

Desenho de um curso de inglês integrado ao uso do computador: uma possibilidade para cursos de línguas para fins específicos.

Silvia Matravolgyi Damião
Instituto Tecnológico de Aeronáutica
silviam@ita.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a inserção do computador como ferramenta no desenho de um curso de inglês para fins específicos. Essa inserção se deu por meio da construção coletiva de um *site* feito pelos alunos. Esse site foi concebido para ser um local virtual de aprendizagem da língua inglesa em que é possível articular a construção compartilhada do conhecimentos lingüísticos e de conteúdos de áreas de interesse dos estudantes do curso, todos da área de Engenharia.

Palavras chave: desenho de curso; inglês para fins específicos; computador na educação

The aim of this article is to discuss the incorporation of computers as a tool in the design of an ESP course. The computer was integrated to the course by means of the collective construction of a site designed by the students. The site was conceived as a virtual place for the learning of English in which it is possible to combine and share both linguistic knowledge and contents of interest to Engineering students.

Key words: course design; English for Specific Purposes; computer in education

Introdução

O contexto educacional atual admite possibilidades de desenvolvimento de ações nas quais os computadores, e seus diversos usos, podem ir muito além de representar apenas instrumentos de comunicação e de armazenamento de dados. Além disso, conforme afirmam Sampaio e Leite (1999), os avanços na área tecnológica estão diretamente relacionados a novas maneiras de se refletir sobre educação, apontando para a importância de se pensar em novas maneiras de ensinar numa sociedade que vive um momento histórico marcado por rápidas transformações nos instrumentos de comunicação e trabalho e, conseqüentemente, nas relações interpessoais. Respalhada por esses pressupostos, procuro descrever, neste artigo, o desenho de um curso instrumental de inglês ministrado para alunos na faixa etária dos 18 anos, alunos de uma faculdade de Engenharia. Esses alunos

nasceram na era do computador e o utilizam com grande familiaridade em seu dia-a-dia como ferramenta de lazer e de comunicação. Incorporar o computador ao desenho do curso e tornar seu uso instigante também como ferramenta de estudo é o desafio que se coloca nesta estudo.

A presença do computador na sociedade e no ensino de línguas

Existem diferentes perspectivas pelas quais a presença do computador pode ser entendida na sociedade; conseqüentemente, seu uso no ensino do inglês como língua estrangeira também pode ser analisado de diferentes maneiras.

Chapelle (2003) afirma que, da mesma forma que existem diferentes abordagens de ensino de línguas e que há divergências sobre os benefícios de cada uma delas, a percepção de pesquisadores (a quem ela denomina de futuristas) sobre o desenvolvimento e expansão da tecnologia no mundo de hoje também varia, dependendo dos fatores considerados relevantes para a sociedade. Segundo a autora, existem três perspectivas diferentes sobre as contribuições da presença da tecnologia na sociedade e sobre suas implicações para o ensino de línguas. São elas: a visão tecnologista (*the technologist vision*), a visão sócio-pragmática (*the social pragmatist vision*), e a visão crítica (*the critical analyst vision*). A partir dessas três visões, a autora propõe uma nova perspectiva, calcada em elementos presentes em cada uma das visões por ela descritas. É nessa nova perspectiva, a da fusão entre a visão tecnologista, a visão pragmática e a crítica, que a proposta do desenho de curso descrito neste trabalho se encontra embasada.

Na visão tecnologista, acredita-se que as tecnologias atualmente existentes e os padrões de mudanças ocorridos no passado influenciam o advento de novos aparatos tecnológicos. Em outras palavras, nessa perspectiva, o foco está nas potencialidades

oferecidas pela tecnologia ou, como esclarece Chapelle (2003:10), na infiltração de aparatos tecnológicos cada vez mais desenvolvidos e que conduzem a um estilo de vida *high tech*.

