

O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO DO INGLÊS FALADO COM A AJUDA DA INTERNET.

PROF^a DR^a ANGELITA GOUVEIA QUEVEDO – PUCSP/ TEED

Abstract: More and more Brazilian researchers have signalled to the fact that the digital technologies can be seen as important tools or aids in the learning process development and the solution for old and new problems. The last two decades have brought a variety of audio-visual technologies to the teaching and learning of foreign languages; however, no other technology has had such an impact as the personal computer with the advent of the Internet. With the information and communication technologies, listening comprehension mediated by computer is a reality and future researches in this area will have to take this into account. The objective of this article is to discuss the use of Internet to help developing English listening comprehension in undergraduate Language courses.

Key-words: Internet, aural comprehension, language learning, foreign language.

Embora a habilidade de compreensão da fala seja reconhecida como fundamental para o processo de comunicação oral, ainda permanece como a habilidade menos compreendida de todas, e por esse motivo, a habilidade mais fascinante a meu ver. Durante meus anos de pesquisa nessa área, tenho procurado observar como as pesquisas têm tratado o assunto e o que têm mudado ao longo do tempo.

Antes de chegarmos aos conceitos atuais – ouvintes ativos, produzindo e negociando significados com base em evidências verbais, cinésicas e sociais, é interessante observar a sequência cronológica de Rost (2002) e a ligação que faz entre o que está ocorrendo no mundo em um determinado momento e a definição de compreensão que está em voga. O autor inicia seu quadro cronológico por volta de 1900, com o *boom* da fonética acústica e os avanços em tecnologia de gravação, salientando que nessa época a compreensão oral era definida em termos da decodificação dos sinais acústicos.

De 1920 a 1930, com o avanço de conhecimento sobre o cérebro humano, a compreensão passou a ser vista como um processo amplamente inconsciente controlado por esquemas culturais. Por volta de 1940, quando temos o avanço das telecomunicações e o processamento de informações era visto como a nova fronteira científica, a compreensão foi definida quanto ao sucesso da transmissão e recriação de mensagens, foi o chamado modelo telegráfico (codificação, transmissão e decodificação de mensagens).

Por volta de 1950, quando a ciência da computação começou a dominar, a compreensão foi definida em termos da análise e codificação de *input* que podia ser armazenado e acessado de modo eficiente. Em 1960, com o surgimento da psicologia transpessoal, incluiu-se a preocupação com a intenção do falante nas pesquisas em compreensão oral. Em 1970, com o interesse renovado na antropologia, passou-se a considerar a interpretação do significado cultural nas definições de compreensão. Nos anos 80 e 90, com os avanços dos programas de computadores que passaram a tratar com grandes quantidades e tipos de dados, a compreensão foi definida como um processo de *input* paralelo. E o que nos reservará os anos 2000 com as tecnologias de multimídia (“streaming” videos, videodisco interativo, ambientes virtuais de aprendizagem e videoconferências)?

A compreensão oral e as tecnologias de comunicação e informação [TIC]

Atualmente, as investigações que temos na área de compreensão de textos orais (Jonassen, 1999; Rost, 1990; 2002) parecem tentar estabelecer o papel do ouvinte como alguém que é um intérprete e um negociador ativo dos significados de mensagens. Parece então que deixamos os modelos de fenômenos mentais e nos encaminhamos para os modelos de fenômenos sociais.

Por sua vez, as TIC se tornam cada vez mais centrais e rotineiras nos vários aspectos de nossa vida sociocultural – tanto no campo profissional quanto no campo do divertimento – e as discussões sobre como melhor empregá-las em sala de aula parecem então inevitáveis.

Nas duas últimas décadas temos visto muitas tecnologias áudio-visuais mas nenhuma se compara ao impacto que teve o computador pessoal. À medida que a tecnologia de multimídia se torna mais acessível, torna-se também mais uma opção de recurso a ser usada no desenvolvimento da habilidade de compreensão da fala. Ao permitir uma integração de texto, gráficos, áudio e movimento numa gama de combinações, possibilita o processamento multimodal, ou seja, o engajamento de mais de uma modalidade de percepção: texto – som – vídeo (Meskill, 1996).

