situações semelhantes através de excertos de filmes ou de seriados ou vídeos do *Youtube*.

Quanto ao elemento Conversação em si, os vídeos poderiam soar menos artificiais. Atividades com foco na fluência devem refletir “o uso natural do idioma” (RICHARDS, 2006, p. 25); assim, os diálogos precisam ser gravados de forma mais natural a fim de que o aluno perceba a relevância e o uso cotidiano daquelas orações praticadas e, não, uma simples gravação em um estúdio.

É fundamental, também, que os produtores entendam que vocabulário e gramática não estão dissociados de contexto. Dessa forma, esses elementos poderiam ser praticados de forma contextualizada (RICHARDS, 2006) através de textos autênticos (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS, 2006) cujo conteúdo seja “relevante, pertinente, interessante e motivador” (RICHARDS, 2006, p. 42). Separar o vocabulário em famílias ou classes semânticas (categorias) é muito importante; no entanto, as palavras dentro de cada categoria precisam estar relacionadas entre si e com a categoria como um todo. Não adianta apenas saber que a palavra borracha (*eraser*) está dentro da categoria educação (*education*); é importante saber qual a importância dessa palavra nessa categoria e em que contextos ela pode ser usada, já que, por exem-

plo, *to erase* significa, também, matar alguém, sendo *eraser* o assassino.

Diante disso, há uma tendência muito grande hoje no ensino de língua inglesa de se usar textos como ferramentas de instrução (RICHARDS, 2006). Os produtores poderiam, assim, optar pelo uso de pequenos textos, com situações do dia a dia do nativo do inglês americano, por exemplo, através dos quais tópicos gramaticais e/ou categorias de vocabulário fossem praticados.

Ainda, o ensino das regras gramaticais poderia diversificar a sua abordagem. O ensino dedutivo das regras como acontece no CD-ROM 1 sempre parte do pressuposto de que o aluno não a conhece. Assim, atividades “que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão sobre linguagem” (RICHARDS, 2006, p. 42) são facilitadoras da aprendizagem de idiomas. Diante disso, os produtores do curso poderiam criar atividades nas quais as regras gramaticais fossem algumas vezes inferidas e, outras vezes, dadas.

Por fim, seria interessante que as atividades avaliativas fossem repensadas de forma que viessem a contribuir no desenvolvimento cognitivo do aluno. Por exemplo, no CD-ROM 1, após o estudo de algumas palavras ou orações, o aluno faz atividades avaliativas que contêm as mesmas orações já praticadas; dessa forma, o que está sendo avaliado é a capacidade de memorização do aluno e não a sua apreensão dos conteúdos. Diante disso, novamente, vê-se a ne-



cessidade da criação de textos através dos quais aquele vocabulário possa ser avaliado. Dessa forma, o aluno perceberá que o uso de vocabulário não é apenas estrutural, mas situacional e cultural.

Quanto ao desenho estrutural, poderia ser dado ao aluno adulto autodirigido uma maior flexibilidade quanto à execução das tarefas. Elas poderiam ser separadas tematicamente e, não, estruturalmente. Dessa forma, o aluno teria a liberdade de se mover por entre os temas de conformidade com os seus interesses. As tarefas estariam mais próximas da ideia de tarefa de Nunan (1999), assemelhando-se a *hiperlinks* em sites da internet. Esse poderia ser o controle que o aluno adulto aprecia sentir (KNOWELS, 1978 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007), decidindo os conteúdos que considera relevante para as suas necessidades imediatas. Isso tornaria o curso *The English Teacher* (1996) mais compatível com o público adulto para o qual é destinado e com a proposta apresentada em sua embalagem, ou seja, a de ser um laboratório interativo de idiomas.

### Conclusão

O presente artigo retratou a intenção de apresentar os dados obtidos com a análise dos dois CD-ROMs que fazem parte do curso *The English Teacher* (1996), visando encontrar, em seus exercícios, elementos que permitissem compará-los com atividades mais comunicativas do ensino da língua inglesa.

Essa inquirição partiu da curiosidade de se verificar se, de fato, o curso cumpre o que promete na sua embalagem: o aprendizado

perfeito de vocabulário, gramática e conversação. Para essa análise, fez-se necessário, portanto, averiguar as implicações teóricas dessa afirmação.

Verificou-se, assim, que as abordagens mais comunicativas do ensino do inglês partem dos pressupostos teóricos do construtivismo de Piaget (*apud* PAIVA, 1996) e do sociointeracionismo de Vygotsky (*apud* LARSEN-FREEMAN, 2000). A língua deixou de ser apenas objeto de estudo e passou a ser meio de comunicação e interação (NUNAN, 1989). Notou-se, portanto, o porquê da grande aceitação dessa abordagem no final do século XX e início do século XXI, já que o mundo capitalista pós-moderno e globalizado utiliza a língua inglesa como língua franca em suas negociações.

Percebeu-se, assim, o surgimento de um novo perfil de aluno de língua inglesa: o aluno adulto que precisa comunicar-se em inglês. Visando à compreensão desse aluno, os estudos da Andragogia e da Heutagogia foram visitados, e concluiu-se que independência e autodirecionamento lhe são características peculiares e motivadoras à sua busca de cursos a distância (LITTO, 2008 *apud* BERGO, 2009a).

Entre as várias gerações da EaD, este trabalho focou os cursos CBT, procurando entender o seu funcionamento e importância, já que o *corpus* desta pesquisa é um curso em CD-ROM, *The English Teacher* (1996). A fim de verificar a funcionalidade desse curso no desenvolvimento da comunicação do aluno, foi necessário entender o que é competência comunicativa e as facetas dessa competência (SAVIGNON, 2001), além de averiguar quais



atividades comunicativas devem ser usadas para o seu desenvolvimento. Concluiu-se que as atividades devem apresentar as três características das atividades comunicativas: lacuna de informação, *feedback* e escolha (MORROW, 1981 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000), contextualização (RICHARDS, 2006), material autêntico (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS, 2006) e a noção de tarefa de Nunan (1999).

Com esses pressupostos em mente, percebeu-se que o curso enfatiza três áreas da língua inglesa: vocabulário, gramática e conversação. Quanto ao conteúdo comunicativo, percebeu-se, no entanto, que apenas a atividade de conversação possuía uma característica comunicativa: a contextualização. Todas as outras atividades eram descontextualizadas e nenhuma delas, incluindo a conversação, apresentava as características de atividades comunicativas: lacuna de informação, *feedback* e escolha. Ademais, não foram encontrados, nessas atividades, textos autênticos e noções de tarefa conforme Nunan (1999). Por essa razão, foi possível concluir que o curso *The English Teacher* (1996) pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno adulto autodirecionado, já que as suas atividades se aproximam muito mais dos *drills* (exercícios de repetição) behavioristas do Audiolingualismo do que das tarefas da Abordagem Comunicativa.

Quanto ao desenho educacional, verificou-se que o programa é ergonômico em quinze dos dezoito critérios utilizados. No entanto, notou-se que, se houvesse uma maior flexibilização dos seus conteúdos, o progra-

ma poderia ser considerado mais compatível com o seu público-alvo: o aluno adulto autodirigido.

Diante disso, foram feitas algumas propostas de melhoramento do programa. Entre elas, mencionou-se a importância de contextualização das atividades de gramática e de vocabulário e uma maior naturalidade nas de conversação, dando ao aluno, também, escolha de perguntas e respostas usadas no dia-a-dia. Sugeriu-se, assim, que as atividades não fossem divididas estruturalmente, mas tematicamente, sendo cada tema ligado a outros por *links* como acontece com os *hiperlinks* na internet. Dessa forma, a independência e o autodirecionamento tão peculiares ao adulto poderiam ser praticados e desenvolvidos através desse curso CBT.

É necessário a menção de que esta pesquisa possui limitações. Por não ter sido este trabalho um estudo de caso ou uma pesquisa de campo, não se levaram em consideração os domínios de aprendizagem de cada aluno e a sua posição no *continuum* de aprendizagem (entre a pedagogia, andragogia e a heutagogia), como tão bem explica DeAquino (2007). Dessa forma, as conclusões tiradas nesta pesquisa permaneceram no campo teórico, o que, por si só, é uma limitação, já que as pessoas apreendem conhecimentos diferentemente, conforme as suas inteligências e os seus domínios de aprendizagem.

Finalmente, espera-se que, apesar dessas limitações, este trabalho contribua de forma significativa para os estudos voltados ao aluno adulto e à educação a distância. Deseja-se, ainda, que as propostas de melhoramento dos conteúdos e do desenho edu-



cional do curso *The English Teacher* (1996) possam ser conhecidas pelos produtores e/ou editores desse curso para que mais e mais aprendentes adultos se beneficiem de cursos CBT voltados ao ensino da língua inglesa.

### Referências Bibliográficas

- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BASTIEN, J. M. C.; SCAPIN, D. L. Ergonomic criteria for the evaluation of human-computer interfaces, 1993. In: **LabiUtil**, Florianópolis, 4 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.labiutil.inf.ufsc.br/ergolist/>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- BERGO, H. M. **Múltiplos olhares sobre o aprendente adulto**. Brasília: CETEB, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Educação a distância**. Brasília: CETEB, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Desenho educacional e produção do material didático**. Brasília: CETEB, 2009b.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: IBPEX, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Ideias sobre Linguagem, 17)
- CARVALHO, E. M. C.; LIMA, M. C. C. **Abordagens teórico- conceituais do processo de aprendizagem**. Brasília: CETEB, 2008.
- CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem de adultos. **Revista de clínica cirúrgica**, Paraíba, ano 4, n. 6, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- DEAQUINO, C. T. E.. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. Pearson Prentice Hall: São Paulo, 2007.
- HASE, S.; KENYON, C. From *andragogy* to heutagogy. **Ultibase e-journal**, dez. 2000. Disponível em: <<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. Heutagogy and developing capable people workplaces: strategies for dealing with complexity. **Proceedings of the changing face of work and learning conference**, Canadá, set. 2003. Disponível em: <[http://epubs.scu.edu.au/gcm\\_pubs/166/#](http://epubs.scu.edu.au/gcm_pubs/166/#)>. Acesso em: 03 maio 2010.
- HOUAISS, A. (2001). **Dicionário online**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Acesso: 03 maio 2010.



- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford, 1993.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAN, J. M. O que é educação a distância. **José Manuel Moran**, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- NASSIF, T. No mercado de trabalho, inglês é essencial. **Folha de Londrina**, Londrina, 08 out. 2007. Disponível em: <[http://www.bonde.com.br/folha/folha.php?id\\_folha=2-1--6966-20071008](http://www.bonde.com.br/folha/folha.php?id_folha=2-1--6966-20071008)>. Acesso em: 03 maio 2010.
- NAZARIO, L. Quadro histórico do pós-modernismo. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- PAIVA, V. L. M. O. Da estrutura frasal à estrutura discursiva. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, ano 5, v. 1, n. 4, p. 19-29, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- PEREIRA, N. S.; BERGO, H. M. **Tecnologias na educação**. Brasília: CETEB, 2009.
- PROENÇA FILHO, D. **Pós-modernismo e literatura**. São Paulo: Ativa, 1995.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- REIS, M. **A importância da competência gramatical no ensino comunicativo: (em língua inglesa)**. São Paulo: Oficina dos Textos, 1998.
- RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006. (Portfólio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13)
- SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3.ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 292-297.
- SUMMERS, D. (Ed.). **Longman dictionary of contemporary English**. Inglaterra: Longman, 2003.
- THE English Teacher: um laboratório interativo de idiomas para o seu computador. São Caetano do Sul, SP: Anasoft Distribuição Ltda., 1996. 2 CD-ROMs.
- VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r12.htm>>. Acesso em: 03 maio 2010.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.