Isso significa que, se o uso do computador for entendido como sinônimo de avanço, progresso e modernidade, ele deve, necessária e irrestritamente, ser incorporado ao ensino. É por isso que a autora sugere, como implicação dessa perspectiva ao ensino do inglês como língua estrangeira, que professores e pesquisadores utilizem as novas tecnologias e sejam orientados sobre as possibilidades de sua incorporação para poder melhorar ou modificar sua forma de trabalho.

Enquanto que na perspectiva tecnologista o foco está nos potenciais oferecidos pelo computador, na visão sócio-pragmática o foco volta-se para o uso que o ser humano faz da tecnologia. Isso significa que a visão passa de uma perspectiva meramente técnica e focada nas possibilidades oriundas das inovações e tecnológicas para uma visão mais centrada no usuário, nos benefícios, ou nos contratemplos, que o uso da tecnologia pode representar em sua vida. A relevância dessa perspectiva para o ensino do inglês está na importância de se avaliarem os prós e os contras do uso de um determinado tipo de aparato tecnológico para então se averiguarem os benefícios que seu uso poderá trazer para um determinado contexto de trabalho.

Diferentemente da visão tecnologista e da visão sócio-pragmática, na perspectiva crítica sobre a presença da tecnologia na sociedade, não se pode entender que a inserção da tecnologia seja condição *si ne qua non* para a evolução social. Conforme aponta Chapelle (2003), o analista crítico questiona os pressupostos de que a incorporação da tecnologia no meio é inevitável, positiva e neutra, pressupostos esses que são subjacentes às outras duas

perspectivas. Assim, o foco dessa perspectiva está nos questionamentos que emergem sobre a adequação (ou não adequação) da incorporação da tecnologia no ensino.

Isso significa que professores e pesquisadores na área de Linguística Aplicada não podem pensar no uso da tecnologia como um fator neutro. A incorporação do computador ao ensino de línguas por si só não é boa ou ruim: tudo depende do uso que se faz dessa ferramenta, do contexto em que será utilizada e das necessidades existentes nesse meio. Assim, concordo com Chapelle (2003: 9) que é preciso ter consciência crítica das conexões que se estabelecem entre tecnologia, cultura e ideologia, principalmente no que diz respeito à influência da tecnologia na pesquisa e no ensino-aprendizagem de línguas, dos benefícios e dos problemas inerentes a essa influência, ou seja, os recursos tecnológicos, mais especificamente, o computador e seus diversos usos, são parte da sociedade atual. Portanto não há como negar sua existência. As potencialidades de seu uso, no entanto, não devem ser incorporadas à prática docente por modismos ou apologias, como difundidos pelos tecnófilos. Não podem, tampouco, ser ignoradas ou refutadas como o fazem os tecnófobos que, conforme aponta Lam (2000), não aceitam a incorporação de novos recursos por razões que vão do receio ao desconhecimento.

A opção pelo uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas faz-se em meu trabalho à luz dessa visão crítica proposta por Chapelle (2003). Em consonância com essa autora, Ramal (2002) afirma que a presença dos recursos tecnológicos digitais na sociedade abre uma possibilidade de construção de uma ação educacional em que o computador deixa de ser apenas um instrumento de armazenamento de dados e de comunicação e assume um novo papel.

O computador em ambiente presencial: algumas possibilidades no ensino de línguas

Assim como apontam Warschauer (1996; 1998; 2000), Ramal (2002) e Ramos e Freire (2004), dentre outros, a inserção do computador no ensino-aprendizagem de línguas pode ocorrer de diversas formas. Enfoco, aqui, possibilidades de uso do computador como ferramenta instrucional utilizada em cursos ministrados em ambientação presencial. Várias dessas possibilidades também dizem respeito à incorporação de tecnologias digitais em cursos à distância ou em ambientação híbrida, as quais não abordarei, por fugirem ao escopo deste trabalho.

O ensino de línguas mediado por computador (*Computer Assisted Language Learning – CALL*) estuda o uso do computador para finalidades instrucionais no ensino de línguas, e os efeitos desse uso desde os anos 60 (cf. Kenning e Kenning, 1984; Warschauer, 1996; 1998; 2000, dentre outros).