Argumenta-se que os múltiplos códigos (texto, som, imagem) exigem muito da capacidade de processamento de uma pessoa, principalmente quando o material está numa língua estrangeira ou numa segunda língua (MacWilliam, 1986). Entretanto, ainda é desconhecido como o processamento multimodal interfere no processo de compreensão de textos orais.

Há décadas, imagens associadas com som, assim como o vídeo, são usadas em sala de aula presencial como recurso para facilitar atividades de compreensão, ajudar no armazenamento de informação, aumentar a motivação do aluno, etc. A co-ocorrência de vídeo com texto, áudio e gráficos em um ambiente multimidiático levanta a questão sobre o quanto de processamento é necessário para essas modalidades combinadas – é a compreensão da fala mediada pelo computador.

O uso da Internet

Desenvolvida para propósitos militares e adotada por universidades como meio para o desenvolvimento de pesquisas, a Internet é uma rede que une computadores por todo o mundo – agora amplamente usada por empresários, educadores, e toda e qualquer pessoa interessada em informação de todo tipo, comércio, entretenimento e comunicação. Devido à sua expansão, os textos estão se tornando gradativamente mais visuais, multimodais e interativos. A tecnologia vem permitindo uma intervenção cada vez maior dos usuários no manuseio dos textos – o usuário determina os eventos que quer, por exemplo seleciona partes dos textos para ouvir novamente; ou compartilha sua opinião com autores de um texto ao interagir clicando no botão “comente agora”.

A compreensão da fala mediada pela Internet além de possibilitar o acesso à material autêntico¹, pode influenciar o aluno no seu aspecto motivacional por lhe dar a oportunidade de observar o uso expressivo da linguagem em termos de seus valores estéticos, éticos ou culturais além do objetivo comunicativo ou informacional contido nos enunciados. Esse material permite um trabalho apoiado em aspectos discursivos, referenciais e socioculturais por se tratar de material destinado a falantes nativos e não a aprendizes de uma língua estrangeira. Temos a inclusão não só do conteúdo lingüístico mas também da dimensão pragmática, social e cultural.

O aluno ao lidar com amostras autênticas de linguagem em contexto aprende a apreciar como o significado intencional é negociado na outra língua, além de potencializar as possibilidades de expansão de conhecimento. O aluno passa a tomar decisões, de acordo com a

¹ O termo ‘material autêntico’ é definido nesse estudo como amostras de eventos comunicacionais que são criadas por falantes nativos para falantes nativos (Bacon, 1992; Scarcella & Oxford, 1992).

sua vontade, curiosidade e necessidade quanto ao conteúdo, ao modo, à ordem, ritmo, nível e direção de aprendizagem à medida que é exposto à língua estrangeira.

Para Chappelle (1994), o computador pode ser um lugar de interação no contexto de aprendizagem; entretanto, como aponta Jonassen (1992), não é o computador em si e nem a Internet que desempenham esse papel mas sim a pedagogia que está por trás, ou seja, o desenho instrucional das atividades de aprendizagem, o conteúdo do material, o desenho da interface, etc e que exercem o papel de mediadores da aprendizagem.

Hoven (1997) afirma que as tarefas de compreensão da fala em um ambiente multimidiático precisam ser desenhadas de forma a incorporar alguns elementos de negociação (na forma de resposta e assistência disponível). Deve também conter em suas instruções elementos de solução de problemas e de indução que encorajem os alunos a desenvolver as habilidades de negociação.

Hoven (1997) aponta as tarefas de a) solução de problemas, b) troca de informação (pedidos de esclarecimentos, reparos, movimentos preventivos, reações e repetição de outros e de si mesmo), c) modificação de *input* de linguagem, d) negociação de *input* e *output*, e) tarefas descontextualizadas e f) *Jigsaw* (um quebra-cabeça com partes ou elementos interrelacionados que formam um todo complexo, feito em pares) como as mais adequadas para o ambiente digital.

No desenho e na apresentação das tarefas de compreensão, deve-se levar em conta os aprendizes com menor proficiência lingüística ou aqueles que tenham estratégias cognitivas, sociais ou paralingüísticas menos sofisticadas. Deve se fornecer um leque suficiente de textos e tarefas que assegurem a esses aprendizes o progressivo desenvolvimento para tarefas contextualmente mais difíceis. Por exemplo, aprendizes com pouca proficiência lingüística podem ser expostos pela primeira vez a um anúncio publicitário de rádio desde que haja apoio visual (para reduzir o nível de dificuldade contextual), e desde que a tarefa implique, por exemplo, em se pedir que se identifique o gênero de texto ouvido.

