

Rômulo Francisco de Souza

AVALIAÇÃO DE SOFTWARES
PARA O ENSINO DE LÍNGUAS:
FOCO NA COMPREENSÃO ORAL

Rômulo Francisco de Souza

**AVALIAÇÃO DE SOFTWARES
PARA O ENSINO DE LÍNGUAS:
FOCO NA COMPREENSÃO ORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Lingüísticos como requisito Parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística.
Área de Concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Co-Orientador: Prof. Dr. Clarindo Isaías Pereira da Silva e Pádua

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
2007

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar os resultados de uma avaliação somativa de *softwares* destinados ao ensino de italiano, a saber: *Q-express*, *Talk to me: italiano*, *Dentro L'italiano* e *Italicon*. O foco da avaliação está nos aspectos relativos ao ensino da compreensão oral. Tenta-se responder se esses *softwares* apresentam condições para auxiliar o aluno no aprendizado de italiano, de modo que consiga se inserir em interações face a face, como prometido em seus títulos ou descritivos. Parte-se do princípio de que a compreensão oral é condição *sine qua non* para o sucesso nesse tipo de interação. Para a avaliação dos *softwares*, propõe-se uma lista de checagem que poderá ser utilizada tanto em avaliações somativas, quanto formativas. Espera-se, com isso, instrumentalizar lingüistas, ou professores de línguas, que se propõem ao trabalho de consultoria pedagógica em processos de desenvolvimento de *softwares* destinados ao ensino de línguas.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to present the outcomes of a summative valuation on software dedicated to the Italian teaching, namely: *Q-express*, *Talk to me: italiano*, *Dentro L'italiano e Italicon*. The focus of the evaluation is on the aspects related to the teaching of oral comprehension. There is an attempt in order to answer if these courses are helping the student in the Italian learning process, in a way that he/she may be able to engage in face to face interaction, as promised in their titles or descriptives. We consider the principle that the oral comprehension is a *sine qua non* condition for the success in this kind of interaction. For the software evaluation, we propose a check list that could be used as much in summative valuations as in the formative ones. We hope that this research can help linguists or language teachers that are involved in the job of pedagogical consultancy related to the process of software development for the teaching of languages.

“Não sois máquina,
homem é que sois.”

Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

Às professoras Carla Coscarelli e Delaine Cafiero, cuja simplicidade, sabedoria, confiança, postura de inclusão e coragem de ensinar, “sem marras”, tornaram possível este trabalho.

À professora Vera Menezes, cuja competência, disponibilidade e humanidade seguirão sempre comigo em meu ser e fazer professor; pela motivação e pela coragem da orientação.

Ao professor Clarindo Isaías, cuja competência, tranquilidade, acessibilidade, receptividade e paciência são para mim modelo de vida pessoal e acadêmica, por ter me guiado nos caminhos da informática.

À Lourdes da Silva, sem a qual este texto não teria saído com cara de dissertação, pelo carinho, disponibilidade e simplicidade de sempre.

Aos meus pais, Maria Silva e Paulo Eustáquio de Souza, pela sustentação.

Ao Tempo Rei, que relativiza as verdades e faz aflorar a alma das coisas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	
Compreensão Oral	15
1.1 A natureza da CO	15
1.2 Dificuldades na CO em língua estrangeira	22
1.3 Habilidades	29
1.4 Ensino de compreensão oral	31
1.5 Atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta	35
1.6 <i>Feedbacks</i> : genérico, situado e estratégico.	38
CAPÍTULO 2	
Metodologia de pesquisa	41
2.1 Metodologia	41
2.2 Lista de checagem	41
2.3 Critérios de escolha dos <i>softwares</i>	
CAPÍTULO 3	
Descrição e avaliação dos <i>softwares</i>	45
3.1 Descrição dos <i>softwares</i>	45
3.2 Resultados da avaliação	75
CONCLUSÕES	91
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A: LISTA DE CHECAGEM PREENCHIDA – PARTE A	105
APÊNDICE B: LISTA DE CHECAGEM PREENCHIDA – PARTE B	109
APÊNDICE C: ATIVIDADE <i>I DIRITTI DI TUTTI</i> : TRANSCRIÇÃO DO TEXTO BASE	111
APÊNDICE D: ATIVIDADE <i>LE PROFESSIONI</i> : TRANSCRIÇÃO DO TEXTO BASE	112

INTRODUÇÃO

Durante minha prática como professor de língua italiana, bem como de estudante de italiano, observei que muitos *softwares* destinados ao ensino de italiano para autodidatas poderiam oferecer recursos mais adequados no sentido de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção em interações face a face em linguagem oral. Muitos desses *softwares* não correspondiam minimamente a uma proposta de base comunicativa, ou seja, que visasse ao desenvolvimento de competências comunicativas, mesmo que, às vezes, anunciassem como objetivo o aprendizado de uma língua estrangeira para a comunicação.

Nossa pesquisa partiu da constatação dessa demanda por materiais didáticos informatizados mais adequados ao ensino de línguas para a comunicação. De fato, em termos gerais, ela se caracteriza como uma tentativa de checar a veracidade e a qualidade dessa demanda. Em termos específicos, o objetivo foi avaliar *softwares* de auto-aprendizado de língua italiana como língua estrangeira, tendo por foco de avaliação as técnicas¹ disponibilizadas para o ensino da compreensão oral (CO). Essas técnicas, informatizadas nos *softwares* que formaram o *corpus* da pesquisa, foram avaliadas a partir de uma lista de checagem cujos itens apontam características que julgamos serem necessárias a um *software* que tem como objetivo ensinar a compreensão de textos orais em situações de interação face a face. Para a concepção da pesquisa, partimos do pressuposto de que *softwares* que se propõem a ensinar uma língua estrangeira para autodidatas deveriam fornecer subsídios suficientes para que o aprendiz desenvolvesse as habilidades necessárias para conseguir se inserir em uma interação oral face a face, ou seja, em uma conversa nessa língua. Focalizamos nossas atenções na compreensão oral, já que tal habilidade é condição *sine qua non* para que um indivíduo participe com sucesso em uma conversa em linguagem oral (ROST, 1994).

A pesquisa que empreendemos teve, portanto, como meta geral, avaliar as técnicas de ensino de compreensão oral – automatizadas em *softwares* para

¹ Brown (2001) define o termo técnica como qualquer exercício, atividade ou tarefa usada em sala de aula de línguas com o intuito de realizar objetivos pedagógicos.

o auto-aprendizado de italiano como língua estrangeira – no que tange à oportunidade de desenvolvimento das habilidades necessárias para a compreensão de textos orais em interações face a face. Visando a operacionalidade da pesquisa, essa meta geral foi segmentada nas seguintes etapas:

- Identificação das técnicas relativas a CO disponibilizadas nos *softwares* do nosso *corpus*.
- Análise e avaliação das técnicas relativas ao ensino de CO disponibilizadas nos *softwares* de nosso *corpus* de acordo com a lista de checagem proposta no capítulo 5 desta dissertação.
- Sugestão (quando necessário) de adaptações às técnicas de CO disponibilizadas nos *softwares* – que visem contemplar o desenvolvimento dessa habilidade de maneira mais eficaz, tendo como referência os itens da lista de checagem.

Além dessas etapas de trabalho, tentamos responder se os softwares que compõem o nosso *corpus* apresentavam oportunidades para que o aprendiz desenvolvesse habilidades relativas à CO, necessárias para que possa se inserir em uma interação face a face/conversa na língua alvo. Em termos específicos, as perguntas que nos orientaram foram:

- 1) Quais técnicas de ensino relativas à CO estão disponibilizadas no *software*?
- 2) As atividades de CO são específicas ou estão integradas em outras atividades?
- 3) Os itens da lista de checagem estão contemplados? Se sim, quais? Em que medida?
- 4) Considerando os itens da lista de checagem, podem ser sugeridas modificações? Quais?

Em termo práticos, nossos produtos de pesquisa - a saber: nossa lista de checagem e os resultados de nossa análise de produtos concorrentes - podem ser aplicados em processos de desenvolvimento de *softwares*

educacionais dedicados ao ensino de línguas estrangeiras² (S.E.D.E.L.E). Essa demanda de ordem prática, ligada ao desenvolvimento de *softwares*, apresenta-se também como justificativa para nossos esforços de pesquisa. Para uma melhor compreensão dessa aplicação prática, gostaríamos de discorrer, em linhas gerais, nos parágrafos seguintes, sobre alguns conceitos e procedimentos básico da engenharia de *software*, a saber: processo; requisito; e subprocesso de determinação de requisitos³.

Softwares são desenvolvidos através de processos. Em linhas gerais, segundo Paula Filho (2003), um processo pode ser definido como “um conjunto de passos parcialmente ordenados, constituídos por atividades, métodos, práticas e transformações, usado para atingir uma meta” (PAULA FILHO, 2003, p. 11). Ainda segundo o autor, essa meta geralmente está associada a um ou mais resultados concretos, que seriam o produto do processo.

A partir de uma visão mais ampla, ou seja, do ciclo de vida de um *software*, Paula Filho (2003, p. 11) lembra que “processos podem ser definidos para atividades como desenvolvimento, manutenção, aquisição e contratação de *software*”. Gostaríamos de ressaltar que, dentre essas possibilidades, nossa pesquisa se apresenta como uma tentativa de apoio ao primeiro item citado por esse autor, ou seja, os processos de desenvolvimento.

Um fator determinante em processos é a utilização de insumos (documentos, especificações, listas de diretrizes etc), e, segundo Paula Filho (2003, p. 11) “um processo é definido quando tem documentação que detalha: o que é feito (produto), quando (passos), por quem (agentes), as coisas que usa (insumos) e as coisas que produz”. A partir dessa constatação, podemos definir, em termos práticos, o papel de nossa pesquisa em processos de desenvolvimento de S.E.D.E.L.E. De fato, nossa lista de checagem constitui-se como conjunto de diretrizes que poderão ser utilizadas em determinados momentos do processo de desenvolvimento de S.E.D.E.L.E, ou seja, podemos considerá-la como insumo para tais processos. Como será visto mais adiante, as diretrizes podem ser potencialmente utilizadas, por exemplo, na fase de

² “O *software* educacional é todo aquele que pode ser usado para algum objetivo educacional, por docentes ou alunos, qualquer que seja a natureza ou finalidade para a qual tenha sido criado” (GARCIA, 2001, p. 18 *apud* ATHAYDE, 2003, p. 15).

³ Processos podem ser divididos em subprocessos de determinação de requisitos, análise, desenho, implementação e testes (PAULA FILHO, 2003). Interessa-nos, nesse momento, apenas o subprocesso de determinação de requisitos.

levantamento de requisitos do *software*. Os resultados da análise apresentados nesta dissertação configuram também um importante documento referencial para a fase de levantamento de requisitos, que podem ser concebidos, por sua vez, como o resultado de uma análise de produtos concorrentes. Ressaltamos que esse tipo de análise é também bastante comum no processo de desenvolvimento de *softwares*. Pádua (2005), por exemplo, disserta sobre a importância da análise de produtos concorrentes para a engenharia de usabilidade do *software* e explica que tal análise tem como objetivo observar os pontos positivos e negativos de *softwares* congêneres, no que diz respeito à usabilidade, com o intuito de implementar melhorias no novo produto, exatamente em termos de usabilidade. Analogamente, os resultados de nossa análise, poderão servir como fonte de consulta para desenvolvedores e consultores que buscam melhorias no aspecto pedagógico do *software* que estiverem desenvolvendo.

Segundo Paula Filho (2003), requisitos são características, funções, restrições, ou outras propriedades que precisam ser fornecidas, atendidas ou encontradas no *software* para que as necessidades do usuário sejam satisfeitas (FIORINI *et al.*⁴ 1999 *apud* MALHEIROS JÚNIOR, [s.d.]). Os requisitos, portanto, são características que definem os critérios de aceitação do produto (PAULA FILHO, 2003).

No que diz respeito a *softwares*, os requisitos podem ser divididos em requisitos funcionais e não-funcionais (PAULA FILHO 2003). Os requisitos, ou características funcionais seriam as funções ou comportamentos que um *software* deve ser capaz de executar (PAULA FILHO, 2003; MALHEIROS JÚNIOR, [s.d.]). Os requisitos não-funcionais, segundo Paula Filho (2003), são aqueles que quantificam determinados aspectos desse comportamento. Os requisitos não-funcionais estão relacionados com as características de qualidade, como confiabilidade, usabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade (ISO 9126). A partir dessa concepção de requisito, consideramos nossa lista de checagem como uma possível fonte de requisitos para o desenvolvimento de S.E.D.E.L.E, mais especificadamente, consideramos a

⁴ FIORINI, Soeli T *et al.* *Engenharia de Software com CMM*. 1.ed. Rio de Janeiro: Brasport, 1998 .

mesma uma fonte de requisitos especializada no apoio ao desenvolvimento do aspecto relativo à compreensão oral (CO) do *software*.

O levantamento de requisitos é uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento de um *software*. É nessa etapa que o desenvolvedor busca compreender quais as necessidades que o *software* deverá contemplar. Nesse momento é imprescindível entender bem o negócio cujas atividades o programa vai automatizar. Acreditamos que quanto mais informações a equipe de desenvolvimento tiver a respeito do negócio, mais oportunidades essa equipe terá de fazer um levantamento de requisitos eficiente, ou seja, que corresponda às necessidades do cliente.⁵

Na etapa de levantamento de requisitos, os desenvolvedores podem contar com o auxílio de consultores especialistas no domínio do negócio que o *software* irá informatizar. Ao desenvolver um programa para atender a um escritório de contabilidade, por exemplo, o desenvolvedor poderá ter a colaboração de um contador para auxiliá-lo no levantamento das necessidades e características do negócio de contabilidade. Da mesma forma, um lingüista poderá auxiliar no levantamento de requisitos para um programa especializado no ensino de línguas.

Como acenado anteriormente, é também comum a utilização de documentos como fonte de levantamento de requisitos. Documentos que prescrevem um formato padrão para impressão de relatórios ou notas fiscais de uma empresa, por exemplo, deverão ser considerados no momento de se levantar requisitos de um *software* para esta empresa. Nesse caso, as regras descritas nesses documentos serão os próprios requisitos para o sistema em desenvolvimento.

A partir dessa visão geral sobre a tarefa de levantamento de requisitos, podemos discutir de que maneira diretrizes de cunho pedagógico (como a lista de checagem que apresentamos) poderão ser utilizadas na tentativa de identificar requisitos ligados ao aspecto pedagógico do *software* e, conseqüentemente, na tentativa de conferir qualidade pedagógica a esse produto. Essa utilização pode ser vista pelo prisma de vários atores envolvidos

⁵ Vale ressaltar que o nosso negócio é o ensino de línguas estrangeiras e que consideramos clientes, aqui, aqueles cuja necessidade é a de desenvolver *softwares* para o ensino de línguas estrangeiras visando a comunicação

no processo. Interessa-nos, nesse momento, considerar apenas dois deles: o consultor (lingüista aplicado) e o desenvolvedor (leigo na área de ensino de línguas).

O lingüista aplicado, ao auxiliar no levantamento de requisitos, poderá lançar mão de diretrizes pedagógicas como uma forma de guiar o seu trabalho, ou até mesmo seus estudos para a consultoria que irá fornecer. O desenvolvedor, por sua vez, terá a sua disposição um documento introdutório a respeito do negócio de ensino de línguas. Esse documento lhe poderá ser útil pelo menos em dois aspectos: familiaridade com o negócio e previsão de requisitos funcionais. Ora, por um lado o desenvolvedor poderá se familiarizar com o assunto, tendo uma prévia dos requisitos pedagógicos com os quais irá trabalhar. Por outro lado, a partir da lista, ele poderá detectar também a necessidade de requisitos funcionais. Ele poderá, por exemplo, observar a importância da utilização de *multimedia*, ou seja, o seu papel central nesse tipo de atividade, e, a partir daí, estabelecer valores ou requisitos funcionais ligados a sua execução.

Em suma, consideramos nossos produtos de pesquisa como insumo para o levantamento de requisitos pedagógicos durante o desenvolvimento de S.E.D.E.L.E para a comunicação.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, discorremos sobre a natureza da CO, dificuldades na CO em língua estrangeira, e também alguns aspectos relativos ao ensino de CO. Concluímos que a CO é um processo ativo, complexo, de natureza interativa e construtiva. Vimos que as dificuldades enfrentadas na tentativa de CO em língua estrangeira podem ser de natureza variável e que estas não afetam todos os aprendizes com a mesma intensidade, sendo papel do material didático – assim como de todo o esforço pedagógico – auxiliar o aprendiz a tomar consciência de suas próprias dificuldades e aprender a superá-las. Discutimos o conceito de habilidade e apresentamos uma lista de micro-habilidades que, segundo Brown (2001), são necessárias para o sucesso na CO. Com base em Coscarelli (2002), *apud* Souza (2005), vimos que habilidades são as demandas físicas e cognitivas que uma atividade exige do indivíduo. Esse conceito está relacionado ao saber “fazer algo”. Baseados em Underwood (1994), discorremos sobre a organização da atividade de CO em pré-escuta, escuta e

pós-escuta. Além disso, de acordo com o pensamento de Brown (2001) e Capra (2005), discutimos algumas características que, segundo os autores, devem ser observadas na elaboração de atividades de CO. Por fim, conforme Leffa (2003) e Paiva (2005), debatemos sobre a importância do uso de *feedback* e, sobretudo, do uso do *feedback* diversificado em materiais informatizados, destinados ao ensino de línguas. Vimos que o *feedback* diversificado é constituído por *feedback* do tipo genérico, situado e estratégico.

No segundo capítulo, falamos sobre nossa metodologia de pesquisa, focalizando sobretudo na apresentação da nossa proposta de lista de checagem.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos o nosso *corpus* e os resultados de nossa avaliação sobre ele.

CAPÍTULO 1

Compreensão oral

1.1 A natureza da compreensão oral

Na presente seção, será discutida a noção de compreensão oral (CO) que baliza tanto as análises quanto as propostas de materiais pedagógicos apresentados nesta dissertação.

Acreditamos que só faz sentido pensar em CO, se a mesma for atrelada a situações comunicativas. É importante salientar que a própria CO pode e deve ser vista como elemento chave para que haja comunicação verbal. De fato, não é possível ao ser humano interagir por meio oral se o mesmo não tiver a capacidade de compreender o que está ouvindo. Essa habilidade é parte integrante da oralidade (ROST, 1994).

Não se está ignorando, com isso, o fato de que a CO depende da percepção material dos sons e do processamento cognitivo desse insumo material (UNDERWOOD, 1994; ANDERSON e LYNCH, 1988; BROWN, 2001; MATLIN, 2004). Nem tampouco se está restringindo a tarefa da CO ao canal auditivo. A tentativa de comunicação falada se dá também por expressões faciais, movimentos do corpo e das mãos etc. (WIDDOWSON, 1991). Dessa maneira, o canal visual aparece como um meio complementar da comunicação oral e, portanto, da CO. Faz-se, aqui, aceno à CO enquanto processo de natureza multimodal, ou seja, que envolve mais de uma modalidade perceptual (MESKIL, 1996).

A CO envolve processos sociais e cognitivos. Está ligada à forma com que o ouvinte se relaciona com as pessoas e como ele organiza seu conhecimento interno (ROST, 1994). Trata-se de um processo ativo (ROST, 1994; UNDERWOOD, 1994; ANDERSON e LYNCH, 1988; NOBLITT, [s.d.]; MESKILL, 1996; SADIGHI e ZARE, 2006; MATLIN, 2004), de natureza interativa (BROWN, 2001) e interpretativa, em que o ouvinte constrói o significado do texto oral com o qual está interagindo (UNDERWOOD, 1994; ANDERSON e LYNCH, 1988; SADIGHI e ZARE, 2006; MATLIN, 2004).

Para Anderson e Lynch (1998), a compreensão de um texto oral consiste na “interpretação coerente”, ou construção de um modelo mental da mensagem sonora ouvida. Os autores explicam que o ouvinte constrói a sua própria versão do que ouviu, daí a utilização do termo “interpretação”. Essa interpretação tem que ser coerente com o que ele acredita ter sido falado, com o que ele sabe sobre o falante, sobre o contexto e sobre o mundo. Por isso a utilização do termo “coerente”. Underwood (1994), em consonância com Anderson e Lynch (1998), ressalta que o significado construído pelo ouvinte pode ou não corresponder ao significado pretendido pelo falante. Essa constatação justifica a natureza interpretativa atribuída à CO

A construção do sentido, por parte do ouvinte, se dá a partir de processos cognitivos denominados interativos, ou seja, que associam a atuação de processamentos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*) (KLEIMAN, 2002 *apud* EIRAS, 2004; MATLIN, 2004). Dessa forma, para obter sucesso na construção do sentido dos textos orais com os quais interage, o ouvinte combinará informações, ou pistas extraídas do texto-alvo com o seu conhecimento de mundo, suas experiências prévias e com o contexto (UNDERWOOD, 1994; ANDERSON e LYNCH, 1988; MATLIN, 2004).

Underwood (1994) enfatiza que o ouvinte somente conseguirá construir significado se conseguir contextualizar o que está ouvindo. Baseando-se em Widdowson (1983), a autora explica ainda que o conhecimento de mundo – conhecimento prévio, ou anterior – utilizado na construção do significado por parte do ouvinte constitui-se do conhecimento sistêmico e do conhecimento esquemático. O conhecimento sistêmico, ou lingüístico, consiste nos conhecimentos semânticos, sintáticos e fonológicos do sistema lingüístico. O conhecimento esquemático, ou não-lingüístico, por sua vez, constitui-se do conhecimento anterior – que seria um conhecimento de tipo factual e sociocultural – e do conhecimento procedimental – ou seja, o conhecimento de como a língua é utilizada no discurso.

Sadighi e Zare (2006) também fazem referência ao papel fundamental da *schemata* no processamento de linguagem. Eles lembram que pesquisas em leitura sustentam a idéia de que a ativação de conhecimento prévio e sua posterior aplicação ao novo insumo facilita sensivelmente o seu processamento e compreensão (CHRISTEN e MURPHY, 1991; GRAVES e COOK, 1980;

HAYES e TIERNEY, 1982; STEVENS, 1982 *apud* SADIGHI e ZARE, 2006). Os autores não hesitam em dizer que “a ativação do conhecimento sobre o mundo claramente apóia o processamento de língua falada” (SADIGHI e ZARE, 2006, p. 112).

Matlin (2004) define os esquemas como o conhecimento generalizado sobre uma situação ou evento e explica que eles têm a função de guiar o indivíduo na compreensão de novos eventos, formando expectativas sobre o que deveria ocorrer. Citando Markman (1999) e Shoben (1988), a autora lembra que os esquemas são usados para explicar como as pessoas processam situações e eventos complexos. A compreensão de linguagem oral seria um exemplo de evento complexo. Nesse sentido, Brown e Yule (1983), concordando com Matlin (2004), definem *schemata* como “o conhecimento anterior organizado que nos leva a esperar ou predizer aspectos de nossa interpretação do discurso” (BROWN e YULE, 1983 *apud* SADIGHI e ZARE, 2006, p. 112). Para eles o conhecimento do ouvinte predispõe a construção de expectativas em termos de sete áreas: o falante, o ouvinte, o lugar, o tempo, o gênero, o tópico e o co-texto. Para relacionar as informações novas e os seus conhecimentos prévios, os ouvintes se utilizam de dois princípios: o princípio da analogia – as coisas serão como elas eram antes – e o princípio da mudança mínima – as coisas são o máximo possível como elas eram antes (BROWN e YULE, 1983 *apud* SADIGHI e ZARE, 2006).

Dessa forma, além de se coadunar com a idéia da construção do significado pelo ouvinte, tentando explicar como ele se beneficia de seus conhecimentos prévios durante essa tarefa, acreditamos que os conceitos de Brown e Yule (1983) também podem ser utilizados para explicar como o ouvinte supera alguns problemas, ligados à compreensão, que poderiam ser causados devido à natureza incompleta do discurso oral em contextos de interação face a face. Um bom exemplo seria a utilização da *schemata* como base de inferência para cobrir falhas ou buracos (sons, palavras ou frases não escutadas) no discurso do falante, causados por ruídos de fundo, por exemplo, os quais poderiam ser causa de não compreensão, se o ouvinte não pudesse lançar mão desse recurso. Sabe-se que o discurso oral é caracterizado por falsos começos, palavras reduzidas, sotaques diferentes etc. Mais uma vez os conhecimentos prévios do ouvinte – dentre outros elementos – podem servir

como base para que ele construa as inferências necessárias para construir um significado plausível, superando suas vacilações. Nesse sentido, Nobblit ([s.d.]), referindo-se ao aspecto sonoro da linguagem, lembra que “longe de ser uma habilidade passiva, a compreensão oral requer a criação ativa de mensagens (entenda-se: significado) plausíveis a partir, às vezes, de insumo acusticamente incompleto” (NOBBLIT, [s.d.], p. 2). O autor atribui a possibilidade de lidar com esse tipo de problema ao contexto do evento de fala, ao conhecimento compartilhado pelos falantes nativos e à capacidade do ser humano em realizar o que ele, baseado em Clark e Clark (1977), chama de “análise pela síntese”. Segundo Nobblit ([s.d.]) “termo se refere à estratégia de geração interna ou ‘sombreamento’ do que as pessoas dizem – ou fazem” (NOBBLIT, [s.d.], p. 2). Dessa forma -- explica o autor -- o ser humano consegue facilmente predizer o próximo passo ou ao menos reduzir as possibilidades a serem consideradas.

A interatividade característica à CO é atribuída por Brown (2001) a dois momentos do processo. O primeiro seria a interação entre ouvinte e falante, em situações de interação face a face. O segundo seria a interação entre o cérebro e os sinais nervosos que chegam até ele carregando as informações sonoras captadas pelo ouvido. Ao chegar ao cérebro, os sinais seriam tratados através de interações com diferentes mecanismos cognitivos e afetivos. Essa interação cérebro/impulsos nervosos, que nos parece conotar também a natureza ativa do processo de compreensão oral, pode ser melhor compreendida face aos processamentos que, segundo Brown (2001), estariam envolvidos na compreensão de textos orais. A primeira fase do processo, segundo o autor, é de natureza psicomotora. Ela consiste na transformação das ondas sonoras que chegam aos ouvidos em impulsos nervosos. Esses por sua vez, são transmitidos ao cérebro. Brown (2001), baseando-se em Clark e Clark (1977) e Richards (1983), estabelece uma série de processamentos (Quadro 1) que, segundo ele, estão envolvidos no processo de compreensão oral. Vale ressaltar que, ainda segundo Brown (2001), exceto para o primeiro e o último processamentos citados, não há uma seqüência. Eles ocorrem simultaneamente ou sucessivamente em grande velocidade. Em termos neurológicos o tempo deve ser dimensionado em termos de microssegundos.

QUADRO 1
Processos envolvidos na CO

- 1) O ouvinte processa o “discurso bruto” e mantém uma imagem dele na memória de curto prazo. Essas imagens consistem em: frases, orações, sentenças, marcadores coesivos, entonação, padrões de acento.
- 2) O ouvinte determina o tipo de evento de fala que está sendo processado (uma conversa, um discurso, uma propaganda de rádio etc.) e então “colore” apropriadamente a interpretação da mensagem percebida.
- 3) O ouvinte infere os objetivos do falante considerando o tipo de evento de fala, o contexto e o conteúdo. Ele determina, por exemplo, se o falante tem a intenção de persuadir, pedir, afirmar, negar, informar e assim por diante. Ou seja, a função da mensagem é inferida.
- 4) O ouvinte acessa seus conhecimentos prévios (*schemata*) relevantes para um determinado contexto ou assunto. Uma grande quantidade de experiências e conhecimentos são utilizados para fazer associações cognitivas com o intuito de dar uma interpretação plausível para a mensagem.
- 5) O ouvinte atribui um sentido literal para a sentença. Essa atribuição envolve um conjunto de interpretações semânticas das *strings* superficiais que o ouvido percebeu.
- 6) O ouvinte atribui um sentido conotativo para a sentença.
- 7) O ouvinte determina se a informação deve ser retida na memória de longo ou curto prazo

Fonte: Brown (2001), adaptado.

Widdowson (1991) aprofunda-se na questão da compreensão oral baseando-se na distinção entre forma e uso (comunicativo) da linguagem. Em situações de interação face a face, a compreensão oral é identificada como o ato de ouvir, em detrimento de escutar, e configura-se como o aspecto receptivo da ação de conversar.

A oposição entre forma e uso (comunicativo) da linguagem define a oposição entre fala e conversa, respectivamente. O autor define fala como “a manifestação da linguagem enquanto sistemas de formas”; e a conversa como “a realização da linguagem enquanto uso na interação falada” (WIDDOWSON, 1991, p. 86). Dessa maneira, para que uma interação seja considerada uma

conversa, os participantes devem lidar com a sua dimensão comunicativa. Um dos elementos definidores dessa dimensão seria, exatamente, o foco na identificação e produção de frases considerando-se, mais do que sua forma, a sua força comunicativa. Isso implica, por exemplo, a capacidade de inserir uma frase de maneira que sua força comunicativa seja coesa e coerente com o discurso que está sendo realizado naquele momento.

A conversa é uma ação ao mesmo tempo produtiva e receptiva que se dá através do meio auditivo e visual. O ato de dizer é o aspecto produtivo da conversa e o ato de ouvir, como dito anteriormente, constitui o seu aspecto receptivo.

É importante ressaltar a utilização do meio visual como uma fonte importante de informações que ajudarão o participante da interação a construir sentido. Como dito anteriormente, gestos, expressões, movimentos do corpo são utilizados, juntamente com a fala, na tentativa de se dizer algo. Daí se considerar tanto o meio auditivo quanto o meio visual como canais para a realização da conversa. De maneira complementar, é válido lembrar que também a CO (ouvir) depende não exclusivamente do canal auditivo, mas também está associada ao canal visual.

Ouvir significa, em última instância, reconhecer a função comunicativa, ou seja, a força comunicativa que cada frase assume em um dado discurso. Dizer significa produzir frases em meio a um discurso, considerando-se essa mesma força comunicativa.

Enquanto ouvir e dizer estão associados ao uso comunicativo, falar e escutar se relacionam com a produção material da linguagem. Falar está estritamente ligado ao meio auditivo; significa produzir frases sem que se considere sua força comunicativa. Escutar é a “atividade de reconhecer que sinais enviados pelo meio auditivo constituem frases que têm uma dada significação” (WIDDOWSON, 1991, p. 87). Falar e escutar são atividades distintas e independentes, enquanto dizer e ouvir são aspectos de uma única atividade (a de conversar). Dizer implica necessariamente falar. Ouvir implica necessariamente escutar. O contrário não é verdade. Ora, para que a intenção comunicativa seja identificada pelo participante de uma interação, é necessário que esse participante reconheça a materialidade da língua. A dimensão comunicativa da língua depende dessa materialidade.

A CO não se resume, portanto, a um mero exercício de decodificação da língua enquanto código (SADIGHI e ZARE, 2006). Não se trata de um exercício de identificação plena de cada som e significado de cada palavra, fonema, ou outra unidade constituinte do texto alvo.

Anderson e Lynch (1988) apresentam um contra-exemplo bastante elucidativo a respeito da natureza da CO. Trata-se de uma concepção em que o ouvinte seria comparado a um gravador. Essa analogia sugere que se o insumo for suficientemente alto para ser gravado e não exceder a capacidade disponível da fita, a mensagem será gravada e armazenada, e poderá ser acessada novamente mais tarde. Ela está, portanto, mais associada à habilidade de *recall* do ouvinte. Ou seja, de ele se lembrar do que ouviu, palavra por palavra.

O paradigma do ouvinte como gravador, segundo ainda Anderson e Lynch (1988), poderia explicar as diferentes maneiras com que os ouvintes se comportam e tratam as mensagens ouvidas, da seguinte forma:

1. Falha na compreensão de mensagens longas: poderia ser explicada pelo fato do gravador mental não ter espaço suficiente para fazer a gravação;
2. Perda ou distorção da mensagem: em condições não ideais de escuta, o gravador mental poderia não ter sido capaz de fazer gravações claras;
3. A fita – conseqüentemente a mensagem – poderia se deteriorar após um longo período entre a gravação e o acesso à mesma;
4. Diferenças individuais entre ouvintes: ouvinte estrangeiro poderia ser considerado como um gravador de baixa qualidade, o qual funcionaria bem somente sob condições ideais de escuta/gravação – mesmo assim a gravação seria distorcida na execução. O oposto seria o ouvinte nativo adulto.

A analogia com o gravador, porém, não explica todas as características relevantes da compreensão, como discutido anteriormente na presente seção. Anderson e Lynch (1988) lembram que compreender não implica necessariamente em se lembrar do que foi dito. Pode-se lembrar da mensagem inteira, sem tê-la compreendido. Da mesma forma, pode-se entender uma

mensagem oral e não se lembrar exatamente de como ele foi dita. Mesmo em língua materna.

O fato de um estrangeiro, por exemplo, conseguir montar uma tomada em um sistema inglês a partir de instruções orais comprova que ele entendeu tais instruções. A sua habilidade de recontar as instruções, por outro lado, não comprova a sua compreensão. A diferença entre uso de uma informação compreendida e da repetição está no fato de que, para usar uma informação, “o ouvinte normalmente tem que interpretar o que foi dito e relacionar isso com o ambiente não lingüístico” (ANDERSON e LYNCH, 1988, p.10). Isso envolve algum tipo de processamento ativo do insumo. O fato de repetir o que foi dito não envolve tal tipo de processamento. Os autores lembram que mesmo situações de CO que requerem *recall* normalmente envolvem algum tipo de processamento do insumo.

Acreditamos ter apresentado, nesta seção, uma discussão suficientemente clara sobre a natureza da CO que justifique a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que a pressuponham como um processo complexo (MESKILL, 1996) e central na comunicação oral.

1.2 Dificuldades na CO em língua estrangeira

Nesta seção serão apresentados e discutidos alguns problemas, ou dificuldades, que os aprendizes podem enfrentar ao enveredarem na tentativa de uma CO em língua estrangeira. Apesar de serem muitos e de variada natureza, esses problemas não afetam a todos os aprendizes com a mesma intensidade (UNDERWOOD, 1994). De fato, alguns aspectos da CO são mais fáceis para um aprendiz estrangeiro do que outros (UR, 1994). Sabe-se, por exemplo, que estudantes cuja formação foi marcada por uma intensa tradição oral – como a presença maciça de contação de histórias e comunicação oral – têm mais facilidade na tarefa de CO do que aprendizes cuja formação foi baseada em elementos de cultura escrita (UNDERWOOD, 1994). Aprendizes cuja língua nativa apresenta ritmos e entonações semelhantes às da língua alvo também tendem a ter mais facilidade para compreendê-la (UNDERWOOD, 1994).

O reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes durante a tentativa de CO em língua estrangeira deverá ser levado em conta na preparação das aulas e na produção de material didático, no intuito de utilizá-los para que o aprendiz possa desenvolver essa habilidade (HASAN, 2000).

Hasan (2000) ressalta a importância da tomada de consciência, por parte do aprendiz, no que diz respeito aos seus problemas (dificuldades) perante a tentativa de CO, suas estratégias para abordar uma tarefa de CO (ou o próprio texto oral) – e suas atitudes. O autor defende a idéia de que quando os aprendizes têm consciência desses três aspectos, eles podem melhorar sua prática de CO e, dessa maneira, tornarem-se melhores ouvintes. Underwood (1994) compartilha desse ponto de vista ao dizer que, mesmo não tendo acesso ao que acontece precisamente no cérebro dos aprendizes durante o processo de compreensão oral, é possível oferecer oportunidades para que os estudantes considerem os problemas que eles encontram e para que sejam apoiados em suas tentativas de solucioná-los. Segundo a autora, tal ação provavelmente os tornará melhores ouvintes.

Concordamos que ao ter consciência das próprias dificuldades enfrentadas durante a tentativa de compreensão oral, o aprendiz poderá, ele próprio, ter condições de resolver tais problemas, lançando mão, por exemplo, de estratégias eficientes e adequadas à dificuldade enfrentada – desde que tenha também consciência de tais estratégias, ou seja, que saiba da sua existência, de sua eficácia em determinadas situações, e que tenha o hábito de utilizá-las. A esse respeito, Hasan (2000) lembra que o conhecimento de estratégias pode afetar tanto positivamente quanto negativamente a tarefa de CO. No primeiro caso, ele faz referência ao uso de estratégias eficientes ao se abordar um texto oral. No segundo caso, no entanto, o autor se refere ao uso equivocado de estratégias ineficientes por parte do aprendiz, o qual o faz acreditando estar utilizando uma estratégia eficiente. Ele cita como exemplo de uma estratégia ineficiente a tentativa de construir a idéia principal do texto a partir da busca da compreensão de cada palavra e cada detalhe do texto – o que, realmente, não seria a estratégia mais eficiente frente ao objetivo. Para o autor, portanto, cabe aos professores e aos materiais didáticos focalizar suas ações no ensino de estratégias eficientes e buscar meios para ajudar o aprendiz a perceber e a aprender a superar suas dificuldades.

Por concordar com Hasan (2000), tomamos as suas reflexões sobre o papel do professor e do material didático como elementos que devem ser observados ao avaliar o aspecto ligado ao ensino de CO em um *software* para o ensino de línguas.

Seguindo Hasan (2000) e Underwood (1994), acreditamos que será um dos papéis do material didático – e de todo esforço pedagógico – auxiliar o aprendiz a se conscientizar de suas dificuldades e a aprender a superá-las. Parece-nos ser bastante plausível sugerir que tal conscientização seja feita, sobretudo, a partir da atuação de *feedbacks* estratégicos (LEFFA, 2003), associados às tarefas. A função desses *feedbacks* seria, exatamente, a de ajudar o aluno a ter consciência de suas dificuldades, bem como das estratégias para superá-las, a partir do seu próprio comportamento como aprendizes durante a resolução das atividades. Lembramos que regular a apresentação desses tipos de *feedbacks* de acordo com as reações dos aprendizes possibilitará um certo grau de individualização na atuação do *software*, o que é extremamente importante, já que, como visto anteriormente, as dificuldades podem variar de aprendiz para aprendiz. Vale ainda lembrar que esse tipo de comportamento requer do *software* algum poder de análise, o que aponta para a necessidade de torná-lo inteligente. Ou seja, de alguma maneira, torná-lo capaz de interpretar os dados que recebe e, a partir de sua análise, dar as respostas mais adequadas no intuito de conscientizar os alunos de suas próprias dificuldades e de como superá-las. Acreditamos que não seja trabalho exclusivo do *feedback software*-aluno ajudar o aprendiz a solucionar suas dificuldades perante a CO. Uma vez tendo consciência de suas dificuldades, o aprendiz poderá aprender a solucioná-las através de várias outras fontes, como por exemplo – concordando com Paiva (2003) – pelo *feedback* de colegas ou de agentes que não estão necessariamente presentes no ambiente de aprendizado.

As dificuldades enfrentadas por aprendizes estrangeiros durante a CO podem advir de várias fontes. O Quadro 2 mostra uma variedade dessas fontes, estabelecidas a partir do resultado de pesquisas feitas por alguns autores. É possível observar, por exemplo, que as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes não se restringem a questões ligadas à complexidade da língua alvo. Rubin (1994) e Yagang (1994), por exemplo, observam que as

dificuldades podem derivar de aspectos ligados aos ouvintes, ao interlocutor ou ainda aos objetivos do ouvinte (a sua tarefa).

QUADRO 2

Diferentes fontes de problemas na CO em língua estrangeira

Yagang (1994)	Higging (1995)	Rubin (1994)
Ouvinte; Falante; Mensagem; Configurações físicas.	Velocidade de fala; Vocabulário; Pronúncia.	Características: do texto; do interlocutor; da tarefa; do ouvinte; do processo.

Fonte: Hasan (2000), adaptado.

Como visto na seção sobre a natureza da CO, o conhecimento da materialidade da língua – seus sistemas fonológicos, fonético, morfológico, sintáticos etc. – não garante o sucesso na CO e, conseqüentemente, na comunicação oral. Dentre outras coisas, para que possa haver a possibilidade de compreensão, é necessário que os indivíduos envolvidos compartilhem de certas informações culturais (ANDERSON e LYNCH, 1988), tais como conceitos, significados de expressões faciais, gestos etc. A falta desse conhecimento, que pode ser organizado na mente do indivíduo em termos de esquemas e *scripts*, conseqüentemente causará obstáculo para o sucesso da compreensão. Ouvintes que não estão familiarizados com esses fatores, como estrangeiros, por exemplo, podem ter grandes dificuldades de interpretação, mesmo que entendam superficialmente o código (ANDERSON e LYNCH, 1988; UNDERWOOD, 1994).

Underwood (1994) atesta alguns problemas ligados à estrutura da língua alvo, bem como à gerência desse insumo por parte do aprendiz. Alguns desses fatores seriam a falta de controle sobre a velocidade com que o interlocutor fala, o vocabulário limitado do aprendiz e a impossibilidade de pedir para que o interlocutor repita algo.

Segundo a autora, a falta de controle sobre a velocidade de fala do interlocutor pode ser contrastada, exatamente, com a possibilidade desse controle em situações de leitura. Ela explica que textos escritos permitem que o leitor reveja as linhas anteriores, caso as mesmas tenham passado despercebidas, podendo imprimir a velocidade de leitura que desejar. O ouvinte, ao contrário, não pode controlar a velocidade com que o seu interlocutor fala. Para o aprendiz, essa situação é bastante complicada, já que ele pode ter, segundo ainda Underwood (1994), grandes dificuldades de processar as informações com agilidade, principalmente no início do aprendizado.

O vocabulário limitado do aprendiz pode se tornar um fator problemático para a CO na medida em que, em uma situação de CO, a escolha desse vocabulário está nas mãos do interlocutor. O ouvinte tem que se esforçar para entender ou pode, em determinadas situações, pedir esclarecimentos, ou ainda inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto (UNDERWOOD, 1994). A autora aponta, ainda, um terceiro problema: esse ouvinte, no entanto, nem sempre está em condições para pedir que o falante repita alguma colocação – tanto por causa de problemas ligados ao vocabulário quanto à velocidade de fala do interlocutor. Isso acontece, por exemplo, no calor de uma conversa fora da sala de aula ou ao ouvir rádio ou ao assistir TV. (UNDERWOOD, 1994). Lembramos que cabe então ao ouvinte lançar mão de outras estratégias que poderiam auxiliá-lo a superar tais dificuldades.

Todas essas dificuldades ligadas à gerência do insumo por parte de um ouvinte aprendiz estrangeiro no momento da CO podem causar uma outra dificuldade: se o aprendiz se concentrar em uma dada unidade de sentido perdida para tentar compreendê-la, seja por não conhecer o significado de uma palavra, seja por não conseguir processá-la a tempo – ou por qualquer outro motivo –, ele fatalmente não conseguirá acompanhar o interlocutor, pois perderá as colocações seguintes. E se assim o fizer, ele falhará na compreensão. A determinação de compreender o que está ouvindo, ao invés de parar no primeiro problema e duelar com ele, é a saída para superar esse problema e garantir a compreensão (UNDERWOOD, 1994). Para suprir esses vazios de significado ou incompreensão e garantir a construção do significado como um todo, o ouvinte poderá inferir o que foi perdido, lançando mão do

contexto, do seu conhecimento de mundo, do seu conhecimento sobre o assunto ou sobre o interlocutor. Dependendo da situação de conversação, esse ouvinte terá várias outras oportunidades para rever ou reavaliar o que foi perdido. Isso acontece, por exemplo, em uma situação de conversação face a face, já que o interlocutor provavelmente repetirá várias informações durante sua fala e também já que, durante a conversação, as informações podem ecoar, sendo repetidas por outros participantes da conversa (UNDERWOOD, 1994). Essa repetição de informações, palavras, idéias, ou seja, traços de redundância (UR, 1994), é característica comum da linguagem oral informal face a face.

Acredita-se que essa tendência de parar no primeiro problema e, conseqüentemente, interromper a compreensão, freqüentemente aconteça com aprendizes cujo processo de aprendizado dava mais importância à acurácia e à gerência de formas e estruturas em detrimento da fluência e uso da língua (UNDERWOOD, 1994). Essa questão deflagra uma outra dificuldade apontada pela autora: a dificuldade dos aprendizes em lidar com a CO devido ao estabelecimento prévio de seus hábitos de aprendizado.

Outros problemas que os aprendizes podem enfrentar durante a CO seriam a falha no reconhecimento de sinais, a inabilidade de concentração e o medo de se arriscar (UNDERWOOD, 1994).

Durante a realização de um discurso, há muitas formas através das quais o interlocutor pode indicar que está repetindo um tópico, dando um exemplo ou mudando de assunto. Ele pode fazer isso utilizando, por exemplo, conectivos; marcadores de discurso; pausas; gestos ou até mesmo mudanças de tom de fala (UNDERWOOD, 1994). A identificação desses sinais por parte do ouvinte é de grande valia para que o mesmo tenha sucesso na compreensão. Para um aprendiz de uma língua estrangeira, no entanto, uma dificuldade se apresenta, já que esses sinais não são imediatamente evidentes para ele, além de poderem ser facilmente esquecidos. Os aprendizes, então, têm que aprender a ouvir e ver (se o falante é visível) os sinais do interlocutor de modo a poderem conectar o discurso e, a partir daí, construir sentido (UNDERWOOD, 1994).

A concentração é também um fator importante para o sucesso da compreensão (ROST, 1994). Um pequeno lapso de atenção pode comprometer

seriamente essa tarefa. Textos cujo assunto é de interesse do ouvinte podem incentivar a sua concentração (HASAN, 2000; UNDERWOOD, 1994) Porém, mesmo com um tópico interessante, a tentativa de CO pode se tornar cansativa se o ouvinte tentar compreender palavra por palavra do texto. Esse cansaço pode causar um lapso de atenção (UNDERWOOD, 1994).

Segundo Underwood (1994), o sucesso na CO fora de sala de aula exige que o ouvinte aprenda a se arriscar e que não se desanime ou se assuste mediante alguma falha na compreensão. A autora lembra que apesar de ser importante, essa atitude pode ser difícil para alguns aprendizes, principalmente aqueles cujo hábito de estudo não permitia lidar com esse tipo de indefinição.

Tradicionalmente, professores acostumaram a fazer com que seus alunos entendessem cada parte de sua lição, falando mais lentamente, repetindo palavras etc. (UNDERWOOD, 1994). Por isso, lembra a autora, os aprendizes submetidos a esse tipo de processo de aprendizado ficam assustados quando falham em compreender uma frase ou palavra particular durante a CO. Esse gênero de insucesso pode desencorajá-los (UNDERWOOD, 1994). Somente encorajando os aprendizes a superarem as barreiras e a se arriscarem é que eles poderão ser preparados para lidar com a CO fora de sala de aula.

Nosso objetivo nesta seção foi o de discutir sobre as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes estrangeiros durante a tentativa de CO da língua alvo, bem como acenar para algumas implicações dessa questão na elaboração de material didático. Esperamos ter mostrado com clareza que tais dificuldades são de natureza variável e que não afetam a todos os aprendizes com a mesma intensidade. Discutimos que cabe ao material didático, assim como a todo o esforço pedagógico, auxiliar o aprendiz a tomar consciência de suas próprias dificuldades e a aprender a superá-las. Esse raciocínio foi considerado durante a *elaboração* da lista de checagem utilizada na pesquisa que originou a presente dissertação. A lista apresenta itens que se propõem exatamente a checar se os *softwares* de seu *corpus*, de alguma maneira, estão cumprindo esse papel.

1.3 Habilidades

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir o conceito de habilidade utilizado em nossa pesquisa, bem como apresentar algumas micro-habilidades que, em consonância com Brown (2001), acreditamos serem necessárias para que um ouvinte consiga compreender textos orais.

O conceito de habilidade, de uma maneira geral, está relacionado ao saber “fazer algo”. Seriam as demandas físicas ou cognitivas que uma atividade exige do indivíduo (COSCARELLI, 2002 *apud* SOUZA, 2005). Dessa forma, para conseguir ler um livro, por exemplo, o leitor precisa saber manusear o livro, ser capaz de reconhecer os vocábulos e com eles construir estruturas sintáticas, construir sentidos prováveis, perceber o tema central ou enredo do que está lendo, fazer inferências de diversos tipos etc. (COSCARELLI, 2002 *apud* SOUZA, 2005). Da mesma maneira, o ouvinte também precisará apresentar certas habilidades para conseguir compreender textos orais.

Brown (2001) apresenta uma lista (Quadro 3) de micro-habilidades – adaptada de Richards (1983) e outras fontes – que o ouvinte deve apresentar para que possa compreender textos orais. Essas 17 micro-habilidades são aplicadas a situações de interação face a face. O autor comenta que formas menos interativas como a escuta de monólogos – palestras acadêmicas, por exemplo – devem incluir também outras habilidades específicas.

Ainda segundo Brown (2001), essa lista: 1) dá uma idéia do que as técnicas de ensino empregadas (em uma aula, por exemplo) devem cobrir no domínio da CO; 2) ajuda a focalizar objetivos claramente conceitualizados durante o planejamento de uma técnica específica ou módulo dedicado à CO; 3) pode se tornar critério de avaliação para testes de CO

Para a presente pesquisa, expandimos essa utilização apontada por Brown (2001) e tomamos a lista como uma das referências para avaliação das técnicas informatizadas em *softwares* dedicado ao ensino de italiano como língua estrangeira. Dessa maneira, inserimos alguns de seus itens na lista de checagem proposta para avaliação de nosso *corpus*.

Como dito anteriormente, espera-se que um *software* de auto-aprendizado de idiomas, que tenha como objetivo o ensino de uma língua

estrangeira, contemplando as quatro habilidades básicas, forneça subsídios suficientes para que o aprendiz desenvolva tais habilidades. Espera-se ainda que esse *software* dê subsídios para que o aprendiz consiga desenvolver a competência necessária para se inserir em uma interação oral face a face/conversa nessa língua. Um desses recursos seria, exatamente, a oportunidade de desenvolver as micro-habilidades, que segundo Brown (2001), são necessárias para compreensão oral.

QUADRO 3
Micro-habilidades necessárias para a compreensão oral

- 1) Reter unidades de diferentes extensões na memória de curta-duração
- 2) Discriminar os sons da língua alvo;
- 3) Reconhecer os padrões de acento; palavras em posição acentuada e não acentuada; estrutura rítmica; contornos intonacionais; e os seus papéis na veiculação da informação;
- 4) Reconhecer formas reduzidas de palavras;
- 5) Distinguir fronteiras de palavras, reconhecer o núcleo das palavras e interpretar padrões de ordem de palavras e os seus significados;
- 6) Processar falas em diferentes velocidades;
- 7) Processar discursos que apresentam pausas, erros, correções e outras variáveis de performance;
- 8) Reconhecer classes gramaticais de palavras (substantivos, verbos etc.), sistemas (tempos, concordâncias, pluralização etc.), padrões, regras e formas elípticas;
- 9) Detectar constituintes da frase e distinguir entre constituintes principais e secundários;
- 10) Reconhecer que um sentido particular pode ser expresso através de formas gramaticais diferentes;
- 11) Reconhecer dispositivos coesivos do discurso falado;
- 12) Reconhecer as funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos;
- 13) Inferir situações, participantes e objetivos usando conhecimento do mundo real – ou seja, inferir informações pragmáticas;
- 14) (...) inferir conexões entre eventos, deduzir causas e efeitos, e detectar

algumas relações como a idéia principal, informação nova e informação dada, generalização e exemplificação;

15) Distinguir entre sentido literal e implícito;

16) Usar linguagem facial, cinestésica e corporal e outros elementos não verbais para decifrar sentido;

17) Desenvolver e usar uma série de estratégias de compreensão oral, tais como: detectar palavras-chave, adivinhar o significado de palavras pelo contexto, pedir ajuda e indicar sucesso ou insucesso na compreensão.

Fonte: Brown (2001. p. 256).

1.4 Ensino de compreensão oral

Esta seção, juntamente com as seções 1.5 e 1.6, tem como objetivo discutir aspectos ligados a técnicas de ensino de CO. Acreditamos que o conhecimento e as reflexões sobre as características dessas técnicas, ou seja, sobre quais qualidades devem apresentar as atividades de CO, são de crucial importância na tentativa de compreender esse construto, seja com o intuito de avaliá-lo (como é o foco desta pesquisa), seja com o intuito de produzi-lo. Trata-se, portanto, de reflexões sobre como as atividades devem ser formatadas, ou caracterizadas, visando ampliar ou aprimorar seu potencial pedagógico. Em suma, acreditamos que o conhecimento desses aspectos servirão como instrumental para abordar o objeto de estudos desta pesquisa: atividades de CO.

Na próxima seção, comentaremos o *framework* proposto por Underwood (1994), que organiza uma atividade de compreensão oral em três etapas (a saber, pré-escuta, escuta e pós-escuta). Antes, porém, servirá como introdução a observação de algumas características gerais que, segundo Capra (2005) e Brown (2001), devem ser observadas na elaboração de atividades de CO. Acreditamos que tais aspectos devam ser preservados em atividades de CO automatizadas em *softwares* para o ensino de línguas.

As características que Capra (2005) considera positivas em atividades de CO consonantes com a abordagem comunicativa são apresentadas no Quadro 4. No Quadro 5, são abordados os seis princípios propostos em Brown (2001). Segundo o autor, esses princípios são resultado de anos de pesquisa e prática de ensino de CO.

Na seção 1.6, por fim, ampliaremos o foco da discussão sobre o ensino da CO. Discorreremos sobre o conceito de *feedback* adotado nesta pesquisa. Consideramos essa discussão necessária, já que se trata de um recurso fundamental para o ensino dessa habilidade, sendo, portanto, imprescindível o seu conhecimento para o desenvolvimento de atividades informatizadas para o ensino de CO.

QUADRO 4
Características positivas de uma atividade de CO

- 1) Favorecer o *self-acces*, portanto:
 - a) Estimular o interesse;
 - b) Fornecer suporte e guia;
 - c) Favorecer a sintonia inicial com introduções apropriadas, em papel ou áudio; d) Fornecer explicações ou ilustrações de vocábulos ou expressões pouco usuais;
 - e) Utilizar instruções que sejam simples, claras e precisas;
 - f) Ser subdividido em módulos gerenciáveis pelo aprendiz, seja com relação ao tempo, seja com relação à complexidade;
- 2) Concentrar as atenções no uso de uma estrutura lingüística enquanto função comunicativa e não em sua aplicação gramatical (seguindo a distinção entre *use vs. usage* propostas por Widdowson). Consequentemente:
 - a) Os aprendizes devem ouvir para identificar o significado, não escutar e depois procurar o significado.
 - b) O próprio material deveria encorajar o estudante a usar a sua inteligência para compreender (ouvir com a mente, e não apenas escutar com as orelhas);
- 3) Ser adequado ao nível dos estudantes:

Regulando a dificuldade da tarefa pedida e a quantidade de ajuda fornecida, ao invés de simplificar o material escutado.
- 4) Propor atividades as mais naturais possíveis (ex: escutar anúncios ferroviários para anotar horários).
- 5) Ser intelectualmente estimulante:
 - a) Portanto, alcançar o conhecimento de mundo – a chamada “enciclopédia” – o bom senso, os interesses e a fantasia dos estudantes.
- 6) Ser motivante:
 - a) Portanto, ressaltar as capacidades dos estudantes, e não os insucessos;
 - b) Oferecer redundância e repetições, em áudio ou em papel, e entre áudio e papel, para tornar menos prováveis os insucessos.

Fonte: Capra (2005, p. 64).

QUADRO 5
Princípios para a elaboração de atividades de compreensão oral

Princípio	Justificativa
1) Em um currículo interativo, baseado nas 4 habilidades, certifique-se de não estar ignorando a importância de técnicas para o desenvolvimento específico da competência em CO	O insumo apresentado em sala de aula nem sempre vira <i>intake</i> . Por isso, não basta apenas deixar que os aprendizes entrem em contato com o insumo. São necessárias a criação e a aplicação de técnicas efetivas de CO, a partir do estudo atencioso dos princípios ligados à CO
2) Faça atividades que são intrinsecamente motivantes.	Considere os interesses, objetivos, experiências e habilidades dos aprendizes.
3) Utilize linguagem e contextos autênticos.	Linguagem autêntica e tarefas que correspondem ao mundo real possibilitam que o aluno veja a relevância das atividades com relação a seus objetivos comunicativos posteriores, ou seja, em situações reais. Além disso, os alunos se interessarão mais pela atividade.
4) Considere cuidadosamente as formas de respostas dos aprendizes.	<p>É importante construir atividades de modo que as respostas dos alunos indiquem se a CO foi correta ou não. Não é possível observar externamente a CO, por isso, somente a partir das respostas/reações dos aprendizes será possível inferir se houve ou não compreensão.</p> <p>Lund (1990), citado em Brown (2001), apresenta nove formas para tentar checar a compreensão dos aprendizes:</p> <p>Fazendo: o ouvinte responde fisicamente a um comando; Escolhendo: o ouvinte seleciona fotos, objetos ou textos; Transferindo: o ouvinte faz um desenho do que ouviu; Respondendo: o ouvinte responde questões sobre a mensagem; Condensando: o ouvinte resume ou toma nota de uma aula; Estendendo: o aluno cria um fim para uma história; Duplicando: o ouvinte traduz a mensagem para sua língua; Modelando: o ouvinte faz um pedido em um restaurante, por exemplo, após ter ouvido um modelo de pedido;</p>

	Conversando: o ouvinte se insere em uma conversação que indica que a informação foi processada apropriadamente.
5) Estimule o desenvolvimento de estratégias de CO	<p>Muitos estudantes simplesmente não têm consciência sobre como compreender textos orais. Portanto, deve-se equipar os alunos com estratégias de CO que vão além da sala de aula. Brown (2001) sugere as seguintes estratégias:</p> <p>Procurar por palavras-chave; Procurar por dicas não verbais; Predizer os propósitos do falante pelo contexto e pelo discurso falado; Associar informações com estruturas cognitivas já existentes; Inferir significado; Pedir esclarecimentos; Ouvir para estabelecer o sentido geral do texto.</p>
6) Inclua atividades ascendentes e descendentes	<p>É importante que os aprendizes operem nas duas direções, já que ambos os processamentos fazem parte do processo de CO, e já que ambos podem oferecer elementos para a compreensão. Atividades ascendentes tipicamente trabalham com sons, palavras, entonação, estruturas gramaticais e outros componentes da língua. Atividades descendentes são mais relacionadas com a ativação de esquemas, com a compreensão global e com a interpretação do texto.</p>

1.5 Atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta

Underwood (1994) propõe que uma atividade de CO seja organizada em 3 estágios: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta. Para sugerir tal divisão, a autora se baseia na noção de que a CO consiste em um processo complexo, de natureza interativa e construtiva, conforme discutido na seção 1.1. Além disso, ela parte da idéia de que uma atividade de CO deve oferecer ao aluno a oportunidade para que ele utilize a sua habilidade natural de CO, ou seja, da mesma maneira que ele deverá usar em situações reais. Capra (2005), ao discutir esse mesmo *framework*, ressalta a contribuição fundamental de

Underwood para a evolução da didática da CO Em harmonia com Capra (2005), concordamos com os pontos de vista da autora e, por isso, adotamos esse *framework* como referência para a estruturação de atividades de CO

A etapa de pré-escuta, como o próprio nome indica, é composta por atividade(s) executada(s) antes do contato com o texto oral alvo. Seu objetivo é o de ativar ou fornecer conhecimentos sobre esse texto, antecipando informações referentes ao tema, aos participantes, a aspectos culturais e, também, antecipando vocabulário e elementos de sintaxe. Essa etapa tornará a experiência de CO, proposta na atividade, mais próxima de uma experiência real, na medida em que dará suporte para que o ouvinte consiga utilizar habilidades que normalmente utiliza em situações de CO em sua língua materna. Segundo a autora, muito raramente o ouvinte confronta um texto oral sem ter expectativas sobre o que vai ouvir. Vale lembrar que tais expectativas serão comparadas pelo ouvinte com as informações novas advindas do texto. Essa estratégia o ajudará na tarefa de construir sentido a partir daquele texto.

A etapa da escuta contém atividades que serão desenvolvidas, exatamente, durante a escuta do texto alvo. O seu objetivo é, mais uma vez, o de ajudar o aprendiz não nativo a aprender a aplicar as habilidades utilizadas na CO, ou seja, aquelas que ele já tem e usa quando ouve em língua materna. A autora lembra que o intuito é o de guiar o aluno pelo texto, auxiliá-lo no desenvolvimento de suas habilidades em construir sentido a partir da língua falada, e não submetê-lo a testes de compreensão oral.

Em suas explicações sobre a etapa de escuta, Underwood (1994) focaliza como habilidades necessárias para a CO —, e que, portanto, merecem ser praticadas nas atividades feitas durante a escuta — apenas a predição (micro), a comparação (de informação nova e expectativas) e a interpretação. A autora explica que, durante a escuta do texto, o ouvinte, simultaneamente, faz microprevisões — ou seja, prevê quais palavras ou idéias seguirão imediatamente ao que acaba de ouvir —; faz comparações entre o que acaba de ouvir e com o que havia previsto; e faz interpretações das informações novas que está ouvindo, o que gera novas expectativas.

Acreditamos ser plausível agregar a essas habilidades as micro-habilidades propostas por Brown (2001) (Quadro 3). Isso acarreta considerar que as atividades de escuta deveriam oferecer, para o aprendiz, a

oportunidade de praticar, também, tais micro-habilidades e não somente contemplar aquelas anunciadas em Underwood (1994). Essa será, justamente, uma das qualidades observadas nas atividades que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Enfim, a etapa de pós-escuta é realizada depois das atividades feitas durante a escuta. Seus objetivos são os de checar a compreensão dos estudantes; levantar, repetir e explicar os pontos problemáticos do texto (ou seja, que tenham prejudicado a compreensão dos aprendizes e que, por isso, não tenham ficado claros para eles); dar aos aprendizes a oportunidade de reverem o comportamento e as atitudes dos participantes do texto oral; além de lhes dar a oportunidade de se colocarem em relação ao texto, ou seja, de expressarem sua opinião.

Buscando uma melhor compreensão do perfil das atividades de cada etapa, reunimos, no Quadro 6, algumas sugestões de atividades que, de acordo com Underwood (1994), poderiam ser utilizadas nos estágios de pré-escuta, escuta e pós-escuta.

QUADRO 6

Atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta

Pré-escuta	Escuta	Pós-escuta
Observar imagens;	Introduzir ou checar itens em imagens;	Role-play;
Ler um texto introdutivo;	Identificar imagens;	Trabalhos escritos: resumos, respostas escritas;
Ler perguntas de um questionário (que serão respondidas enquanto se escuta o texto);	Escolher as imagens que indicam a seqüência certa de uma história;	Preenchimento de formulários;
Levantar listas de itens, pensamentos, idéias, sugestões etc.;	Colocar imagens em ordem;	<i>Jigsaw</i> ;
Etiquetar desenhos ou parágrafos com títulos ou termos;	Desenhar;	Atividades de <i>problem-solving</i> e <i>decision-making</i> ;
Completar um gráfico;	Cumprir ações;	Estabelecimento do modo, atitude e comportamento dos interlocutores do texto;
Formular previsões ou hipóteses;	Seguir ou traçar uma rota;	Identificação da
	Completar gráficos, tabelas ou formulários;	
	Marcar como verdadeiro ou falso;	

Prever a linguagem que será ouvida no texto; Debater informalmente em grupo. Dentre outras.	Etiquetar desenhos ou parágrafos com títulos ou termos; Completar espaços; Dentre outras	relação entre os interlocutores do texto; Dentre outras.
---	--	---

Fonte: Underwood (1994), adaptado.

1.6 *Feedbacks* genérico, situado e estratégico

Nesta seção, será discutido o conceito de *feedback* adotado na presente pesquisa. Serão também caracterizados alguns tipos de *feedback* referentes à interação *software*-aprendiz.

Paiva (2003), a partir da análise de uma série de definições de *feedback*, infere que o termo tem sido identificado tradicionalmente como resposta do professor (tutor, computador) a um aprendiz motivada por alguma ação ligada à aprendizagem deste (PAIVA, 2003) Referindo-se, porém, a contextos de interação *on-line*, a autora sugere que o termo *feedback* seja definido como uma

reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la (PAIVA, 2003).

Segundo ela, tal definição não inclui os termos aprendiz, aluno, professor ou computador, pois o *feedback* pode ser também fornecido por um colega ou por alguém que não esteja inserido no ambiente de aprendizado.

Concordamos com Paiva (2003) na medida em que considera não somente a possibilidade de interação entre aprendiz e *software*, ou aprendiz e professor, mas propõe uma definição que inclui também a interação entre alunos. Tal posicionamento se dá por acreditarmos que um *software* de auto-aprendizado de línguas não deva se limitar a oferecer interação aprendiz-*software*, mas deva também disponibilizar ferramentas através das quais o aluno poderá se comunicar com outros aprendizes autodidatas, que, por ventura, estejam também utilizando o mesmo *software*.

Leffa (2003), em uma discussão sobre *feedbacks* automáticos – ou seja, focalizando na interação *software* aprendiz – apresenta e comenta três tipos de *feedbacks* cuja ação conjunta foi por ele chamada de *feedback* diversificado. São eles: o *feedback* genérico, o situado e o estratégico.

O *feedback* genérico é o mais simples dos três, pois apenas avalia a resposta do aluno e indica se está errada ou certa. “O aluno acertou, o sistema escreve ‘muito bem’; o aluno errou, o sistema escreve ‘tente novamente’ (LEFFA, 2003, p. 37).

O *feedback* situado é “um comentário específico feito em cima de um segmento que aparece na resposta do aluno, simulando, com mais riqueza, o que pode acontecer numa interação face a face” (LEFFA, 2003, p. 37). Ainda segundo o autor, esse *feedback* pode ser do tipo corretivo ou repetitivo. O primeiro ocorre quando a resposta está errada e o segundo quando a resposta está certa. O Quadro 7 apresenta um exemplo de uma ação do *feedback* situado do tipo corretivo:

QUADRO 7

Exemplo de *feedback* situado do tipo corretivo

Sistema: De que trata o texto ao lado?

Aluno: Trata do capitalismo.

Sistema: Realmente o texto fala sobre o capitalismo, mas ainda está faltando alguma coisa na sua resposta.

Fonte: LEFFA (2003, p. 37).

Enfim, o *feedback* estratégico não dá uma resposta ao aluno, mas indica maneiras (estratégias) para que ele chegue à resposta correta. Segundo o autor, o *feedback* estratégico pode ser dado ao aluno “não só no exato momento em que ele demonstra necessidade de aplicar a estratégia, mas também na quantidade exata” (LEFFA, 2003, p. 38), pois pode oferecer uma sucessão de pistas até que o aluno chegue à resposta correta. Em último caso, ainda segundo Leffa (2003), na falha de todas as alternativas, a resposta é segmentada e mostrada ao aluno. O Quadro 8 apresenta um exemplo de *feedback* estratégico.

QUADRO 8**Exemplo de *feedback* estratégico**

Sistema: De que trata o texto ao lado?

Aluno: Trata do capitalismo.

Sistema: Realmente o texto fala sobre capitalismo, mas ainda está faltando alguma coisa na sua resposta.

Aluno: É sobre o capitalismo selvagem.

Sistema: Não é bem isso ainda. Veja o que diz o primeiro parágrafo, pense um pouco e tente novamente.

Fonte: Leffa (2003, p. 38).

CAPÍTULO 2

Metodologia de pesquisa

2.1 Metodologia

Em nossa pesquisa, identificamos, descrevemos e avaliamos as técnicas relativas à compreensão oral, disponibilizadas nos *softwares* que compõem o nosso *corpus*. Utilizamos como instrumento de avaliação uma lista de checagem, de nossa autoria, cujos itens apontam para características que consideramos essenciais em materiais informatizados que se preocupam com o ensino de CO visando a comunicação. A lista de checagem será apresentada na próxima seção.

2.2 Lista de checagem

Nesta seção, apresentamos nossa proposta de lista de checagem. A lista está dividida em duas partes. A primeira parte (Parte A) é composta por vinte e dois itens. Ela focaliza a qualidade do material dedicado a CO, como um todo. A segunda parte (Parte B), por sua vez, é composta por onze itens. Seu objetivo é avaliar atividades de CO que apresentam contextos típicos de interação face a face.

A lista de checagem, composta pelas partes A e B (Quadro 9 e Quadro 10), é construída por itens relativos à C.O, os quais, do nosso ponto de vista, devem ser contemplados em *softwares* que têm como objetivo o ensino de línguas para a comunicação.

Gostaríamos de deixar claro que não pretendemos esgotar as possibilidades de avaliação a respeito da CO. Estamos cientes de que outros aspectos poderiam ser incluídos. Decidimos inserir os aspectos que consideramos essenciais para uma avaliação dessa natureza e assim o fizemos com a pretensão de dar continuidade a esse trabalho em um futuro bem próximo. Esperamos também que, a partir daqui, outros pesquisadores

possam repensar nossas escolhas e, quem sabe, propor novas perspectivas, novos itens e novas organizações de itens.

QUADRO 9

Lista de checagem – Parte A

1. O material oferece atividades específicas de CO?
2. As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós escuta?
3. Se presentes, as atividades de pré-escuta visam ativar esquemas e/ou antecipar elementos do texto relacionados ao texto alvo (aspectos culturais, tema, participantes, estruturas ou funções lingüísticas)?
4. Se presentes, as atividades de escuta visam guiar o aluno na compreensão do texto, ao invés de testar a sua compreensão?
5. Se presentes, as atividades de pós-escuta visam checar a compreensão dos estudantes, levantar, repetir e explicar os pontos problemáticos do texto e/ou ampliar conhecimentos sobre elementos da língua alvo?
6. O material oferece atividades que tentam refletir objetivos de CO do mundo real?
7. As atividades apresentam instruções simples, claras e precisas?
8. Qual tipo de <i>feedback</i> automático as atividades fornecem durante a atividade de CO (genérico, situado, estratégico)?
9. O material apresenta atividades que trabalham estratégias de CO?
10. O material apresenta atividades que informam, de alguma maneira, o aprendiz sobre as possíveis dificuldades de CO em língua estrangeira?
11. O material apresenta atividades que identificam, ressaltam e informam, de alguma maneira, as dificuldades de CO do aprendiz, de modo a conscientizá-lo das mesmas?
12. A atividade informa o aprendiz sobre – ou o incentiva a buscar em fontes externas – as estratégias que ele poderia utilizar para suprir suas próprias dificuldades de CO?
13. O material apresenta atividades de CO que utilizam vídeo?
14. Em caso de utilização de vídeo, as imagens condizem com o texto? As expressões faciais e corporais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito?
15. Em caso de utilização de vídeo, o aluno é incentivado ou guiado a lançar mão das imagens e/ou expressões corporais e faciais dos interlocutores para construir sentido?
16. O material apresenta atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos?
17. O material oferece redundância de informações de elementos dos textos orais de base?
18. O material oferece atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais da língua alvo e os seus papéis na veiculação da informação?
19. O material oferece atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer sentido literal e implícito?
20. O material apresenta textos orais diversificados?
21. Qual tipo de atividades de CO o material apresenta: ascendente, descendente ou interativa?
22. O material oferece atividades que estimulam o aprendiz a buscar conhecimentos sobre a língua alvo fora do <i>software</i> ?

QUADRO 10
Lista de checagem – Parte B

1)	O material oferece atividades de CO que exploram situações de interação face a face?
2)	As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós-escuta?
3)	As atividades apresentam objetivos típicos desse contexto de interação face a face?
4)	Nas atividades, são trabalhadas estratégias de CO?
5)	Nas atividades, são trabalhadas possíveis dificuldades de CO específicas desse tipo de interação?
6)	Os textos apresentados nas atividades reproduzem características típicas de discursos orais em interação face a face (velocidade típica, falsos começos, repetições, hesitações etc.)?
7)	Nas atividades, o aprendiz é incentivado e auxiliado a reconhecer funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos?
8)	Nas atividades, o aprendiz é incentivado e auxiliado a reconhecer sentido literal e implícito?
9)	As atividades ajudam o aprendiz a reconhecer formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais do discurso oral em interações face a face e os seus papéis na veiculação da informação?
10)	As atividades utilizam vídeo? As expressões corporais e faciais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito?
11)	Nas atividades, o aprendiz é incentivado a lançar mão das expressões corporais e faciais dos interlocutores para construir sentido?

2.3 Critérios de escolha dos *softwares*

Escolhemos para análise, *softwares* cujo objetivo fosse o de ensinar italiano como língua estrangeira em um regime de estudo autônomo, ou seja, para autodidatas. Decidimos, também, que os cursos deveriam ter como objetivo, explícito ou implícito, o ensino de língua para a comunicação. Esse objetivo podia ser declarado (escrito ou indicado em alguma parte do produto) ou ser implícito. Levamos também em consideração a facilidade de acesso ao conteúdo dos cursos. Dessa forma, procuramos escolher cursos facilmente encontrados no mercado brasileiro e cursos cujos produtores permitissem acesso *on-line* e gratuito, mesmo que em regime demonstrativo.

Consideramos como fonte de objetivos implícitos os títulos, os descritivos dos cursos ou suas imagens ilustrativas. Pressupomos que *softwares* com títulos do tipo: “fale italiano”, “aprenda italiano” ou “curso de italiano” podem deixar a entender que, com o seu auxílio, o aprendiz será

capaz de desenvolver uma competência tal que lhe dará condições de se inserir em uma interação face a face/conversa em italiano. O mesmo pode ser dito com relação a imagens ilustrativas que conotam comunicação oral face a face e com relação a descritivos dos cursos. Toma-se como exemplo trechos do descritivo do curso *Q-express: italiano*, que anuncia que o curso, dentre outras coisas, visa ao desenvolvimento das habilidades de comunicação típicas de um idioma e sua cultura.

CAPÍTULO 3

Descrição e avaliação dos *softwares*

3.1 Descrição dos *softwares*

Em consonância com o primeiro item de nossa proposta de metodologia, relativa à identificação das técnicas de CO informatizadas nos softwares do nosso corpus, nesta seção será apresentada uma descrição sucinta de cada um dos quatro *softwares* analisados em nossa pesquisa. Tentaremos explicitar os objetivos dos cursos, seu público alvo e a sua dinâmica interna. Consideramos, em especial, o funcionamento das atividades de CO, o seu papel e importância em relação aos outros aspectos oferecidos pelo *software* a que pertence. Essa descrição, bem como os aspectos focalizados servirão de base para uma melhor compreensão dos resultados de nossa análise, já que contextualiza a mesma.

O corpus de nossa pesquisa é constituído de quatro *softwares* dedicados ao ensino de língua italiana para estrangeiros. São eles: *Q-express: italiano*; *Dentro l'italiano 4.0*; *Talk to me: italiano*; e *Italicon: corso di italiano per stranieri*.

Q-express: italiano

Segundo anunciado na embalagem do produto, trata-se de um curso multimídia que visa aprimorar rapidamente as habilidades do usuário no aprendizado de idiomas. Consta ainda, em sua embalagem, que o curso foi especialmente desenvolvido para autodidatas que procuram desenvolver seu conhecimento em línguas. Não há qualquer menção sobre o nível de proficiência em língua italiana recomendada para sua utilização.

O curso é dividido em vinte unidades e cinco vídeos com atividades de compreensão oral. Os vídeos são independentes das unidades, ou seja, não

estão aninhados nas mesmas. Os usuários podem acessá-los independentemente.

Todas as vinte unidades são estruturadas da mesma maneira. Há um texto base da unidade, em forma de diálogo; exercícios relacionados ao texto e a seus elementos constitutivos, e atividades extras. As unidades são iniciadas com um pequeno texto, em português, sobre o tema da unidade – conseqüentemente do texto base. A Figura 1 apresenta o texto introdutório da unidade 1 e o Quadro 11 reproduz o texto. Ressaltamos que esse texto só aparece uma vez, na primeira tela da unidade (FIG. 1). Os três botões, à esquerda, dão acesso, de cima pra baixo: ao texto base da unidade, aos exercícios relacionados ao texto e às atividades extras. Nota-se que não há qualquer instrução sobre o que o aluno deve fazer.

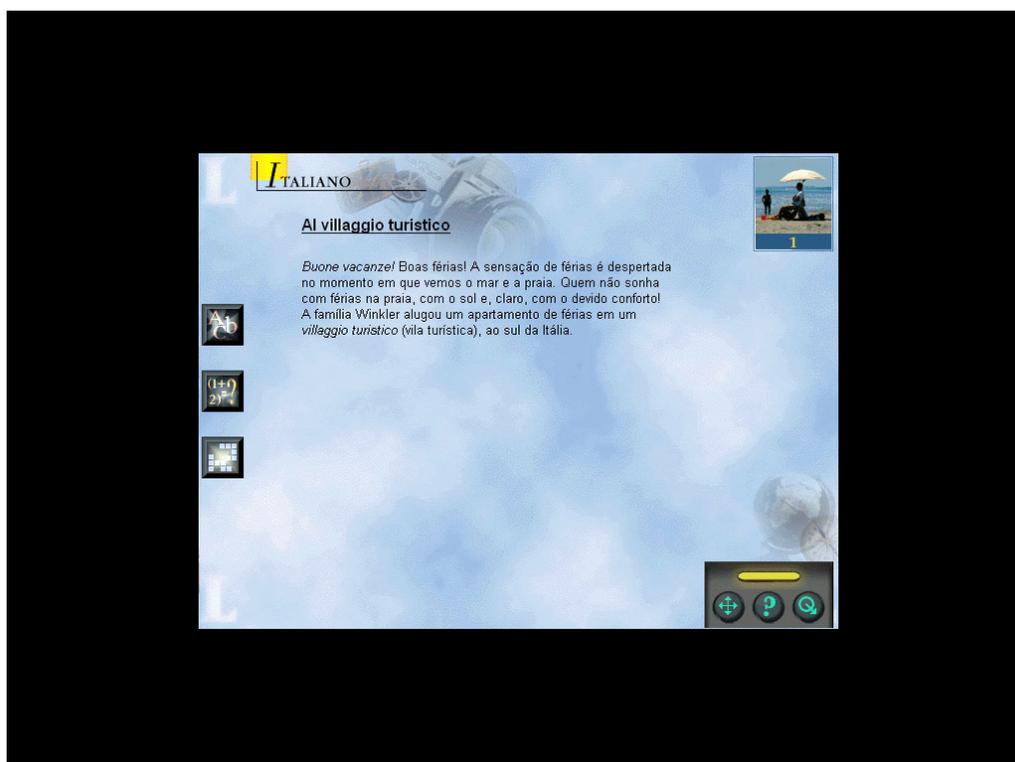


FIGURA 1 – Texto introdutório da unidade 1

QUADRO 11

Texto introdutório da unidade 1 – *Q-express: italiano*

Buone vacanze! Boas férias! A sensação de férias é despertada no momento em que vemos o mar e a praia. Quem não sonha com férias na praia, com o sol e, claro, com o

devido conforto! A família Winkler alugou um apartamento de férias em um villaggio turistico (villa turistica), ao sul da Itália.

Fonte: *Q-express: italiano*

Ao acessar a janela que contem o texto base (FIG. 2), não há também qualquer tipo de instrução. Inferimos que se espera que o aluno descubra ou decida o que fazer primeiro. A transcrição do texto base aparece constantemente. Além de ouvir o texto, o usuário tem a opção de acessar explicações lexicais, gramaticais e culturais, consecutivamente, através dos botões *Vocaboli*, *Grammatica*, e *Civiltà* na parte de cima da tela. Ao escolher um desses tópicos, clicando nos botões correspondentes, palavras do texto são marcadas com *links*, os quais dão acesso às explicações. A Figura 3 mostra o botão *Vocaboli* acionado e os *links* no texto.

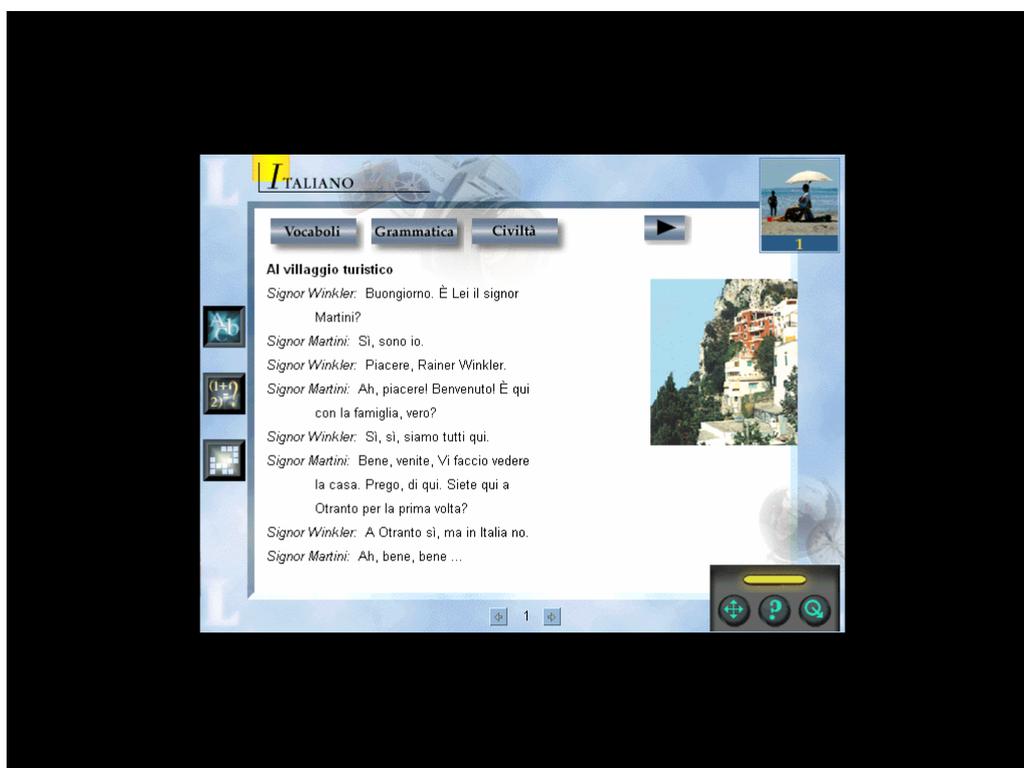


FIGURA 2 - Texto base da unidade 1

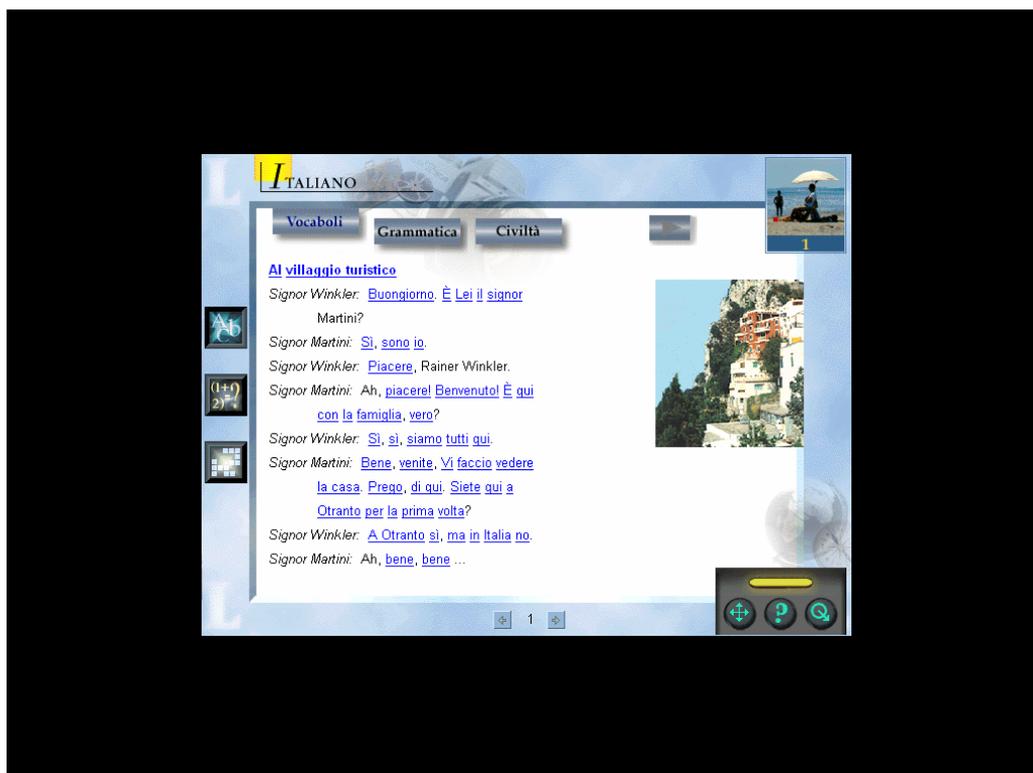


FIGURA 3 – Botão *Vocaboli* acionado

Os tipos de exercícios apresentados em cada unidade (acessadas pelo botão do meio, à esquerda) são variados. Há uma média de dez a doze exercícios em cada uma delas que abordam tópicos gramaticais, CO, compreensão escrita, entonação e algumas práticas de diálogo em situações comunicativas, sendo todos esses itens correlacionados com o texto base. Os exercícios de CO, por sua vez, são de dois tipos: preenchimento de lacunas e múltipla escolha. Às vezes, trata-se de uma reprodução de parte do texto base. Às vezes trata-se de textos que, apesar de dialogar com a temática do texto base, são diferentes dele ou são adaptações de suas partes. As figuras 4 e 5. mostram os dois tipos de exercícios de preenchimento de lacunas presentes no software. A Figura 6 mostra uma atividade de múltipla escolha.

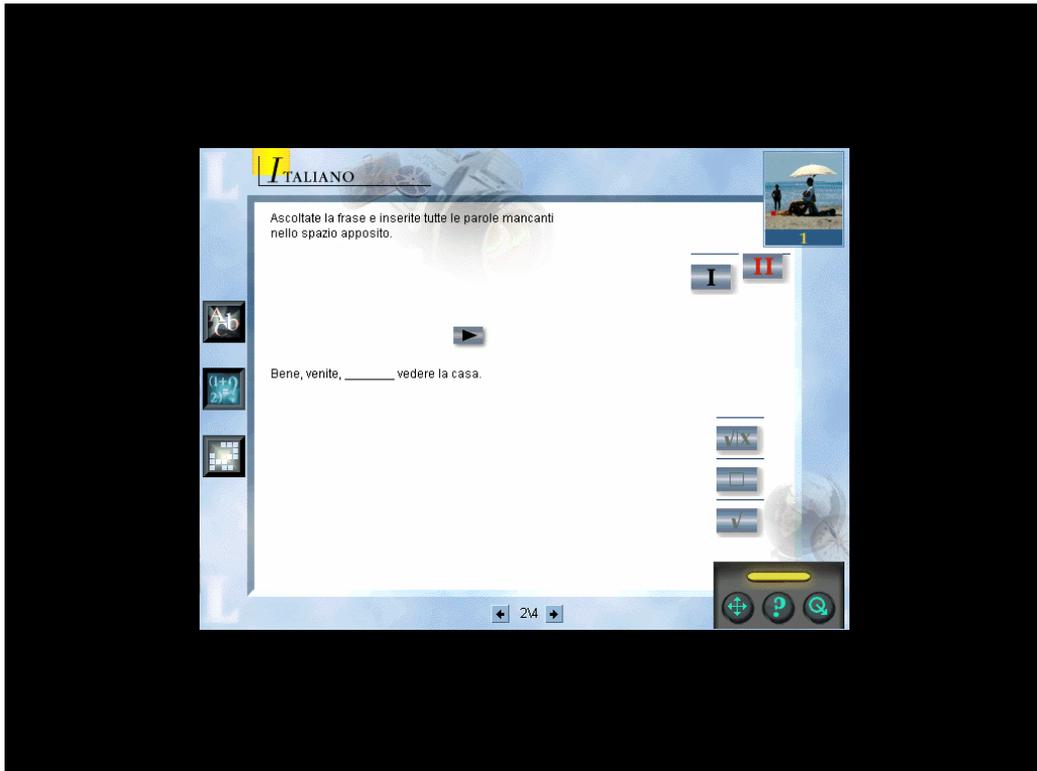


FIGURA 4 - Q-express: exercícios de preenchimento de lacunas

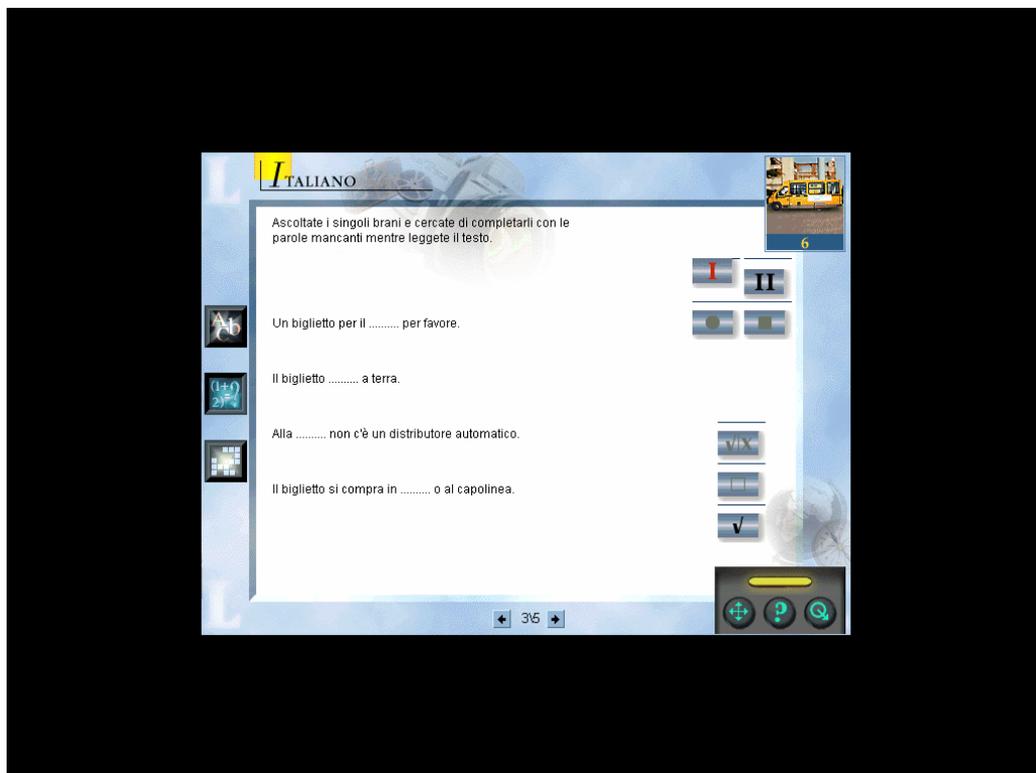


FIGURA 5 - Q-express: exercícios de preenchimento de lacunas 2

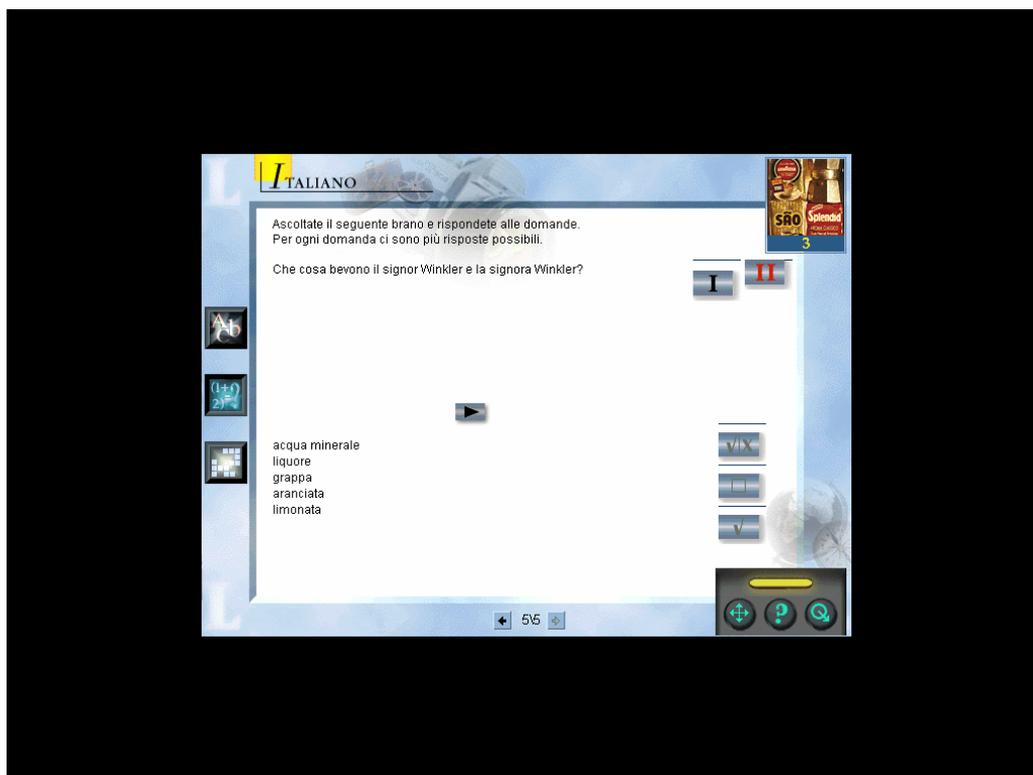


FIGURA 6 – Q-express: exercício de CO de múltipla escolha

As atividades extras (ultimo botão à esquerda) visam a trabalhar vocabulário. Elas o fazem através de palavras cruzadas.

Os vídeos são acompanhados de duas atividades de compreensão oral. Constituem-se de duas ou três perguntas (múltipla escolha ou falso e verdadeiro) sobre o texto, que podem ser feitas enquanto se assiste o vídeo. Permite-se que o usuário também, simultaneamente à execução do vídeo, leia a sua transcrição em italiano ou em português, se assim o desejar. Permite-se ainda que o aprendiz tenha autonomia no controle da execução dos vídeos. Ele pode avançar e retroceder quadros, parar e recomeçar o vídeo assim que desejar. A Figura 7 mostra a tela de exibição do vídeo 1. Ela é composta de um espaço para o vídeo, a esquerda em cima, e, logo abaixo dela, os botões de controle e o espaço para as transcrições. Ao seu lado, uma das atividades de compreensão oral.

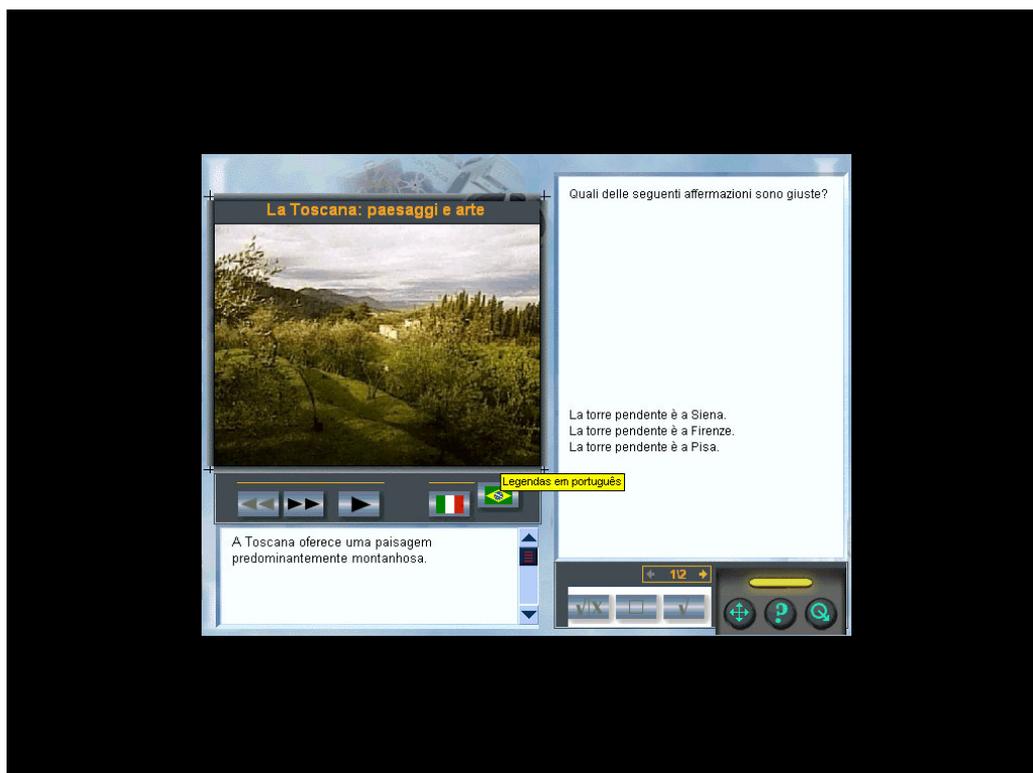


FIGURA 7 – Q-express: Tela do vídeo 1

O curso disponibiliza ainda um teste, que visa checar apenas os tópicos gramaticais vistos no curso; todo o léxico (imprimível); a gramática e os itens culturais vistos nas unidades, reunidos de maneira que possam ser acessados fora delas.

O Quadro 12 mostra, resumidamente, o que o *software* oferece, segundo consta no próprio produto.

QUADRO 12
Recursos do software Q-express

- Vídeos – recursos para gravação e reprodução;
- Léxico bilíngüe;
- Livro de gramática com opção de impressão;
- Notas culturais;
- Diversos tipos de exercício;
- Avaliação de cada unidade para monitorar o progresso do aluno;
- Palavras cruzadas para a prática do vocabulário;
- Registros do aluno;
- Ajuda *on-line* no idioma do aluno;
- Manual do usuário com notas sobre gramática e cultura.

Fonte: *Q-express: italiano*

Dentro l'italiano 4.0

O curso *Dentro L'italiano 4.0*, segundo os próprios autores, apresenta uma abordagem comunicativa e está de acordo com os padrões do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O seu objetivo, como anunciado na sua apresentação, seria o de proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento de sua autonomia lingüística oral e escrita e também a segurança no uso das estruturas básicas e avançadas do italiano.

O curso é dividido em quatro níveis: principiante, básico, intermediário e avançado. Esses quatro níveis são descritos pelos autores da seguinte maneira: o nível principiante tem como objetivo conduzir gradualmente o aprendiz principiante absoluto na descoberta dos elementos lingüísticos de base para que possa confrontar as situações comunicativas mais simples; o nível básico retoma os primeiros elementos lingüísticos objetivando uma autonomia comunicativa nas situações cotidianas mais freqüentes; o nível intermediário continua apresentando a vida e a cultura italiana e introduz o estudo de estruturas lingüísticas mais complexas; o nível avançado é destinado

àqueles que querem aperfeiçoar o seu italiano de modo a sentirem-se seguros em situações mais frequentes da vida profissional e social. Para a nossa pesquisa, analisamos somente o material do nível básico, já que a empresa responsável pela criação do curso disponibiliza acesso gratuito apenas a esse nível. Vale ainda ressaltar que tomamos para análise o curso *on-line*. Essa especificação se faz necessária na medida em que o curso pode ser adquirido em quatro tipos de suporte: *on-line*, CD-ROM, LMS e LAN/INTRANET.

O curso oferece uma ampla possibilidade de escolhas de configuração. Já na primeira tela, o usuário deve selecionar, dentre quatorze opções, a língua de sua preferência para a interface (FIG. 8). Na segunda tela (FIG. 9), ele deverá selecionar o estilo de sua preferência, o nível desejado (principliante, básico, intermediário ou avançado) e a organização das unidades. O estilo diz respeito ao tipo de imagem ilustrativa da unidade, podendo ser fotos humanas ou desenhos. As unidades, por sua vez, podem ser organizadas por situações, funções lingüísticas ou narrativas, possuindo sempre o mesmo conteúdo. Ressaltamos que na primeira tela, além da escolha do idioma da interface, o usuário poderá também fazer uma visita guiada. Essa visita é composta de sete páginas e consiste em um passeio pelas seções do curso, com explicações sobre o seu funcionamento.

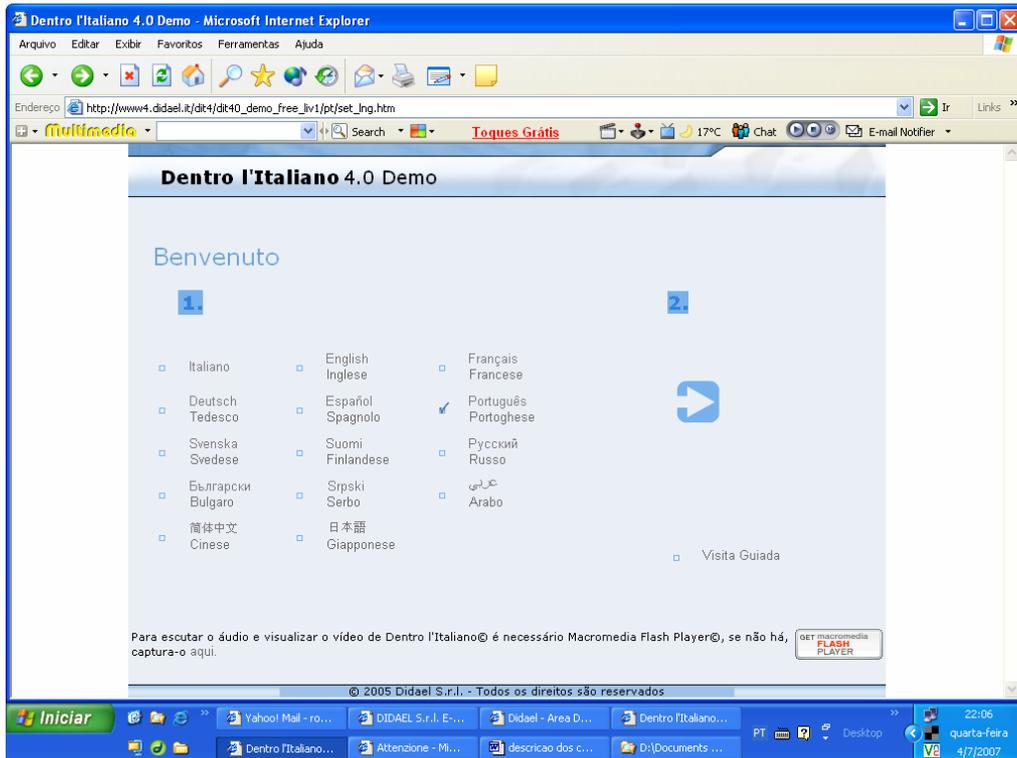


FIGURA 8 – Dentro L´italiano:Tela de configuração: língua da interface e acesso à visita guiada

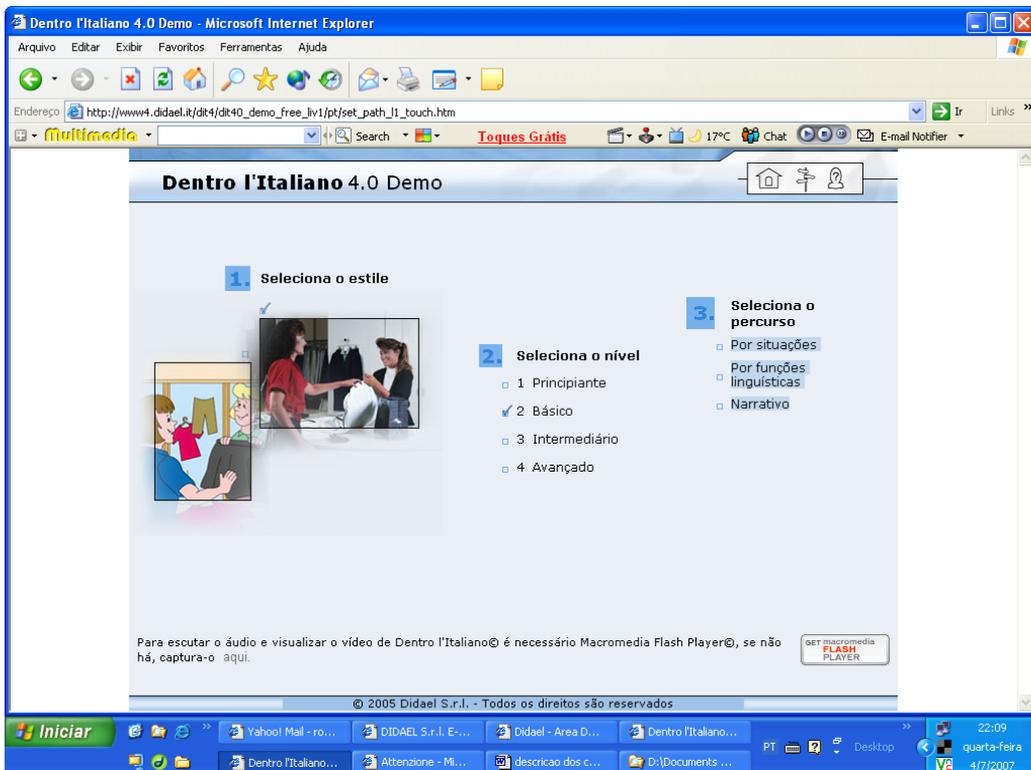


FIGURA 9 – Dentro L´italiano:Tela de configuração: estilo, nível e percurso

As vinte e cinco unidades do nível básico apresentam a mesma estrutura. A Figura 10 mostra uma parte da tela de acesso às unidades.

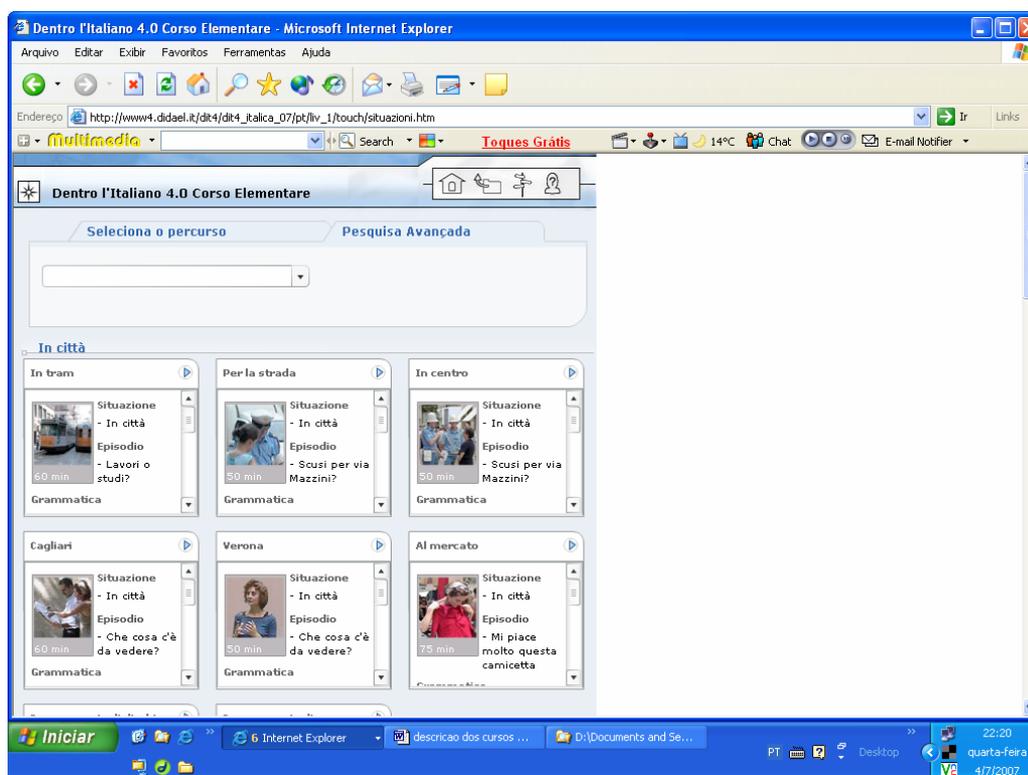


FIGURA 10 – *Dentro L'italiano*: Tela de acesso às unidades

Ao se acessar uma unidade, abre-se a tela principal, composta de três *menus*, um espaço para o texto em sua versão escrita e uma imagem ilustrativa do texto – imagem cambiável – (FIG. 11). O primeiro *menu*, em cima à direita do usuário, apresenta botões de navegação e de ajuda: voltar para a página principal, subir um nível, voltar a página de percursos e ajuda. O segundo *menu* apresenta botões que dão acesso às outras seções didáticas da unidade: exercícios, gramática, fonética, glossário, dicionário automático, dicionário visual, dicionário fraseológico e aprofundamentos. Finalmente, o terceiro *menu*, logo abaixo do segundo, apresenta botões de controle de execução do texto: botão retrocesso, botão *play/pause*, botão *stop* e também um botão que permite a visualização da versão escrita do texto. Não há uma indicação *in loco*, ou seja, nessa tela, sobre o que o aluno deve fazer. Ao se iniciar a unidade, o texto oral inicia-se, automaticamente. Fica a cargo do aprendiz decidir o que quer fazer posteriormente – ou concomitantemente – à

audição do texto. A partir da leitura das explicações relativas a esta tela inicial, encontradas na visita guiada, podemos perceber que, de fato, trata-se de uma escolha consciente por parte dos autores: eles permitem que o usuário utilize os recursos disponíveis na tela da maneira que melhor lhe convier. O Quadro 13 apresenta, na íntegra, as explicações encontradas na visita guiada sobre o funcionamento da tela inicial das lições. Não há uma atividade específica de CO relativa a esse texto

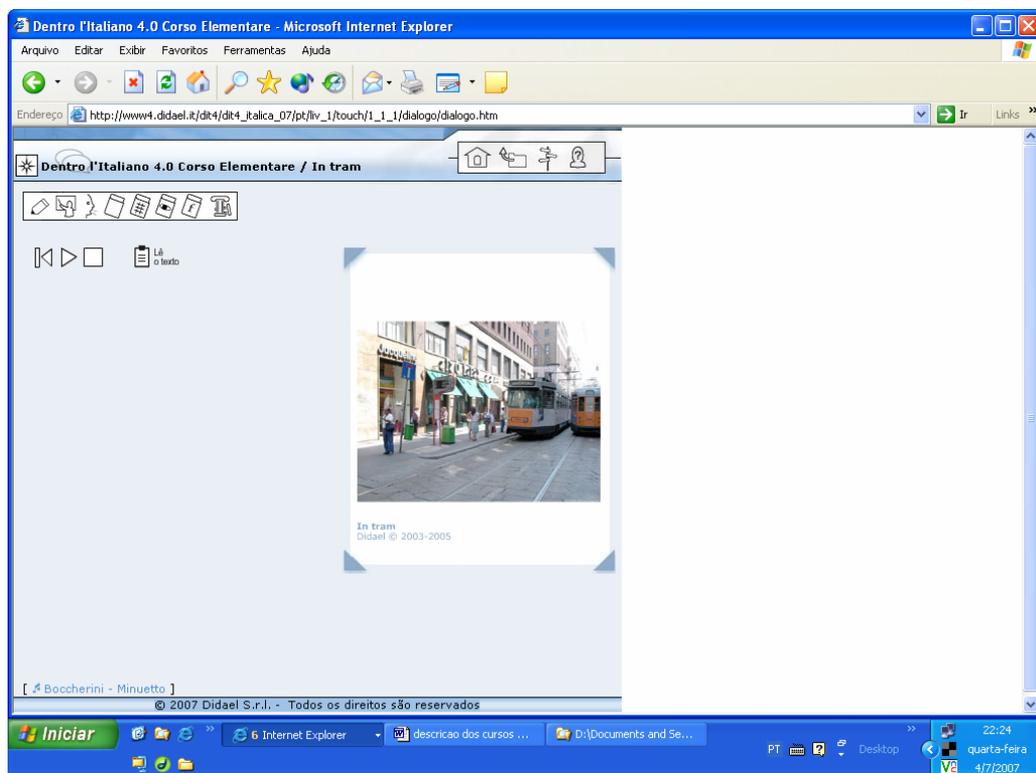


FIGURA 11 – Tela principal: unidade *il Tram*

QUADRO 13

Visita guiada: funcionamento da tela inicial das lições

Esta é a página inicial de cada lição. O utilizador pode [escutar completamente o diálogo](#), com a possibilidade de [visualizar e escoder o texto](#). Após ter visualizado o texto, o utilizador pode escutar a pronúncia de [cada palavra ou frase](#). O diálogo é acompanhado por uma [imagem/slide show](#) que representa a situação em questão. Clicando em [Glossário](#), obtém-se o acesso ao glossário do curso com os termos traduzidos na língua seleccionada. Clicando em [Gramática](#), podem ser consultadas as tabelas gramaticais na língua seleccionada. Clicando no botão [Fonética](#) escuta-se a pronúncia do alfabeto italiano e dos grupos vocálicos e consoantes, etc. No que diz respeito à navegação, o utilizador poderá retornar à página na qual efectuar a [selecção dos percursos](#), retornar ao [índice do percurso seleccionado](#), ou passar directamente para os [exercícios](#) relativos à lição. Finalmente será possível entrar na [Ajuda](#), um verdadeiro auxílio para compreender a navegação no interior do curso.

Fonte: *Dentro l'italiano 4.0*

Dentre as seções disponibilizadas em cada unidade, gostaríamos de destacar a de exercícios. Ela contém elementos de nosso interesse, ou seja, atividades de CO. Cada unidade disponibiliza uma média de quatro exercícios. Tais exercícios, como anunciado no parágrafo anterior, de uma maneira geral, além da CO, visam ao desenvolvimento de funções comunicativas, estruturas do italiano, compreensão escrita, gramática e vocabulário.

As atividades de compreensão oral, distribuídas pelas unidades, apresentam exercícios do tipo ditado, reconstrução do texto a partir do preenchimento de lacunas, questões de múltipla escolha e reorganização de palavras de acordo com o texto. Em alguns dos exercícios, é utilizado o mesmo texto inicial da unidade. Em outros, utilizam-se textos diferentes.

Os exercícios do tipo ditado podem ser de duas maneiras. Na primeira, o aluno deve ouvir um texto e transcrevê-lo à medida que o ouve. Na segunda, pede-se que o aluno ouça algumas palavras isoladas e reconstrua a mesma a partir de suas letras embaralhadas. As unidades *Al mercato* e *Ad una festa* apresentam, respectivamente, os dois tipos de ditado (FIG. 12 e 13).

Na tela da atividade de ditado presente na unidade *Al mercato*, há um botão *play*, utilizado para que o aluno inicie o texto (há possibilidade de pausa); um espaço para que o aluno digite o texto que está ouvindo; e também as

instruções da atividade. Nas instruções, fica claro para o aluno que tem à sua disposição três tentativas de audição. Sugere-se que ele escute todo o texto uma vez e, nas outras duas vezes, que o faça frase por frase, transcrevendo-o no espaço indicado. Aconselha-se ainda, nas instruções, que o aluno utilize a segunda audição para transcrever o texto, deixando a terceira para corrigi-lo.

O segundo tipo de atividade de ditado (FIG. 13) pode ser encontrado na unidade *Ad una festa*. Ele consiste na tentativa de formar uma palavra a partir da escuta da mesma. Ao aprendiz são disponibilizadas, embaralhadas, as letras da palavra. Ele, então, tem que ouvir a palavra e tentar montá-la, arrastando as letras de modo que fiquem na ordem correta.

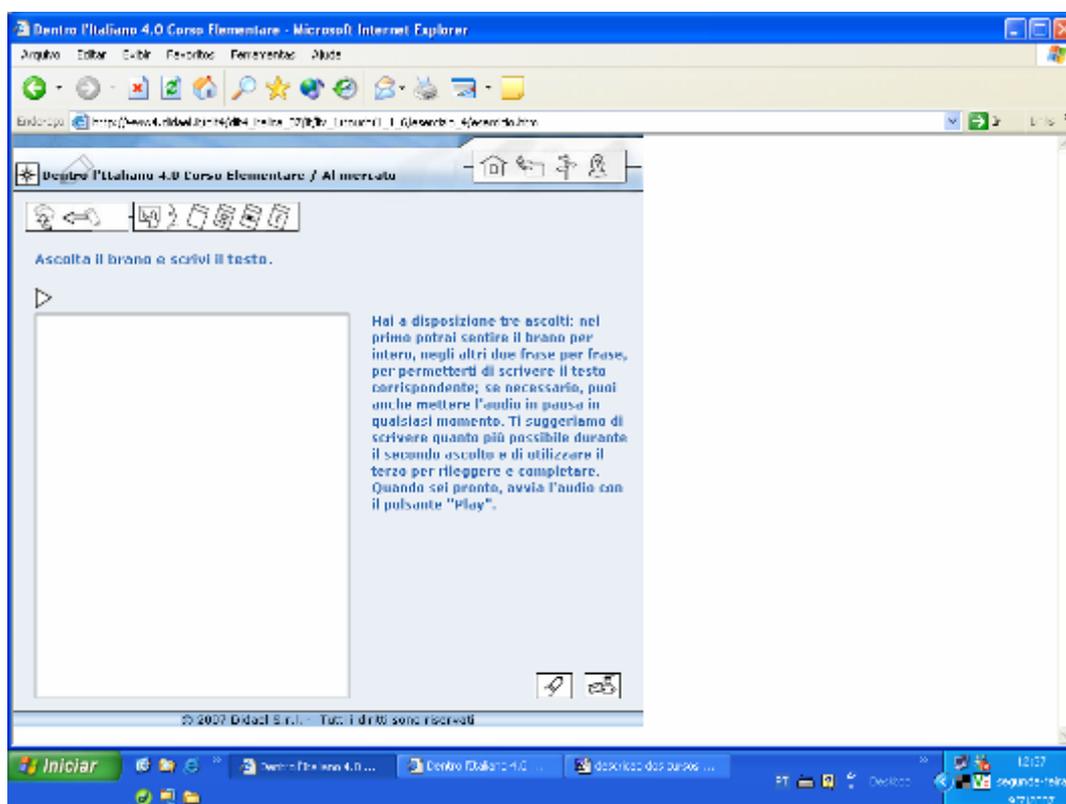


Figura 12 - *Dentro L'italiano*: ditado da unidade *Al mercato*

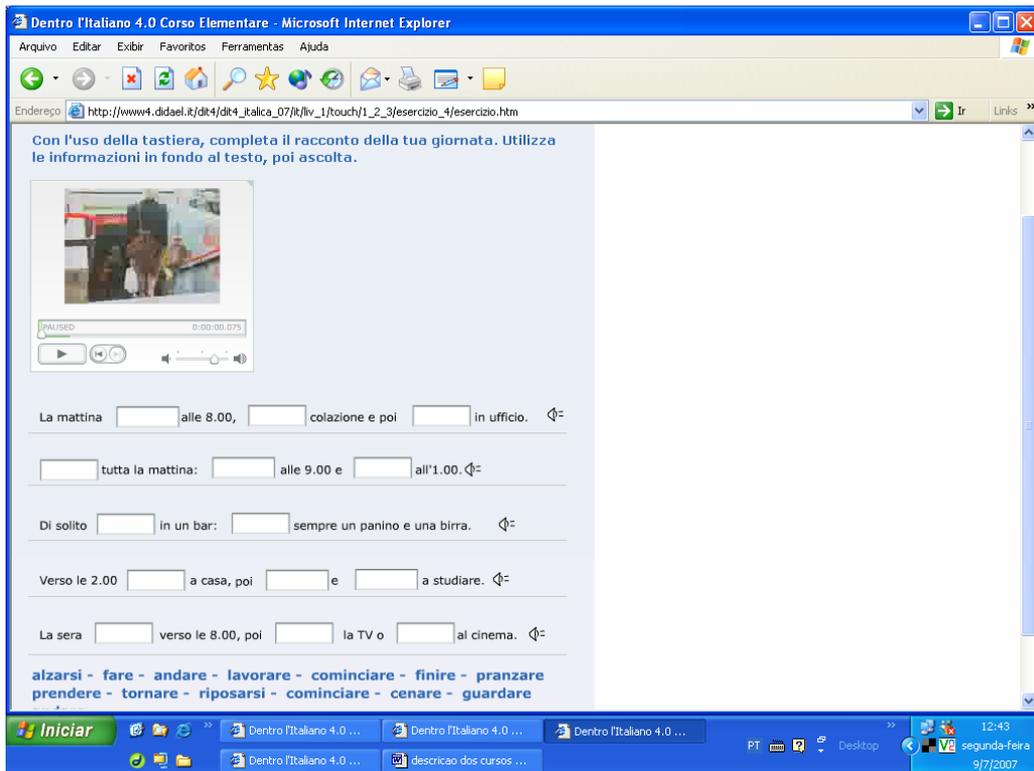


FIGURA 14 – Dentro L´italiano: Atividade de preenchimento de lacunas

A unidade *Programmi TV* apresenta um exercício do tipo múltipla escolha (FIG. 15). Em sua tela, há a possibilidade de iniciar, parar, pausar e voltar ao início do vídeo. Há também uma instrução; algumas perguntas sobre o texto e as alternativas de respostas em caixas de menu *pop-up*. Não há uma instrução clara a respeito de como o aluno deve cumprir sua tarefa. Ele deve ler as perguntas, ouvir o texto e, a partir dessa escuta, escolher as alternativas corretas.

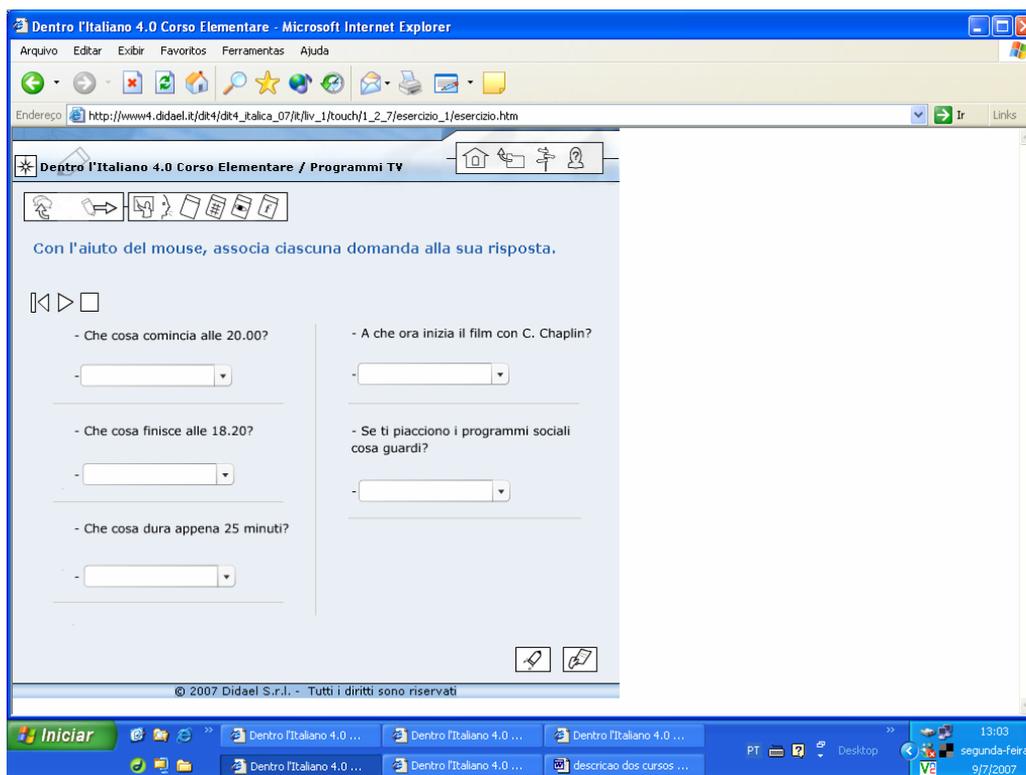


FIGURA 15 – *Dentro L'italiano*: Exercício de múltipla escolha

O último tipo de exercício de CO, disponibilizado pelo curso, seria aquele em que o aprendiz deve reorganizar uma frase, a partir de suas palavras, embaralhadas, e também com o auxílio de um vídeo. A unidade *Cercasi appartamento* (FIG. 16) apresenta um exercício desse tipo. Há, nessa tela, botões para o controle do vídeo e as sugestões de palavras que compõem a frase que deverá ser reorganizada. Ao contrário da atividade de preenchimento de lacunas descrita acima, e mostrada na Figura 14, a instrução *in loco* dessa atividade pede, simplesmente, para que o aluno recomponha o texto do anúncio (trata-se mesmo de um anúncio). Inferimos que se espera que o aluno, instintivamente, assista ao vídeo e tente reorganizar a frase. Vale lembrar que a frase aparece integralmente no texto em um determinado momento, cabendo ao aprendiz apenas reconhecer a frase enquanto ouve o texto.

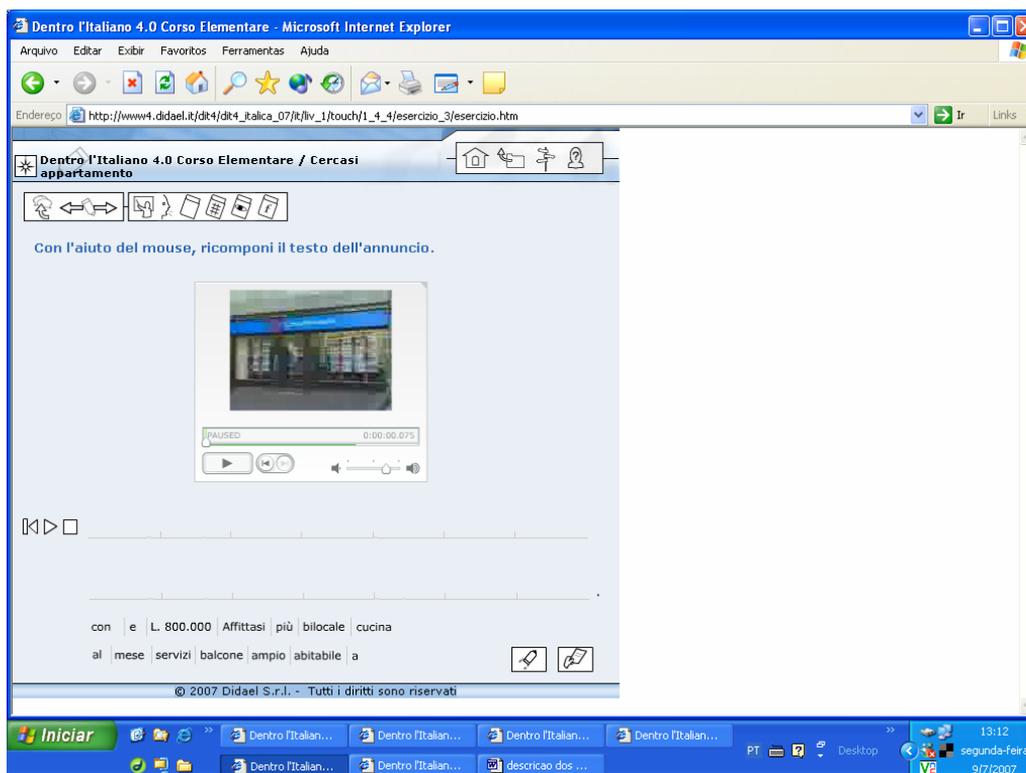


FIGURA 16 – Dentro L´italiano: Exercício de ordenação de frases

Talk to me: italiano

A partir da leitura do descritivo do curso *Talk to me: italiano*, encontrado em seu *site* oficial⁶ e reproduzido no Quadro 14, podemos perceber que o *software* tem como objetivo auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de sua capacidade de compreender e ser compreendido em uma língua estrangeira, sendo que a compreensão em questão parece estar ligada ao falar. Considerando a importância dada aos recursos de áudio/vídeo e tecnologia de reconhecimento vocal, bem como aos resultados esperados pela sua utilização (a saber: adquirir segurança na oralidade), inferimos que os autores associam o termo falar, no contexto de “falar uma língua estrangeira”, às habilidades de compreensão e produção oral. No entanto, uma análise superficial do curso, mostrou-nos que o ele apresenta atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades básicas: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita. Segundo anunciado pelos autores, trata-se de um curso ideal para a

⁶ <http://www.auralog.com/it/Retail_talktome.htm>

prática da conversação. Em sua embalagem, consta que o curso é ideal para a preparação para exames, viagens ao exterior, reuniões de trabalho ou simplesmente por prazer particular.

QUADRO 14

Descritivo do curso *Talk to me: italiano*

Talk to me é a solução para quem quer entender e ser entendido em uma língua estrangeira. A melhor maneira de aprender a falar uma língua é imergir-se em situações da vida cotidiana: Talk to Me propõe vídeos e diálogos interativos sobre temáticas da vida de todos os dias. Os vídeos e diálogos são baseados na tecnologia de reconhecimento vocal desenvolvida pela Auralog e permitem que o estudante adquira segurança na oralidade.⁷

Fonte: <http://www.auralog.com/it/Retail_talktome.htm>

A partir das informações sobre o curso, encontradas tanto em seu *sítio* oficial quanto em sua embalagem, podemos inferir que se destina a pessoas que queiram aprender o italiano para a conversação, podendo atuar em diversos contextos de comunicação: profissional ou cotidiano. Outro item relevante para a definição do público alvo seria o seu nível de proficiência esperado. O curso apresenta dois níveis: principiante-intermediário e o intermediário-avançado. Segundo os autores, o nível principiante-intermediário tem como objetivo auxiliar o aprendiz a conhecer as bases da língua e ser compreendido em situações simples. Já o nível intermediário-avançado tem como meta auxiliar o aprendiz a se aperfeiçoar na língua e a se comunicar com facilidade em um país estrangeiro. O curso avaliado nessa pesquisa compreende os dois níveis de proficiência.

O curso *Talk to me: italiano* oferece dois tipos de percurso didático (FIG. 17). O primeiro deles é o percurso guiado. O segundo é o percurso livre. No percurso guiado, o aprendiz programa o seu curso a partir das habilidades que

⁷ “Talk to Me è la soluzione per chi vuole capire e farsi capire in una lingua straniera. Il miglior modo per imparare a parlare una lingua è quello di immergersi nelle situazioni della vita quotidiana: Talk to Me propone filmati e dialoghi interattivi su tematiche della vita di tutti i giorni. Filmati e dialoghi si basano sulla tecnologia del riconoscimento vocale sviluppata da Auralog e permettono allo studente di acquisire sicurezza all'orale.”

ele mesmo espera, quer ou precisa desenvolver. Após essa escolha, o *software* elabora um programa de curso para esse aprendiz, disponibilizando um percurso que corresponda às suas necessidades e fazendo uma previsão temporal para a conclusão. No percurso livre, o aprendiz pode explorar o curso da maneira que melhor lhe convier.

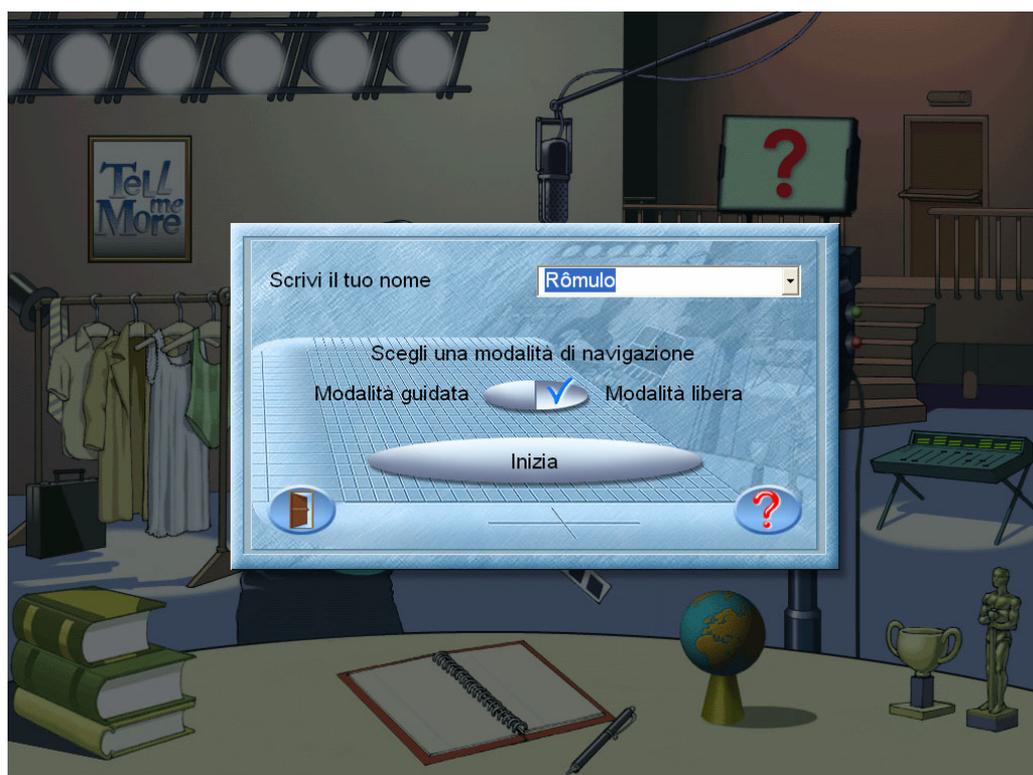


FIGURA 17 – *Talk to me*: Escolha do percurso didático

O curso divide-se em seis unidades. Cada unidade é composta pelos itens vídeo, pronúncia, diálogos, exercícios. Há também a possibilidade de se acessar um relatório que contém os resultados da unidade, ou seja, um resumo dos erros e acertos do usuário em cada uma das quatro possibilidades de atividades da unidade. Além das seções vídeo, pronúncia, diálogos e exercícios, cujo conteúdo muda segundo a unidade escolhida, o *software* disponibiliza para o usuário as seções biblioteca e opções. A seção biblioteca apresenta itens como gramática e vocabulário. Já a seção opções permite que o aprendiz configure o áudio, o vídeo e o reconhecimento vocal. A FIG. 18

mostra as seis unidades, no centro da tela, e, na parte inferior, os botões que acionam cada uma das seções que compõem cada uma delas.



FIGURA 18 – *Talk to me*: unidades e suas seções.

As unidades não apresentam um texto base. Cada uma apresenta um tema. Na modalidade livre, não há qualquer instrução sobre o que o aprendiz deve fazer primeiro, cabendo-lhe explorar os recursos da unidade da maneira que achar melhor.

A seção vídeo apresenta um filme relacionado ao tema da unidade. Na tela em que o filme é reproduzido (FIG. 19), são disponibilizados ainda botões que permitem ao aprendiz assistir o vídeo em tela cheia, acessar os exercícios de compreensão sobre o texto, e acessar outras seções do curso (ex. gramática, exercícios etc.) que estejam relacionadas ao vídeo. Há também uma barra para o controle do andamento do vídeo, logo abaixo dos três botões citados. Essa barra permite que o usuário avance, retroceda, pare e reinicie o vídeo. Não há qualquer instrução *in loco* sobre o que o usuário deve fazer. Ao

abrir a tela principal, o vídeo começa automaticamente. Após a sua execução, inicia-se, também automaticamente, o questionário de compreensão do vídeo. Dessa maneira o *software* conduz o andamento da atividade, se o usuário não interferir. O questionário é composto por dez perguntas de múltipla escolha sobre o vídeo.



FIGURA 19 – *Talk to me*: seção vídeo

A seção pronúncia visa fazer com que o aprendiz perceba e pratique a pronúncia do idioma. A seção oferece uma lista de frases ou palavras. O usuário escolhe uma delas, ouve a pronúncia correta, acompanha graficamente essa pronúncia, e em seguida tenta imitá-la, gravando sua tentativa. O *software* então compara as duas pronúncias e avalia a pronúncia do aprendiz.

A seção diálogos apresenta uma série de atividades que consistem na escuta de uma frase e na sua apropriada pronúncia por parte do aprendiz. A tarefa do aluno é, portanto, escutar a frase e praticar sua pronúncia. Às vezes o programa pede apenas que o usuário repita em voz alta. Às vezes, porém, ele dá acesso à gravação e verificação da pronúncia, da mesma maneira que ocorre na seção pronúncia. Na tela do diálogo estão presentes ainda uma

imagem que ilustra a atividade, um botão de *links* para atividades correlacionadas e também uma barra de controle, através da qual o usuário pode pausar o texto, reiniciá-lo, passar para atividade anterior ou posterior. A Figura 20 apresenta a tela padrão da seção diálogos.



FIGURA 20 – *Talk to me*: seção diálogo

A seção exercícios disponibiliza exercícios de pronúncia, CO, vocabulário, prática com estruturas da língua, gramática e produção escrita. As atividades de CO consistem em cruzadinhas e ditados. Vale ressaltar que, na cruzadinha, as palavras são ditadas aos aprendizes. As figuras 21 e 22 mostram os dois tipos de exercícios de CO, ditado e cruzadinha, respectivamente.

Presentarsi

Dettato

Clicca sull'altoparlante e ascolta tutte le frasi del dettato.

È è é á ù ó ì

1/3

FIGURA 21 - Talk to me: atividade de ditado

Presentarsi

Cruciverba

Completa il cruciverba scrivendo le parole che senti.

Ascolta la parola

A B C D E F G H
I J K L M N O P
Q R S T U V W X
Y Z
È É Á Û Ó Ì

FIGURA 22 – Talk to me: atividade de cruzadinha

Italicon: corso di lingua italiana per stranieri

O curso de italiano para estrangeiros, *Italicon*, é dividido em três níveis: principiante, intermediário e avançado. O curso para principiantes é composto de quinze módulos didáticos, cento e vinte horas de auto-aprendizado e tutorado a distância. O curso tem como objetivo auxiliar o aprendiz no desenvolvimento das competências lingüísticas e comunicativas de base, de modo que o mesmo possa adquirir autonomia comunicativa nas situações cotidianas (apresentar alguém ou se apresentar, descrever, perguntar/fornecer informações, comprar etc.). O curso intermediário é composto de quatorze módulos didáticos, cento e vinte horas de auto-aprendizado e tutorado a distância. Segundo os autores, o objetivo do curso é auxiliar o aluno no desenvolvimento das competências lingüísticas e comunicativas necessárias para a compreensão de notícias, transmissões e conversas informais; a participação em debates e diálogos com falantes nativos; a escrita de cartas, textos e relatórios variados. Enfim, o curso avançado é composto de seis módulos didáticos, construídos com base em textos autênticos orais e escritos, cento e trinta horas de auto-aprendizado e tutoria a distância. O objetivo do curso é a aquisição das competências lingüísticas e comunicativas necessárias: a compreensão de textos falados e escritos provenientes de gêneros e situações comunicativas variadas e até complexas; e a produção de textos (falados e escritos) mesmo complexos e abstratos. A partir de agora, vamos descrever apenas o curso avançado, pois somente ele compõe nosso *corpus*.

O curso avançado, como dito anteriormente, é dividido em seis módulos didáticos: leitura, CO, gramática, exercícios, fonologia e testes, como mostra a Figura 23. A versão demonstrativa do curso consiste na permissão de acesso a determinadas unidades de cada módulo. Esse acesso é limitado, sendo que algumas de suas funções, como a correção dos exercícios, aparecem desativadas. Para ser mais exato, permite-se o acesso a apenas uma unidade dos seguintes módulos: leitura, CO e exercícios. Em nossa descrição, vamos focalizar apenas o módulo CO, já que se trata de nosso foco de pesquisa e já que, na seção exercícios não há qualquer tentativa de desenvolvimento da

habilidade de CO Portanto, a seguir, vamos descrever uma das unidades do módulo didático CO



FIGURA 23– *Italicon*: módulos didáticos do curso avançado

Segundo anunciado no material (FIG. 23), o módulo CO tem como objetivo desenvolver no aluno as habilidades e competências de CO e a compreensão de textos falados em italiano contemporâneo. Ainda segundo consta no material, estão presentes textos de gêneros e assuntos variados e exercícios e atividades didáticas com correção automática.

A primeira unidade do módulo CO é formada por sete telas. Uma tela introdutória (FIG. 24) informa o aluno sobre o gênero e a temática do texto oral base que será trabalhado naquela unidade. Nela o usuário pode iniciar a unidade, através do botão Inicia (INIZIA), ou rever as atividades já feitas, clicando no botão Memória dos Exercícios (MEMORIA ESERCIZI). A primeira tela apresenta uma atividade de pré-escuta. A segunda apresenta o texto e atividades de escuta. As telas três e quatro apresentam ainda atividades de

escuta. As telas quatro, cinco, seis e sete apresentam exercícios de aprofundamento gramatical baseados no texto. As telas de um a sete podem ser acessadas através de *links* encontrados na parte superior das sete telas, a partir da tela um (FIG. 24).

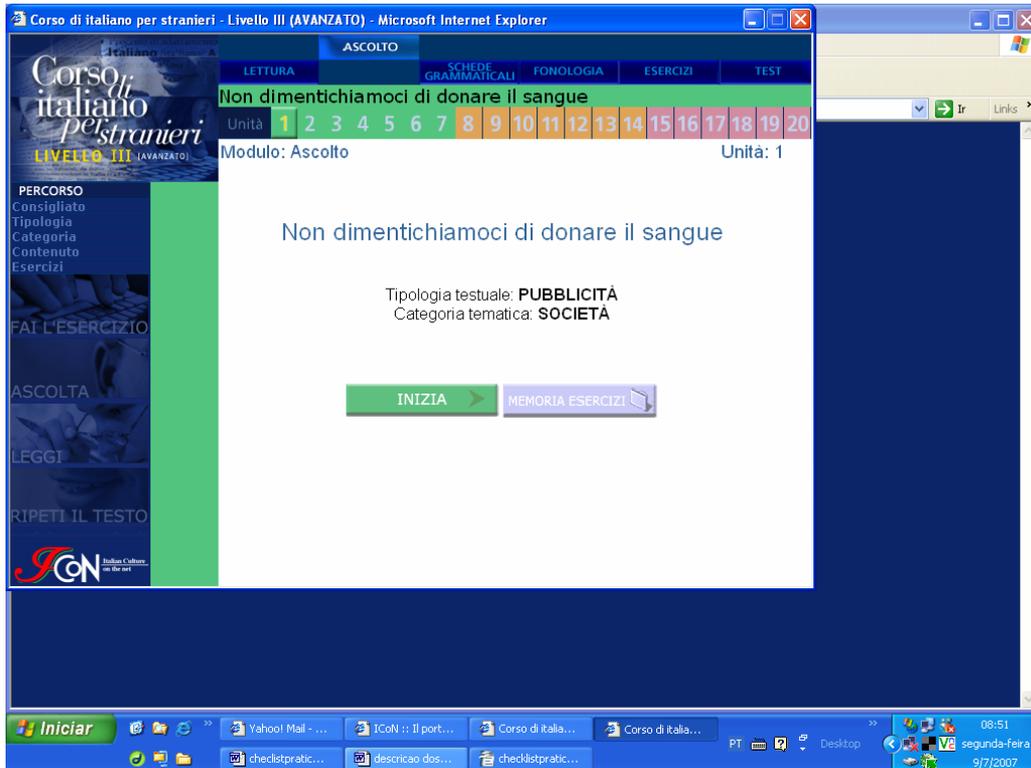


FIGURA 24 – *Italcon*: tela introdutória do módulo de CO

As atividades de pré-escuta são compostas de quatro exercícios de mesma natureza. Em cada uma delas, pede-se que o aprendiz ordene os fragmentos de um texto cujo tema é o mesmo do texto oral base da unidade. Vale ressaltar que se trata de textos autênticos e que os autores, apesar de não manterem os seus formatos originais, informam ao usuário o tipo de texto com o qual eles vão trabalhar. A Figura 25 mostra uma parte da atividade de pré-escuta. No exercício, pede-se que o aprendiz reconstrua o texto retirado de um panfleto.

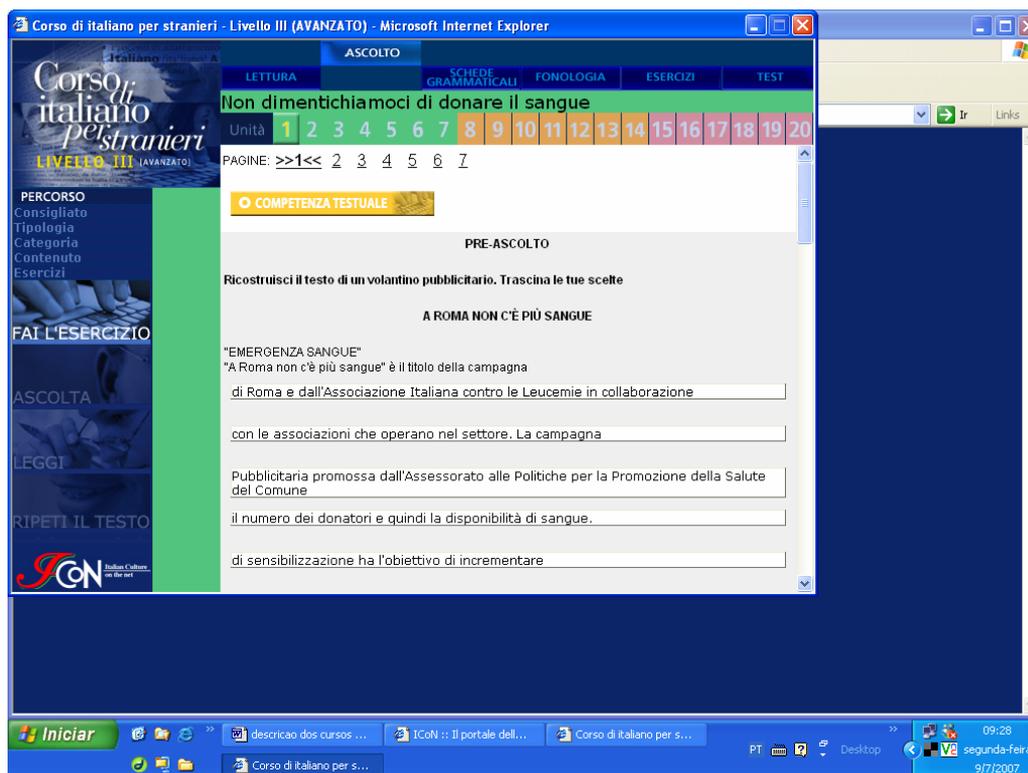


FIGURA 25 - *Italicon*: atividade de pré-escuta

O texto oral base da unidade é apresentado na tela dois. Além do texto, é sugerido um questionário formado por quatro questões de múltipla escolha sobre o texto. Pede-se que, em cada pergunta, o aluno ouça um excerto do texto e, a partir dele, escolha uma resposta. Esses fragmentos do texto são acessíveis através de um botão que se encontra em cada questão. O aluno pode ouvi-lo quantos vezes quiser. Ressaltamos que, nessa mesma tela, os autores informam o gênero e a fonte do texto base. A Figura 26 mostra a parte inicial da tela dois. Estão presentes as informações relativas ao gênero e à fonte do texto, o botão de acesso ao texto e o início da primeira questão, juntamente com o botão que dá acesso ao excerto correspondente. A Figura 27 mostra a mesma tela, porém rolada para baixo. Nela estão presentes as outras questões relativas ao texto.

Corso di italiano per stranieri - Livello III (AVANZATO) - Microsoft Internet Explorer

ASCOLTO

Non dimentichiamoci di donare il sangue

Unità 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

PAGINE: 1 >>2<< 3 4 5 6 7

~ COMPrensIONE SCELTA MULTIPLA

Radio Rai 2
Trasmissione del: 20.07.1999

Genere:
Pubblicità progresso

Non dimentichiamoci di donare il sangue

ASCOLTA

Esercizio 1

Ascolta le tre parti del brano e rispondi alle domande. Clicca sulla tua scelta

1. Qual è lo scopo di questo messaggio?

FIGURA 26 – *Italicon*: tela 2: parte inicial da atividade de escuta

Corso di italiano per stranieri - Livello III (AVANZATO) - Microsoft Internet Explorer

ASCOLTO

Non dimentichiamoci di donare il sangue

Unità 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

PAGINE: 1 >>2<< 3 4 5 6 7

~ COMPrensIONE SCELTA MULTIPLA

Radio Rai 2
Trasmissione del: 20.07.1999

Genere:
Pubblicità progresso

Non dimentichiamoci di donare il sangue

ASCOLTA

Esercizio 1

Ascolta le tre parti del brano e rispondi alle domande. Clicca sulla tua scelta

2. Qual è lo scopo di questo messaggio?

Ricordarci di prendere tutto prima di partire per le vacanze.

Invitarci a donare il sangue prima di partire per le vacanze.

Raccomandarci di andare in vacanza.

3. Chi ha organizzato questa campagna pubblicitaria?

Il Governo Italiano.

Un'emittente radiofonica italiana.

Un ospedale italiano.

4. Perché fa riferimento alle vacanze?

Perché in estate ci sono molti incidenti.

Perché in estate ci sono pochi donatori di sangue.

Perché in estate le banche del sangue sono chiuse.

TORNA ALL'INIZIO CORREGGI RIPROVA

FIGURA 27 – *Italicon*: tela 2: parte final da atividade de escuta

A tela número três, como mostra a Figura 28, apresenta uma atividade em que o aprendiz deve escutar novamente o texto base da lição e completar as lacunas. A atividade, portanto, focaliza na compreensão, ou reconhecimento, dos elementos formais do texto. Ao contrário da atividade anterior, que dirige a atenção do aluno para a sua significação. A tela quatro apresenta ainda um exercício que trabalha com as formas do texto. Pede-se, mais uma vez, que o aluno complete os espaços em branco a partir da escuta do texto. Porém, dessa vez, ao texto foram introduzidas algumas palavras ou expressões antônimas aquelas do texto. A tarefa do aluno é, exatamente, corrigir esse erro.

FIGURA 28 – *Italicon*: tela 3: atividade de escuta

Como dito anteriormente, as telas quatro, cinco seis e sete apresentam atividades de aprofundamento gramatical. Portanto, não serão discutidas aqui.

Esperamos, com essas descrições, ter dado uma visão geral sobre os cursos que compõe nosso *corpus* e, principalmente, sobre o funcionamento das seções que dizem respeito ao desenvolvimento da CO

3.2 Resultados da avaliação

Na presente seção, serão apresentados os resultados de nossa avaliação relativa à qualidade das atividades de CO, disponibilizados nos *softwares* de nosso *corpus*. Trata-se, como já discutido anteriormente, da apresentação dos resultados de uma análise de produtos concorrentes, em que *softwares* congêneres foram submetidos a uma avaliação somativa⁸. Essa avaliação observou a qualidade do material dedicado ao desenvolvimento da CO, informatizado nesses *softwares*. Isso quer dizer, em termos práticos, que tais resultados podem servir como ponto de partida, ou como referência para o desenho de atividades de CO em *softwares* dedicados ao ensino de línguas estrangeiras para a comunicação. Para realizar nossa avaliação, utilizamos como instrumento de pesquisa as duas partes de nossa lista de checagem (apêndices A e B)

Gostaríamos de ressaltar que analisamos apenas a unidade 1 do módulo de CO do curso *Italicon*, nível avançado. Não tivemos acesso às demais partes do módulo, pois não estavam disponíveis para demonstração. No entanto, tomamos a unidade 1 como unidade representativa das demais unidades dedicadas à compreensão oral do curso *Italicon*, porque, nos outros cursos que compõem nosso *corpus*, percebemos que cada unidade é também representativa no que diz respeito ao resto do material dos seus respectivos cursos.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com nossa avaliação. Vamos explicitar, em primeiro lugar, os resultados relativos à parte A da lista de checagem. Em seguida, vamos apresentar os resultados da análise feita com o auxílio da parte B da lista de checagem. Gostaríamos de lembrar

⁸ Uma avaliação é chamada de somativa quando é feita próximo do final do processo de desenvolvimento de um *software*, ou após o seu término. Essa avaliação será chamada de formativa quando for feita durante o processo de desenvolvimento do *software*.

que a parte A tem como objetivo avaliar todo o material, no que diz respeito à qualidade do ensino de CO A parte B, por sua vez, visa detectar e avaliar apenas as atividades que apresentam situações de interação face a face.

3.3.1 Resultados relativos à Parte A

1) Da atenção específica à Compreensão Oral

Em nossa análise, constatamos que todos os quatro *softwares* apresentam atividades específicas de CO Como visto com maiores detalhes na descrição dos cursos, os *softwares Q-express* e *Talk to me: italiano* concentram seus esforços de desenvolvimento da habilidade de CO em suas seções de exercícios – ou seja, dentre os exercícios das unidades, disponibilizam exercícios específicos de compreensão oral – e de vídeo. O curso *Dentro L'italiano* disponibiliza exercícios de CO, a exemplo dos dois primeiros, na seção dedicada aos exercícios. O curso *Italicon*, por sua vez, dedica um inteiro módulo à compreensão oral. No curso avançado, por exemplo, o módulo chamado *ASCOLTO* (escuta) apresenta vinte unidades – como mostra a Figura 23 – sendo que, todas elas, são dedicadas à compreensão oral.

2) Da estruturação da atividade de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta e da qualidade das seções

O curso *Italicon* é o único que organiza suas atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta, como pode ser visto na seção 3.1, “Descrição dos *softwares*”. E todas elas cumprem os seus papéis característicos, como discutido na seção 1.5.

A atividade de pré-escuta do módulo *ASCOLTO* do curso *Italicon* cumpre o seu papel de pré-escuta na medida em que antecipa, claramente, o tema do texto alvo. Ela apresenta quatro textos sobre a questão da doação de sangue. De fato, esse é o tema do texto base da unidade. Os textos dos exercícios são apresentados fora de ordem. Cada texto pertence a um

exercício. A tarefa do aluno é reorganizá-los. A Figura 25 mostra uma parte de um desses exercícios.

Ainda sobre a atividade de pré-escuta, notamos que os autores não mantiveram os traços visuais que caracterizam o gênero dos textos escolhidos para a atividade de pré-escuta. Trata-se de textos tirados de panfletos. Como mostra a Figura 25, os textos foram reformatados.

A atividade de escuta, ainda do módulo *ASCOLTO* do curso *Italicon*, também cumpre com o seu papel de atividade de audição. Ela é composta de três exercícios, que demonstram uma tentativa de guiar o aluno na compreensão do texto, ao invés de apenas tentar testá-la. O primeiro exercício (FIG. 26) tem como objetivo a escuta do texto e a resposta a questões de múltipla escolha sobre esse texto. O cuidado em tentar guiar o aprendiz na compreensão do texto pode ser verificado no fato de que, a cada pergunta do questionário, estão associadas apenas as partes do texto em que as respostas poderão ser encontradas. Os respectivos trechos são acessíveis pelos botões *ASCOLTA* que se encontram ao lado de cada questão (FIG. 27). O segundo exercício propõe um preenchimento de lacunas a partir da reescuta do texto. Como podemos ver na Figura 28, não há um padrão de escolha para as palavras que devem ser preenchidas. A atividade tem como foco o reconhecimento de formas do italiano, presentes no texto. Ele também não se restringe a apenas testar se o aluno compreendeu ou não as formas. Esse cuidado em não apenas testar a compreensão do aluno está do fato de ele poder ouvir o texto quantas vezes precisar para cumprir a atividade. Notamos que na própria instrução da atividade, o aluno é conscientizado sobre essa possibilidade. Na Figura 28 podemos observar a frase exata da instrução: “você pode escutar o texto quantas vezes quiser”.⁹ O exercício 3 caracteriza-se também como um exercício de preenchimento de lacunas. O seu foco, no entanto, é o reconhecimento das formas do imperativo, presentes no texto (FIG. 29). Mais uma vez, vemos o botão *ASCOLTA*, que permite acesso irrestrito ao texto oral, e marca, segundo nossa análise, uma preocupação em guiar o aluno na compreensão, e não em apenas testá-la.

⁹ “puoi riascoltare il brano tutte le volte che vuoi”.

FIGURA 29 - *Italicon*: atividade de escuta: preenchimento de lacunas 2

Enfim, as atividades de pós-escuta, do módulo *ASCOLTA* do curso *Italicon*, também cumprem com o seu papel característico de pós-escuta. As atividades têm como objetivo expandir os conhecimentos do aprendiz a respeito da língua. Elas tratam do imperativo, tempo gramatical que aparece em abundância no texto base. A Figura 30 mostra a primeira das atividades de pós-escuta. Trata-se de um exercício em que o aprendiz deve completar as frases com os verbos que aparecem no quadro, conjugando-os no imperativo e acrescentando os pronomes necessários.

Corso di italiano per stranieri - Livello III (AVANZATO) - Microsoft Internet Explorer

ASCOLTO

LETTURA SCHEDE GRAMMATICALI FONOLOGIA ESERCIZI TEST

Non dimentichiamoci di donare il sangue

Unità 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

GRAMMATICA

Esercizio 4

Completa con l'imperativo e i pronomi scegliendo fra i verbi che seguono, come nell'esempio

spostarsi fidarsi avere chiamare donare
dare portare comprare seguire

ESEMPIO: (Tu) Ho finito le sigarette: compramele.

1. (Noi) A Roma c'è poco sangue: _____ .
2. (Voi) Sta passando un'autambulanza: _____ .
3. (Lei) Signorina, il Dott. Rossi non è ancora arrivato: _____ .
4. (Tu) Luigi, mi serve una siringa: _____ .
5. (Voi) Antonella deve andare in ospedale: _____ .
6. (Tu) La salute è sacra: _____ cura.
7. (Lei) Sig. Longhi, il prof. Grino è un ottimo chirurgo: _____ .
8. (Tu) Il dottore ti ha dato questa dieta per curare il colesterolo: _____ con attenzione.

Iniciar

Servidor não encontr... orkut - Efetuar login - ... Corso di italiano per s...

Corso di italiano per s... Microsoft Word fo...

PT Desktop 11:59 terça-feira 24/7/2007

FIGURA 30 – *Italicon*: atividade de pós-escuta

3) Dos objetivos de escuta propostos pelas atividades de CO

Não há, em nenhum dos *softwares*, uma preocupação em oferecer atividades que proponham tarefas típicas de CO em situações reais. Dentre os *softwares* observados há uma predominância de atividades de preenchimento de lacunas e de múltipla escolha. Essas, de fato, são centradas apenas no texto. Elas ignoram as situações reais de conversação que poderiam permeá-las. Vejamos, como exemplo, a atividade de CO do curso *Q-express*, apresentada na Figura 4. Ela pede para que o aprendiz ouça uma frase e complete a lacuna com a palavra faltante. Não há nenhum contexto que caracterize esse preenchimento de lacunas como uma tarefa típica da vida real.

4) Das instruções das atividades de CO

Apenas o curso Q-express não apresenta instruções simples para suas atividades de CO. Podemos tomar, como exemplo, as instruções de três atividades pertencentes às unidades 1, 2 e 4, transcritas no Quadro 15. A sua análise revela alguns elementos que conjugados, do nosso ponto de vista, tornam as atividades mais complexas do que deveriam ser. Esses elementos vão desde a escolha da língua em que foi escrita a instrução até a forma com que elas foram elaboradas, passando pela escolha do vocabulário – dentre outros fatores.

QUADRO 15

Q-express: italiano: exemplos de instruções unidades 1, 2 e 4

Localização da atividade	Instrução
unidade 1: <i>Al villaggio turistico</i>	Ascoltate la frase e inserite tutte le parole mancanti nello spazio apposito
unidade 2: <i>Che bella villetta!</i>	Ascoltate la frase e cercate di inserire le parole mancanti nello spazio apposito
unidade 4: <i>In spiaggia</i>	Ascoltate il seguente brano e cercate di completare le frasi con le parole mancanti nel mentre che leggete il testo. La registrazione e la verifica verranno attivate usando i tasti appositi .

As instruções dos exercícios de CO, seguindo o padrão do curso, foram todas escritas em italiano, o que, de fato, pode conferir-lhes uma dificuldade maior de compreensão. Outro fator importante nesse sentido foi a escolha dos tempos verbais e do vocabulário. Ao observar o Quadro 15, percebemos que os autores decidiram conjugar os verbos das instruções no imperativo de segunda pessoa do plural ao invés de conjugá-los na segunda do singular.

Notamos, também, a escolha de palavras e expressões que poderiam causar dificuldade na compreensão. Tomemos como exemplo as palavras *apposito* e a expressão *nel mentre che*, respectivamente utilizadas em exercícios de CO da unidade 1 e 4. Ambas, do nosso ponto de vista, por não serem cognatas, com relação ao português, podem se tornar um elemento dificultador para o aprendiz iniciante. Ainda na instrução da atividade relativa à unidade 4, vemos o verbo *venire*, que é irregular, conjugado no futuro simples, sendo expresso pela forma *verranno*. Se observarmos, no Quadro 15, as instruções dos exercícios relativos à unidade 1 e unidade 2, vamos notar que, apesar de se tratar do mesmo tipo de atividade (FIG. 31 e 32), houve uma mudança – a nosso ver, desnecessária – aparentemente sem justificativa, na elaboração da instrução. Na instrução do exercício da unidade 2, notamos a introdução da expressão *cercare di*, o que pode contribuir com um aumento na dificuldade de compreensão da mesma. Consideramos, portanto, que todas essas escolhas tornam as instruções menos simples do que poderiam ser. Instruções mais simples, baseadas, por exemplo, em cognatas, exigiriam menos esforço cognitivo do aprendiz, sobretudo iniciante, que poderia se concentrar mais nas demandas do próprio exercício de CO

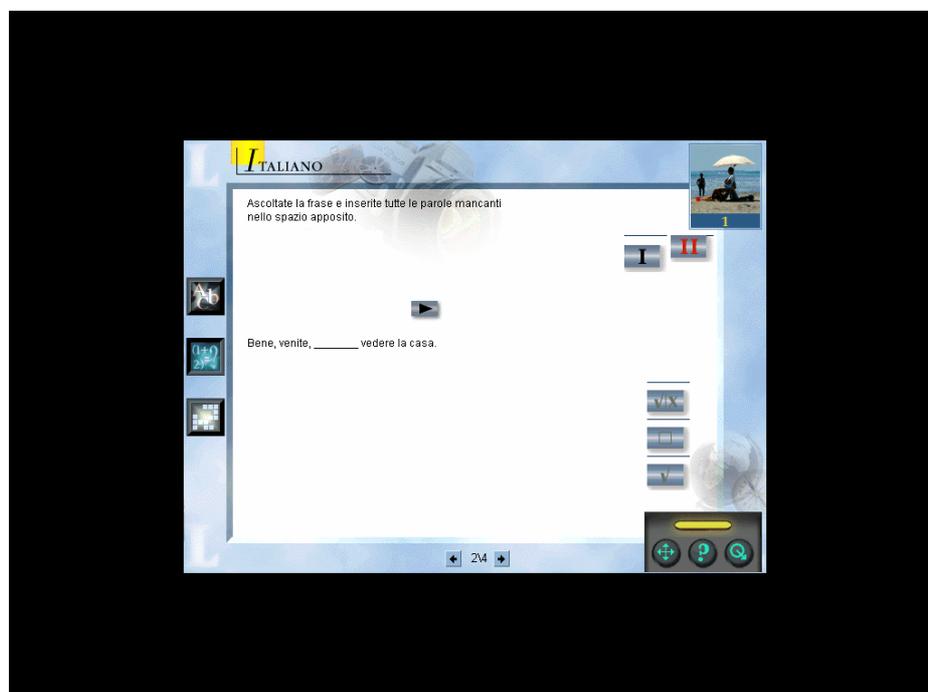


FIGURA 31 – Q-express: unidade 1: *Al villaggio turistico*: exercício de C.O

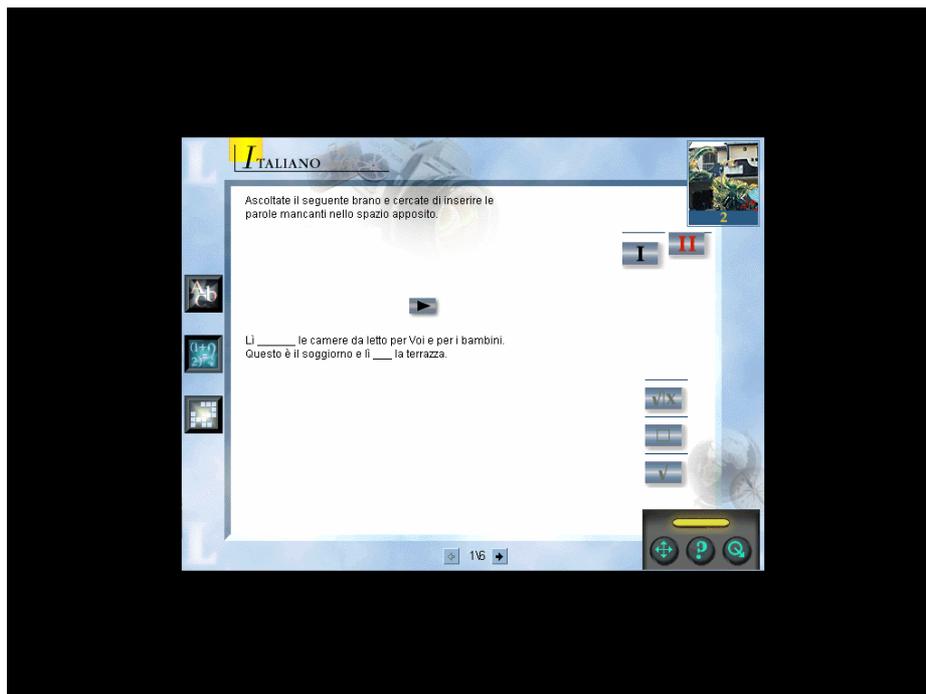


FIGURA 32 - Q-express: unidade 2: *Che bella villetta!*: exercício de CO

5) Do tipo de *feedback* automático fornecido nas atividades

Com relação às respostas automáticas, os *softwares* disponibilizam apenas *feedbacks* do tipo genérico. Isso significa que todos eles se limitam a informar se o aluno errou ou acertou, fornecendo-lhe o gabarito, ainda que automaticamente.

6) Da conscientização sobre as dificuldades de CO em língua estrangeira e do ensino de estratégias

Nenhum dos *softwares* analisados tem a preocupação de conscientizar o aprendiz sobre possíveis dificuldades na CO em língua estrangeira. Nem tampouco se preocupam em identificar as dificuldades individuais de cada aprendiz, conscientizá-lo a respeito delas e, posteriormente, auxiliá-lo na busca de soluções. De fato, não são trabalhadas, em nenhum *software*, estratégias de CO

7) Da utilização de vídeo nas atividades de CO

Os cursos *Q-express*, *Dentro l'italiano* e *Talk to me: italiano* apresentam atividades de CO baseadas em vídeo. Em todos os materiais, os vídeos condizem com o texto. No entanto, em nenhum deles há uma preocupação em incentivar o aluno a utilizar, conscientemente, as imagens para construir sentido do texto oral alvo. Tomemos, como exemplo, uma atividade do curso *Q-express*.

Como demonstrado na seção 3.1, o curso *Q-express* apresenta cinco atividades de vídeo, sendo que todas mantêm as imagens e textos em uma relação condizente. As figuras 33 e 34 mostram as telas da unidade 2 da seção de vídeo do curso *Q-express*. Observamos que, de forma semelhante às demais, não há qualquer instrução ou elemento de desenho que incentive o aluno a utilizar as imagens para a construção do sentido do texto. A atividade 1, na primeira tela da unidade (FIG. 33) pede apenas para que o usuário decida se as duas afirmações sobre o texto são verdadeiras ou falsas. A atividade 2, na segunda tela (FIG. 34), pede somente que o aprendiz preencha as lacunas de um excerto do texto, escolhendo as palavras reunidas logo abaixo do excerto. Com relação ao desenho, observamos que está presente apenas o vídeo, o espaço para o texto em sua versão escrita, os seus botões de controle, o *menu* de saída e ajuda, o *menu* de acesso às correções e às atividades de CO, como já visto na seção 3.1, “Descrição dos *softwares*”. Não há, de fato, nenhum elemento de desenho que guie o aluno para utilizar conscientemente as imagens.

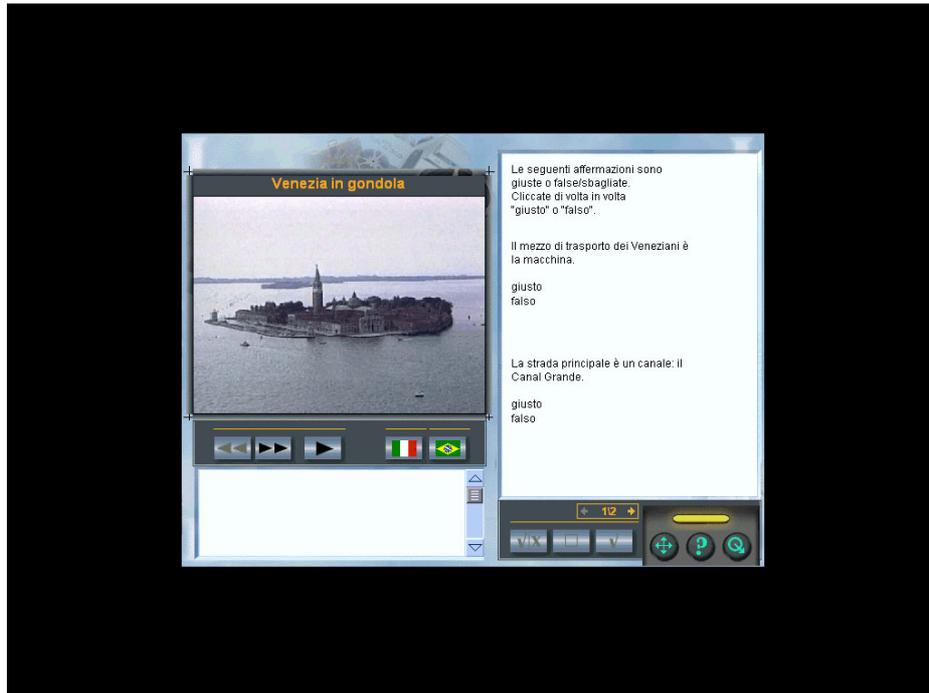


FIGURA 33 – Q-express: unidade de vídeo 2: tela 1



FIGURA 34 – Q-express: unidade de vídeo 2: tela 2

8) Do auxílio no reconhecimento de funções comunicativas de acordo com situações, participantes e objetivos

Nenhum dos *softwares* analisados apresentam atividades que auxiliam o aprendiz a reconhecer funções comunicativas a partir de situações, participantes e objetivos de comunicação.

9) Da redundância de informações

Todos os *softwares* analisados apresentam alguma redundância com relação aos textos orais base das atividades de CO disponibilizadas. Os cursos *Q-express*, *Dentro l'italiano* e *Talk to me: italiano*, por exemplo, têm os vídeos como elemento visual que contém informações que também estão presentes nos respectivos textos. O curso *Dentro l'italiano* propõe várias atividades de CO que contêm elementos que repetem as informações contidas no texto alvo e, ao mesmo tempo, auxiliam o aprendiz em suas respostas. Um exemplo dessa utilização seria a atividade disponibilizada na unidade *La giornata di Luca*, na Figura 35. Nela, vemos que, além do vídeo, há um banco de verbos que deverão ser utilizados no exercício e que aparecem também no texto alvo. Eles se configuram como informações redundantes, mesmo que sejam apresentados no exercício em sua forma infinitiva. O curso *Italicon* apresenta elementos redundantes, ou seja, que também aparecerão no texto alvo, ao anunciar o título do texto alvo, “*Non dimentichiamoci di donare il sangue*” (FIG. 24 e 26). Ele cria também essa redundância nas atividades de pré-escuta. A Figura 25 mostra um trecho das atividades. Notamos que, como se trata de um texto cujo assunto é o mesmo do texto oral de base, há algumas palavras que aparecem em ambos, tais como *sangue* ou *donare*, também no título.

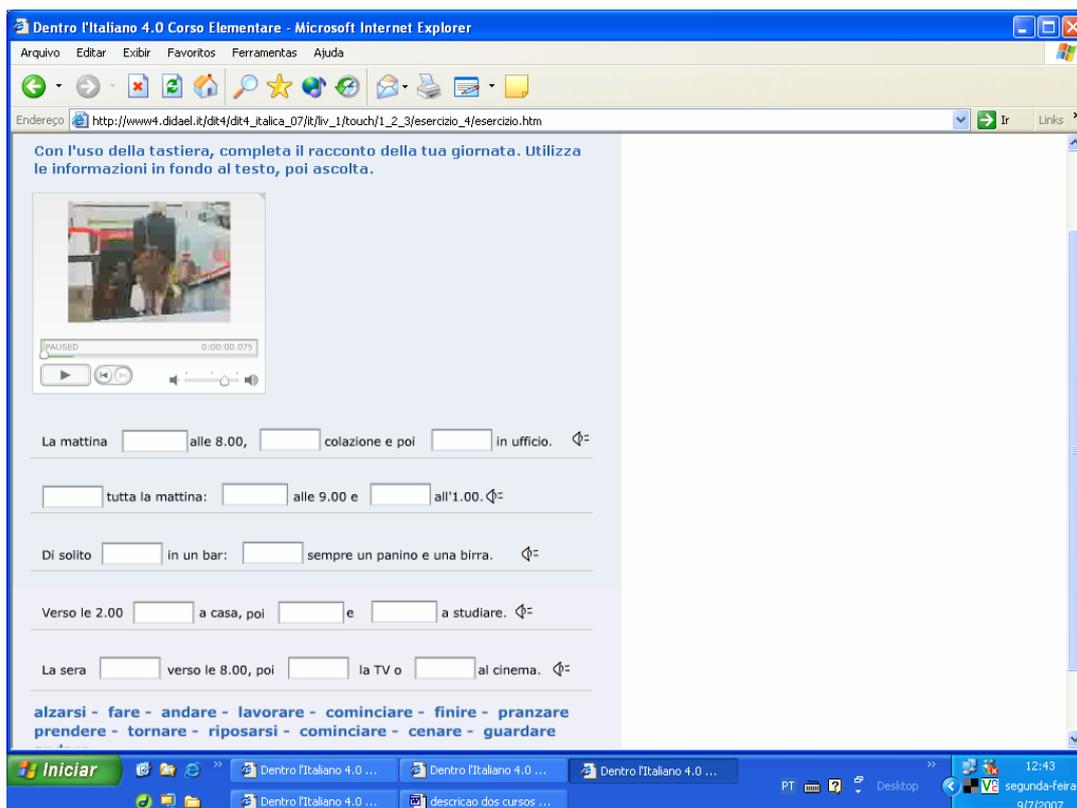


FIGURA 35 – *Dentro L'italiano: la giornata de Luca*: atividade de CO

10) Do auxílio para o reconhecimento de formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais da língua alvo e dos seus papéis de veiculação de informação

Os trabalhos de auxiliar o aprendiz a reconhecer elementos constitutivos da língua alvo e o seu papel na veiculação de informações não são feitos nos softwares analisados.

11) Do auxílio para o reconhecimento de sentido literal e implícito

Os *softwares* do nosso *corpus* não demonstram tentativas de auxiliar o aluno no reconhecimento de sentidos literal e implícito.

12) Da diversidade dos textos orais

O curso *Talk to me: italiano* é o único que disponibiliza apenas um tipo de texto oral. Trata-se de um misto de narrativa com descrição, característica dos três vídeos que o *software* apresenta.

13) Da presença de atividades interativas

Os *softwares* do nosso *corpus* apresentam apenas atividades do tipo ascendentes e descendentes.

14) Do estímulo à busca de informações e insumo fora do *software*

Os cursos *Talk to me: italiano*, *Dentro l'italiano* e *Italicon* apresentam serviço de tutoria a distância. Porém, somente o curso *Dentro L'italiano* apresenta atividades que estimulam a interação do aprendiz com fontes externas. Todas as suas atividades de ditado disponibilizam um botão através do qual o aprendiz pode enviar suas respostas ao tutor. A Figura 36 apresenta uma atividade de ditado disponibilizada na unidade *Informazioni Telefoniche*. O último botão, à esquerda, embaixo, disponibiliza essa interação.

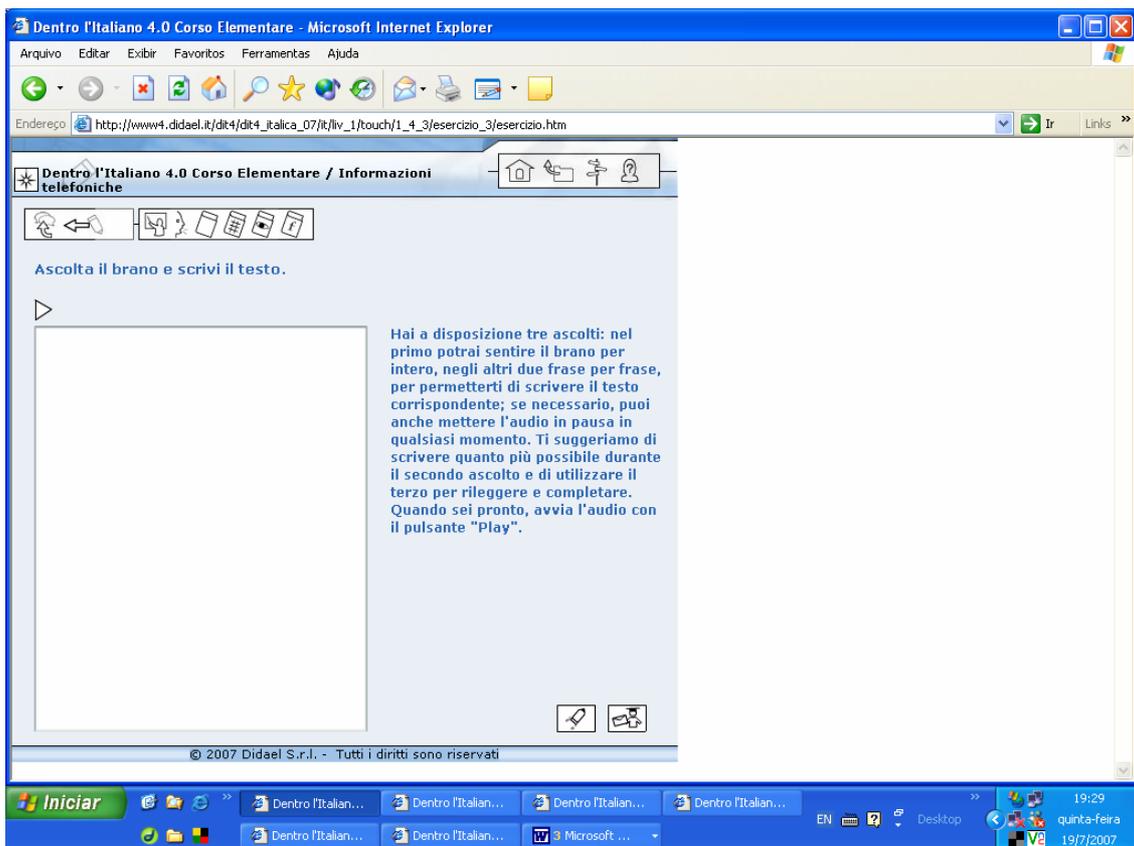


FIGURA 36 – *Dentro L'italiano: Informazioni Telefoniche*: exercício de CO

3.3.2 Resultados relativos à Parte B

1) Da oferta de atividades que exploram interações face a face

Dentre os *softwares* de nosso *corpus*, encontramos apenas duas atividades com esse perfil. As atividades são disponibilizadas nas unidades *In Albergo* e *Cercasi Appartamento* (FIG. 37 e 38), pertencentes ao curso *Dentro L'italiano*.

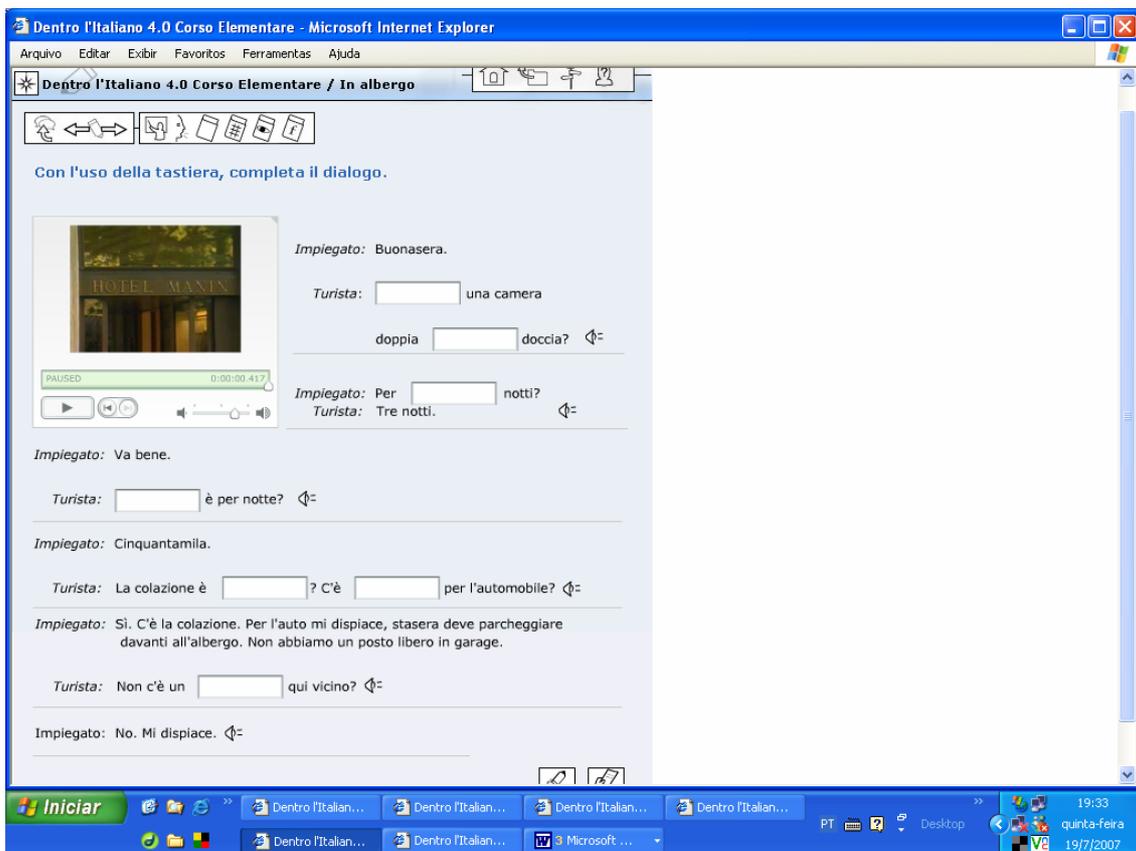


FIGURA 37 – *Dentro L'italiano: unidade In Albergo: atividade de CO*

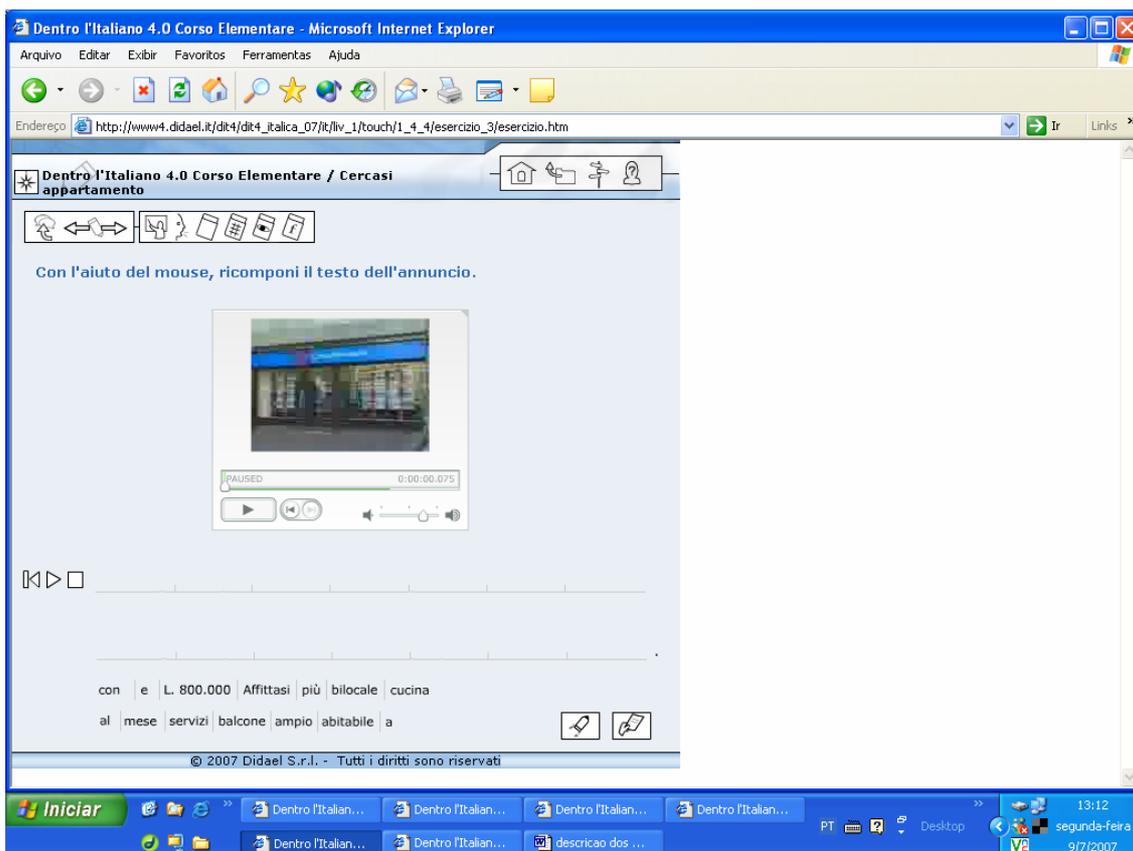


FIGURA 38 – *Dentro L'italiano*: unidade *Cercasi appartamento*: atividade de CO

2) Dos objetivos de escuta propostos pelas tarefas

A primeira atividade (FIG. 37) da unidade *In Albergo*, disponibiliza para o aprendiz um vídeo em que um cliente negocia sua hospedagem com um recepcionista de um hotel. A cena acontece na recepção. A tarefa do aluno é a de completar as lacunas presentes na transcrição do diálogo.

A segunda atividade (FIG. 38), pertencente à unidade *Cercasi Appartamento*, disponibiliza para o aprendiz um vídeo em que um homem e uma mulher procuram um apartamento nos classificados de um jornal. O aluno tem como objetivo de escuta montar um trecho do texto que se encontra embaralhado na parte de baixo da tela. As atividades, portanto, não apresentam objetivos coincidentes com demandas de situações de escuta do mundo real.

3) Da qualidade dos textos orais das atividades

Nenhuma das duas atividades apresentam textos orais que reproduzem características típicas da oralidade em situações de interação face a face. Não há, por exemplo, repetições, falsos começos ou hesitações, dentre outras características. O único aspecto que consideramos se aproximar do que poderia ser considerado como típico da oralidade seria a velocidade de fala dos personagens do diálogo. De fato, não há uma tentativa de diminuir demais as suas velocidades de fala.

4) Da utilização de vídeo e da qualidade dessa utilização

As duas atividades utilizam vídeo. Em ambas, as expressões faciais e corporais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito no texto. No entanto, constatamos que nenhuma delas incentiva a utilização das imagens para a construção de sentido, nem sequer conscientiza o aprendiz sobre essa utilização.

5) Dos itens 2, 4, 5, 7, 8 e 9, da lista de checagem B

Esses itens não foram contemplados em nenhuma das duas atividades.

CONCLUSÕES

Constatamos em nossa análise, que todos os *softwares* disponibilizam atividades específicas de CO. Isso reflete uma preocupação com o desenvolvimento, também específico, dessa habilidade. Consideramos esse aspecto positivo, já que partimos do pressuposto de que é necessário que um material didático, destinado ao ensino de línguas para a comunicação, ofereça oportunidades de aprendizado de CO que vão além do simples contato com o insumo.

A organização das atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta mostra uma preocupação em oferecer ao aprendiz uma oportunidade de experienciar a CO de uma maneira mais condizente com a CO em situações reais; incluindo situações de interação face a face. Ao mesmo tempo, essa configuração considera a natureza interativa da CO. De fato, as atividades de pré-escuta têm como meta principal acionar os esquemas do leitor, relativos ao texto alvo, e fixar os objetivos de CO para a escuta do texto. Sabemos que em situações reais de CO, o ouvinte constrói o significado do texto que escuta, não só a partir das informações ali presentes, mas também a partir do seu conhecimento anterior. Esse ouvinte, além disso, dificilmente se aventura na empreitada da compreensão de um texto oral sem ter uma meta ou objetivo relacionado à escuta daquele texto. Dessa maneira, durante uma conversação, por exemplo, o ouvinte poderá considerar apenas as informações que lhe interessam para cumprir seus objetivos de escuta. Cabe às atividades de escuta oferecer ao aluno meios para aprender a explorar o texto oral com o qual está lidando, e para que tenha sucesso na compreensão. Não é, portanto, tarefa da atividade de escuta testar a compreensão do aprendiz, mas, sim, ensiná-lo a compreender textos orais. As atividades de pós-escuta, por sua vez, têm como meta principal, rever os pontos mais problemáticos do texto escutado, conscientizando o aprendiz sobre tais pontos, e oferecer-lhe meios para expandir seus conhecimentos sobre a língua alvo.

Gostaríamos de avaliar, portanto, como positivo, o fato da unidade de CO do curso que analisamos – *Italcon* – organizar suas atividades de CO em pré-escuta, escuta e pós-escuta. Acreditamos que tal escolha corrobora o desenvolvimento da habilidade de CO em interações face a face na medida em

que guia o aluno em uma prática que lhe permitirá o desenvolvimento de uma habilidade que será usada em qualquer situação real de escuta, inclusive nas próprias interações face a face.

A explicação das atividades a serem cumpridas durante a escuta – o que fornece objetivos de escuta para o aprendiz – poderiam ser feitas, no módulo de CO do curso *Italicon*, durante a pré-escuta, mas isso não acontece. As suas atividades de pré-escuta trabalham a antecipação dos assuntos do texto, o que, de fato, estimula a ativação dos esquemas do aprendiz sobre ele. Observamos, também, que a atividade de pré-escuta não estimula o aluno na criação consciente de hipóteses sobre o texto. Acreditamos que a atividade de pré-escuta seria mais rica, se cumprisse também essas duas tarefas, tanto a de fornecer com clareza, ao aluno, seus objetivos de escuta, quanto a de exercitar a criação consciente de hipóteses sobre o texto alvo.

A respeito da criação consciente de hipóteses, sugerimos a adaptação de técnicas que consideramos tradicionais, com o cuidado de não desperdiçar os recursos que o meio informatizado disponibiliza. A Figura 39 mostra uma sugestão de atividade de pré-escuta que apresenta elementos cujo foco é auxiliar o aluno no levantamento consciente de hipóteses sobre o texto que deverá ser ouvido *a posteriori*, ou seja, o texto alvo da unidade.¹⁰ Utilizamos a técnica de fazer perguntas abertas ao aluno sobre temas relacionados ao texto (Apêndice C), de modo a acionar seus *schemata*, sendo que uma delas contextualiza o texto e pergunta diretamente ao aluno o que ele espera ouvir. O texto alvo, intitulado *I diritti di tutti*¹¹, consiste em um diálogo em que Monica conta para Dario sobre a sua experiência em se deslocar em uma cidade turística italiana acompanhando um amigo portador de deficiência física que precisa de uma cadeira de rodas para se locomover. Durante o diálogo, ela

¹⁰ Foram apresentadas neste trabalho duas propostas de atividades (FIG. 39 e 40). Ambas são protótipos e têm como objetivo representar duas soluções de problemas específicos de cunho pedagógico – a saber: a necessidade de uma atividade de pré-escuta que auxilie o aprendiz a levantar hipóteses conscientes sobre o texto alvo, e a demanda de atividades interativas. Isso quer dizer que não apresentamos, através delas, soluções finais de desenho, tampouco outras soluções pedagógicas além daquelas aqui anunciadas. Em termos práticos, elas não estão prontas para codificação. Sua natureza prototípica, de fato, caracteriza-as como próprias de etapas iniciais de processos de desenvolvimento de *softwares*, quando avaliações (incluindo pedagógicas) e eventuais alterações devem ser feitas, gerando um menor impacto financeiro, ou seja, menos horas de trabalho empenhado.)

¹¹ Elaboramos as atividades (FIG. 39 e 40) a partir dos textos *I diritti di tutti* e *Le professioni* disponibilizados no livro *Attività d'Ascolto*.

aponta as dificuldades pelas quais passou, e ambos colocam suas opiniões sobre a questão da adaptação das cidades para esse tipo de demanda, ou seja, para a facilitação da locomoção de deficientes. As perguntas 1 e 2¹² (Quadro 16) têm com objetivo principal estimular os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o assunto. A pergunta 3 tem como objetivo incentivar o aluno a levantar hipóteses diretas sobre o texto. Juntamente com as perguntas 1 e 3, estão disponibilizados 2 botões. O botão SALVAR, colocado também na pergunta 2, permite que o aprendiz grave suas respostas. O botão DICAS permite que o aprendiz tenha acesso aleatoriamente a respostas de outros aprendizes. O objetivo da função acionada pelo botão DICAS é permitir que o aluno entre em contato com o insumo produzido por outros aprendizes – ou seja, suas respostas às mesmas perguntas – tendo como resultado a possibilidade de aquisição de vocabulário, estruturas, elementos relacionados ao tema em discussão, dentre outras vantagens. Com isso, nossa meta foi incentivar a ativação de conhecimentos prévios do aprendiz, com as perguntas, e ampliar ou formar, com a função dicas, seus *schemata*, através da interação assíncrona com outros aprendizes. Consideramos que essa ampliação ou formação de *schemata* deverá auxiliar o aprendiz não só na compreensão do texto alvo da unidade, mas também lhe será útil quando se deparar com textos orais em situações reais que tratem do mesmo assunto.

¹² A pergunta 1 foi reproduzida na íntegra e consta no livro *Attività di Ascolto*, porém incluímos a pergunta “*Dove abiti?*” (Onde você mora?). Nossa intenção foi contextualizar as respostas, pensando nos outros aprendizes que porventura as lessem.

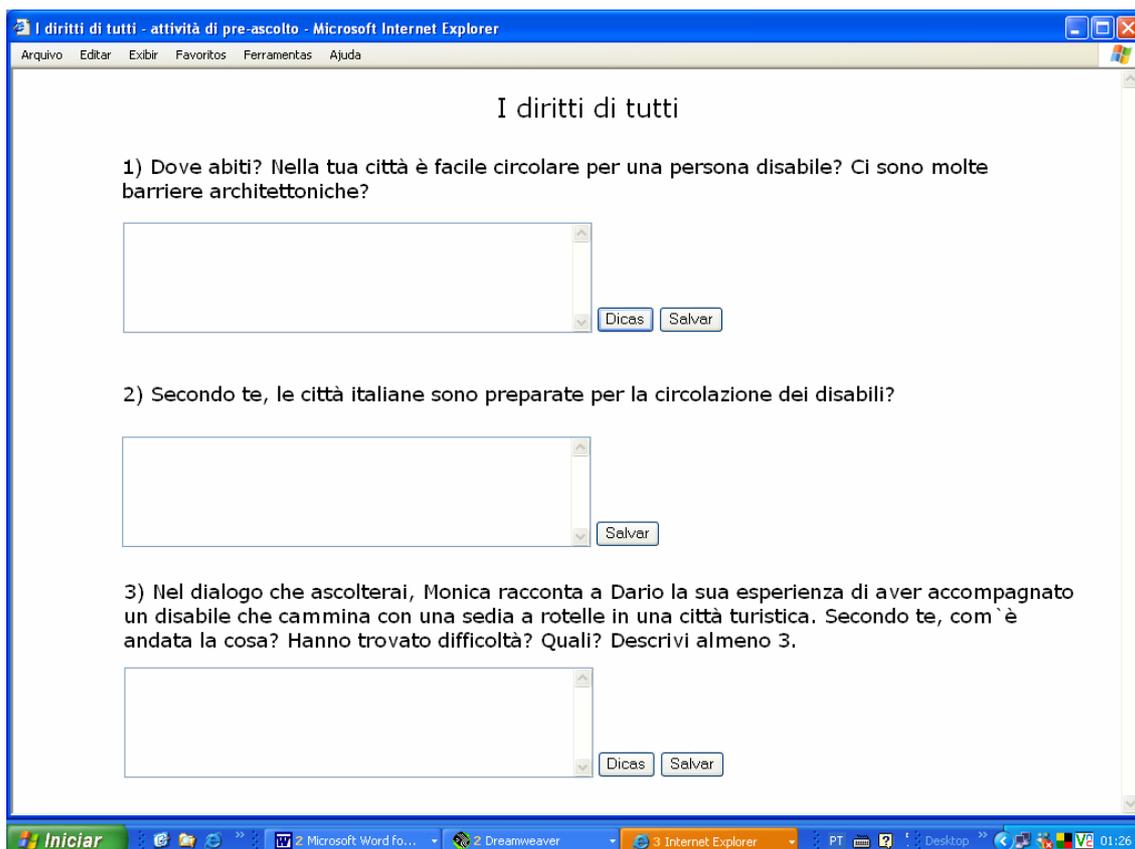


FIGURA 39 - sugestão de atividade de pré-escuta (protótipo)

QUADRO 16
Perguntas da sugestão de atividade 1

- 1) Onde você mora? Na sua cidade é fácil para um portador de necessidades especiais se locomover? Há muitas barreiras arquitetônicas?
- 2) Na sua opinião, as cidades italianas estão preparadas para a circulação de portadores de necessidades especiais?
- 3) No diálogo que você vai escutar, Monica conta para Dario a sua experiência de ter acompanhado em uma cidade turística italiana um portador de necessidades especiais que se locomove em uma cadeira de rodas. Na sua opinião, como foi a experiência? Eles tiveram dificuldades? Quais? Descreva pelo menos três.

Com relação ainda à atividade de pré-escuta do módulo de CO do curso *Italicon*, consideramos negativa a falta dos traços visuais do gênero panfleto a que pertencem os textos ali presentes. A nosso ver, essas características poderiam, por exemplo, ser utilizadas como elemento base para discussões sobre a noção de gênero; e poderia ainda ser expandida para os textos orais.

Conscientes dessa noção, os aprendizes poderiam ter mais argumentos para se basearem, por exemplo, na descoberta e utilização de estratégias de CO, em qualquer tipo de contexto.

Consideramos negativa, nos *softwares* de nosso *corpus*, a ausência de atividades de CO que envolvam o aprendiz em situações cujo objetivo de escuta seja típico de situações do mundo real. Pedir para que o aprendiz ouça uma entrevista de emprego e anote, em um formulário específico, os dados do candidato, seria um bom exemplo de uma atividade que considera situações e objetivos de CO do mundo real. Para um *software* que pretende ensinar uma língua para interação face a face e, portanto, a CO correspondente para esse tipo de interação, é de fundamental importância apresentar atividades cujo objetivo de escuta reflita demandas típicas do contexto de interação face a face. Na atividade disponibilizada na unidade *In Albergo* (FIG. 37), por exemplo, em que é mostrada a interação entre um cliente e um recepcionista de um hotel, poderia ser pedido para que o aprendiz ouvisse o diálogo e completasse uma ficha de cadastro do cliente. Dessa forma ele estaria desempenhando um papel possível para o recepcionista. Com relação à atividade disponibilizada na unidade *Cercasi Appartamento* (FIG. 38), poderia ser disponibilizada uma série de anúncios classificados, imitando o formato de um jornal. Ao aluno, caberia ouvir o diálogo entre o casal do vídeo e, a partir da audição, selecionar o anúncio que foi escolhido. Vale ressaltar que atividades desse tipo oferecem ainda uma boa oportunidade para que sejam trabalhadas as dificuldades de CO em língua estrangeira e estratégias de CO. Essa oportunidade será ainda mais palpável se o texto oral escolhido mantiver suas características reais. Tomemos como exemplo a utilização de textos que, sendo uma amostra de interação face a face, apresentam características como repetições de palavras e tópicos, falsos começos, velocidade normal de fala, hesitações etc.

O curso *Q-express* não define claramente o nível de proficiência em língua italiana indicado para sua utilização. Como se trata de um *software* de prateleira, o aprendiz iniciante poderia comprá-lo com o intuito de estudar italiano. Ao utilizar o *software*, no entanto, esse aprendiz iniciante se depararia com instruções pouco claras para ele, como vimos nos resultados de nossa avaliação. Deveríamos insistir em uma reformulação dessas instruções, mesmo

considerando que se trata de atividades simples e bem conhecidas, como completar lacunas ou escolher uma resposta em uma lista de múltipla escolha. Consideramos que o simples fato de as instruções serem na língua alvo pode dificultar a compreensão, sobretudo por parte do aluno iniciante. Essa dificuldade está no fato de que se exige mais esforço cognitivo do aluno neste nível, que terá que inferir mais, por não conhecer ainda as formas da língua alvo. Esse trabalho cognitivo extra pode não ser bem vindo, já que o mesmo poderia desviar os esforços cognitivos do aluno do foco da atividade, ou seja, da tarefa de CO do seu texto alvo. Gostaríamos de sugerir que as instruções dirigidas ao público iniciante fossem elaboradas de maneira mais simples e direta, com frases curtas e em ordem canônica, e que fosse privilegiado o uso de cognatos. Outra solução, a nosso ver, seria a disponibilização de um botão que permitisse ao usuário ter acesso a uma versão da instrução traduzida em sua língua materna.

Acreditamos que equipar o curso apenas com *feedback* genérico seja uma escolha muito pobre. Do nosso ponto de vista, ao simplificar os tipos de *feedback* dessa maneira, abre-se mão de aproveitar o grande potencial desse tipo de ferramenta. Perde-se, por exemplo, um excelente canal para se trabalhar, com o aluno, questões que dizem respeito à conscientização das dificuldades de CO em língua estrangeira e, também, sobre estratégias de CO. Avaliamos, portanto, que os *softwares* de nosso *corpus* apresentam uma carência de recursos no que diz respeito ao *feedback* automático, já que só apresentam *feedback* do tipo genérico.

Outra carência, percebida na avaliação dos *softwares*, diz respeito, exatamente, ao trabalho com as dificuldades de CO em língua estrangeira e com as estratégias de CO. Como demonstrado em nossa análise, nenhum dos *softwares* se preocupa com essas questões. Avaliamos essa carência como negativa no que diz respeito ao ensino de CO para comunicação. Partimos do pressuposto de que, inevitavelmente, ouvintes que se inserem em interações face a face em uma língua estrangeira vão se deparar com problemas ou dificuldades de CO durante a sua empreitada. Eles terão também, mais cedo ou mais tarde, que lançar mão de estratégias de CO para ter sucesso na compreensão. Cabe ao *software*, portanto, disponibilizar atividades que

trabalhem esses fatores, ou seja, que auxiliem o desenvolvimento desses dois aspectos.

Consideramos muito importante, para o desenvolvimento da sua habilidade de CO, que um aprendiz tome consciência de suas próprias dificuldades. Seria, portanto, extremamente positivo se os *softwares* que pretendem auxiliar o desenvolvimento da habilidade de CO fossem desenvolvidos de maneira tal que conseguissem empreender essa conscientização. Gostaríamos de sugerir uma solução informatizada que conjuga o trabalho de conscientização sobre as dificuldades de CO do próprio aprendiz, estratégias de CO e a utilização de *feedback* estratégico. Atividades inteligentes e, portanto, sensíveis às respostas e reações do aprendiz, poderiam determinar de alguma maneira as dificuldades desse aprendiz. A partir de sua análise, elas poderiam conscientizar o aluno a seu respeito e sobre as estratégias que poderiam auxiliá-lo a superá-la. O *feedback* estratégico seria um bom meio para tal interação entre *software* e aprendiz.

A utilização de vídeos em atividades de CO é de fundamental importância, já que a partir deles é possível ampliar a gama de informações a respeito do texto oral a ser escutado. Através do vídeo o aprendiz terá acesso a imagens, contextos e a expressões faciais e corporais dos locutores e interlocutores. Partimos do pressuposto de que a CO é de natureza multimodal para dizer que, dessa maneira, o aprendiz terá mais material para compreender o texto que escuta. Ele lançará mão exatamente das informações visuais a que terá acesso. Para que a informação contida nos vídeos possa ser utilizada, é necessário que seja condizente com os textos a que se refere. Ao contrário, o vídeo não passará de um mero enfeite.

Os *softwares* que analisamos apresentam atividades de CO com vídeos. Todos os vídeos condizem com os respectivos textos. No entanto, nenhum deles apresentou uma tentativa de guiar o aluno na exploração das imagens com o objetivo de criar sentido, ou ainda, de serem conscientizados sobre essa possibilidade. Do nosso ponto de vista, essa omissão indica que os *softwares* não exploram os vídeos da maneira que poderiam, com o intuito de ensinar CO para a comunicação.

O reconhecimento de funções comunicativas é também uma habilidade necessária para o indivíduo que se propõe a compreender um texto oral. A

compreensão de funções comunicativas está estritamente ligada à sua situação de ocorrência, aos participantes e aos objetivos do interlocutor. Consideramos que cabe ao *software* que se propõe a ensinar línguas para a comunicação, auxiliar o aprendiz a perceber tais funções, sempre associando-as aos fatores a que estão ligadas. Avaliamos os *softwares* como deficitários com relação a esse item, pois não apresentam atividades de CO que auxiliem os alunos nesse reconhecimento.

Em situações reais, o ouvinte terá à sua disposição uma redundância de pistas que poderão ser utilizadas na CO. Essa redundância se apresenta, por exemplo, como repetições características em interações face a face, ou ainda como informações que aparecem tanto na dimensão oral-auditiva quanto na visual. Nesse sentido, podemos lembrar de uma situação de escuta em uma estação ferroviária, rodoviária etc., em que o ouvinte poderá contar com os avisos sonoros, mas também com placas como fonte de informação. Mais uma vez, acenamos para a característica multimodal da compreensão oral. Esse item é contemplado por todos os *softwares* em análise.

Uma língua natural é composta por vários elementos constitutivos, tais como formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais etc. Cada um desses elementos, ou aspectos, carregam informações que serão utilizadas para veicular informações durante a comunicação. Um ouvinte de sucesso terá, portanto, a habilidade de reconhecer e de fazer uso dessas informações para construir sentido durante a escuta. Os *softwares* de nosso *corpus* não contribuem para auxiliar o desenvolvimento dessa habilidade em seu aprendiz. Eles sequer mencionam essa possibilidade. Consideramos que, ao não contemplar esse item, os *softwares*, mais uma vez, demonstram não cumprir o seu objetivo de ensinar CO para a comunicação e, conseqüentemente, aquele de ensinar línguas para a comunicação.

O reconhecimento de sentido literal e implícito é também uma habilidade necessária para um ouvinte de sucesso, seja em língua materna, seja em língua estrangeira. Essa necessidade vem do fato de que os textos orais em escuta podem vir carregados de sentidos implícitos. Cabe, então, ao aprendiz, aprender a reconhecer também sentidos implícitos. Os *softwares* do nosso *corpus* falham nesse item. Não apresentam nenhuma atividade que explore

essa questão. Mais uma vez eles não cumprem, do nosso ponto de vista, com o seu objetivo de ensinar CO para a comunicação.

Atividades interativas têm como característica demandar esforços cognitivos tanto de natureza ascendente quanto descendente. Para construir sentido durante a escuta, o ouvinte irá fazê-lo a partir desses dois processos, por isso, eles são importantes para o desenvolvimento da habilidade de CO. Os *softwares* do nosso *corpus*, segundo nossa avaliação, poderiam ser complementados por atividades que previssem ambos os esforços cognitivos, ou seja, interativas, já que somente apresentam atividades ascendentes e atividades descendentes, como visto na seção resultados da análise.

Aproveitamos a oportunidade para sugerir uma atividade que consideramos do tipo interativa (FIG. 40), pois para concluí-la com êxito, o aprendiz teria que lançar mão tanto de processos ascendentes quanto descendentes. A atividade de pré-escuta apresenta o relato de três pessoas sobre os seus respectivos trabalhos. Ao aluno é proposta a leitura dos três relatos e a tentativa de inferir qual seria a profissão de cada personagem, o que não é dito durante os relatos. A esse esforço cognitivo do tipo descendente, é agregado também um esforço do tipo ascendente, já que, na questão seguinte (questão C) pedimos que o aprendiz ouça o texto e confirme suas expectativas, ou seja, confirme se ele adivinhou ou não a profissão dos personagens. Para conferir suas hipóteses, de fato, o aprendiz terá que encontrar pistas no texto alvo, nas quais ele poderá se basear. Trata-se, portanto, de um exercício que demanda esforços do tipo ascendente. Vale ressaltar que o texto alvo, além de apresentar os trechos já lidos pelos aprendizes, apresenta uma entrevista na qual os mesmos personagens são perguntados sobre as características positivas e negativas de suas respectivas ocupações (Apêndice D). O Quadro 17 apresenta as questões da atividade. Inserimos também nele os botões SALVAR e DICAS. O seu funcionamento é explicado acima, na descrição da sugestão da atividade de pré-escuta, *I Diritti di tutti* (FIG. 39).¹³

¹³ No caso da atividade de pré-escuta interativa *Le professioni*, os respectivos botões DICAS dão acesso somente às respostas relativas à questão B.

Le professioni

1) Nei brani che seguono, Andrea, Simona e Mario parlano del loro lavoro. Leggili con attenzione e rispondi alle domande:

a) Secondo te, cosa fanno?
b) Quali sono, al tuo parere, gli aspetti positivi e negativi della loro professioni? (fai un brainstorm)

Simona: Salve, sono Simona. Il mio lavoro... è... non è fisso, è mobile, nel senso che mi sposto da una parte all'altra della città con il mio automezzo, e ospito dei clienti o delle persone che semplicemente vogliono fare un piccolo viaggio nella città in cui vivo.

a)
b)

Andrea: Ciao, Andrea. Lavoro in una università... ehm... nel mio posto di lavoro sono circondato da libri. Mi occupo dei prestiti e lavoro con il computer e anche con... con la carta, con le schede. Ehm... Sono sempre a contatto con... con la gente, che viene e mi fa delle richieste, e io cerco di trovare quello che loro stanno cercando.

a)
b)

Mario: Ciao, sono Mario. Ehm... per lavorare, per andare al lavoro, la mattina mi sveglio molto presto. Lavoro con la farina, con l'acqua e con il lievito. E preparo una... una cosa da mangiare che tutti quanti comprano, almeno una volta al giorno.

a)
b)

C) Ascolta il dialogo e controlla se hai indovinato le professioni.

FIGURA 40 – Sugestão de atividade de pré-escuta interativa – protótipo

QUADRO 17

Perguntas da sugestão de atividade 2

- 1) Nos trechos seguintes, Andrea, Simona e Mario falam sobre os seus trabalhos. Leia-os com atenção e responda as questões.
- Na sua opinião, qual a profissão deles?
 - Quais são, na sua opinião, os aspectos positivos e negativos das profissões deles? (Faça um brainstorm)
 - Escute o diálogo e confirme suas hipóteses.

Consideramos que o material disponibilizado em um *softwares* para ensino de línguas seja bastante limitado, ainda que apresentem material variado. É necessário, portanto, incentivar o aprendiz a buscar mais materiais fora do *software*. Avaliamos os *softwares* de nosso *corpus* como deficitários, no que diz respeito a esse item. Nenhum deles apresenta atividades de compreensão oral que estimulem essa busca externa.

Avaliamos os *softwares* de nosso *corpus* como deficitários também no que diz respeito à disponibilização de atividades que exploram interações face

a face, tanto com relação à sua quantidade, quanto à sua qualidade. No que diz respeito à quantidade, de fato, são disponibilizadas apenas duas atividades com essas características, sendo que ambas pertencem somente a um dos cursos – a saber, o curso *Dentro L'italiano*. No que diz respeito à qualidade, consideramos bastante comprometedor o fato de os textos das atividades apresentarem somente a velocidade de fala como uma das possíveis características desse tipo de interação no mundo real. Consideramos também comprometedor o fato de os vídeos apresentados nas atividades não serem explorados apropriadamente. Gostaríamos de sugerir, portanto, a utilização de textos cujas características se aproximem do mundo real, em situações de interação face a face, e de sugerir o desenho de atividades que guiem os aprendizes na utilização das imagens dos vídeos para a construção de sentido. Enfim, consideramos também bastante deficitário o fato de essas duas atividades não corresponderem minimamente às demandas relacionadas aos itens 2, 4, 5, 7, 8 e 9, da lista de checagem B (apêndice B).

Em uma análise final, concluímos que os *softwares* de nosso *corpus* não apresentam material necessário para o apoio no aprendizado da língua italiana em interações face a face. Considerando a CO como elemento-chave para esse tipo de interação, a carência que apontamos é real, já que não há material suficiente para o desenvolvimento da CO. Apesar de os *softwares* demonstrarem uma preocupação com o desenvolvimento específico da CO, eles não o fazem com a qualidade necessária. De fato, podemos constatar a carência completa de atividades que tentam refletir objetivos do mundo real; de *feedback* automáticos do tipo situado e estratégico; de atividades que visam a conscientização do aprendiz a respeito das dificuldades na CO em língua estrangeira; de atividades que visam o ensino de estratégias de CO; de atividades de vídeo que conscientizam o aprendiz a respeito da utilização de seus aspectos visuais na construção de sentido; de atividades que auxiliam o aprendiz a reconhecer funções comunicativas, associando-as com situações, participantes e objetivos; de atividades que ajudam o aprendiz a reconhecer componentes da língua alvo (formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais etc.) e os seus respectivos papéis na veiculação da informação; de atividades que visam a auxiliar o aprendiz a

reconhecer sentidos implícitos; de atividades do tipo interativa; e, finalmente, de atividades que estimulam o aprendiz a procurar recursos fora do *software*.

Além desses aspectos, constatamos uma escassez de atividades que apresentam interações face a face, o que corrobora ainda mais a nossa conclusão de que os *softwares* de nosso *corpus* não estão adequados à proposta de desenvolvimento da CO para esse tipo de interação. Notamos que apenas duas atividades com esse perfil são oferecidas pelos *softwares*, sendo que ambas pelo curso *Dentro L'italiano*. Notamos também que essas atividades são deficitárias no que diz respeito à sua qualidade e não apresentam textos orais cujas características correspondam aquelas do mundo real – salvo a velocidade de fala – e nem exploram como poderiam o aspecto imagético dos vídeos que disponibilizam. As atividades, por fim, não apresentam a menor inclinação em corresponder às demandas apontadas nos itens 2, 4, 5, 7, 8 e 9, da lista de checagem B (Apêndice B).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, A; LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ATHAYDE, Ana Paula Ribeiro. *Metodologia de avaliação de qualidade de software educacional infantil - MAQSEI*. 2003. 238 f. Dissertação (mestrado em Ciência da Computação) – ICEX, Universidade Federal de Minas Gerais.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. New York: Longman, 2001.
- CAPRA, Umberto. *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*. Roma: Carocci Editore, 2005.
- DENTRO L'italiano. Versão 4.0. DIDAEL, 2007. Disponível em: <http://www4.didael.it/dit4/dit4_italica_07/it/set_ing.htm>. Acesso em: 20 jul. 2007.
- EIRAS, Paula Ribeiro Seabra. *A concepção de leitura em livros de inglês instrumental: uma prática do cotidiano escolar*. 2004. 86 f. Dissertação (mestrado em lingüística) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais.
- HASAN, A.S. *Learner's perceptions of listening comprehension problems*. Language, culture and curriculum. V. 13, n 2. DamascusUniversity. Disponível em <<http://www.multilingual-matters.net/lcc/013/0137/lcc0130137.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2007
- ITALICON, corso di italiano per stranieri. Icon (Italian Culture on the net), 2007. Disponível em: <http://www.italicon.it/segreteria/demoroma3light/index.htm>. Acesso em: 20 jul. 2007
- LEFFA, Vilson J. Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.
- LEONE, Paula. *Attività di Ascolto*. Recanati, Itália: ELI, 2004.
- MALHEIROS JUNIOR, Osvaldo. Engenharia de Requisitos: uma visão geral. In: KERN, Vinícius Medina. *InfMod2K: uma criação coletiva e multidisciplinar sobre modelagem da informação e engenharia de requisitos*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2000. p. 165 a 175.
- MATLIN, Margaret W. *Psicologia cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- MESKILL, Carla. Listening Skills Development Through Multimedia. *Jl. of Educational and Hypermedia*, p. 179-201, 1996. Disponível em <<http://www.cfv.org/caai/nadh166.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2007.

NOBLITT, James S. *Cognitive Approaches to Listening Comprehension*. (S. D.) Disponível em: <http://www.unc.edu/cit/iat-archive/publications/noblitt/noblitt3.html>. Acesso em: 20 nov. 2005.

PÁDUA, Clarindo Isaías Pereira da Silva e. *Apostila de Engenharia de Usabilidade*. Departamento de Ciência da Computação/ICEX/UFMG, 2006. (No prelo).

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. 2003. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>. Acesso em: 02 ago. 2007.

PAULA FILHO, Wilson de. *Engenharia de Software*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

Q-EXPRESS, italiano. Curitiba: Positivo informática, (S.D.). 1 CD-ROM.

ROST, Michael. *Introducing Listening*. New York: Pinguin Books, 1994.

SADIGHI, F; ZARE, S. *Is Listening Comprehension Influenced by the Background Knowledge of the Learners?: A Case Study of Iranian EFL Learners*. The linguistic Journal, v. 1, n. 3, p. 110-126, 2006. Disponível em: <http://www.linguistics-journal.com/November_2006_fs&sz.php>. Acesso em: 24 abr. 2007.

SOUZA, Cláudia Mara de. *O que aprovam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas versus habilidades de leitura em livros didáticos*. 2005. 139 f. Dissertação (mestrado em lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

TALK TO ME, italiano. Montigny-le-Brettoneux (France): Auralog, (S.D.). 1 CD-ROM.

UNDERWOOD, Mary. *Teaching Listening*. 4. ed. New York: Longman, 1994.

UR, Penny. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICE A

Lista de checagem preenchida – Parte A

	Q- express	D. l'italiano	Talk to me	Italcon
1. O material oferece atividades específicas de CO?	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>
2. As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós escuta?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>sim</i>
3. Se presentes, as atividades de pré-escuta visam ativar esquemas e/ou antecipar elementos do texto relacionados ao texto alvo (aspectos culturais, tema, participantes, estruturas ou funções lingüísticas)?	----	----	----	<i>sim</i>
4. Se presentes, as atividades de escuta visam guiar o aluno na compreensão do texto, ao invés de testar a sua compreensão?	----	----	----	<i>sim</i>
5. Se presentes, as atividades de pós-escuta visam checar a compreensão dos estudantes, levantar, repetir e explicar os pontos problemáticos do texto e/ou ampliar conhecimentos sobre elementos da língua alvo?	----	----	----	<i>sim</i>
6. O material oferece atividades que tentam refletir objetivos de CO do mundo real?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
7. As atividades apresentam instruções simples, claras e precisas?	<i>não</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>
8. Qual tipo de <i>feedback</i>	<i>genérico</i>	<i>genérico</i>	<i>genérico</i>	<i>genérico</i>

automático as atividades fornecem durante a atividade de CO (genérico, situado, estratégico)?				
9. O material apresenta atividades que trabalham estratégias de CO?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
10. O material apresenta atividades que informam, de alguma maneira, o aprendiz sobre as possíveis dificuldades de CO em língua estrangeira?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
11. O material apresenta atividades que identificam, ressaltam e informam, de alguma maneira, as dificuldades de CO do aprendiz de modo a conscientizá-lo das mesmas?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
12. A atividade informa o aprendiz sobre – ou o incentiva a buscar em fontes externas – as estratégias que ele poderia utilizar para suprir suas próprias dificuldades de CO?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
13. O material apresenta atividades de CO que utilizam vídeo?	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>
14. Em caso de utilização de vídeo, as imagens condizem com o texto? As expressões faciais e corporais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito?	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>sim</i>	-----
15. Em caso de utilização de vídeo,	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	-----

o aluno é incentivado ou guiado a lançar mão das imagens e/ou expressões corporais e faciais dos interlocutores para construir sentido?				
16. O material apresenta atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>Não</i>	<i>não</i>
17. O material oferece redundância de informações de elementos dos textos orais de base?	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>Sim</i>	<i>sim</i>
18. O material oferece atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais da língua alvo e os seus papéis na veiculação da informação?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
19. O material oferece atividades de CO que ajudam o aprendiz a reconhecer sentido literal e implícito?	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>	<i>não</i>
20. O material apresenta textos orais diversificados?	<i>sim</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>	<i>sim</i>
21. Qual tipo de atividades de CO o material apresenta: ascendente, descendente ou interativa?	<i>Asc. e desc.</i>	<i>Asc. e desc.</i>	<i>Asc. e desc.</i>	<i>Asc. e desc.</i>
22. O material oferece atividades que estimulam o	<i>não</i>	<i>sim</i>	<i>não</i>	<i>não</i>

aprendiz a buscar conhecimentos sobre a língua alvo fora do <i>software</i> ?				
---	--	--	--	--

APÊNDICE B

Lista de checagem preenchida – Parte B

	Q- express	D. l'italiano	Talk to me	Italicon
1. O material oferece atividades de CO que exploram situações de interação face a face?	não	sim	não	não
2. As atividades são estruturadas em pré-escuta, escuta e pós-escuta?	-----	não	-----	-----
3. As atividades apresentam objetivos típicos desse contexto de interação? Face a face		não		
4. Nas atividades, são trabalhadas estratégias de CO?		não		
5. Nas atividades, são trabalhadas possíveis dificuldades de CO específicas desse tipo de interação?		não		
6. Os textos apresentados nas atividades reproduzem características típicas de discursos orais em interação face a face (velocidade típica, falsos começos, repetições, hesitações etc)?		não		
7. Nas atividades, o aprendiz é incentivado e auxiliado a reconhecer funções comunicativas de sentenças, de acordo com situações, participantes e objetivos?		não		

8. Nas atividades, o aprendiz é incentivado e auxiliado a reconhecer sentido literal e implícito?		não		
9. As atividades ajudam o aprendiz a reconhecer formas, dispositivos coesivos, padrões de acento, estrutura rítmica, contornos entonacionais do discurso oral em interações face a face e os seus papéis na veiculação da informação?		não		
10. As atividades utilizam vídeo? As expressões corporais e faciais dos interlocutores condizem com o que está sendo dito?		sim		
11. Nas atividades, o aprendiz é incentivado a lançar mão das expressões corporais e faciais dos interlocutores para construir sentido?		não		

APÊNDICE C - Attività *I diritti di tutti*: Transcrizione del testo base

27 I DIRITTI DI TUTTI

Prima parte

Dario: Sei tornata ieri, allora?

Monica: Sì, sì, sono tornata ieri col treno.

Dario: Ti ha fatto bene questo viaggio?

Monica: Sì, sono andata a trovare il mio amico Dimitri che non vedevo da tanto tempo.

Dario: Ah, Dimitri, quel ragazzo...

Monica: Sì che ha avuto un incidente, ricordi? Ora lui è... cammina con la sedia a rotelle. Solo che, sai, vivendo in una grande città, abbiamo trovato molti... molte difficoltà.

Dario: Perché, non sono attrezzati lì per queste cose?

Monica: Mah, allora, innanzitutto, eh... per trovare un albergo... sai, lui abita lì vicino e quindi siamo andati a dormire in un albergo al centro, perché non aveva spazio a casa sua... per trovare, dicevo, questo albergo, è stato molto difficile perché non tutti gli alberghi sono attrezzati con un ascensore per chi ha difficoltà motorie.

Dario: Eppure, una città grande come questa...

Monica: Esatto, infatti, non lo crederesti mai, ma soprattutto per girare per la città eh... ci sono state molte molte difficoltà: i marciapiedi sono molto stretti, c'erano molte biciclette addossate alle pareti dei palazzi, quindi... la gente non si spostava anche chiedendo il permesso, ma soprattutto abbiamo incontrato difficoltà nello scendere e nel salire sui marciapiedi.

Dario: Non c'era neanche una discesa, qualcosa che...

Monica: La maggior parte dei marciapiedi non consentiva l'accesso... un accesso facile a chi ha difficoltà, ai disabili e a chi non riesce bene a camminare. È stato questo il grosso problema.

Dario: Strano, una città turistica, avrebbero dovuto...

Monica: È vero. Per non parlare poi delle metropolitane. Le metropolitane molto spesso sono molto piene, i posti per i disabili non ci sono, anche le scale mobili non consentono l'accesso a queste persone, non ci sono quelle passerelle sai... che salgono e scendono e che possono consentire anche a chi non può camminare, di salire o scendere, di spostarsi in maniera...

Dario: Certo, uno deve essere sempre accompagnato. Certo, è stato fatto poco, insomma.

Monica: Sì. Infatti ci siamo trovati in grande difficoltà e speriamo che la situazione migliori al più presto.

Dario: Speriamo.

Seconda parte

Monica: Beh immagino che quello delle barriere architettoniche sia un grosso problema, no?

Dario: Certo. Ma si sta facendo molto per queste cose, sai? Nelle città perlomeno più moderne, insomma, si stanno facendo tantissime cose per le persone disabili. Certo città turistiche, sai, vecchie e antiche, è un po' più difficile, perché non puoi toccare monumenti...

Monica: ... Edifici antichi, certo è difficile... modificare l'assetto...

Dario: Certo, però si sta facendo: ci sono molte associazioni... penso che col tempo

cambieranno molte cose in meglio. Insomma, sono fiducioso per questo, io.

Monica: Certo, infatti. Speriamo che la situazione migliori.

Dario: Poi se ne parla spesso..., anche sui giornali. Anche i Comuni si impegneranno. Sicuramente ci sarà una prevenzione, un... per i disabili, insomma ci saranno moltissime cose. Sono convintissimo di questo.

Monica: Certo.

APÊNDICE D - Atividade *Le professioni*: Transcrição do texto base.

Seconda parte

Intervistatrice:

Ma cos'è che ti piace di più del tuo lavoro?

Andrea: Ma... allora, la cosa che amo di più di questo lavoro sono i libri. E seconda cosa, comunque il contatto continuo con le persone, con alcune delle quali si può anche stabilire un rapporto più profondo, rispetto a quello di: "Voglio questo libro." – "Ti do quel libro." Si può parlare di un libro, ci si possono scambiare idee e via dicendo. Credo che questa sia la cosa più bella.

Intervistatrice:

E quello che non puoi proprio sopportare, invece?

Andrea: Lo stare al chiuso, tutto il giorno. È questa la cosa peggiore.

Intervistatore:

Cos'è che ti piace molto, se c'è qualcosa che ti piace molto, del tuo lavoro di tassista?

Simona: Mi piace molto il contatto con le persone che ospito nella... nella mia macchina. Ovviamente mi raccontano tutti i loro problemi, cosa è capitato... E facciamo delle lunghe chiacchierate da vecchi amici anche se ci conosciamo da... da due minuti.

Intervistatore:

Hm... ci saranno anche i lati negativi, immagino.

Simona: Eh, perbacco se ce ne sono! Il primo è sicuramente il traffico, lo smog, il fatto che devi sempre sopportare file, clacson e cose di questo genere.

Intervistatrice:

Senti ma, perché hai scelto questo lavoro, cos'è che ti piace di più di questo lavoro?

Mario: Mah... il lavoro, diciamo non l'ho scelto ma mi ha scelto, nel senso che mio padre era già fornaio e quindi è stato un... un mestiere che ho... che ho imparato fin da bambino. E... da bambino mi divertivo anche, perché giravo nella sala dei forni, giocavo con... con la pasta, facevo le figurine e le infornavo. E poi, va be', mi è piaciuto anche in realtà il lavoro. È un po' pesante perché diciamo si lavora di notte, però tutto sommato si guadagna bene e ho anche molto tempo libero, in qualche modo.