De acordo com Warschauer (1996; 1998; 2000), o desenvolvimento de CALL pode ser categorizado em três fases distintas que, por sua vez, associam-se a três abordagens pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas: o CALL behaviourista (ou estrutural), o CALL comunicativo; e o CALL integrativo. O autor esclarece, no entanto, que essas três fases não ocorreram ao longo dos anos de forma linear, contínua e seqüencial e que o advento de uma fase não excluiu a existência da anterior.

A fase estrutural do CALL, também denominada behaviourista em trabalhos anteriores de Warschauer (1996; 1998), é marcada pelo paradigma do ensino da língua inglesa calcado no audiolingualismo. Nessa fase, que pode ser associada às metodologias tradicionais de ensino, o computador é utilizado como um sistema de tutoria que fornece material instrucional para o aluno.

Na fase seguinte, que tem por base a abordagem comunicativa de ensino de línguas, o computador passa a ser utilizado de forma a privilegiar o uso e não apenas a estrutura da língua. Assim, ele passa a funcionar como um elemento desencadeador de exercícios comunicativos, servindo como uma forma de incentivo para diversos tipos de atividades.

O CALL integrativo, por sua vez, está associado ao desenvolvimento de recursos multimidiáticos e ao advento e proliferação da Internet. O uso do computador para o ensino de línguas passa, então, a ter por objetivo principal a atuação, intervenção (*agency*), além da precisão e da fluência do aluno. O conceito de *agency*, utilizado por Warschauer (2000), pode ser definido da seguinte maneira:

The pleasure of agency is much more than the pleasure that comes from clicking on hotlinks or even being the author of your own sentences. It has to do with the power to construct a representation of reality, a writing of history, and to impose reception of it by others by virtue of being computer literate, that is, of holding a legitimate technological expertise (Kramsch, A'Ness e Lam, 2000).

Isso significa que o computador passa a ter uma função que vai além daquela baseada no CALL comunicativo. Ao focar um paradigma de ensino de línguas baseado em conteúdo, tarefas e projetos, que pode ser associado ao modelo de ensino-aprendizagem progressista, o computador passa a permitir que o aluno desempenhe um novo papel, uma vez que o propósito do ensino da língua inglesa não é mais apenas a aprendizagem da língua como um sistema em si, como no CALL comunicativo, e sim o uso dela na interação do aluno com o mundo. Isso permite que o aluno utilize o computador não apenas como uma ferramenta de comunicação, de armazenamento de dados ou de reprodução de atividades e passe a utilizá-lo de forma a que ele desempenhe um papel mais amplo, oportunizando assim, a autoria, a criação e a interação.

Como o próprio nome diz, o CALL integrativo permite que o computador ligado em rede seja utilizado de forma integrada ao meio e que o uso da linguagem ocorra de forma autêntica. Assim, surgem as possibilidades de utilização de algumas ferramentas de comunicação síncrona, como o *chat*, e de comunicação assíncrona, como correio eletrônico e fórum.

A utilização do CALL integrativo também pode ser relacionada ao desenvolvimento de construção coletiva do saber por meio da aprendizagem cooperativa ou da aprendizagem colaborativa (Freire, 1992; Dillenbourg, 1999) e, conseqüentemente, da interação entre os participantes.

Uma outra possibilidade que a incorporação do computador num curso presencial traz para o ensino-aprendizagem de línguas diz respeito à elaboração de tarefas (Ellis, 2003; Chapelle, 2003, dentre outros).

Embora a concepção de aprendizagem baseada em tarefas (*task based learning*) não seja nova, e não exista na literatura consenso entre os autores quanto à definição do que venha a ser uma tarefa, utilizo a posição de Chapelle (2003) por considerá-la abrangente e por sintetizar o que diversos outros autores apontam como características de uma tarefa:

What qualifies as a “task” differs from one researcher to another, but across definitions it is generally agreed that tasks must have goals, and that they are carried out through participants’ engagement in goal-oriented behaviour that relies at least in part on language. (Chapelle, 2003:129)

Conforme a autora coloca, a tarefa deve ter objetivos bem definidos e envolver os alunos para que esses objetivos sejam atingidos; deve, também, fazer uso, ao menos em parte, da linguagem. Complementando Chapelle (2003), Ellis (2003:9/10) afirma que uma tarefa apresenta determinados aspectos que a identificam como tal. Para a elaboração de um

curso baseado em tarefas, Ellis (2003) propõe um planejamento inicial composto por três itens: definição do ponto de partida do curso; definição da(s) habilidade(s) contemplada(s); e o foco da linguagem. Além disso, o autor afirma que para que uma tarefa seja colocada em prática, é importante que o *designer* do curso estabeleça os objetivos da tarefa em termos de resultados finais a serem alcançados.

Com base nessa perspectiva teórica, o curso enfocou quatro grandes áreas temáticas identificadas a partir das necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos e as tarefas a elas relacionadas, conforme sintetiza o quadro a seguir:

Bimestre	Tema	Tarefa final
Primeiro	Nova fase da vida do aluno	- Preenchimento do <i>student's profile</i> no <i>site</i> - Elaboração do <i>Life in College</i> (galeria de fotos a ser publicada no <i>site</i>)
Segundo	A profissão	- Trabalho em grupo sobre algumas áreas da engenharia. - Entrevistas com professores de diversas áreas de engenharia (a serem divulgadas no <i>site</i>)
Terceiro	A vida acadêmica	- Elaboração de <i>abstract</i> (Feira de Ciências) – divulgação no <i>site</i>
Quarto	A vida profissional	- Apresentação oral de naturezas diversas (slides poderão ser disponibilizados no <i>site</i>)

Quadro 1 Áreas temáticas e tarefas do curso

O Desenho de Curso

O desenho do curso foi elaborado com base na análise dos dados obtidos num primeiro Questionário de Análise de Necessidades (Dudley Evans e St. John, 1998) e seguindo a proposta de Graves (2000) de desenho de curso como um sistema flexível.

Nesse modelo, todos os itens que compõem a estrutura do desenho de curso encontram-se atrelados uns aos outros e podem ser modificados conforme as necessidades e interesses do grupo com o desenrolar do curso. De acordo com a autora, os componentes do

desenho de um curso (como por exemplo, definição de objetivos, desenvolvimento de materiais, organização do conteúdo e análise de necessidades) encontram-se entrelaçados e, portanto, o planejamento de um dos componentes sempre contribui e influencia os demais.

Embora a estrutura de desenho de curso de Graves (2000) não tenha sido desenvolvida para cursos de línguas para fins específicos, ela se torna um modelo pertinente a cursos dessa natureza, uma vez que contempla questões como a Análise de Necessidades.

Assim, o desenho inicial do curso, fundamentado nos temas expostos no Quadro 1, foi elaborado pensando-se em dois focos: um voltado para as necessidades imediatas dos alunos; e outro, voltado para necessidades futuras. Tais necessidades foram embasadas na definição de curso de línguas para fins específicos de Dudley Evans e St. John (1998:9) e no contínuo proposto por esses autores. Ou seja, o curso proposto é um curso de inglês para fins acadêmicos, mas que também privilegia necessidades profissionais futuras; que procura aprimorar as quatro habilidades comunicativas da língua inglesa, relacionando-as, ainda que de forma ampla, a disciplinas específicas das diversas áreas da Engenharia.

É importante ressaltar que as tarefas propostas ao longo do curso foram desenvolvidas presencialmente. O computador foi utilizado pelos alunos como fonte de pesquisa (para busca e leitura de textos e pesquisa no Portal de Periódicos da Capes¹, por exemplo) e como local para hospedar o *site* do curso de inglês e, conseqüentemente, os trabalhos produzidos ao longo do curso.

¹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> (retirado da WWW em 7/07/06)

Considerações Finais

A associação de recursos tecnológicos digitais a um curso instrumental de inglês apresenta aspectos positivos e negativos que devem ser considerados.

Dentre os aspectos positivos destaca-se o fato de que alunos do curso passaram a utilizar o computador efetivamente para fins de estudo. Além disso, por meio de um levantamento feito ao longo do curso, foi possível verificar que a incorporação de recursos tecnológicos foi apontada pelos alunos como um dos aspectos positivos do curso, tanto devido à possibilidade oferecida aos participantes de colaborar na tomada de decisões relativas à construção do *site* e definição de conteúdos a serem inseridos na página do curso, como também na preparação de materiais a serem disponibilizados dentro do *site*. Nesse sentido, o uso do computador para o ensino de línguas se deu dentro dos princípios do CALL integrativo, como ilustrado por Warschauer (2000), ou seja, seu uso pôde ser entendido como tendo por objetivo principal a atuação, a intervenção (*agency*). Assim como para os alunos, para mim, como professora, *designer* do curso e pesquisadora, também foi muito rico acompanhar a construção e o desenvolvimento dos conteúdos inseridos no *site* que, no início, era composto apenas por uma tela inicial e que, ao final do percurso, trazia produções diversificadas dos alunos que participaram do curso, *links* para *sites* de interesse dos alunos e orientações para atividades.

Embora o uso do computador tenha sido positivo, sua inserção no desenho do curso demandou tempo dos alunos para a elaboração de trabalhos e participação em atividades, tempo esse, às vezes, não previsto inicialmente; e demandou mais do meu tempo como professora, *designer* do curso e pesquisadora também. Isso porque tive que me envolver com questões operacionais, tais como problemas com disponibilidade de servidor para hospedagem do *site*, mudanças de servidor durante o andamento do projeto e verificação de

existência de *nobreak*, por exemplo. Em vários momentos, a preocupação com questões operacionais se sobrepôs às questões pedagógicas; e em outros momentos, tanto meus alunos como eu ficamos dependentes da atuação do *webmaster* que, às vezes, não conseguia agilizar o trabalho de inserção de conteúdos no *site* em tempo hábil, ou não conseguia trabalhar no *site* devido a problemas técnicos com o servidor.

Um possível encaminhamento para minimizar o envolvimento do professor com questões operacionais e que, ainda assim, lhe permite preparar um curso de línguas em ambientação presencial fazendo uso do computador, é recorrer a ambientes educacionais digitais como o *Moodle*² ou o *Teleduc*³. Esses ambientes disponibilizam locais para que os alunos desenvolvam atividades individuais ou em grupos e que façam a inserção de seus trabalhos no ambiente, o que facilita a sua utilização.

Referências Bibliográficas

CHAPELLE, C. *English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing Company, 2003.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: P. DILLENBOURG (ed.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999.

DUDLEY EVANS, T. & M. St. JOHN. *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FREIRE, M.M. *Interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Dissertação de Mestrado não publicada, 1992.

² <http://moodle.org/>

³ <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>

GRAVES, K. *Designing Language Courses: a guide for teachers*. Heinle&Heinle, Thomson Learning, 2000.

KRAMSCH, C., F.A'NESS & W.S.E.LAM. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, Vol. 4/2, pp. 78-104, 2000..

KENNING, M.J.& M.M. KENNING. *Introduction to computer assisted language teaching*. Oxford University Press, 1984.

LAM, Y. Technophilia vs. Technophobia: a preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. In: *Canadian Modern Review*, Vol.56/3, 2000.

RAMAL, A.C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, R.C.G. e M. M. FREIRE. Curso de leitura instrumental via rede: da preparação à concretização. In: H. COLLINS e A. FERREIRA. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. (orgs), Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

SAMPAIO, M.N. e L.S.LEITE. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: S. FOTOS (ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International. pp 3-20, 1996. Disponível em: < <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/call.html>>. Acesso em 25 maio 2006.

_____ & HEALEY, D. Computer and Language Learning: an overview. *Language Teaching*, Vol. 31. pp. 57-71, 1998. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>>. Acesso em 20 maio 2006.

_____ The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, pp. 61-67, 2000. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/cyberspace.html>>. Acesso em 25 maio 06.

Enviado em 27/04/07.