Os materiais deveriam também variar quanto ao canal de percepção que é ativado (visual, textual, auditivo), e os aprendizes deveriam ser capazes de escolher os tipos de tarefas e textos que quisessem usar.

Em um ambiente digital de aprendizagem, teríamos de ter a preocupação em fornecer diversas tarefas e materiais escolhidos com base na variedade de conteúdo, diferentes tipos de

mídia , tipos de estilos de aprendizagem e preferências. Além de fornecer informações sobre os propósitos das tarefas, encorajar reflexão e novas orientações estratégicas para as ações dos aprendizes. Idealmente, eles deveriam ser capazes de escolher suas próprias tarefas com base na informação fornecida e nos seus próprios objetivos de aprendizagem. As escolhas feitas mediarão sua interação com o material.

A partir de tudo o que foi apresentado até aqui, parece justo dizer que a compreensão da fala pode ser reconhecida como uma atividade complexa, onde está presente uma negociação ativa de significado entre ouvinte e falante. Essa negociação mútua ativa processos cognitivos e sociocognitivos e se insere no âmbito da atividade humana, portanto as pessoas não estão apenas cercadas pelo contexto de suas atividades; elas interagem com o contexto e o mudam.

A Internet constitui um excelente recurso de aprendizagem, por meio do qual se tem acesso não só a bibliotecas, artigos, publicações *online*, referências bibliográficas, listas de discussão, como também a outros ambientes digitais de aprendizagem. Mais do que isso, especialmente para o ensino de língua, a Internet é uma porta de entrada às inúmeras possibilidades de usos lingüísticos que variam de acordo com os gêneros textuais digitais. No caso da aprendizagem de língua estrangeira, possibilita o acesso à ambientes internacionais *online* de comunicação, à diversidade de informações sobre os mais variados assuntos e domínios de conhecimento, à material autêntico nos mais diversos formatos e etc. que auxiliam no processo contínuo de apropriação lingüística. Para encontrar o material necessário, podemos lançar mão de buscadores específicos (de áudio, vídeo, *podcast* e multimídia), como os que apresentamos abaixo:

- Digital Librarian - <http://www.digital-librarian.com/audio.html>
- PodZinger - <http://www.podzinger.com/>
- Blinkx - <http://www.blinkx.com/>
- Podscope - <http://www.podscope.com/>
- TVEyes - <http://www.tveyes.com/> - para *clips* de TV
- The Open video project - <http://www.open-video.org/>
- Webseek - <http://persia.ee.columbia.edu:8008/>

No trato específico do ensino e aprendizagem de língua inglesa por computador, muitos estudos com temas diversificados têm sido publicados no Brasil, dos quais citamos os seguintes:

- uso de recursos eletrônicos em sala de aula, especialmente por meio da Internet (Collins & Braga, 2001);

- gêneros digitais no ensino *online* de língua (Motta-Roth, 2001; Sabbag, 2002);
- diferentes possibilidades de interação que os recursos eletrônicos oferecem e como ela ocorre no ensino de língua no contexto digital (Paiva, 2001);
- papel do professor de língua em cursos *online* (Faustini, 2001);
- questões de avaliação de *design* de cursos de língua *online* (Waadt, 2002; Freire *et al.*, 2004);
- didática para o ensino *online* de língua (Leffa, 2003);
- engajamento do aluno em curso *online* de compreensão oral de língua inglesa (Quevedo, 2005).

Ao considerar a aprendizagem de línguas mediada pelo computador, é imprescindível que vejamos a linguagem como um instrumento de mediação por meio do qual o indivíduo interage e se desenvolve dentro do contexto sócio-histórico em que está inserido e a aprendizagem humana como uma experiência social em que a interação se dá pela linguagem e pela ação (Vygotsky, 1985).

A comunicação em tempo real em um espaço digital corrobora para que o processo educacional se realize cada vez mais sem fronteiras delimitadas. A Internet é a porta de entrada para esse mundo e as TICs podem ser um auxílio muito importante como mediadoras entre teoria e prática. O computador é um instrumento do mundo concreto que faz a mediação entre o aprendiz e o objeto de seu aprendizado e, como elemento cultural, ao ser manejado pelo indivíduo, pode provocar mudanças na sua forma de perceber, simbolizar e atuar sobre o mundo (Borges, 2000).

O ensino de línguas a distância ou aquele que utiliza recursos tecnológicos contribui também para que os indivíduos envolvidos possam participar da cultura tecnológica e tenham a oportunidade de desenvolver as necessárias competências e habilidades requeridas na cultura digital. Além disso, as demandas contemporâneas impõem que sejamos capazes de participar da sociedade de informação e, para isso, precisamos saber conviver com o seu ritmo constante de mudanças; construir nosso próprio conhecimento e ter a capacidade de refletir, analisar, buscar novas informações, dialogar em um mundo interativo e saber aprender a aprender.

Com o uso das TICs, em especial o computador com acesso à Internet, amplia-se a possibilidade de propiciar aos alunos condições para que aprendam, além da língua, a interagir nas novas comunidades que se formam com o surgimento das novas tecnologias e, conseqüentemente, dos novos gêneros textuais digitais que nascem das necessidades da sociedade e como resultado das mudanças de práticas sociais.

Referências bibliográficas

- BACON, S. M. (1992) Authentic listening in Spanish: How learners adjust their strategies to the difficulty of input. In *Hispania* 75:29-43.
- BORGES, I. (2000). *Prática pedagógica, processos interativos humanos e a construção do conhecimento usando a Internet: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC. Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?1233>. Data de acesso: 13/12/2004.
- CHAPELLE, C. A. (1994) CALL activities: are they all the same? *IN System* 22: 1: 33-45.
- COLLINS, H. & BRAGA, D. (2001). Interação e interatividade no ensino de línguas estrangeira via redes de comunicação. In: *Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?*. Madrid: Ed. Madrid/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2004, v.7.
- FAUSTINI, C. H. (2001). Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: PAIVA, V. L. M. (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UMG, p. 249-269.
- FREIRE, M. M. *et al.* (2004). Roteiro para avaliação de cursos *online* de idiomas. In: *Relatos de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, p. 245-276.
- HOVEN, D. (1997) Improving the management of flow of control in computer-assisted listening comprehension tasks for second and foreign language learners. Brisbane: Tese de doutorado não publicada. University of Queensland. [Online] Disponível: <http://jcs120.jcs.uq.edu.au/~dlh/thesis/>. Acessado em 03/12/2004.
- JONASSEN, D. H. (1992). What are cognitive tools? In: KOMMERS, P. A. M.; JONASSEN, D. H. & MAYES, J. T. (eds.). *Cognitive tools for learning*. Berlin: Springer-Verlag, p. 1-16.
- JONASSEN, D. H. *et al.* (1999). *Learning with technology – a constructivist perspective*. Ohio, Columbus: Prentice Hall.
- LEFFA, V. J. (2003). Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, no. 2: 25 – 40.
- MaCWilliams, (1986) Video and language comprehension. *English Language Teaching Journal*, 40(2), 131-135.
- MESKILL, Carla (1996) Listening Skills Development through Multimedia In: *Jl. Of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201. [Disponível] <http://www.aace.org/dl/files/JEMH/JEMH52179.pdf> , acessado em 21/07/2003.
- MOTTA-ROTH, D. (2001). De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso de *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V. L. M. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, p. 230-48.
- PAIVA, V. L. O. M. (2001). Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat/UCPEL, p. 193-209.
- QUEVEDO, A. G. (2005). *Atividades, contradições e ciclo expansivo de aprendizagem no engajamento de aluno em um curso online*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL.
- ROST, M. (1990) *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- ROST, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Christopher N. Candlin & David R. Hall (Eds.) London: Pearson Education Limited, Longman.
- SABBAG, M. do C. (2002). *O chat e a percepção lingüística em um curso de inglês online*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

SCARCELLA, R. C. & R. L. OXFORD (1992) *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

VYGOSTKY, L. S. (1985). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

WADT, M. P. S. (2002). *Questões de avaliação de design de um curso de inglês online*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUCSP.