

CLÁUDIA DE OLIVEIRA TACQUES WEHMEYER

**O ENSINO SEMIPRESENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA COM
O USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS PELOS IDOSOS:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada como requisito parcial de obtenção do grau de Doutor em Gerontologia Biomédica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Martín Pablo Cammarota

Porto Alegre

2010

CLÁUDIA DE OLIVEIRA TACQUES WEHMEYER

**O ENSINO SEMIPRESENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA COM
O USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS PELOS IDOSOS:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada como requisito parcial de obtenção do grau de Doutor em Gerontologia Biomédica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de 2010.

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Martín Pablo Cammarota

Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Dra. Carla Helena Augustin Schwanke

Dra. Helena Sloczinski

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Pirâmide Etária Absoluta. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.	14
Figura 2 –	Pirâmide População por sexo e Grupos de Idade 1980-2050. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.	14
Figura 3 –	Tela de abertura – língua espanhola. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	55
Figura 4 –	Tela de abertura – língua Espanhola. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	56
Figura 5 –	Tela principal da Oficina de Língua Espanhola. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	103
Figura 6 –	Tela de um perfil. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	104
Figura 7 –	Tela do conteúdo da primeira aula. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	105
Figura 8 –	Primeira letra do alfabeto. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	106
Figura 9 –	Atividade de <i>Hot potatoes</i> sobre alfabeto. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	107
Figura 10 –	Atividade da aula 2 – Conociendo a outro(a). Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	108
Figura 11 –	Primeira atividade da aula 3 – Los pronombres personales. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	109

Figura 12 –	Segunda atividade da aula 3 – Los pronombres personales. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	109
Figura 13 –	Conteúdo da aula 5. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	110
Figura 14 –	Primeira atividade da aula 6. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	111
Figura 15 –	Conteúdo de <i>heterogenéricos</i> da aula 7. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	112
Figura 16 –	Conteúdo de verbos no presente do subjuntivo da aula 8. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	113
Figura 17 –	Atividade de verbos no presente do subjuntivo da aula 8. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	114
Figura 18 –	Vocabulário do corpo humano da aula 8. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	114
Figura 19 –	Elaboración de una historia da aula 13. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	116
Figura 20 –	Arquivos. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	118
Figura 21 –	Recursos. Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	1ª Classe – 02/03/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> - ano 2009/1.	120
Gráfico 2 –	Encontro presencial – 09/03/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> – ano 2009/1.	121
Gráfico 3 –	2ª Classe – 16/03/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> - ano 2009/1.	121
Gráfico 4 –	3ª Classe – 23/03/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> - ano 2009/1.	122
Gráfico 5 –	6ª Classe – 20/04/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> - ano 2009/1.	123
Gráfico 6 –	7ª Classe – 27/04/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> - ano 2009/1.	123
Gráfico 7 –	8ª Classe – 04/05/2009 - Curso de Língua Espanhola do Projeto <i>Potencialidade</i> - ano 2009/1.	124

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que estiveram ligadas, direta ou indiretamente, na realização e conclusão desta pesquisa:

A CAPES pela bolsa de estudo que recebi para concluir esta etapa acadêmica de minha vida.

Ao Centro Universitário Metodista que disponibilizou o ambiente MOODLE para que pudesse realizar minha pesquisa.

A Letícia da Rocha Machado, Anderson Jackle Ferreira e Ângela Aita Fraqueli, colegas de vários anos de projeto, mas que infelizmente chegou a hora de apagar a luz.

Aos idosos-alunos que aceitaram o desafio de aprender uma língua estrangeira com uma nova abordagem, a vocês o meu total respeito e carinho.

Ao professor Dr. Martín Pablo Cammarota, meu orientador, que me deixou livre para buscar ajuda para concluir o meu trabalho.

A Diva, minha querida madrinha, que sempre me recebeu de braços abertos quando tinha alguma dúvida.

Ao Jeferson, meu marido, meu amigo, meu apoio, que sempre soube ceder nossas horas de lazer para eu concluir este trabalho.

A professora Dra. Elaine Turk Faria, minha mestre, que soube me guiar nesta fase da minha vida. Agradeço sua humildade, calma, conhecimentos e paciência na hora em que mais precisei de um ombro para chorar minha decepção, estava ao meu lado. Meu sincero agradecimento.

E por último, mas não menos importante, uma especial homenagem a saudosa professora Dra. Valdemarina Bidone de Souza, minha mestre, que acreditou em minha pesquisa e me estimulou a seguir no caminho desta investigação.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem de cunho qualitativa e naturalista, pautada em um estudo de caso, buscando a compreensão e a explicação da realidade de um ensino semipresencial, por idosos, na aquisição da Língua Espanhola. A questão norteadora foi: Qual o potencial de um ensino semipresencial, com o auxílio de recursos informatizados de língua espanhola para idosos? E como objetivos específicos contribuir com pontos de referência sobre o ensino da Língua Espanhola na modalidade semipresencial, junto a idosos, com a intenção de propiciar condições para sua aprendizagem e inclusão na contemporaneidade; bem como, analisar o potencial do ensino semipresencial deste idioma, associado ao uso de recursos informáticos na aprendizagem do mencionado grupo; além de descrever os principais aspectos que evidenciam a apropriação da Língua Espanhola por idosos nesta modalidade e por fim desenvolver as 04 (quatro) competências, através do ambiente virtual MOODLE, para o domínio deste idioma. Na pesquisa participaram 09 (nove) idosos que frequentaram oficinas pedagógicas de inclusão digital, e que aceitaram o convite de aprender a língua espanhola. As atividades foram propostas de forma a desafiar o grupo a aprender o idioma, através do ensino semipresencial, e a elaborar materiais que evidenciassem esta aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de observação participante, que se deram nos encontros presenciais, ocorridos quinzenalmente; e também através das atividades postadas pelos idosos-alunos no ambiente MOODLE. Utilizou-se a análise discursiva interpretativa no tratamento dos dados, por meio das descobertas, sucessivas leituras, interpretações e reinterpretação dos dados e observações. Percebeu-se a evolução dos principais métodos de língua estrangeira, desde o mais tradicional, em que o professor era o centro do saber, até chegar aos dias atuais, em que o computador e a Internet são ferramentas fundamentais para que ocorram os processos de ensino e aprendizagem, muito embora não tenham a mesma rapidez de penetração nas instituições de ensino que tiveram em outros âmbitos. Surge um novo paradigma educacional, que é a Educação a Distância, com a proposta de atingir um grande contingente de estudantes. Muitas são as ferramentas disponíveis para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e permitir que a informação seja mais abrangente, entretanto por optarmos por trabalhar com idosos devemos levar em consideração algumas limitações da idade, por exemplo, visão e audição. Portanto, optamos por usos mais simplificados, pois ao percebermos que os idosos denotavam seu crescimento se motivavam a continuar com autonomia e segurança. Um detalhe, porém muito significativo na pesquisa, foi o desejo de querer aprender e fazer parte destas mudanças, mesmo em dias em que o tempo não contribuía para isto. Embora através de determinados desafios propostos, das ferramentas utilizadas até o domínio da língua estrangeira, que estavam aprendendo, não impediam que os idosos seguissem sua aprendizagem. Passamos por vários processos de criação e autoconhecimento, sentimentos de alegria, conquista, frustração e impotência afloraram, descobertas e surpresas foram permitidas nestas oficinas, quando solicitávamos aos idosos-alunos, que produzissem. Nesta pesquisa comprovou-se também que estereótipos sobre a incompetência dos idosos de que não conseguem ou não podem aprender um idioma e a usar o computador são questionáveis. Eles parecem necessitar de mais tempo para aprender que uma pessoa mais jovem levaria para concluir uma tarefa, mas não estão impedidos de dominar a máquina ou aprender um idioma.

PALAVRAS-CHAVES: ensino de língua espanhola, modalidade semipresencial, idosos, tecnologia digital, MOODLE.

ABSTRACT

The present research is a case study of a group of elderly people learning Spanish as a foreign language in a semi-distance learning context. The question was: What is the potential for an online interaction learning with the aid of computerized resources for Spanish-speaking elderly? And specific objectives contribute to reference on the teaching of Spanish Language in online interaction form, with the elderly, with the intention of providing conditions for their learning and inclusion in the contemporary; and to evaluate the potential of online interaction learning this language, associated with the use of computing resources in learning of that group, and describe the main aspects that show the ownership of the Spanish Language in the elderly in this mode and finally develop the 04 (four) skills through the virtual environment Moodle, for the dominion of language. The research was developed within a qualitative and naturalistic approach aiming at understanding and explaining the acquisition of the Spanish language by a group of elderly people in a semi-distance learning environment. The objectives of this research were to investigate the efficiency of adopting semi-distance learning methodology to teach Spanish to elderly people; to promote, through the teaching of Spanish, conditions for the learning and inclusion of elderly people in the contemporary world; to describe the main aspects that evidence the assimilation of the target language in this modality; and to develop the four abilities of language through the virtual environment of MOODLE. The subjects of the study were nine elderly persons who attended the pedagogical workshops of digital inclusion and who accepted the invitation of learning the Spanish language. The activities were proposed in a manner so to challenge the group to learn the language through semi-distance learning and to prepare activities which would evidence this learning. Data was collected through participant observation in the face-to-face classes, which happened every 15 days, and also through the activities posted by students in the MOODLE environment. The analysis of data was made through an interpretative discourse analysis. In this study we acknowledged the development of methodologies of language teaching, which ranged from most traditional teacher-centered methodologies up to current methodologies that have the computer and the Internet as fundamental tools for teaching and learning, even though their penetration in academic institutions has not been as fast as it has in other areas. Currently, there is the educational paradigm of distance education that aims at educating a larger number of students. There are many tools available to make the processes of learning and teaching more motivating, allowing easy access to information. In this work we decided to work with elderly people considering the limitations imposed on these people by their age such as hearing and vision impairment. Therefore, we opted to have more simplified uses, since we realized that as the group noticed their development they became more motivated, autonomous and secure to continue learning. An important aspect observed in this study was the desire of the group to learn and to be part of these changes, in spite of the challenges proposed. During the workshops, as the group was demanded to produce, it went through processes of creation, discoveries, and self-knowledge. It experienced feelings of happiness, achievement, frustration and impotence. In this research, we found that the belief that elderly people are unable or have difficulties to learn a foreign language or to use the computer is questionable. What seems to happen is that they do not have difficulties to learn, they just need more time than a younger person to learn.

Keywords: Spanish language education, online interaction mode, elderly, digital technology, MOODLE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 JUSTIFICATIVA E INTENÇÃO DO ESTUDO	12
1.1 Justificativa	12
1.2 Intenções do estudo	16
1.2.1 O problema e suas delimitações	16
2 OBJETIVOS	17
2.1 Objetivo geral	17
2.2 Objetivos específicos	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	18
3.1 Breve histórico da educação a distância no Brasil	18
3.2 Um novo paradigma educacional	23
3.3 Um processo de construção continuada e inclusiva	27
3.4 Papel do professor e do aluno na modalidade EAD	30
3.4.1 Concepção de envelhecimento	35
3.4.1.1 Teorias do Envelhecimento Biológico.....	37
3.4.1.2 Teorias do Envelhecimento Psicológico	38
3.4.1.3 Teorias Sociológicas do Envelhecimento	39
3.4.2 Um novo aluno em uma fase mais madura	43
3.5 O uso do computador nas aulas de línguas estrangeiras	47
3.6 MOODLE: um ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas de apoio as oficinas de língua espanhola	50
3.6.1 Características desta ferramenta	53
3.6.2 Organização de uma sala virtual no MOODLE.....	54
3.6.3 Conteúdos no MOODLE.....	56
3.6.4 Atividades que podem ser usadas no MOODLE	57
3.7 Métodos de ensino de língua estrangeira utilizados predominantemente no ensino presencial	61
3.7.1 Método de ensino de gramática e tradução	65
3.7.2 Método direto	69
3.7.3 Método audiolingual e o método audiovisual.....	72
3.7.3.1 Variante britânica, Enfoque Situacional.....	75
3.7.3.2 Método Audiovisual	77

3.7.4 Ensino comunicativo da língua.....	78
3.7.5 O ensino comunicativo mediante tarefas.....	81
3.7.6 O ensino da língua espanhola na era da Internet.....	82
3.8 Situação atual da língua espanhola no Brasil	85
4 METODOLOGIA	92
4.1 A Condução das Oficinas Pedagógicas	97
4.2 Coleta e análise de dados.....	98
4.3 Contextualização das oficinas de Língua Espanhola no Projeto Potencialidade.....	100
4.4 Análise das atividades realizadas durante as aulas virtuais e presenciais das oficinas de Língua Espanhola.....	102
4.4.1 Primeiro encontro presencial.....	102
4.4.2 Segundo encontro presencial: conocer los países que hablan la lengua española.....	104
4.4.3 Terceiro encontro presencial: conociendo el alfabeto español y los sonidos	105
4.4.4 Conociendo a otra persona: aula virtual	107
4.4.5 Pronombres personales y verbos regulares: aula presencial.....	108
4.4.6 Adjetivos calificativos: aula virtual	110
4.4.7 Los artículos (determinantes e indeterminantes) y contracciones: encontro presencial.....	111
4.4.8 Los heterogéneros y género de los nombres: aula virtual	112
4.4.9 Presente de subjuntivo y vocabulario del cuerpo humano: encontro presencial.....	113
4.4.10 Encontro presencial: ejercicios de fijación.....	115
4.4.11 Atividades comunicativas	115
5 RESULTADO	120
6 DISCUSSÃO	126
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS.....	150

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional e o aumento do grupo de idosos em todo o mundo e não só nos países desenvolvidos, traz uma nova perspectiva com relação à educação desta parcela da população¹.

O “voltar o olhar para” não significa perceber os idosos apenas como mais uma categoria social de consumo, ou ainda, entendê-los como sinônimo de degradação física e psíquica, e simultaneamente antônimo de vida, de realização, de prazer², mas sim como pessoas capazes de continuar a pensar, a aprender e a produzir intelectualmente³, apesar da idade mais avançada.

Muito se pesquisou e se pesquisa sobre a educação infantil, do adolescente e do adulto, entretanto, partindo-se da premissa de envelhecimento populacional, um novo campo de estudo se abre para pesquisas com este grupo. Cada vez mais convivemos em nossa realidade com pessoas com idade de 60 anos ou mais que desejam retomar sua formação, bem como o aprendizado de novos saberes, novas descobertas e da manutenção da produtividade. Desta maneira, há necessidade de uma educação permanente a ser repensada e ampliada, para o desenvolvimento do potencial humano, de saberes e aptidões¹.

Nesta perspectiva, tanto os docentes, como os idosos-alunos têm o direito de dispor de condições para reaprender a aprender; a estarem motivados para empregar conhecimentos em novas situações.

Atualmente vivemos num mundo com tendência globalizadora, onde parece não existir fronteiras para a informação. Esta, que outrora levava horas ou mesmo dias para termos acesso, agora entra em nossas vidas em fração de segundos. Somos invadidos, no nosso cotidiano por um mundo exterior, de forma rápida, criativa e, muitas vezes, de uma maneira assustadora. Algumas vezes, temos a

sensação de estarmos descontextualizados, gerando um clima de insegurança, e isto se deve à complexidade e multiplicidade de informações que enfrentamos diariamente sem dispor, muitas vezes, de tempo para refletir sobre elas.

Entretanto, esta informação que chega de forma rápida e, em alguns casos, é assustadora, possibilitou o avanço da tecnologia e telecomunicações e tornou possível o uso do computador, e seus recursos, na educação. O que motivou estudantes e professores a fazer uso desta ferramenta para simular fatos reais do cotidiano.

E, neste novo cenário, criado com a mediação da informática, surgiram indicativos de que uma parte da população, constituída pelos idosos, estava sendo esquecida pelas instituições de ensino e pelos professores. Os idosos estão excluídos desta era digital⁴, uma vez que não pertencem aos grupos favorecidos, e por estarem, em grande parte, aposentados, o que inviabiliza a necessidade de aprendizagens de línguas estrangeiras e de cursos de informática.

Tendo em vista este panorama atual, esta pesquisa se propôs a analisar o processo de aprendizagem desse grupo, com o enfoque na educação semipresencial, isto é, com atividades presenciais e atividades virtuais, dando mais ênfase a esta, no estudo da língua espanhola por parte dos idosos.

1. JUSTIFICATIVA E INTENÇÃO DO ESTUDO

1.1 Justificativa

O estudo de língua estrangeira, e mais especificamente o de Língua Espanhola, tendo como ferramenta a utilização de recursos informatizados, tem potencial de contribuição para o enriquecimento do conhecimento cultural e tecnológico do idoso. Através do conhecimento cultural, a Língua Espanhola, analisada em ambiente informatizado, além de oportunizar o domínio de outro idioma pode proporcionar a ampliação de informações universais e permitir a interação com outros cenários que não só o idioma Espanhol, além de modificar as atitudes em relação ao computador⁵.

Aprender um idioma, para muitos educadores, não se restringe a conhecer suas estruturas gramaticais, mas também a cultura de outro país, pois esta permite compreender certos costumes, orientar ao estudante ao melhor uso da língua. Por este motivo o uso dos recursos informatizados, em uma aprendizagem semipresencial, intercalada de encontros virtuais e presenciais previamente programados, apresenta grandes possibilidades de fonte atualizada de informações culturais, além de fornecer insumos variados que venham a facilitar a aquisição da língua.

Com este novo olhar para o processo de ensino, e com o crescente número de idosos na sociedade brasileira, o paradigma de que devem ficar em casa, vivendo somente de suas lembranças, não possui mais sustentação para a sua existência; idosos estão cada vez mais articulados e em busca de seu novo espaço na sociedade⁴.

As novas tecnologias surgiram nas décadas de 70/80, do século XX, com a popularização do computador e com o fenômeno da Internet. Este avanço tecnológico é percebido em diferentes âmbitos de nossa vida. O uso do computador conectado à Internet tornou-se algo imprescindível no mundo dos negócios, acadêmico, científico, político⁵.

Neste contexto estão as instituições de ensino superior (IES), que precisam assumir a responsabilidade pela migração do ensino tradicional e presencial para o

ensino com o uso crítico-criativo da Internet, da Educação a Distância (EAD) e do semipresencial, abrindo portas para que o indivíduo tome consciência de seu papel, de suas raízes e possa contribuir para o enriquecimento de cultura, descobrindo e desenvolvendo a sua singularidade.

A Internet ocupa, hoje, um espaço no campo da educação que incita reflexões sobre o seu uso, aplicações e possibilidades nas salas de aula. Com o surgimento de projetos educativos pautados nesta ferramenta, reflexões teóricas se fazem mais presentes e nos levam há considerações sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como a metodologia que seja mais adequada para atingir os objetivos educacionais.

No processo em pauta, o professor de línguas terá um lugar de suma importância, pois ao estar ciente desta nova exigência que se faz necessária pode utilizar o computador conectado à Internet como ferramenta de apoio às suas aulas, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem.

É crucial o papel do professor que, ao se inserir criticamente no mundo tecnológico, deve questionar acerca de sua prática docente, havendo necessidade de uma “reconstrução” no seu saber-fazer. Ele necessita de um outro olhar para o cotidiano, uma ruptura com o ensino antigo, estar aberto para o novo, (des)aprender para voltar a aprender, construindo uma nova compreensão/explicação do mundo.

Segundo dados divulgados e disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE)⁶ estima-se que até o ano de 2025 a população brasileira terá aproximadamente 30 milhões de pessoas com idade acima de 60 anos, aproximadamente 15% da população. O Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos.

Percebemos pela pirâmide etária absoluta (Figura 1) que a partir de 1990 o desaceleramento em número de nascimentos e pessoas jovens começa a ser visível, já não é tão significativo como em anos anteriores. São vários os fatores que provocaram estas mudanças na sociedade brasileira, como, por exemplo, a incorporação da mulher no mercado de trabalho, o que contribuiu para a redução na taxa de natalidade; a redução na taxa de mortalidade, devido aos investimentos que se fazem presentes na saúde pública e as mudanças comportamentais e culturais da população, que busca cada vez mais qualidade de vida.

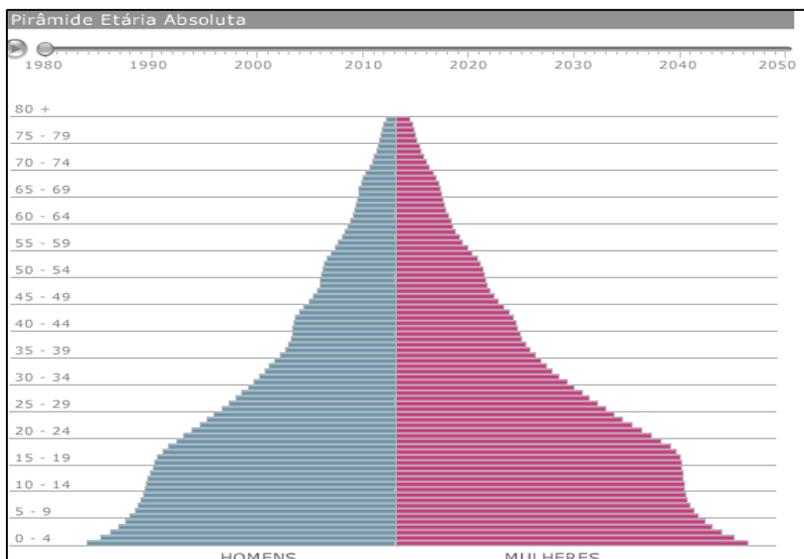


Figura 1- Pirâmide Etária Absoluta.
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Na Figura 2 notamos a divisão por grupo de sexo e de idade que será considerável, a partir de 2050, o número de sujeitos com idade igual ou superior a 80 anos, e as mulheres superarão o de homens. Embora percebamos que entre os sujeitos com idade entre 75 e 79 anos, neste período será equilibrado.

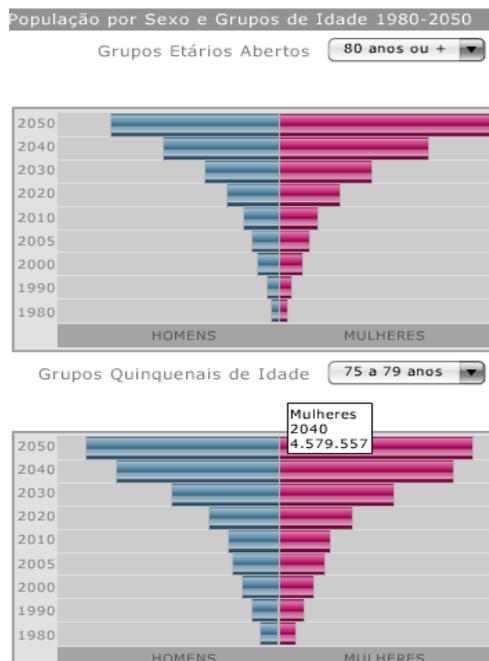


Figura 2: Pirâmide População por Sexo e Grupos de Idade 1980-2050.
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O número de pessoas idosas na sociedade contemporânea já se faz notar e elas, usufruindo de sua cidadania, permeadas por uma relação de autonomia, estão buscando conhecimento, informação, diversão e buscando sua inclusão em locais de convívio social e novas formas de informação. As instituições educacionais, cientes da nova demanda, buscam adaptar-se à nova exigência, procurando desenvolver projetos, onde o foco está na preparação do indivíduo ao longo da vida e não mais limitando-o para o trabalho⁷, que se encerraria com a aposentadoria.

O número de usuários de computador entre as pessoas idosas vem aumentando⁴. E isto abre espaço para pesquisa e entre elas as que tratam do ensino de uma língua estrangeira (Língua Espanhola no presente estudo), usando a informática como mediadora também na educação a distância e no ensino semipresencial, sendo de grande importância social, o que poderá trazer mudanças significativas à alfabetização da nova linguagem tecnológica⁷ bem como à interação social por vezes esquecida.

Desta forma, são imprescindíveis estudos que venham ao encontro das necessidades emergenciais dos idosos, que contribuam para a sua reinserção na sociedade. A presente pesquisa assume relevância por ter como objetivo analisar o potencial de um ensino semipresencial de Língua Espanhola junto a idosos, por meio da exploração dos recursos informatizados.

Este estudo é inovador e foi desenvolvido em oficinas pedagógicas realizadas em momentos presenciais e a distância (modalidade semipresencial), com o uso dos recursos informatizados e do ambiente virtual MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que será explicado no referencial teórico. Durante o desenvolvimento das atividades foram utilizados instrumentos didático-pedagógicos que possibilitaram verificar o nível de domínio deste idioma, valendo-se também de dados coletados através da observação participante.

Por ser esta pesquisa de cunho qualitativo e naturalista e descrever um estudo de caso, o número de participantes das oficinas, que eram 09 (nove), é significativo, apesar de poder parecer um pequeno número, uma vez que compõe o número total de idosos-alunos que participam das Oficinas de Língua Espanhola, do Projeto Potencialidade. Segundo Guba, “o relato sob a forma de um estudo de caso, deve refletir a construção conjunta de uma interpretação, (...) que permite ao leitor reconstruir o contexto estudado⁸”.

De acordo com Yin⁹, o estudo de caso, como um experimento, o seguimento público não é geralmente importante, o que destaca como sendo tarefa essencial do pesquisador é identificar o público específico que utilizará em sua pesquisa, pois cada um deles possui necessidades diferentes.

Os idosos que integraram a pesquisa, participaram de oficinas de inclusão digital vinculadas ao Projeto *Potencialidade*, utilizando as ferramentas de que necessitamos para as oficinas de Língua Espanhola. Os idosos inicialmente conseguiram apropriar-se do conhecimento necessário para utilizarem este veículo de comunicação, manifestando intensa motivação para a nova aprendizagem.

Para Alonso Tapia, a motivação é o fator desencadeador dos fenômenos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Tais processos, para que ocorram com sucesso e possam promover uma interação de qualidade, evidenciam a necessidade da existência subjetiva da motivação, que pode ser estimulada se existir significado na tarefa proposta, e o aprendente sente a necessidade de conhecer o que não sabe. A motivação vale-se de interação dinâmica entre as características pessoais e as condições do contexto, de modo a permitir a associação com os objetivos, interesses, metas e expectativas do aluno¹⁰.

1.2 INTENÇÕES DO ESTUDO

1.2.1 O problema e suas delimitações

Na pesquisa participaram idosos organizados em 01 (um) grupo semipresencial, em oficinas pedagógicas sobre Língua Espanhola semipresencial. As atividades foram propostas de forma a desafiar os grupos a aprenderem o idioma, a se familiarizarem com um ensino que utiliza a tecnologia e a elaborarem materiais que evidenciam a aprendizagem. Os materiais elaborados pelos aprendizes foram colocados no ambiente virtual MOODLE.

A investigação foi desenvolvida na abordagem qualitativa e naturalista, na perceptiva dialógica, buscando-se a compreensão e a explicação da realidade. O estudo teve como questão central a seguinte Tese: **O ensino da Língua Espanhola para alunos idosos usando uma abordagem semipresencial utilizando o ambiente virtual MOODLE.**

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar as possibilidades de ensinar a Língua Espanhola usando a modalidade semipresencial para alunos idosos com uma proposta metodológica baseada no ambiente MOODLE.

2.2 Objetivos específicos

- Analisar o potencial de uma proposta baseada no ensino semipresencial de Língua Espanhola associado ao uso de recursos informáticos na aprendizagem de idosos;
- Identificar e descrever os principais aspectos que evidenciam a apropriação da Língua Espanhola por idosos na modalidade semipresencial;
- Auxiliar os alunos a desenvolver as 04 (quatro) competências (ler, escrever, ouvir e falar), através de uma metodologia baseada no ambiente virtual MOODLE, para o ensino de uma Língua Estrangeira por idosos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Breve histórico da educação a distância no Brasil

A educação a distância (EAD) tem sua origem no fim do século XVIII, meados do século XIX e início do século XX, inicialmente por meio do ensino por correspondência, que visava atender ao mercado de trabalho, fornecendo capacitação e formação profissional as pessoas que desejavam exercer certas atividades. Em 1905, nos Estados Unidos a Calvert School começou a fazer uso dos serviços do correio para que o ensino por correspondência chegasse às crianças de Baltimore. Assim, vemos que a EAD iniciou neste país. Posteriormente Áustria, no ano de 1914, e Austrália, em 1945, também se utilizaram desta modalidade de ensino¹¹.

Esta modalidade de ensino surgiu no Brasil no século XIX, devido a necessidade de atualização de conhecimentos técnicos, de alguns profissionais, bem como o preparo de pessoas que apresentavam alguma impossibilidade de frequentar cursos regulares presenciais. Tornou-se uma maneira rápida e eficaz de levar o conhecimento para estes grupos, além atender a demanda de cidades do interior do país, que ansiavam pela universalização da educação e do ensino técnico¹².

No Brasil, o desenvolvimento da EAD teve apoio de grandes instituições não governamentais como a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), a Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (FEPLAM), que visava atender a educação não-formal da América Latina através da melhoria de vida da população carente com programas de rádio e televisão desenvolvendo cursos profissionalizantes. Ampliando-se com a Televisão Educativa do Maranhão, o Instituto de Radiodifusão da Bahia (IRDEB), a Fundação Roberto Marinho e, ainda a Fundação Konrad Adenauer, da Alemanha, entre outras.

No início do século XX, o ensino por correspondência no Brasil reforçou um caráter profissionalizante, através de publicações em revistas, que ofereciam cursos de datilografia, radiotécnica, corte e costura, ministrados pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Outras instituições surgiram, mas todas empregavam a mesma forma de ensino, a postagem de exercícios por meio de correio convencional. A partir de um texto eram elaboradas as atividades, entretanto não havia o propósito

de desenvolver a reflexão e tampouco as competências mentais¹². Esses cursos por correspondência contribuíram para que os meios e a metodologia de ensino rompessem com os paradigmas tradicionais de ensino (professor, aluno, quadro e livro didático), pois a metodologia aplicada apelava para o interesse do aluno que buscava aprender e não adquirir certificados, mas cabe destacar que ao final das etapas pré-determinadas um certificado era fornecido. O curso denominado de Madureza visava a jovens e adultos não escolarizados e/ou nem alfabetizados.

Schlemmer¹³ afirma:

[...] uma vez que os meios mudam, as metodologias utilizadas devem ser repensadas, isto ocorre principalmente em função das novas possibilidades abertas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em relação ao processo de interação e em função da flexibilidade relacionada ao tempo e ao espaço destinados à aprendizagem.

Outros projetos de EAD foram surgindo gradativamente e utilizaram como meios de comunicação o rádio e televisão. No ano de 1923 foi utilizada a radiodifusão, através da fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, e posteriormente, em 1939, outros programas emergiram das mãos da fundação do Instituto Rádio-Monitor.

Na década de sessenta há a criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, coordenados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), localizada na cidade do Rio de Janeiro, voltado para atender as carências das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

A tecnologia educacional entra em nosso país através da Universidade de Brasília (UnB) que começa a utilizar, pela primeira vez, no ensino superior, programa individualizado de ensino. Isto se deve a filiação do Brasil à Organização dos Estados Americanos (OEA), em que reflete a política americana de tecnologia educacional¹².

Em 1967 criou-se a Fundação Padre Anchieta, organização mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, com o propósito de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão. Os recursos proporcionados pela televisão como som e imagem deram a EAD um novo impulso, pois despertaram o interesse dos educadores na utilização de materiais audiovisuais. Há registro da iniciação de diversos projetos governamentais neste período, muito embora sem relevância para a EAD, visto que não aportaram propostas

educacionais consistentes. Poderíamos afirmar também que as dificuldades econômicas para manter os projetos contribuíram para este fraco desempenho.

No ano de 1978, o Sistema Globo de Televisão lança um programa denominado Telecurso de 2º Grau, mais tarde passou a chamar-se TELECURSO 2000. Ainda hoje este curso é exibido pela televisão, sendo sempre reformulado. Nesse curso os alunos são preparados para os exames de Ensino Médio, por meio de programas televisivos que podem ser acompanhados por fascículos encontrados em bancas de jornal. Este curso teve muito êxito entre a população e fez com que o Sistema Globo de Televisão lançasse o Telecurso 1º grau.

Na década de 70 (setenta) com o interesse e desenvolvimento de trabalhos/projetos sobre a EAD foi lançada a Revista de Tecnologia Educacional, criada pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) com o propósito de publicar os estudos e pesquisas desenvolvidas na área da tecnologia e suas aplicações educacionais. Em 1973 o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação lança a Revista Brasileira de Educação a Distância.

No surgimento da EAD diferentes foram as tecnologias que estavam incorporadas ao ensino e que contribuíram para os suportes fundamentais das propostas. Na década de 70 foram a televisão e o rádio; os áudios e vídeos na década de 80, já na década de 90 há a incorporação de redes de satélites¹⁴, sendo a Internet incorporada mais intensamente a partir do século XXI.

Na década de 90 (noventa) o Brasil estava interligado por emissoras de rádio e televisão, pois houve nos anos 80 uma disseminação de aparelhos receptores, em torno de 80% da população possuía uma TV. Começava, nesse período, o desenvolvimento do Sistema Nacional de Telecomunicação, via satélite, juntamente com o crescente uso da Informática. A utilização de emissões via satélite, ocorridas em canal aberto, possibilitou a interação nacional de professores e especialistas, organizada por um grupo interministerial, com o objetivo de atualizar docentes do ensino fundamental. Surge dessa proposta o projeto “*Um salto para o futuro*”, que uniu as experiências e interatividade como fonte informativa. Esta integração abriu caminhos para a expansão do Sistema Nacional de Educação a Distância e ampliou as disponibilidades de satélite para fins educacionais.

As experiências brasileiras de educação a distância, com o uso da moderna tecnologia, no ensino superior, tiveram seu início na década de noventa, com a finalidade de aproximar e facilitar aos estudantes o acesso as atividades

educacionais, porque apresentavam dificuldades de deslocamento para participar dos encontros presenciais em cursos de graduação, pós-graduação ou de extensão universitária.

Em setembro de 1993 um Acordo de Cooperação Técnica foi assinado entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Universidade de Brasília, em que esta coordenaria um consórcio Interuniversitário com outras universidades brasileiras, com o desígnio de dar suporte científico e técnico à Educação Básica. Seriam utilizados os recursos disponíveis da Educação Continuada e a distância. A programação ficaria a cargo da Fundação Roquete Pinto juntamente com mais de 20 emissores do Brasil.

A Universidade Federal de Santa Catarina também introduziu o uso da tecnologia (multimídia) em suas dependências criando o Laboratório de Ensino a Distância (LED) do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Outras universidades seguiram os mesmos passos como as Universidades Federais do Pará, Ceará e do Paraná, todas credenciadas pelo MEC para ministrarem cursos de graduação a distância. No Rio Grande do Sul, ao final dos anos noventa, criou-se a PUCRS VIRTUAL, compondo o cenário nacional¹².

A Educação a Distância teve seu papel valorizado no ensino formal quando em dezembro de 1995 foi criada a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Esta secretaria surge com o objetivo de valorizar e implantar uma nova cultura educacional, com o compromisso de formar o educando em múltiplas linguagens e com a ampliação dos espaços educacionais e dos domínios do conhecimento; bem como contribuir, através de programas, conhecimentos e tecnologia aplicada a EAD. Outro objetivo, que cabe destacar, entre os vários a que se propõe esta Secretaria, é o de incentivar atitudes autônomas que sejam o alicerce para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente. Os objetivos propostos pela SEED visam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino público no Brasil.

Com o avanço da tecnologia a educação a distância entra na era da multimídia. As novas ferramentas como videocassete, os computadores e, hoje, a Internet e os programas, especialmente concebidos para os suportes informáticos, aparecem como os grandes desafios dos programas nesta modalidade. Começam a fazer parte da inovação pedagógica de ensino, sendo utilizadas como

apoio por muitas das universidades brasileiras, centros de treinamento e órgãos públicos ao ministrarem palestras, conferências e/ou cursos.

Em 2000 foi lançada a Universidade Pública Virtual do Brasil (UNIREDE), com o apoio do MEC, do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) visando a democratização do acesso à educação de qualidade em cursos de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada, somando 62 instituições públicas, tanto estaduais quanto federais, consorciadas. A UNIREDE é hoje um consórcio de 80 instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo ofertar cursos a distância¹².

Surge em 2001, novo consórcio, inicialmente com oito universidades constituindo-se na Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (RICESU). No mesmo ano a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS VIRTUAL) passa a fazer parte deste consórcio da RICESU. A EAD atualmente é um dos fatores que mais impulsiona o crescimento da educação neste consórcio, constituído por doze instituições católicas brasileiras de ensino superior¹³.

A revolução tecnológica, gerada pelo uso dos computadores e posteriormente com a interação da Internet, fez com que novas propostas de educação a distância começassem a fazer parte do nosso dia a dia. Assim, as formas de ensinar e aprender sofreram inúmeras transformações. A informação, que é a base para a construção do conhecimento, recebe apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), principalmente da Internet, que disponibiliza o conhecimento necessário no momento desejado, de acordo com a curiosidade ou necessidade do indivíduo¹⁴.

Por muitos anos a EAD foi considerada como uma simples alternativa para aquelas pessoas que não podiam participar, ou mesmo ter acesso, a verdadeiros cursos, os presenciais¹⁵. Atualmente a educação a distância é utilizada por diferentes instituições de ensino que desejam ampliar seus espaços educacionais, com o objetivo de proporcionar aos estudantes informação a qualquer tempo, independente do espaço geográfico.

No Brasil, de acordo com informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP/MEC)¹⁶ houve uma significativa expansão da modalidade EAD nos últimos anos. Este aumento ocorreu nos níveis de graduação, especialização, cursos técnicos, e modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos ensinos fundamental e médio. Além de número

de instituições, que passaram a adotar esta modalidade, é salientado que a qualidade dos cursos melhorou. De 2003 a 2006, no Brasil, a EAD passa de 52 cursos de graduação para 349, um aumento de 571%. Outro dado divulgado pelo AbraEAD¹³, foi o alto número de estudantes brasileiros que passaram a utilizar a EAD, em 2007, mais de 2 milhões, superando as expectativas.

Segundo dados divulgados pelo AbraEAD¹⁶, as instituições de ensino, que através do Ministério de Educação e Cultura (MEC) estão habilitadas a fornecer diplomas e certificados, somam 257, sendo separadas por Estados. As regiões Nordeste e Sul cresceram em número de credenciamentos, entretanto não em número de alunos, já a região Norte cresceu em número de alunos e teve redução no número de instituições oferecendo a modalidade EAD.

A educação a distância formal e não-formal utilizada em estabelecimentos de ensino público e privado, apresenta atualmente um perfil bem diferenciado do seu surgimento, em que era uma alternativa ao ensino convencional. Hoje, vemos que o caminho percorrido para o desenvolvimento desta proposta de educação está cada vez mais alicerçada e consolidada em leis que garantam sua credibilidade e qualidade. Entretanto há necessidade de mais pesquisas que instiguem a reflexão e mudem os velhos preceitos/preconceitos de professores e alunos a respeito desta modalidade.

3.2 Um novo paradigma educacional

O número de alunos que ingressam nas Instituições de Ensino Superior (IES), advindos após o término do último ano do ensino médio, é significativo, por volta de 62%. Isto faz que com as instituições acadêmicas passem por um processo de transformação, pois sofrem pressões das demandas empresariais, há necessidade de bons profissionais no mercado, que atuem e tenham conhecimento do seu papel na sociedade, além da diversidade entre os alunos, bem como as mudanças de ordem econômica¹⁷.

Entretanto há um número considerável de estudantes, chamados por Palloff e Pratt¹⁷ de alunos não-tradicionais, que são definidos pela idade, situação de vida e buscam um diploma universitário, e que também compõem este universo acadêmico.

Através deste quadro as autoras questionam como as universidades respondem a essas demandas, e destacam que cada vez é maior e mais frequente a oferta de cursos ministrados a distância através da Internet. Assim as instituições ampliam seus programas educacionais oferecidos em seus *campi*, e atraem alunos, que talvez, de outra forma não estudariam. Algumas instituições, desta maneira, satisfazem as necessidades de um novo perfil de estudante. Autor como Horgan¹⁴ corrobora com esta afirmação ao declarar:

As universidades sentem-se pressionadas a controlar custos, a melhorar a qualidade, a dedicar-se às necessidades dos clientes e a responder à pressão oriunda da competitividade. A tecnologia da informação (TI) tem o potencial de resolver muitos desses problemas. Pode mudar os papéis dos estudantes e dos professores, pode facilitar uma educação mais voltada ao aluno, mais personalizada, economizar dinheiro por meio de melhores processos de negociação e de educação a distância, bem como expandir a abrangência e o conteúdo do currículo.

Ao que já foi citado anteriormente Corrêa¹⁸ acrescenta outros fatores que ressaltam a educação a distância, no cenário nacional brasileiro, por ser uma alternativa de ensino e aprendizagem que atende as dificuldades de acesso a população, ao ensino formal, devido as altas taxas de defasagem de escolaridade e de analfabetismo. Lembra da carga horária de trabalho, que em muitos casos, impossibilita o investimento na educação continuada e destaca que a expansão de cursos a distância, no âmbito brasileiro, também se deve após o Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, em que regulamenta e estabelece as diretrizes para esta modalidade de ensino.

Há universidades virtuais como a *Western Governors' University* e a *California Virtual University*, em que os estudantes podem requerer seu ingresso, matrícula, compra de livros e assistir às aulas sem nunca visitar o espaço físico, *campus*. Inclusive novos programas educacionais foram desenvolvidos para estimular a interação entre os estudantes e os *softwares*¹⁷, sem que ocorra a interação entre diferentes grupos de alunos.

Esta espécie de educação é conhecida como educação assistida pelo computador, ou também treinamento por computador. Entretanto, há outros programas que possibilitam a interatividade entre os alunos e permitem o envio de mensagens, comentários para uma determinada área de um *site*, chamado de *discussão assíncrona*, também conhecida como *assíncrona*. Os participantes que usam esta modalidade de aprendizagem, quando dispõem de tempo, podem ler os

assuntos discutidos e postar seus comentários. Quando os participantes estão conectados ao mesmo tempo e interagem em tempo real, utilizam a modalidade de aprendizagem chamada de *discussão síncrona*, (ou *síncrona*) como o *chat* ou *bate-papo* e a *vídeoconferência*.

Através de um recurso ou outro, citados acima, foi imprescindível a mudança do método tradicional em que o aluno, o professor e o quadro-negro compartilhavam simultaneamente o mesmo espaço físico, para a sala de aula virtual, ou ciberespaço¹⁷.

O acesso a informação se dá através de variadas possibilidades, e as novas tecnologias viabilizam o aparecimento de escolas virtuais em todos os níveis. Surge um novo paradigma educacional, em que há espaço para novos diálogos e os alunos exploram os conteúdos de forma colaborativa ou pesquisam temas de acordo com seus interesses. O professor passa a ser o facilitador e o mediador, orientando na busca do conhecimento. As transformações ocorridas nos processos de ensino e de aprendizagem revelaram que o professor continua a definir o conteúdo do curso, mas em interação com os alunos e, em contrapartida, estes podem explorar o(s) conteúdo(s) de maneira mais dinâmica e colaborativa.

A aprendizagem deixa de ser passiva e o estudante passa a ser responsável pelo seu saber e deve contribuir no processo de aprendizagem, pois ao entrar na sala *online* e enviar sua colaboração, está participando ativamente da construção do conhecimento¹⁷.

Os professores, ou grande parte deles, buscam melhorar sua prática e o resultado é um trabalho conjunto e colaborativo, em que a participação dos alunos é fundamental e a aprendizagem não pode ser passiva. O aprender é um processo ativo em que o professor e o aluno devem interagir para melhor orientar a aquisição do conhecimento e a aprendizagem efetiva.

Os cursos são estruturados explorando um novo “ambiente”, visto aqui como espaço educacional aberto em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem sem paredes; e “tempo”, que rompe com o tempo real/simultâneo. Isto não quer dizer que não haja prazo, mas sim que a realização das atividades ocorre num outro momento, num tempo cronológico específico para cada estudante. O período de deslocamento para “ir” ao colégio, à universidade é desnecessário, pois a informação é que se desloca em segundos, devido a velocidade imposta pelas transformações tecnológicas.

Desta maneira cria-se uma rede de aprendizagem em que professores e alunos participam ativamente para que tenham sucesso; e de acordo com Palloff e Pratt¹⁷ os resultados desse processo não deveriam ser medidos pela quantidade de fatos memorizados pelos alunos, mas sim pelas novas competências adquiridas.

Com o uso do computador em sala de aula houve uma redefinição dos conceitos de *educação a distância* e *ensino a distância*. Para Moran¹⁹, *educação a distância* “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Normalmente estes agentes não partilham o mesmo espaço físico presencial, mas podem estar interligados por tecnologias que os aproxima como, por exemplo, computador e Internet.

Este mesmo autor classifica *ensino a distância* como sendo a ênfase dada ao papel do professor, que ensina a distância, e salienta que a palavra educação é preferível por ser mais abrangente.

Entretanto há nomenclaturas que podem provocar equívocos quando não esclarecidas em seu papel, tais como educação presencial, semipresencial e educação a distância, sendo que cada uma segue uma legislação específica. Moran¹⁹ destaca que a educação presencial é a que ocorre nos cursos regulares, o ensino tradicional, independente do nível, em que professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo horário e local, que conhecemos como sala de aula.

A semipresencial acontece mediada pelo computador, sendo oferecida ora presencial, ora a distância, com encontros presenciais programados. A Portaria MEC nº 4.059²⁰, publicada em 10 de dezembro de 2004, classifica a modalidade semipresencial como:

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Já a educação a distância se difere das demais por ocorrer com alunos e professores separados fisicamente no espaço e no tempo, porém unidos pelas tecnologias de comunicação.

De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 5.622/07²¹, publicado em 19 de dezembro de 2005, em que regulamenta a educação a distância, a classifica como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo Moran¹⁹ esta forma de educação é mais adequada a adultos, pois estes já têm uma sólida experiência de aprendizagem individual e de pesquisa. Fica cada vez mais evidenciada na EAD a interação e a interlocução entre todos os envolvidos neste processo.

Os conceitos do que hoje compreendemos como curso ou aula também devem ser modificados, porque o tempo e o espaço serão mais flexíveis, as “aulas” serão pesquisas e intercâmbios. A aprendizagem ocorrerá em diferentes lugares, os edifícios serão menores, com menos salas de aula, porém com salas de pesquisa e salas ambiente que possibilitem a todos a interconexão *online*¹⁹.

Delcin²², afirma que há uma metamorfose da sala de aula tradicional, para o ciberespaço. Esta transformação ocorre em ambientes abertos, onde o conhecimento é articulado ao saber, e exige uma mudança na prática pedagógica, em que o professor reconhece o estudante em sua multidimensionalidade e favorece a aprendizagem individual e coletiva.

Segundo Palloff e Pratt¹⁷ as instituições que optam pela educação a distância devem estar preparadas para lidar com as novas questões e preocupações que surgem. Neste sentido, é necessário desenvolver novas abordagens e competências com o objetivo de estabelecer um processo de aprendizagem que proporcione autonomia, visto que a autonomia dos alunos é um dos grandes propósitos na educação a distância.

3.3 Um processo de construção continuada e inclusiva

A EAD é considerada, neste trabalho, um processo de construção continuada e inclusiva de socialização do conhecimento, que utiliza as tecnologias da Internet como suporte para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma efetiva e em qualquer espaço e tempo, desenvolvendo as capacidades intelectuais, para que o idoso-aluno se torne uma pessoa construtora do saber. Esta

forma de ensino possibilita a criação de novos paradigmas educacionais, cujos papéis de professores e alunos são modificados, desenvolvendo a autonomia dos sujeitos e sua autodisciplina. Surge a “inteligência coletiva”, termo utilizado pela primeira vez por Lévy²³, e a aprendizagem passa a ser colaborativa e cooperativa⁹. Qualquer pessoa passa a ser agente de sua aprendizagem, independente do tempo e do local que se encontre¹⁴.

Entretanto Litwin²⁴ ressalta que não se deve confundir autonomia com autodidatismo, pois neste caso o aluno seleciona o(s) conteúdo(s) que deseja estudar, e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o seu estudo. Não trabalharemos com “alunos livres”, mas ao contrário com alunos que sigam uma proposta de EAD orientada para que seus estudos possibilitem a resolução de atividades da simples a mais complexa.

Trabalharemos com o conceito de ser autônomo descrito por Schlemmer¹³:

Ser autônomo significa ser sujeito de sua própria educação. Um sujeito é autônomo quando é capaz de especificar as suas próprias leis ou o que é adequado para ele. (...) autonomia na educação a distância implica o desenvolvimento de sujeitos capazes de definir recursos pedagógicos para o seu próprio processo de aprendizagem e em interações com outros que participem do processo de construção do conhecimento.

A EAD possibilita esta autonomia, uma vez que o sujeito é capaz de especificar suas próprias regras ou o que é mais adequado para ele. O desenvolvimento de sujeitos aptos a definir recursos pedagógicos para o processo de aprendizagem e que interajam com outros é uma das possibilidades que implica nesta forma de ensino. Para Schlemmer¹³ a aprendizagem somente ocorre quando o aluno age sobre os conteúdos específicos e os conecta com suas próprias estruturas, que podem estar construídas ou em construção. Se não houver mudanças profundas nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, não ocorrerá o processo de construção do conhecimento. Essa relação passa a ser mais dinâmica, rompendo ou podendo romper as regras estabelecidas, caso seja necessário. O professor passa a ser um mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo, e o aluno passa a ser autônomo de sua própria educação.

Segundo Vigneron²⁵ há necessidade de repensar os projetos educacionais, e propõe que os novos possibilitem que cada sujeito possa organizar sua formação de acordo com o seu projeto de vida e necessidades, desta maneira se atingirá o ideal de aprendizagem. Mas para que isto ocorra, de forma efetiva, é fundamental vontade e capacidade das instituições de ensino. A educação deverá apresentar uma abordagem plural, e a tecnologia é o meio, visto que não se limita a ser um vetor de transmissão dos saberes, mas uma modificadora desta transmissão que, por conseguinte, modifica a formação. Ela transforma nossa maneira de pensar, pois exige questionar, construir e elaborar uma visão de mundo e estimula a atividade teórica, não basta dominar as novas tecnologias.

Este autor²⁵ destaca que é um erro comum as pessoas acreditarem que o processo de EAD é uma simples transformação da educação presencial para a educação a distância. Esta proposta de ensino implica repensar a formação do professor e do aluno, no sentido de querer o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e na educação para toda a vida. Com o uso das tecnologias verifica-se que a maneira de ser professor é alterada, há uma dinâmica no relacionamento dos sujeitos, e o aluno se sente mais envolvido no próprio processo de aprendizagem. Há comunicação e troca de informações entre ambos por meio do correio eletrônico e outros recursos comunicacionais.

De acordo com Litwin²⁴ a modalidade de educação a distância caracteriza-se por sua flexibilidade e superação da distância, e como qualquer projeto educacional deve primar pela qualidade dos conteúdos e a proposta de ensino. Por trás de um bom programa de estudo a distância tem que haver um docente preocupado com a compreensão dos estudantes, estejam onde estiverem, não importando que a resposta a suas dúvidas seja realizada por correio eletrônico ou fax. O que realmente é relevante é que as respostas estimulem o crescimento intelectual, pois a EAD cria espaço propício para promover e implementar situações em que os alunos aprendam, mediante situações não-convencionais. O desenvolvimento da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas de EAD na medida em que permite uma aproximação no relacionamento entre docente e aluno.

Litwin²⁴ destaca outros traços da EAD que são a eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos porque são mais ágeis, distribuem de forma eficiente os materiais de estudo, apresentam uma informação precisa, eliminam as

barreiras burocráticas do ensino convencional e atenção ao aluno no processo de aprendizagem. Permite abordar, de maneira ágil, diversos temas, bem como intercambiar opiniões, ao mesmo tempo em que utilizam programas que atualizam a informação de forma constante.

3.4 Papel do professor e do aluno na modalidade EAD

A informação, no mundo globalizado, chega a nós trazendo mudanças profundas em nossa forma de ver, perceber e agir, provocando alterações nos relacionamentos e também em nossa prática educativa²⁶.

Na modalidade EAD o papel do professor, nos moldes do paradigma tradicional, passa por transformações, pois não é mais o detentor do conhecimento, e como integrante desta nova sociedade e formador de opinião, deve estar atualizado e participando das inovações que são necessárias para que os processos de ensino e aprendizagem correspondam as exigências do mercado e deste novo cidadão construtor de conhecimento.

Esta ruptura de paradigma ocorreu com o suporte do computador e da Internet, que possibilitou o acesso as informações, de forma rápida, em todas as áreas do conhecimento humano, provocando mudanças no educar e aprender. Isto fez surgir a necessidade de aprimoramento tecnológico e a existência de profissionais com visão atualizada e progressista da educação e conseqüentemente cursos *online* emergiram²⁶, além da criação de *softwares*.

Alguns professores, habituados com suas aulas tradicionais presenciais, com seus livros e conteúdos já estabelecidos, rechaçam esta modalidade (EAD) por medo da tecnologia e desconhecimento do novo. Porém, eles devem perceber que não serão substituídos, mas que a união de esforços e a apropriação destes recursos lhes instigarão a novos desafios.

Para Palloff e Pratt²⁷ muitos professores já perceberam que em suas aulas, e aqui acreditamos ser uma necessidade tanto para os encontros presenciais quanto a distância, havia a necessidade de mudar, inovando seu saber-fazer com a introdução de tecnologias. Estas aumentam a participação e a aprendizagem colaborativa. As autoras afirmam que o período em que tudo era novidade foi superado, os professores agora buscam métodos que sejam eficazes e proporcionem a interação entre os alunos.

Segundo Faria²⁸ os docentes necessitam estar preparados para interagir com estudantes que fazem uso da tecnologia, que está a sua disposição, e a dominam. Em face desta realidade os procedimentos didáticos devem estar de acordo e devem privilegiar a construção coletiva do conhecimento, e o professor passa a ser um partícipe pró-ativo que intermedia e orienta esta construção.

Este preceito está fundamentado no construtivismo sociointeracionista, que juntamente com os recursos informatizados, oportuniza ao docente conhecer e compreender os processos mentais, empregados pelos alunos, para a construção do conhecimento e intermediar neste processo.

O uso de recursos como o livro didático, quadro-negro passa a ser desnecessário, uma vez que a interatividade e a aplicação das novas tecnologias predominam. Entretanto Faria²⁸ destaca que não se trata de uma substituição do livro pelo texto tecnológico, pois incidiríamos na utilização do método tradicional, apenas aplicado a nova tecnologia. O professor necessita dominar a máquina e usufruir de todos os recursos que disponibiliza em proveito de um ensino e aprendizagem com autonomia, criatividade, sendo colaborativa e fundamentalmente interativa.

De acordo com Faria²⁸ o uso das novas tecnologias em sala de aula necessita vir com uma abordagem nova, provocando, provavelmente, um estímulo para a inovação e a superação de obstáculos que surgirão.

Corroborar com esta ideia Franco²⁹ ao afirmar que é preciso pensar em uma abordagem pedagógica que privilegie a capacidade reflexiva do aluno. Para Faria²⁸ o importante é que a aula propicie a interação, a atuação participante do professor e do aluno. E que este vivencie a prática social da aprendizagem, transformando-o em um cidadão do novo milênio.

O desenvolvimento de competências ou habilidades é fundamental para que os agentes dos processos ensino e aprendizagem aprendam a aprender e formem uma identidade profissional sólida.

De acordo com Delcin²², houve uma transformação do pensamento linear para o pensamento hipertextual, no processo do conhecimento, e isto se deve as novas formas de acessar a informação, o pensar, as novas dinâmicas do aprender. Assim sendo, houve uma transformação na prática pedagógica, e exige que os docentes tenham uma postura diferente, que vejam em seu aluno a sua multidimensionalidade e propiciem a aprendizagem individual e coletiva.

Esta autora salienta que a utilização das novas tecnologias na educação potencializa a criação de um ambiente de aprendizagem que se aproxima a realidade, em que há interatividade nos processos cognitivos. Surge um novo ambiente de aprendizagem que resgata valores, outrora esquecidos, como o respeito à sociabilidade humana, às diferenças do pensar, agir e a busca de valores da vida. Reconhece que a aprendizagem e a vida não são dissociáveis.

O mudar o saber-fazer implica, para o professor, rupturas que provocam inseguranças, desencadeiam reflexões sobre a prática pedagógica, e cai o antigo mito de que o mestre é o detentor do conhecimento para ser um mediador no processo de construção do conhecimento do aluno. É repassado ao professor, nos estabelecimentos de ensino tradicionais, que o domínio do conhecimento está centrado em sua pessoa. Quando é proposto que passe de professor centralizador para professor mediador, facilitador, orientador é um processo difícil²⁷.

Em vista deste comportamento, muitos alunos foram orientados a não questionar as ideias e os comentários dos professores. Eram sujeitos que apenas escutavam e procuravam memorizar a informação sem nenhum tipo de reflexão sobre o tema. Agora as necessidades são diferentes, não se concebe um aluno que não busque a construção do conhecimento, que não deseje aprimorar sua capacidade crítica com questionamentos e sugestões.

Aqui nos deparamos com um paradoxo, pois os professores, que buscaram inovar em suas aulas e aplicaram novas tecnologias no ambiente educacional, também estão na expectativa de um determinado perfil de aluno, que seja autônomo, consciente, saiba ler e tenha capacidade de refletir e criticar. Entretanto devemos, nós docentes, pensarmos como estamos trabalhando estas competências para que nossos objetivos sejam atingidos. Estamos estimulando, no processo de ensino, uma aprendizagem que seja capaz de desenvolver um comportamento autônomo e reflexivo? Estamos cientes de quem é este aluno, quais são suas necessidades e carências? São questões que devemos fazer para que não surjam, no decorrer dos processos, decepções dos dois lados.

O aluno virtual apresenta determinadas características que devemos levar em consideração. As autoras Palloff e Pratt²⁷ afirmam que os alunos *online*, em geral, são adultos e optam por esta modalidade porque lhes permite continuar com o trabalho de turno integral e não os impede de dar atenção à família. Esta modalidade de educação não está mais restrita aos estudantes distantes

geograficamente, pois há um número muito significativo que vivem na mesma cidade da instituição de ensino. No entanto, a proposição continua a mesma, pois facilita o estudo o fato da falta de mobilidade mesmo na própria cidade. É o caso das disciplinas/cursos semipresenciais. Os momentos a distância podem ocorrer na residência dos alunos.

Outra afirmação feita pelas autoras é que os cursos e programas *online* não foram feitos para todos, pois para trabalhar virtualmente o aluno necessita ter acesso a um computador, saber usá-lo, além de uma conexão de alta velocidade para fazer *download* de alguns arquivos. Além disto, os alunos que trabalham, muitas vezes, aproveitam seus intervalos laborais para realizarem as atividades, e se deparam com as dificuldades impostas pelas empresas com respeito às medidas de segurança, como os *firewalls*. Diante destes impedimentos, algumas instituições de ensino passaram a fazer um mínimo de exigências tecnológicas, ou mesmo a oferecer, aos alunos, cursos de capacitação de como aprender *online*, para minimizar os problemas por eles enfrentados.

O aluno virtual deve pensar criticamente, deve ver o professor como um facilitador do processo de aprendizagem e deve ter consciência de que para obter êxito, em cursos a distância, deve ser responsável pelo seu processo²⁷.

Palloff e Pratt²⁷ acreditam que para existir uma personalidade eletrônica, é fundamental que o aluno desenvolva determinadas competências:

- Saber elaborar um diálogo interno para formular respostas.
- Criar uma imagem de privacidade no que diz respeito ao espaço pelo qual se comunica. Elaborar um conceito internalizado de privacidade.
- Lidar com questões emocionais sob a forma textual.
- Criar uma imagem mental do parceiro durante o processo de comunicação.
- Criar uma sensação de presença *online* por meio por meio da personalização do que é comunicado.

Para as autoras a ausência de tais habilidades, no processo de aprendizagem, levará o aluno a culpar, provavelmente, a forma de ensino, e dirá que não lhe serve, pois necessita ver e ouvir fisicamente seus colegas e professores. Porém, isto é uma questão de escolha, de tempo para adaptação e não de fracasso de método.

Um problema que pode surgir para o aluno virtual, que realiza pela primeira vez um curso *online*, e deve ser evitado, é no que diz respeito as demandas de tempo, ou seja, quanto tempo deve dedicar a cada aula durante a semana; e como desenvolver suas habilidades para que obtenha sucesso nas aulas virtuais. Para alguns estudantes é necessária uma orientação sobre o processo de aprendizagem, antes de iniciar as atividades.

Receber orientações sobre o processo de aprendizagem, sobre o que irão encontrar e o que se espera deles é segundo Palloff e Pratt²⁷ o mais adequado para que o aluno tenha êxito nas aulas virtuais.

Não são apenas alunos jovens e adultos, que estão matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, que participam de aulas virtuais, é crescente o interesse da população idosa em continuar a aprender. De acordo com Paulo e Tijiboy³⁰ os idosos apesar de sentirem medo e receio do desconhecido estão buscando cada vez mais cursos de informática que lhes auxilie nas atividades diárias. Os idosos apresentam condições para tornarem-se aprendizes virtuais como as demais faixas etárias, beneficiando-se da educação a distância, da educação continuada, estimulando a mente e o desejo de aprender.

Há outro fator que devemos observar no idoso-aluno no que diz respeito a sua aprendizagem, é a motivação que demonstra em aprender algo novo, e ao sentir que domina a ferramenta (computador), seu uso, sua linguagem, se sente menos excluído do processo tecnológico da sociedade, menos apreensivo e mais confiante em suas próprias habilidades³⁰.

Para Valente³¹ as atividades educacionais não se limitam mais as pessoas que estão no mercado de trabalho e que desejam continuar a aprender para atender as demandas profissionais.

A educação para idosos está sendo a tônica de algumas instituições de ensino que perceberam que esta parcela da população apresenta as mesmas necessidades dos jovens e anseia continuar aprendendo, não com o propósito de atender as carências do mercado profissional, mas de aprender coisas novas e voltar, para alguns, a participar da sociedade.

Valente³¹ destaca que há necessidade de repensar e mudar certos pressupostos que fundamentam a concepção de aprendizagem, pois o prazer de aprender não está limitado ao período da infância. Para ele o aprender significa que o aprendiz é capaz de valer-se de sua(s) experiência(s) de vida e conhecimentos, na

elaboração de novos significados e na transformação da informação, e converte-lo em conhecimento.

É aqui que os idosos-alunos se encontram, pois para muitos as obrigações profissionais e familiares diminuem e começam a dedicar parte do seu tempo para realizarem as coisas que gostam ou desejavam realizar e não era possível. O idoso-aluno apresenta uma grande predisposição para aprender, e está centrado na resolução de problemas, superação de desafios, sua aprendizagem é construída³¹.

O idoso ao entrar em um curso de informática, geralmente, apresenta algumas limitações que com o tempo vão sendo superadas como, por exemplo, dificuldade em manusear o *mouse*, em clicar no lugar correto para abrir um arquivo, ou clicar e arrastar. Entretanto após a superação destes desafios torna-se um sujeito muito ativo e produtivo, que muda sua postura frente a máquina, e começa a compreender o processo para chegar ao produto (produção intelectual).

De acordo com Luque³² o idoso pode adquirir conhecimentos ao longo da vida, embora em um ritmo mais lento que a maioria dos jovens e requer uma dedicação especial. Isto ocorre devido a falta de atividade mental cognitiva que provoca a diminuição da capacidade de aprendizagem. Sugere sua incorporação em acontecimentos semanais como em cursos de informática ou mesmo em atividades que se aproximem às novas tecnologias.

A motivação que o idoso-aluno demonstra para aprender, algumas vezes não encontramos em alunos do ensino tradicional, isto talvez se deva a sua experiência de vida, e a capacidade de refletir.

Entretanto para compreendermos melhor este idoso-aluno, que hoje retorna aos estudos e que apresenta características distintas de jovens e adultos, abordaremos algumas teorias biológicas, psicológicas e sociológicas do envelhecimento que contribuem para que mitos sejam desvelados, e que “o envelhecimento como a antítese do desenvolvimento³³” finalmente deixe de perpassar a mente dos mais jovens.

3.4.1 Concepção de envelhecimento

Atualmente ao falarmos com jovens, entre 17 e 19 anos, e perguntarmos o que imaginam fazer ao chegar na faixa etária dos 60 anos, muitos são unânimes em afirmar que estarão muito velhos e provavelmente não farão nada de produtivo.

Atitudes e falas como estas não fogem a nossa realidade. O estudo do processo de envelhecimento é recente no Brasil e para que ocorram mudanças na concepção de envelhecimento da população ainda levará muito tempo.

O envelhecimento está associado a conotação negativa e, em muitos casos, de termos pejorativos, pois está vinculado a perda das funções biológicas, a doenças e a morte. Não é visto como um processo natural da vida humana, em que passamos por vários ciclos e cada um com aspectos positivos e negativos.

No Japão a velhice é vista como *status*, o que contrasta com países ocidentais em que a simples pergunta da idade pode ofender. Os estereótipos sobre o envelhecimento refletem a sociedade de cada povo, para muitos o idoso não usa seu tempo livre para atividades produtivas, por não ter oportunidades ou mesmo por desconhecer suas potencialidades. Entretanto os esforços para combater o preconceito/discriminação de idade já dão sinais de posturas condizentes ao momento em que vivemos³⁴.

Com a idade as alterações biológicas como visão, audição, destreza manual, mobilidade e temperatura corporal se fazem presentes e refletem nas interações sociais, na cognição, no comportamento e nas atividades físicas. Para Papalia et al³⁴ “o envelhecimento primário é um processo gradual e inevitável de deterioração corporal que começa cedo na vida e continua ao longo dos anos”.

Cientistas sociais classificam três grupos de adultos mais velhos: os “idosos jovens”, os “idosos velhos” e os “idosos mais velhos”. Estes especialistas referem-se, cronologicamente, aos “idosos jovens” as pessoas que estão entre os 65 a 74 anos, que normalmente estão na ativa; para os “idosos velhos” a idade está entre os 75 e 84 anos, e os que ultrapassam a esta última idade, são os “idosos mais velhos”³⁴.

As divisões e subdivisões das idades que compreendem o envelhecimento são frutos das teorias do envelhecimento que estudam este fenômeno e oferecem contribuições riquíssimas à compreensão desse processo. Salientamos que não exploraremos em exaustão tais teorias, visto que o presente trabalho não se propõe a isto, e tampouco faremos o cruzamento das teorias implícitas ao longo da análise das Oficinas de Língua Espanhola, desenvolvidas através do Projeto Potencialidade. Entretanto julgamos relevante para o entendimento de aspectos dessas teorias para o aprofundamento teórico da pesquisa e que estão relacionados a ela.

A seguir apresentaremos as teorias do envelhecimento que estudam as estruturas e influências do comportamento na velhice e no envelhecimento.

3.4.1.1 Teorias do Envelhecimento Biológico

Segundo Papalia³⁴ as Teorias do Envelhecimento Biológico estão divididas em dois grandes grupos que apresentam outras teorias agrupadas. São as Teorias de Programação Genética e Teorias de Taxa Variáveis.

a) Teorias de Programação Genética

Sustentam que os corpos envelhecem de acordo com uma sequência normal de desenvolvimento programado nos genes. O que implicaria, essa sequência, em um ciclo de vida máximo geneticamente determinado. Este fenômeno ocorre devido a constante multiplicação das células que se dividem, sendo este processo essencial para compensar a morte programada de células inúteis, ou também chamadas de potencialmente perigosas, e para manter os órgãos e sistemas funcionando de forma adequada.

• Teoria Endocrinológica

Nesta teoria há a hipótese que o “relógio biológico” possa ser regulado por um encurtamento gradual dos telômeros, que são as extremidades protetoras dos cromossomos, cada vez que a célula se divide. Segundo esta teoria há uma erosão programada que com o tempo evolui para o cessamento total da divisão celular.

• Teoria Imunológica

Esta teoria afirma que há um declínio programado das funções do sistema imunológico, este declínio leva à maior vulnerabilidade, a doenças infecciosas, como consequência o envelhecimento e à morte³⁴.

b) Teorias de Taxas Variáveis

Estas teorias também são conhecidas por **Teorias de erro**, e acreditam que o envelhecimento biológico é resultado do processo que vai variar de pessoa para pessoa, que pode ser influenciado por fatores internos e externos. O envelhecimento se dá devido a erros casuais nos sistemas biológicos dos seres humanos ou a ataques ambientais a eles.

- **Teoria do desgaste**

Esta teoria sustenta que devido ao acúmulo de danos ao sistema, o corpo envelhece como resultado deste processo. As células se tornam menos capazes, a medida em que envelhecem, de reparar ou substituir componentes danificados.

- **Teoria dos radicais**

Os efeitos deletérios dos radicais livres são o centro desta teoria, ou seja, as moléculas ou átomos, altamente instáveis, que se formam durante o metabolismo, que reagem com as membranas celulares, as proteínas celulares, as gorduras, os carboidratos e até mesmo com o DNA, podendo danificá-los. Os danos que produzem os radicais livres são acumulados com a idade.

- **Teoria da taxa de metabolismo**

O corpo, segundo esta teoria, possui uma capacidade limitada de trabalho, quando mais ele trabalha, mais ocorre o seu esgotamento. Desta forma a velocidade do metabolismo determina a duração de vida, tornando seu ciclo menor.

- **Teoria auto-imune**

Sugere esta teoria que o sistema imunológico pode ficar “confuso” na velhice e produzir anticorpos que ataquem as células do próprio corpo³⁴.

3.4.1.2 Teorias do Envelhecimento Psicológico

Na área psicológica as dimensões do envelhecimento são classificadas por Neri³³ como a Perspectiva do ciclo de Vida e Perspectiva *Life Span*.

- **Perspectiva de Vida e Curso de Vida**

O termo ciclo de vida foi consagrado por Erikson, na década de cinquenta, na Psicologia, pois o utilizou na sua teoria de desenvolvimento. Segundo esta as idades representam ciclos, e uma vez que a vida humana foi concluída, representa um ciclo. Este autor interpretou a evolução cultural da humanidade com base nos princípios de Darwin.

Em relação as teorias de curso de vida, os seres humanos não avançam isoladamente em suas trajetórias de desenvolvimento, mas sim compartilham experiências socioculturais com os outros indivíduos. As sociedades constroem cursos de vida na medida em que prescrevem expectativas e normas de comportamento, que são diferentes e se adaptam de acordo com as diferentes

faixas etárias. Estas normas são internalizadas pelos seus membros. Os critérios utilizados pela sociedade para organizar o curso de vida são: os de idade, de classe social, etnia, profissão e educação, esses são entrelaçados com a idade para determinar a posição dos indivíduos e grupos dentro da sociedade.

• **Perspectiva *Life-Span***

Para Neri³³ há elementos comuns que compõem os paradigmas curso de vida e *life-span*, pois ambos foram baseados nas mesmas fontes intelectuais, acadêmicas e época.

A atenção que se dá a idade, ou seja, a data de nascimento de um indivíduo ou grupo de pessoas é, segundo este paradigma, o que permite ao pesquisador identificar ocorrências do contexto político, educacional, social e ecológico, que podem interferir na trajetória de pessoas e grupos que se originam de uma sociedade.

Tal perspectiva não adota critérios de estágios como sendo organizadores do desenvolvimento, entretanto afirma que a vida é demarcada pelo tempo, embora tendo uma conotação de extensão da vida, em um determinado período, ou em sua duração total, concebe a idade como indicadora de eventos do desenvolvimento no tempo.

Os eventos que estão interligados ao contexto, que contribuem para controlar e estudar os efeitos do pertencer a um grupo, ou sociedade, foi uma das maiores contribuições da perspectiva *life-span* para a psicologia. Para este paradigma, o estudar um determinado período ou o desenvolvimento em toda a extensão de vida depende do que se deseja estudar³³.

3.4.1.3 Teorias Sociológicas do Envelhecimento

As teorias da sociologia trouxeram uma grande contribuição para o processo de construção social da velhice, segundo afirma Siqueira, ao destacar que dois grandes teóricos, Passuth e Bengston no ano de 1988, subdividiram as teorias em dois níveis, classificadas em: micro e macrossocial. E no ano de 1997 a esta classificação foi acrescentada mais uma subdivisão, denominada de micro/macro, criada por Burgess e Parrot. Kart, também no ano de 1997, divide as teorias em dois grupos, entretanto empregando outro critério para sua classificação; as que

abordam o indivíduo e o envelhecimento e as que abordam o indivíduo e a sociedade³².

Neste contexto, destacam-se as Teorias Sociológicas sobre a Velhice e o envelhecimento.

a) Nível Microssocial - há a divisão entre Interacionismo Simbólico, Hermenêutica e Racionalismo Econômico, bem como suas subdivisões.

• **Interacionismo Simbólico**

-**Teoria da Atividade:** afirma que o declínio em atividades físicas e mentais, que estão relacionados à velhice, é fator dominante nas doenças psicológicas do idoso. Portanto há necessidade de manter os mesmos níveis de atividades que eram aplicados em épocas anteriores, bem como a substituição de papéis sociais antigos por outros novos, para que o bem-estar seja resultado destas mudanças. Embora ocorram mudanças nas condições anatômicas, psicológicas e sociais, as necessidades do idoso se mantêm as mesmas.

-**Teoria da Continuidade:** tem como foco a explicação de como pessoas de meia-idade e idosos procuram manter as estruturas internas (memória) e externas (pressões e atrações) preexistentes onde aplicam as estratégias já conhecidas. Outra característica desta teoria é focalizar na relação do indivíduo e suas relações com os outros.

-**Teoria do Colapso de Competência:** é útil para a compreensão da competência social do idoso e as consequências negativas que geralmente acompanham as crises na idade avançada. Estas crises podem ser provocadas ou desencadeadas pela perda do(a) companheiro(a), ou mesmo por outras perdas significativas, formando assim o espiral do colapso de competência, que pode ser revertido com a força pessoal e o encorajamento do senso de competência.

• **Hermenêutica**

-**Teoria do Construcionismo social:** esta teoria está focada nas questões do comportamento do indivíduo dentro da estrutura da sociedade. Os principais conceitos em que esta teoria aborda dizem respeito a questões de significado social, as realidades sociais e as relações sociais no envelhecimento, bem como as atitudes diante do envelhecimento e idade. O reconhecimento da participação ativa dos indivíduos na criação e manutenção de suas vidas é uma das grandes contribuições dessa teoria para o entendimento do envelhecimento.

- **Racionalismo Econômico**

-**Teoria da Troca:** a vida social é apresentada como uma coleção de indivíduos envolvidos em torças sociais³⁵. Geralmente o idoso tende a se afastar das interações sociais devido aos poucos recursos, entretanto entre suas proposições encontramos a norma de reciprocidade, norma de justiça distributiva e norma de beneficiência.

b) Nível Micro/Macrossocial há a divisão entre Funcionalismo Estrutural, Teoria do Desenvolvimento em Psicologia, Interacionismo Simbólico e Marxismo, bem como suas subdivisões.

- **Funcionalismo Estrutural**

-**Teoria do Desengajamento:** foi percussora na tentativa de explicar o processo de envelhecimento e as mudanças que ocorrem nas relações entre os indivíduos e a sociedade. Inclui em sua análise o funcionamento da reação psicológica e social do idoso diante do envelhecimento. Esta teoria enfatiza o desengajamento ou o afastamento do idoso em relação com a sociedade.

-**Teoria da Modernização:** esta teoria descreve a relação entre a modernidade e as mudanças que ocorrem nos papéis sociais e no *status* das pessoas idosas. O conceito de modernização abordado por esta teoria é referente ao processo de industrialização que provocam câmbios estruturais nas sociedades junto do contexto histórico e cultural. A afirmação mais contundente desta teoria é sobre o *status* dos idosos, que está intimamente relacionado ao nível de industrialização da sociedade.

- **Teoria do Desenvolvimento em Psicologia**

-**Teoria da Estratificação por Idade:** tem como proposições o estudo do movimento das diversas faixas etárias através do tempo, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças entre elas; o estudo da assincronia entre mudanças funcionais e individuais através do tempo, bem como o estudo da interdependência entre as diferentes faixas etárias e as estruturas sociais. O movimento sucessivo das faixas etárias é também examinado através do tempo ou seu fluxo.

- **Interacionismo Simbólico**

-**Teoria da Subcultura**: os idosos norte-americanos desenvolveram uma cultura própria, que resultou de suas crenças e interesses em comuns voltados à saúde, a exclusão de interações com outros grupos etários, além do aumento da interação entre os idosos frente ao resultado de política pública segregacionista. Surge desta integração, entre os idosos, uma subcultura em que criam suas normas e valores que são estabelecidos acima dos *status* definidos como gênero, raça e classe social. Mudanças demográficas, ecológicas e sociais são defendidas por esta teoria, uma vez que contribuiriam para o desenvolvimento da subcultura.

- **Marxismo**

-**Teorias Femininas do envelhecimento**: estas teorias surgiram na década de 1970 na gerontologia social, suas tendências fundamentavam-se na sociologia e nas ciências sociais. Como foco central, no nível microssocial, analisa a rede social, os cuidadores e as famílias, os significados sociais e as identidades no processo de envelhecimento. No nível macrossocial, o estudo centra-se na estratificação por gênero, na estrutura de poder e nas instituições sociais, além de preocupar-se com a integração entre indivíduo e estrutura social e as relações de poder que influem no processo de envelhecimento. Como pontos a destacar destas teorias estão a figura da mulher e suas necessidades, abordam questões diárias da vida das mulheres, criticam outras teorias que deixam de lado as questões de idade e desafiam os preconceitos de gênero das teorias sociais do envelhecimento.

c) **Nível Macrossocial** há a divisão entre Racionalismo Econômico, Marxismo e Hermenêutica/ pós-modernismo, bem como suas subdivisões.

- **Racionalismo Econômico**

-**Teoria político-econômica do Envelhecimento**: sua origem vem do marxismo, e é uma reação ao estruturalismo funcional. As proposições que norteiam esta teoria são: a interação de forças econômicas e políticas que estabelecem como os recursos sociais serão alocados e como influem no *status* dos idosos, bem como o tratamento dispensado a este grupo; as restrições econômicas e políticas que moldam a experiência do envelhecimento, resultantes na perda do poder, autonomia e influência; como as experiências de vida influenciam na idade, classe, gênero,

raça e etnia; os fatores estruturais, institucionalizados pela economia e políticas públicas, constroem as oportunidades, escolhas e experiências no envelhecimento.

- **Marxismo e Hermenêutica pós-modernismo**

-**Teoria Crítica em Gerontologia**: sua contribuição centra-se para a investigação gerontológica o poder, a ação e significados sociais que articulam com os aspectos da subjetividade, da práxis, a união entre acadêmicos e profissionais e a crítica ao conhecimento, à cultura e à economia³⁵.

No estudo das Teorias (Biológicas, Psicológicas e Sociológicas) percebemos que há ideias antagônicas, com ênfase em aspectos distintos, entretanto como foram citadas para oferecer um panorama mais amplo dos estudos desenvolvidos por pesquisadores nestas áreas, optamos por uma posição de complexidade, defendida por Morin³³, pois acreditamos que o processo de envelhecimento, por ser complexo, permite utilizar diferentes aspectos mencionados pelas teorias apresentadas.

3.4.2 Um novo aluno em uma fase mais madura

Atualmente o idoso apresenta um novo perfil, não se parece em nada com o sujeito que vivia totalmente excluído da sociedade, considerado um peso para a família, incapaz de produzir e vivendo somente das lembranças do passado, salvo algumas exceções, em que o idoso apresenta alguma doença. No século XXI o idoso está engajado em muitos projetos que estimulam sua memória, participa ativamente da vida em sociedade, além de desfrutar dos avanços da ciência e medicina, que contribuíram para a sua qualidade de vida.

Apesar de não haver um único conceito do termo *qualidade de vida*, este vem sendo aplicado na literatura médica como “condições de saúde”, “funcionamento social” e também como “qualidade de vida”³³. Optamos por trabalhar com o conceito abordado pelo Grupo de Qualidade de Vida, da divisão de Saúde Mental da Organização Mundial da Saúde (OMS), que definiu o termo como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e

preocupações” (WHOQOL GROUP, 1994), por acreditarmos que vai ao encontro da proposta desta pesquisa³⁷.

Com a melhora da saúde e o aumento da expectativa de vida, os idosos começaram a ser vistos, neste século, como sujeitos que necessitavam ampliar seus conhecimentos, tanto nos aspectos educacionais quanto culturais, visando sua reinserção na sociedade e interação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's)³⁴.

Entretanto, ao trabalharmos com idosos-alunos é imprescindível mencionar a Andragogia, que estuda os processos de ensino e aprendizagem do aprendiz adulto, em suas especificidades³⁵. Segundo Chotguis a definição desta palavra não é encontrada em muitos dicionários, mas foi conceituada por um yugoslavo, na década de 60, em um seminário de verão na Boston University, como “a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender”, sendo um modelo pedagógico antagônico de ensinar crianças³⁸.

O modelo andragógico tem como base vários pressupostos que diferem do modelo da pedagogia, que ainda encontramos no sistema educacional, centrado no professor e restando ao aprendiz o papel de submissão, em que o professor é o agente responsável pelo direcionamento de todo o processo, cabendo ao aluno apenas a realização das atividades propostas sem questionamentos.

Há 06 (seis) pontos centrais desta pedagogia, sendo:

a) A necessidade de saber: o adulto tem necessidade de saber o porquê, precisa aprender algo, antes de se dispor a aprender. O adulto quando decide aprender algo por conta própria investe muita energia, pesando os benefícios de tal aprendizagem.

b) Autoconceito do aprendiz: o adulto tende a ser responsável por sua própria vida e decisões. Uma vez assumido este conceito de si próprio, desenvolve uma necessidade psicológica de ser visto e tratado como sendo capaz de autodirecionar-se, havendo ressentimento e resistência em situações de imposição.

c) O Papel das Experiências dos Aprendizes: o adulto ao se envolver em uma atividade educacional trás consigo uma carga de experiências muito grande, mas diferente em qualidade daquelas da juventude. A diferença de qualidade e quantidade tem consequências no seu processo de aprendizagem.

d) Prontos para Aprender: o adulto está sempre pronto a aprender o que necessita saber e que o torne capaz de fazer, visando resolver efetivamente as situações da vida real.

e) Orientação para Aprendizagem: o adulto é centrado na vida, nos problemas, nas tarefas, na sua orientação para aprendizagem, em contraste com a aprendizagem das crianças e jovens.

f) Motivação: o desejo do adulto em crescer profissionalmente, receber uma promoção, maior salário, quando está exercendo alguma atividade profissional, são alguns motivadores externos que estimulam sua aprendizagem. Entretanto a motivação interna é mais potente, como autoestima, qualidade de vida e o desejo de crescente satisfação³⁵.

Após esta breve explanação do que é Andragogia, encontramos em Luque³² a afirmação de “que se pode aprender ao longo de toda a vida”, embora o ritmo de aprendizagem seja mais lento nos idosos, em comparação com os jovens, muito embora com uma dedicação especial. Suas palavras são corroboradas por Kachar⁴ ao alegar:

As pesquisas neste campo têm desvendado e desmascarado estereótipos sobre a incompetência dos *adultos mais velhos*, mostrando que eles podem aprender a usar o computador, mas necessitam de aproximadamente o dobro do tempo que os *adultos mais jovens*.

Outro dado importante, segundo Luque³², é que a falta de atividade mental cognitiva explica a diminuição da capacidade de aprendizagem na velhice, e salienta a relevância do estímulo para ativar e reativar as energias mentais. Afirma também que no período da aposentadoria o idoso se encontra em boas condições para desenvolver aspectos a nível funcional e psicológico. Esta opinião é reforçada por Espinoza e Bazo³² que destacam que nesta etapa da vida do idoso, há necessidade de incluir em sua rotina, podendo ser semanal, uma atividade que organize sua participação ativa em cursos de informática, ou mesmo atividades que o aproxime das novas tecnologias.

As novas tecnologias fazem parte do nosso dia-a-dia, desde os eletrodomésticos, os celulares, as caixas eletrônicas dos bancos, as mensagens de e-mail, compras *online*, entre outros. Os jovens se familiarizam com muita rapidez das novas tecnologias, entretanto pessoas idosas, ou mesmo trabalhadores na faixa dos 50 anos, se sentem deslocados com tanta informação e o bombardeio

tecnológico; se sentem receosos ou com medo diante da tecnologia. Mesmo neste contexto, muitos buscam cursos de informática para auxiliá-los a sair da alienação tecnológica, por isso, profissionais e entidades trabalham na tarefa de inserção do idoso no mundo digital, por razões éticas, de cidadania ou por acreditarem que todos têm direitos a uma sociedade mais justa e igualitária³⁵.

Não basta oferecer aulas de informática ao idoso, todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem deste sujeito acreditam que é necessário oferecer conhecimentos que os auxilie a usar o computador de forma autônoma e que facilite o processo de comunicação aprimorando suas relações pessoais, que usufrua dos serviços que a Internet proporciona como cultura, lazer, relacionamento e educação³⁵.

Nesta mesma direção Kachar⁴ afirma que as mudanças de atitude dos idosos, em relação ao computador, surgem após se sentirem:

- familiarizados com a terminologia e a linguagem utilizada;
- menos excluídos dos processos tecnológicos da sociedade;
- menos apreensivos sobre o uso do computador e
- mais confiantes nas suas próprias habilidades para entender e utilizar o computador.

Kachar⁴ chama a atenção que no ambiente educacional o idoso-aluno tem a possibilidade de demonstrar seu potencial de produção, a reconstrução de sua autoimagem, além de exercitar a cidadania.

Neste contexto, situa-se o ensino de Língua Espanhola que é o enfoque desta pesquisa, pois alguns alunos ao iniciarem seus cursos de “Inclusão digital” tem o interesse instigado em aprender uma língua estrangeira para poder ler os diversos materiais eletrônicos, em outro idioma, disponibilizados na Internet.

Segundo Morcho³⁹ os idosos tem propósitos específicos para estudar um idioma. Afirma que na maioria dos casos são movidos por uma necessidade concreta, portanto é essencial levar em conta, ao ensinar uma língua estrangeira a este público, ditas necessidades. Destaca também que estudos realizados pelo investigador norteamericano Howard Gardner, da Harvard University, sobre o ensino de uma segunda língua aos alunos “integralmente motivados”, que são aqueles que desejam identificar-se com a

cultura e com a comunidade que fala dito idioma², são os que melhor resultados obtêm.

3.5 O uso do computador nas aulas de línguas estrangeiras

A tecnologia digital está inserida em nossas vidas, de uma forma tão arraigada, que não é mais possível viver sem ela. No ensino de línguas estrangeiras o computador é uma ferramenta de aprendizagem muito eficaz, que aproxima do aluno os materiais autênticos, como jornais, revistas, artigos, músicas, sem a necessidade de sair de casa.

Estão concentradas no computador as diversas mídias que existem em outros meios, o que o torna atrativo e desperta o interesse em seu uso na sala de aula, tanto por professores quanto por alunos.

O uso do computador como uma ferramenta de ensino no processo de aprendizagem de língua estrangeira, tem sido visto como um recurso que estimula e desperta a motivação do aluno, pois facilita a interação entre o professor, além de possibilitar um *feedback* imediato³⁹.

Com o uso dos recursos no formato hipermídia o computador tornou-se uma ferramenta de apoio para o ensino de língua estrangeira, devido às facilidades de interação e de retorno imediato. A hipermídia, através da vantagem do retorno, superou os livros textos e as fitas cassetes usados em salas de aula, pois há a integração de som e imagem³⁹. No ensino de línguas estrangeiras o uso do computador ficou, por muito tempo, associado ao conceito de “fazedor de tarefas”, este fato estava relacionado aos primeiros programas desenvolvidos, em que a técnica behaviorista de estímulo-resposta era empregada. Nestes programas os conteúdos eram “ensinados” de forma fragmentada, distribuídos em pequenas unidades, que eram ordenados de acordo com o grau de dificuldade. Para passar à seguinte etapa o aluno deveria acertar as questões propostas, em caso de erro era necessário repeti-la(s) até acertá-la(s)³⁹.

Os programas controlavam o “aprendizado” do aluno e estavam dentro da categoria denominada Instrução Auxiliada por Computador (IAC), ou em inglês *Computer-Assited Instrution*, e a aprendizagem era linear e não adaptativa³⁹.

No âmbito hispânico o Ensino de Línguas Assistidas por Computador – ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), uma versão espanhola do acrônimo inglês CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Seu objetivo é o estudo da integração do computador nos processos de ensino e aprendizagem das línguas, preferentemente, estrangeiras⁴⁰.

A origem do ELAO remonta a princípios dos anos 60, nos Estados Unidos, e surge como uma disciplina específica de EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador), quando, em algumas universidades americanas, o *software* educativo começou a ser desenvolvido de maneira sistemática para os computadores centrais dos centros de cálculo universitários, chamado o projeto de PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), da Universidade de Illinois⁴⁰.

Neste período, os alunos tinham acesso ao computador através de terminais conectados ao computador central. A partir do surgimento, no ano de 1977, do computador Apple II, uma grande transformação na EAO se fez presente, o aluno não necessitava aceder ao computador central, podia trabalhar diante de um computador de maneira autônoma. Desta forma sua mobilidade e transportabilidade estavam garantidas, visto que requeria somente estar conectado a rede elétrica.

Esta mudança no cenário mundial permitiu que o ELAO passasse a ter características de uma disciplina independente, pois era possível utilizar o computador como ferramenta de aprendizagem de uma língua, em qualquer centro educativo ou mesmo no lar do aluno⁴⁰.

Na década de 90 os computadores começaram a apresentar a informação com imagens e sons, além de informação textual. Para o ELAO foi um grande avanço, pois o mesmo aparelho assumia funções que antes eram realizados por diferentes equipamentos. O computador permite a gravação e a reprodução de sequências sonoras e audiovisuais⁴⁰.

A educação a distância, baseada na Internet nos permite explorar, pela sua multiplicidade e flexibilidade, as mais diversas formas de ensino como um curso para crianças, que estão submetidas a longos períodos de hospitalização, a interlocutores que desejam estabelecer contatos, através de uma comunicação síncrona ou assíncrona, com pessoas que estão a quilômetros de distância e em horários diferentes⁴¹.

Através da EAD e com o auxílio da Internet, as barreiras de tempo e espaço foram rompidas, pois permite ao estudante comunicar-se com seu professor, com falantes nativos da língua estrangeira. O fato de não haver a presença física de outra pessoa, muitas vezes ajuda a vencer a timidez e o medo do ridículo, que em algumas situações enfrenta na educação presencial, e possibilita o esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

A Internet oferece ao aluno um número infinito de atividades para a aprendizagem e reciclagem das competências de leitura, escrita, compreensão, pronúncia, vocabulário, tópicos gramaticais, além de possibilitar o desenvolvimento de investigação entre pesquisadores de outros países³⁹. Utilizamos o termo competência empregado por Chomsky⁴², que afirma:

A competência é considerada como o saber depositado na mente do indivíduo, ativado pelo contato entre sua dotação genética e uma língua natural, que põe em funcionamento um processo de seleção ou de fixação de parâmetros. Já a fala, ou o uso, são ação humana livre e indeterminada, governada por algo que está além do conhecimento.

Os conceitos de competências são variados, conforme os autores, mas em síntese, determinam as possibilidades de realização, com sucesso, de alguma atividade física ou mental. De acordo com Barrenechea⁴³ a humanidade experimentou, através da Internet, um grande avanço tecnológico ao aprender e ensinar línguas estrangeiras. A incorporação de materiais audiovisuais dinamizou o ensino de idiomas e possibilitou o surgimento de outros métodos com estes recursos, como o uso do computador.

Luzón J. M. e Soria⁴⁰ afirmam que a popularização e o desenvolvimento da Internet abriram grandes expectativas no ensino de línguas, nenhuma outra inovação tecnológica como os laboratórios de idiomas, os CD-Rom conseguiram dar conta das exigências dos diferentes grupos de profissionais do ensino de idiomas.

Para Sitman⁴⁴ a Internet oferece ao professor a oportunidade de dedicar mais tempo ao aluno que o necessite e a orientá-lo a distância, facilitando desta forma o trabalho individual e seu progresso. Para países com pouco acesso a expoentes da língua estrangeira esta ferramenta se torna mais relevante.

Segundo Braga Norte⁴⁵ o ensino de uma língua estrangeira deve estar centrado na figura do aluno, tornando indispensável a autoinstrução (refere-se, geralmente, a situações nas quais o aprendiz trabalha sem o controle direto do professor) adquirida por meio da utilização dos recursos do computador no

programa de ensino. A tecnologia é usada como colaboradora na construção de um ambiente propício à construção da aprendizagem, uma vez que seus conteúdos dão suporte à aprendizagem individualizada e cooperativa, contribuindo para um ensino mais humanizado.

O ato de aprender é individual e, para Braga Norte⁴⁵, a responsabilidade pela própria aprendizagem, a independência, a capacidade de tomar decisões e a assumir responsabilidades são fundamentais para tornar um aluno ideal no que diz respeito à aprendizagem de um idioma.

Para que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dê de forma efetiva vai depender do aprendiz tomar para si a responsabilidade de aprender independentemente do professor. Reconhecer suas dificuldades, bem como preencher suas necessidades é papel do aluno, mas para que isto ocorra o professor deve promover oportunidades que desenvolvam estas capacidades, pois assim o aluno pensará de modo independente, se autogerenciará nas atividades e terá condições de fazer escolhas no seu processo de aprendizagem⁴⁴.

De acordo com Braga Norte a demanda pelo sistema de autoinstrução vem cada vez aumentando mais, e as razões são: falta de oportunidade dos alunos para frequentar cursos especializados de língua; horário não compatível com as outras atividades diárias, diferenças individuais como ritmo, atitudes, estilos cognitivos ou de aprendizagem, diferentes necessidades, além dos recursos tecnológicos que estão à disposição no momento do ato da aprendizagem.

3.6 MOODLE: um ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas de apoio as oficinas de língua espanhola

Para a realização das oficinas de língua espanhola em EAD foi utilizado um ambiente virtual que atendesse aos objetivos desta disciplina, na plataforma denominada MOODLE (*Modular Object Oriented Distance LEarning*) que possibilita e auxilia na criação e organização de cursos *online*.

MOODLE é uma plataforma, um software, que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas no ano de 1999, e que permite o Gerenciamento de Cursos, também conhecido através da sigla (SGC), bem como Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA). MOODLE é uma plataforma, não é um

AVA, mas permite criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁴⁶ ou Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

Estes sistemas são aplicações de Internet que rodam em um servidor e são acessadas através de um navegador *web*. Os professores e alunos podem acessá-lo de qualquer lugar, desde que haja um computador e conexão com a Internet, de preferência banda larga, e um navegador *web*.

O SGC proporciona ao professor ferramentas para a criação de um curso baseado em um sítio *web*, em que o acesso é controlado para que somente os integrantes do curso tenham possibilidade de usá-lo. O aluno para acessar o ambiente deve estar vinculado a um grupo de pesquisa, como os alunos do Projeto *Potencialidade*, ou matriculados em alguma instituição de ensino, pois receberão uma senha que lhes permitirá o acesso. Além da segurança ao acesso, o SGC oferece ferramentas que aumentam a eficácia de um curso, como também permite compartilhar materiais de estudo, manter discussões ao vivo, aplicar testes de avaliação e pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas e registrar notas⁴³.

MOODLE é um *software* de fonte aberta (*Open Source Software*), que pode ser instalado em um servidor, usado, modificado e seu programa pode ser distribuído, de acordo com os termos da *General Public Licence* (GNU). Pode ser usado sem sofrer alterações em Unix, Linux, Windows, Mac OS e outros sistemas de suportem PHP, além de estar disponível em 60 idiomas.

Este ambiente está sendo utilizado por diversas instituições de ensino em todo o mundo, e possui uma grande comunidade em que os membros envolvidos em atividades que dizem respeito a sua aplicação, desde correções de erros e o desenvolvimento de novas ferramentas, até discussão sobre as estratégias pedagógicas e suas interfaces⁴⁵.

O MOODLE, como qualquer outro *Learning Management System* (LMS), dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo usuário, de acordo com seus objetivos. Desta forma os cursos podem utilizar fóruns, diários, chats, questionários, textos, *wiki*, objetos de aprendizagem, publicar materiais de vários tipos de arquivo, entre outras funcionalidades⁴³. Algumas das atividades citadas serão explicadas mais adiante, por fazerem parte das oficinas de Língua Espanhola desenvolvidas no Projeto *Potencialidade*.

O ambiente criado no MOODLE é uma plataforma que pode ser utilizada de diferentes maneiras. Esta pesquisa utiliza o MOODLE como um ambiente virtual com a intenção de criar uma comunidade virtual de ensino e aprendizagem de acordo com a proposta da pedagogia construtivista, entretanto pode ser utilizado com diferentes linhas teóricas. Esta pesquisa propõe oficinas de Língua Espanhola com o embasamento teórico da Pedagogia Construcionista, elaborada por Seymour Papert (1980)⁴³, que é uma teoria em movimento que possui uma meta-reflexão sobre os diversos modos de re-construção, e preocupa-se com dois aspectos que caracteriza como essenciais para que se dê a aprendizagem: o desenvolvimento de materiais que possibilitem uma atividade reflexiva por parte do aprendente e a criação de "ambientes" em que a aprendizagem ocorra⁴⁷.

Papert ajustou os princípios do Construtivismo Cognitivo de Piaget, quando foi trabalhar no Laboratório de Inteligência Artificial do MIT, e elaborou premissas que seriam aplicadas a tecnologia de computadores para auxiliar ao processo de construção de conhecimento⁴⁴.

A aprendizagem do MOODLE pode ser orientada a “pedagogia social construcionista”, que tem como pilar quatro conceitos principais que a subsidiam⁴⁸:

a) Construtivismo - sustenta que o sujeito constrói novos conhecimentos a partir da interação com o ambiente. O novo conhecimento é confrontado com o anterior, que age sobre o objeto, e passa a assimilá-lo. Este processo de assimilação transforma o objeto e o sujeito reage construindo novos instrumentos do saber, mais complexos. O sujeito passa a ser agente do seu conhecimento a partir do momento que o constrói através da interação com o meio físico e social⁴⁸.

b) Construcionismo - sustenta que a aprendizagem se dá e é eficaz quando algo é construído para que outros possam experimentar. Na construção do conhecimento em que se baseia na realização concreta de algo palpável, como por exemplo, a elaboração de um texto, um objeto, através do computador, é que possa ser disponibilizado para que outros sujeitos possam utilizá-lo⁴⁹.

c) Construcionismo Social - este conceito diz respeito a um grupo de sujeitos que constroem objetos para que outras pessoas possam interagir, criando de maneira colaborativa para que possam ser compartilhados⁴⁷. A ideia do construcionismo social baseia-se no engajamento social de construção do conhecimento em que as pessoas aprendem melhor quando envolvidas neste processo. O termo processo social implica que a aprendizagem é feita em grupos,

pois é um processo de negociação de significados e a utilização de recursos compartilhados para atingir a construção do conhecimento⁴³.

d) Ligado e Separado - a motivação que estimula os sujeitos passa a ser o objeto de observação. O comportamento separado, que é apresentado neste pilar, trata da importância que o sujeito dá aos fatos, geralmente defende seu ponto de vista da forma objetiva usando a lógica e procura descobrir falhas nas ideias de seus opositores. O comportamento ligado é aquele em que o sujeito aceita a subjetividade, presta atenção e faz perguntas para melhor compreender o ponto de vista do outro. Chama-se de comportamento adequado quando o sujeito é sensível a ambos e consegue optar por um deles, de acordo com a situação. O comportamento ligado é o mais estimulante em uma comunidade de aprendizagem, pois aproxima as pessoas e promove uma reflexão dos conceitos pré-estabelecidos, também auxilia o sujeito a pensar em suas experiências e imaginar novos caminhos para a aprendizagem. O comportamento ligado também permite ver como cada participante de um curso pode ser, ao mesmo tempo, aluno e professor. O papel de professor pode mudar para influenciador, moderador, fomentador de discussões e atividades, levando os alunos aos objetivos do curso. O MOODLE permite que este tipo de comportamento ocorra entre os sujeitos.

3.6.1 Características desta ferramenta

Esta plataforma (MOODLE) apresenta como aspectos gerais as seguintes características que a tornam adequada para as aulas em Educação a Distância, tais como:

- Propicia a aplicação de uma pedagogia construcionista social, em que a colaboração, as atividades e a reflexão são o seu centro;
- Adequa-se aos cursos *online* e semipresencial;
- É eficiente, compatível e possui uma interface com navegadores de baixa tecnologia;
- Apresenta uma fácil instalação, pois necessita apenas de um banco de dados e de um servidor que suporte PHP, e pode ser compartilhado com outras aplicações;

- Permite a visita de interessados, em conhecer o ambiente, sem ter acesso a informações que exijam segurança, por exemplo, provas, atividades;
- Suporta vários cursos que podem ser agrupados por categorias e podem ser compartilhados em uma mesma instalação;
- Proporciona no quesito segurança de informações uma grande proteção;
- A maior parte das seções (Recursos, Fóruns de Discussão, Diário, etc.) tem um editor HTML gráfico WYSIWYG⁴³.

O MOODLE tem recebido muitas adesões de administradores de ambientes de aprendizagem em virtude de ser um sistema aberto e *free*, com uma forte filosofia educacional. Esta fonte aberta permite ao usuário ter acesso ao código fonte do *software*, podendo ser examinado, alterado, modificado ou mesmo ser usado somente partes para adequar ao interesse pessoal. Qualquer pessoa pode baixar gratuitamente o MOODLE e pode ser instalado, sem nenhum custo, num servidor.

3.6.2 Organização de uma sala virtual no MOODLE

O MOODLE em sua instalação original está estruturado em três colunas em sua página de abertura, entretanto pode ser personalizada de acordo com a proposta didático-pedagógico, podendo ser alterada pelo administrador do sistema. Abaixo temos um exemplo da página original (Figura 3), em que as três colunas aparecem com os blocos de informações⁴³.

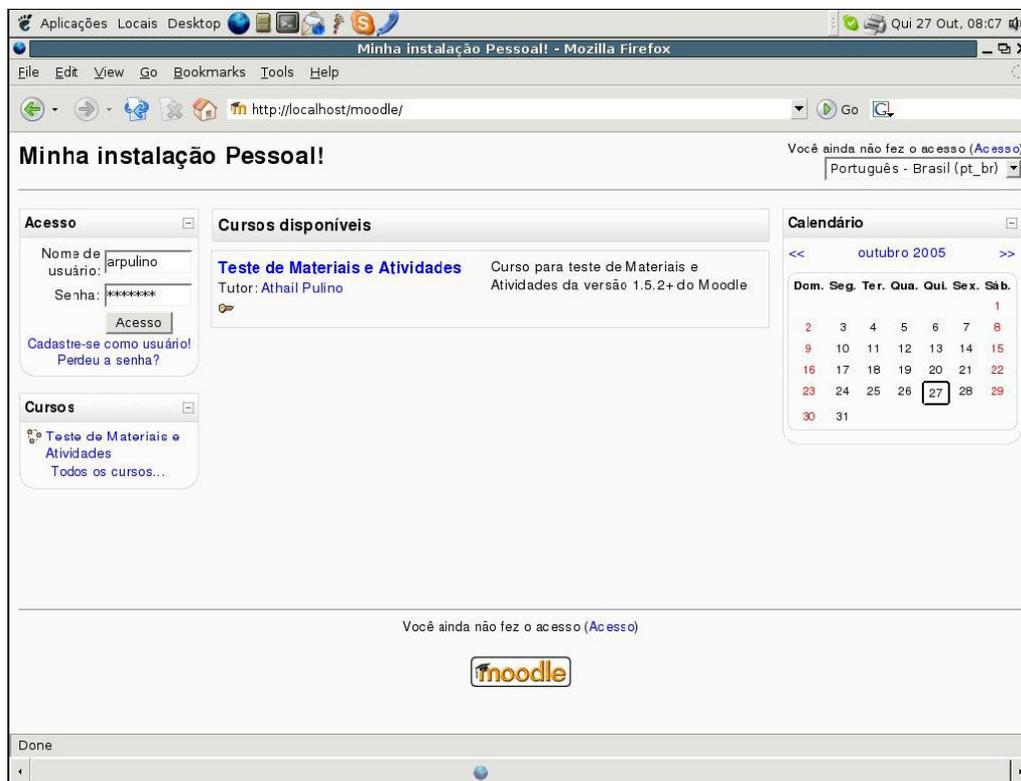


Figura 3: Tela de abertura - instalação original
 Fonte: página de abertura de instalação de um curso MOODLE

Na coluna da esquerda observamos o acesso, em que o usuário terá que colocar seu nome e senha e o(s) curso(s) que consta(m). Na coluna central vemos os cursos disponíveis e na coluna da direita há o calendário. A configuração da tela de abertura da instalação é atribuição do administrador da instalação MOODLE, portanto poderá variar uma instalação para outra⁴³.

Através da Figura 4 podemos observar a página principal da Oficina de Língua Espanhola que era visualizada pelos idosos-alunos que participavam desta oficina.

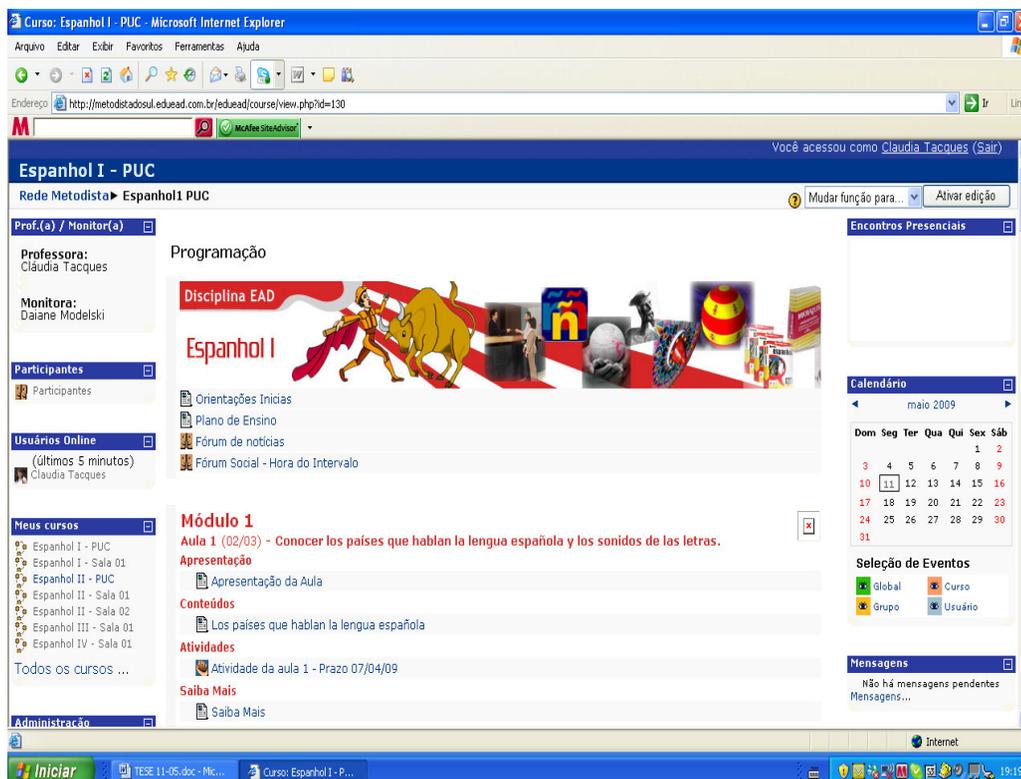


Figura 4: Tela de abertura – língua Espanhola
 Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

3.6.3 Conteúdos no MOODLE

O docente que irá administrar o curso no ambiente MOODLE necessita saber que é possível acrescentar dois tipos de conteúdos: os materiais, que explicam os conteúdos das aulas e atividades, que serão realizadas pelos alunos. A administração do curso envolve três atividades que são divididas da seguinte forma:

- Administração de datas das atividades - é possível determinar o dia/hora em que as atividades estarão disponíveis e visíveis para os alunos, bem como a data de encerramento das mesmas. O gerenciamento das datas pode ser realizado no início do curso. Entretanto há necessidade de um cuidado especial para feriados, pois exige um gerenciamento durante o andamento das aulas⁴⁸.

- Gerenciamento, inclusão e participação nos fóruns de discussão, pesquisas de opinião e, eventualmente, horários de bate-papo - estas atividades e as FAQ (perguntas mais frequentes) são atividades que devem receber uma atenção especial por parte do professor. As perguntas realizadas entre os alunos,

entre alunos e o monitor ou entre alunos e professor podem ser inseridas no módulo FAQ, podendo o professor sugerir que os discentes consultem este módulo antes de inserir alguma dúvida. As mesmas podem ser objeto de bate-papo com hora marcada. A participação do professor nestes momentos é fundamental⁴⁸.

- Gerenciamento de notas parciais - as incertezas e dúvidas geralmente surgem quando o MOODLE é usado pela primeira vez. É recomendável que a planilha de notas dos alunos seja observada, para que possíveis incorreções possam ser alteradas⁴⁹. Há um quadro de notas *online* que permitem que o aluno consulte suas notas e o parecer do professor sobre o trabalho realizado.

- Na gestão do ambiente ainda temos a possibilidade de fazer o *mapeamento das incursões dos alunos*, ou como diz Ramos verificar os “rastros do conhecimento⁵⁰”, pois que marcam a caminhada do estudante ao definir as atividades e os passos necessários para construir determinado conhecimento. O “rastro do conhecimento” ocorre à medida que as ferramentas de aprendizagem vão sendo utilizadas pelo estudante, formando-se desta maneira uma sequência de passos que contribuiram para a construção do conhecimento, e serão armazenados para possíveis pesquisas. Desta forma podemos saber o quanto o aluno navegou pelo ambiente virtual de aprendizagem.

3.6.4 Atividades que podem ser usadas no MOODLE

As atividades que o MOODLE proporciona são ferramentas que instigam a participação dos alunos no ambiente. “Atividades” reúne, por ícones, todas as tarefas que poderão ser utilizadas em um curso. Nesta pesquisa abordamos com mais detalhes apenas as atividades que foram utilizadas para desenvolver a Oficina de Língua Espanhola, as demais faremos menção, visto que não pretendemos explorar em sua potencialidade todas as que o MOODLE possibilita.

São elas⁴⁹:

- Agenda de atendimento:** permite um atendimento individualizado ao aluno. O docente deve especificar o horário e duração para o atendimento, desta forma o aluno pode escolher o momento que deseja ser atendido.

- Avaliação do curso:** neste módulo há alguns questionários de avaliação de cursos que são específicos para ambientes de aprendizagem virtuais, que proporcionam a reflexão sobre os processos de aprendizagem durante o curso. A

atividade “Avaliação do curso” refere-se a três tipos de formulários de pesquisa, chamados como ATTLS, COLLES e Incidentes críticos.

-Bate-papo: esta atividade, também denominada chat, permite que se realizem discussões textuais, via *web*, na modalidade síncrona. O docente elabora um texto em que constam os objetivos da atividade, mês, dia, ano e horário em que será realizada esta atividade⁴⁹.

-Diálogo: o diálogo permite aos participantes uma comunicação direta entre tutores e alunos, entre os próprios tutores e entre os alunos. Esta atividade permite que o participante se envolva, simultaneamente, em diversos diálogos. Cabe ao professor decidir se o uso do diálogo se enquadra aos objetivos propostos para seu curso, pois estabelece diálogos um-a-um, deixando os demais participantes sem o acesso ao conteúdo. Neste caso o ideal é o uso do Fórum de discussão, por ser uma ferramenta importante para as atividades *online* e adequada a pedagogia da construção coletiva.

-Fóruns: há diversas estruturas de fóruns, as mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes podem optar por receber cópias de novas mensagens através do e-mail e os professores podem enviar mensagens ao fórum com cópias via e-mail a todos os participantes.

-Exercício: esta atividade é geralmente uma tarefa simples e prática, solicitada pelo professor, em que pode ser a elaboração de um texto, um relatório, uma apresentação de um tema, por exemplo. Ao terminar a tarefa o aluno deverá atribuir uma nota antes de enviá-la ao professor. O professor pode solicitar, após a avaliação, que o aluno refaça, para posteriormente fazer uma novamente avaliação.

-Glossários: é uma atividade que possibilita aos participantes criar e atualizar uma lista de palavras com suas definições como em um dicionário ou em perguntas mais frequentes (FAQ). O glossário poder ser configurado para limitar o número de itens visualizados em cada página, visto que ao colocar muitos itens a visualização da página poderá demorar⁴⁹.

-Livro: é um dos formatos de conteúdo que podem ser disponibilizados pelo professor em um curso, e consiste em um material de estudo em que constam geralmente várias páginas, preferentemente não muito extensas para facilitar a navegação do aluno. Este material é editado somente pelo professor⁵³.

-Lição: consiste em um número delimitado de páginas, em que cada uma conclui com uma questão e alternativas de resposta, sendo que para cada resposta que o aluno dê, é possível direcioná-lo para a página seguinte. Nesta atividade o conteúdo poderá ser abordado de forma flexível e interessante⁴⁸. A lição é uma atividade que permite ao aluno mais de uma resposta ou revisão, dependerá de sua configuração. O professor poderá oferecer um *feedback* ao aluno, através da configuração de comentários a cada possibilidade de resposta⁵⁰.

-Oficina: é uma atividade de avaliação entre os participantes, em que avaliam os projetos de outros estudantes que participam do curso⁴⁹.

-Pesquisa de opinião: é uma atividade elaborada pelo professor, por exemplo, uma pergunta com várias opções de resposta, em que o aluno participa escolhendo uma. Possibilita a realização de pesquisas de opinião, a reflexão de algum tópico, solução de algum problema, entre outras variações⁵¹.

-Questionários: este instrumento é o que mais foi utilizado nas Oficinas de Língua Espanhola, realizadas no Projeto *Potencialidade*. Consiste em um instrumento de composição de questões e de configurações, que compreende a definição do período de disponibilidade, a apresentação de *feedback* automático, bem como diversos sistemas de avaliação, e diversas possibilidades de tentativas. Dentre os tipos de questões encontramos múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, etc. O questionário não tem limite de tempo para sua realização, mas pode ser habilitado para tal. Entretanto há limite de data e hora para iniciar e terminar a atividade proposta no ambiente. Podemos perceber através da figura 3 um modelo de página de questionário em que a atividade solicitava aos alunos relacionar as colunas.

As questões que o “questionário” possibilita no ambiente são:

-Múltipla escolha: alguns campos devem ser preenchidos como o nome da pergunta, o seu enunciado.

-Verdadeiro/falso: atividade que dispensa maiores detalhes.

-Resposta breve: a resposta a uma questão deste tipo deve ser uma palavra ou frase curta. A resposta que será postada pelo aluno deve corresponder exatamente à resposta que foi configurada.

-Numérica: a resposta a este tipo de questão tem um valor numérico, podem ser prevista uma margem de erro para que outras respostas sejam aceitas como corretas.

-Calculada: este tipo de questão possibilita a criação de valores numéricos individualizados, sendo que cada aluno atribui valores diferentes para parâmetros de uma mesma expressão, assim sua questão terá valores individualizados. É possível estabelecer uma tolerância de erro que também ocorre nas questões numéricas.

-Associação: é opcional um texto introdutório, a seguir é acompanhado por uma série de perguntas subordinadas. A resposta correta deve ser selecionada entre as respostas apresentadas.

-Descrição: é um texto de um questionário, entretanto cabe esclarecer que não é um tipo de questão, pode ser um texto descritivo ou narrativo, usado como referência para as respostas de um grupo de questões.

-Associação aleatória: após uma breve introdução as questões subordinadas com diversas respostas são apresentadas. Somente há uma resposta correta a cada questão, e o participante deve escolher. Todas as questões têm peso igual para efeito de cálculo.

-Respostas embutidas (cloze): este tipo de questão é semelhante ao formato conhecido como Cloze. A questão consiste de um trecho de texto com várias respostas embutidas, podem ser, por exemplo, múltipla escolha, resposta breve e resposta numérica.

-Hot Potatoes: este tipo de questão permite a sua realização diversas vezes, até, caso o aluno deseje, atingir o máximo da pontuação que é 100%, além de que possibilita, após a conclusão, a verificação imediata da(s) resposta(s).

-Tarefas: este tipo de questão consiste na descrição ou enunciado de uma atividade que será desenvolvida pelo aluno, e pode ser de três tipos: atividade fora de rede; envio de um único arquivo e texto em rede. A “atividade fora de rede” é quando a tarefa é realizada pelo aluno em algum lugar da rede ou presencial, entretanto não podem enviar arquivos, e receberá a notificação de sua nota. A atividade “envio de um único arquivo” permite ao aluno enviar um único arquivo de um editor de texto, uma imagem, um sítio na rede zipado ou qualquer outra solicitação do professor. A atividade “texto em rede” exige a edição de um texto usando as ferramentas de edição que habitualmente utilizam. O professor avalia e inclui comentários ou mudanças⁵⁴.

O MOODLE permite diversas atividades e recursos variados (denominados funcionalidades), mas que nem sempre se usam todas em um curso ou oficina. Na análise dos dados relataremos as que foram utilizadas.

3.7 Métodos de ensino de língua estrangeira utilizados predominantemente no ensino presencial

Para estudar os diferentes métodos e enfoques da Língua Espanhola e entender a evolução da didática no ensino de línguas estrangeiras, importa realizar uma breve retrospectiva de seu desenvolvimento. O latim, há quinhentos anos atrás, era a língua estrangeira que dominava o cenário educativo. Era o idioma que se estudava amplamente nas escolas, idioma dos filósofos e grandes pensadores como Virgílio, Ovídio. No comércio era a língua que prevalecia, na religião e no governo era o idioma falado. Esta hegemonia, no século XVI, cedeu lugar ao francês, ao italiano e ao inglês, idiomas que ganharam prestígio como consequência das mudanças políticas na Europa. Sendo assim, o latim, que possuía maior destaque frente aos outros idiomas foi gradativamente sendo deixado de lado como língua principal de comunicação oral e escrita.

O estudo do latim como uma língua viva que dominava o cenário linguístico, passou a ser uma simples disciplina de currículo escolar, isto fez com que seu estudo adotasse uma função diferente no ensino. O latim clássico estudado através dos grandes pensadores, da análise das regras gramaticais, de sua retórica se converteu em modelo para o estudo das línguas estrangeiras durante os séculos XVII e XVIII. O seu estudo era justificado também por ser um idioma que desenvolvia as capacidades intelectuais, e o estudo da gramática latina chegou a ser um fim em si mesmo. A língua latina ao ser substituída pelas línguas vernáculas, “passou a ser considerada uma ‘ginástica mental’, a língua “morta” suprema, cujo estudo sistemático e disciplinado se considerava indispensável como base para todas as formas de educação superior”⁵⁵.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, na Inglaterra, o aluno ao entrar na *Grammar school*, recebia como parte de seu aprendizado uma introdução à gramática latina. O aprendizado memorístico se centrava nas regras gramaticais, no estudo das declinações e conjugações, na tradução e na prática de escrever corretamente as orações. Após adquiridas as competências básicas, o aluno era introduzido no estudo avançado da gramática e da retórica. As faltas cometidas o levavam a sofrer castigo brutal.

No século XVIII quando as línguas modernas começaram a ser incluídas nos currículos das escolas europeias, tomou-se como base para o ensino de idiomas os mesmos procedimentos que outrora se usavam para o ensino do latim. A ênfase na gramática era o que norteava o ensino de línguas. Era comum encontrar nos textos enunciados com regras gramaticais abstratas, listas de vocabulários e orações para traduzir.

Nesta época o objetivo do ensino de idioma não se centrava na língua oral, a prática oral limitava-se apenas, por parte do aluno, a leitura em voz alta das orações que havia traduzido.

O enfoque baseado no estudo do latim, no século XIX, era considerado o caminho normal para o estudo das línguas estrangeiras nas escolas europeias. Os capítulos e lições dos livros deste século eram organizados ao redor de aspectos gramaticais, onde se explicavam as regras para o seu uso e eram ilustrados com exemplos do tipo: “*Meus filhos compraram os espelhos do duque*” e “*O gato de minha tia é mais traiçoeiro que o cachorro de teu tio*”.

Havia uma grande preocupação em codificar a língua estrangeira em regras de morfologia e de sintaxe com o propósito de explicá-las, com a finalidade de memorizá-las. Os livros dos autores Seidenstücker e Plötz, foram os que mais se destacaram neste período. O primeiro, em seu material escrevia frases desprovidas de contexto com a ênfase em regras específicas. Seus textos eram divididos cuidadosamente em duas partes, sendo que, na primeira apareciam as regras gramaticais e os paradigmas necessários e na segunda se davam orações em francês para serem traduzidas para o alemão e vice-versa. O que se pretendia era que o aluno aplicasse as regras. Já em Plötz, a diferença se consistia na tradução mecânica⁵⁵.

Segundo os autores Richards e Rodgers⁵⁵, a ênfase no domínio da gramática e tradução, como modelo a ser seguido do latim, no ensino de línguas estrangeiras, começou a perder terreno a partir do século XIX. O que contribuiu para que o *Método de Gramática e Tradução* fosse questionado e rechaçado, foi o crescente aumento das oportunidades de comunicação que surgiram entre os europeus. Com esta demanda, houve a necessidade de falar línguas estrangeiras para que os povos se entendessem. A partir deste momento apareceram os livros de conversação e livros com frases para o estudo privado.

Neste período na Alemanha, Inglaterra, França e outros países da Europa, especialistas no ensino de línguas se preocuparam em desenvolver novos enfoques para reformar o ensino das Línguas Modernas. Dentre os especialistas que impactaram com suas ideias na busca por um novo método de ensino das línguas encontramos C. Marcel (1793-1896), T. Prendergast (1806-1886) e F. Gouin (1831-1896).

Através dos trabalhos individuais destes especialistas se percebia o clima de mudança que se vivia nesta época. Os educadores começaram a dar maior importância a competência oral que a compreensão escrita, a gramática ou mesmo a compreensão literária.

Saber e compreender como se dava o processo de aprendizagem por parte das crianças na aquisição de línguas, passou a ser o objetivo dos especialistas. Tal interesse propiciou o surgimento da observação, reflexão sobre a aprendizagem e o ensino da língua.

Por estarem fora dos círculos institucionais de educação, as ideias e métodos inovadores de Marcel, Prendergast, Gouin, para citar os que mais se destacaram, não obtiveram amplo apoio e não dispuseram dos meios necessários para maior divulgação, aceitação e aplicação de suas ideias.

Cabe explicar que utilizaremos o conceito de *ênfoque* e *método* baseado em Abadía (2000) que conceitua *ênfoque* como teoria sobre a natureza da língua e sobre a natureza da aprendizagem de uma língua que constitui a base teórica e determina os princípios metodológicos e as práticas de ensino. Em termos gerais, o *ênfoque* é um modo particular de entender o ensino e a aprendizagem⁵⁶.

Abadía conceitua *Método* de acordo com o conceito de Richards e Rodgers⁵⁵, onde afirmam que: todo método de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser descrito a partir da análise de seus três elementos constitutivos: o *ênfoque* (teorias sobre a natureza da língua e sobre a natureza da aprendizagem de uma língua), o *desenho* (objetivos gerais e específicos do método, modelo de programa, tipos de atividades de aprendizagem e de ensino, papéis do aluno, papéis do professor, papel dos materiais de ensino) e o *procedimento* (técnicas, práticas e condutas observadas quando se utiliza o método)⁵⁶.

Segundo Richards e Rodgers⁵⁵, em 1880, linguistas como Henry Sweet, na Inglaterra, Wilhelm Viëtor, na Alemanha e Paul Passy, na França, foram os que contribuíram intelectualmente para que as ideias reformistas tivessem maior

credibilidade e aceitação. A linguística como disciplina se revitalizou, a fonética se estabeleceu abrindo novas perspectivas no estudo dos processos da fala. Esta era considerada pelos linguistas, mais do que a palavra escrita, a forma primária da língua. Houve interesse também por parte dos linguistas sobre a melhor forma de ensinar línguas estrangeiras.

Henry Sweet (1845-1912) defendia uns princípios sólidos com base em uma análise científica da língua e o estudo da psicologia. Seus quatro princípios propunham:

- a) selecionar, de maneira cuidadosa, o que se tem que ensinar;
- b) impor limites sobre o que se tem que ensinar;
- c) distribuir o que se tem que ensinar nas quatro destrezas de escutar, falar, ler e escrever;
- d) estabelecer a gravação de materiais de simples a complexos.

Já Wilhelm Viëtor (1850-1919), tomou como base a teoria linguística para justificar sua opinião sobre o ensino de idiomas. Segundo este especialista, a formação em fonética permitiria aos professores pronunciar a língua corretamente. Segundo ele, os elementos fundamentais da língua eram os modelos da fala, mais que a gramática. Em 1882, publicou *Language Teaching Must Start Afresh*, onde fazia duras críticas ao Método Gramática e Tradução e destacava o valor da formação dos professores na nova ciência da fonética⁵⁷.

No século XIX alguns reformadores entre eles Henry e Wilhelm, compartilharam muitas ideias sobre os princípios nos quais deveria basear-se o novo enfoque para o ensino da língua estrangeira. Apesar de os mesmos discordarem frequentemente nos procedimentos específicos que aconselhavam para o ensino da língua, isto não os impediu de criarem pontos-chaves na busca de um novo enfoque. Os reformadores acreditavam, no geral, que:

- a) a língua falada é fundamental; isto deveria refletir em uma metodologia baseada no oral;
- b) os achados da fonética deveriam aplicar-se ao ensino e a formação dos professores;
- c) os alunos deveriam ouvir primeiro a língua, antes de vê-la de forma escrita;

- d) as palavras deveriam apresentar-se em orações e as orações deveriam ser praticadas em contextos significativos e não ensinadas isoladamente, como elementos desconectados;
- e) as regras gramaticais deveriam ser ensinadas somente depois de que os alunos houvessem praticado os aspectos gramaticais em seu contexto; quer dizer, a gramática deveria ser ensinada de maneira indutiva;
- f) deveria rechaçar-se a tradução, embora a língua materna pudesse ser usada com o fim de explicar novas palavras ou para comprovar a compreensão.

Os princípios acima citados ofereciam os fundamentos teóricos de um enfoque de ensino de idiomas baseado no planejamento científico para o estudo e a aprendizagem da língua. Refletiam os princípios da linguística aplicada. Paralelamente às ideias propostas pelos membros do movimento de reforma, surgiu o interesse em desenvolver princípios para o ensino de línguas baseados nos supostos naturalistas da aprendizagem de uma língua. Estas propostas se desenvolveram no que se chamou métodos naturais e mais tarde ao que se conheceu com o nome de *Método Direto*⁵⁶.

3.7.1 Método de ensino de gramática e tradução

O enfoque conhecido com o nome de *Método de Gramática e Tradução* teve suas raízes da prática acadêmica alemã, tendo como representantes Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendor e Johann Meidinger, posteriormente ficou conhecido nos Estados Unidos como o *Método Prussiano*. Mas foi com o ensino do latim que este método se desenvolveu no século XIX e foi profusamente utilizado para o ensino de inglês e de francês, como línguas estrangeiras, e teve grande influência em outros idiomas, entre eles a língua espanhola. Neste período o ensino de línguas tinha como base a gramática e o conhecimento das regras, visto que era um modelo de correção e perfeição a ser seguido, e permitia quantificar com facilidade o que se ensinava e o que o estudante aprendia.

Este método possuía a mesma base de ensino centrando-se na gramática e na aplicação de suas regras para a tradução de um idioma a outro, e a aprendizagem de palavras como elementos descontextualizados. A correção e a perfeição possuíam um alto valor. Os materiais utilizados em sala de aula se

resumiam ao livro de texto e a um dicionário bilíngue, havendo um forte domínio da língua escrita sobre a oral.

Sánchez Lobato⁵⁷ reforça que este método, também chamado de *Método Clássico* ou *Gramatical*, dava mais importância à língua escrita que a oral ao afirmar: no ensino de segundas línguas a visão normativa e descritiva da linguagem, assim como a preeminência do modelo escrito sobre o modelo falado; e a crença de que a norma se deriva dos modelos literários consagrados.

Lobato⁵⁷ salienta que neste método o domínio de uma segunda língua consistia essencialmente em poder acessar a leitura dos clássicos da literatura, não em comunicar-se nela. Por este motivo o objetivo da aprendizagem incidia em primeiro lugar no conhecimento das regras gramaticais e do léxico que melhor se adequava à aplicação de tais regras, descuidando os aspectos da destreza da fala.

De acordo com Abadía⁵⁶ neste método a quantificação do que se ensinava e do que o aluno havia aprendido era mais facilmente percebido. Havia possibilidade de ensinar a gramática sem falar o idioma. Houve investigadores(as) que deram brilhantes contribuições ao conhecimento da gramática espanhola e com excelente conhecimento do sistema gramatical sem ser falantes nativos do idioma, inclusive falando com dificuldade, não possuíam o conhecimento instrumental da língua. Este fator foi decisivo, pois ao difundir-se a ensino de línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino, como escolas e universidades, faltavam docentes capazes de falar a língua que ensinavam.

Este método dominou o ensino de idiomas de 1840 até meados do século XX. A influência sobre a aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) durou até os anos sessenta. Segundo W. H. D. Rouse, um grande crítico deste método, sua finalidade “era de saber tudo sobre qualquer coisa mais que sobre a coisa em si”.

Diversos foram os nomes dados a este método que também ficou conhecido, primeiramente, nos Estados Unidos com o nome de *Método Prusiano*. Apesar de continuas modificações na atualidade este método ainda está presente em alguns manuais que são usados em algumas partes do mundo.

As principais características deste método eram:

a) o objetivo no estudo de uma língua estrangeira era aprender o idioma em questão com a finalidade de ler sua literatura, ou beneficiar-se do exercício mental e intelectual que resultava deste estudo. Acreditava-se que, com este método, a

aproximação do idioma estudado ocorreria primeiramente através da exaustiva análise de suas regras gramaticais, para dar sequência à aplicação das mesmas na tradução de orações e textos da língua objeto. A gramática serviria de suporte para esta tarefa. A aprendizagem de uma língua centrava-se na memorização de regras com o objetivo de entender e manipular sua morfologia e sintaxe. Para Stern, 1983, a língua mãe serve de referência na aquisição de uma segunda língua.

b) os focos principais, no ensino do idioma, eram a leitura e a escrita, pouca importância davam ao sistema de falar e escutar a língua estudada.

c) o ensino de vocabulário e sua seleção baseavam-se nos textos utilizados e através de listas bilíngues do dicionário e a memorização dos mesmos. No trabalho num texto eram apresentadas as regras gramaticais e após se realizava uma lista de vocabulário com suas respectivas equivalências, onde o aluno deveria realizar a tradução.

d) a oração é a unidade básica para o ensino e a prática linguística. As lições se centravam na tradução de orações da língua-objeto, sendo este fator o que dava maior distinção ao método.

e) a correção tinha destaque neste método. Por ser a correção de grande valor, os alunos deveriam obter um alto grau de correção na tradução, não somente por ter um valor moral intrínseco, igualmente por ser um requisito para aprovação nos exames escritos.

f) a gramática era ensinada de maneira dedutiva. Dava-se através da apresentação e do estudo das regras gramaticais, que ocorriam de forma sistemática e organizada, que eram mais tarde praticadas nos exercícios de tradução.

g) a língua materna do estudante é usada como meio de ensino. Seria usada para explicar os novos conhecimentos que permitiriam estabelecer comparações entre a língua materna e a estrangeira.

Este método foi evoluindo desde o seu surgimento e nos manuais mais representativos, que apareceram na Espanha por volta de 1950, já se percebia alguns câmbios devido às necessidades de que a aprendizagem fosse mais prática. As línguas começaram a ter seu espaço de destaque nos sistemas escolares, e concomitante a isto, o desenvolvimento das comunicações e dos intercâmbios comerciais, bem como o equilíbrio das relações entre os países, conduziram a que

o ensino de línguas estrangeiras desse conta das necessidades comunicativas do momento.

Os materiais que se utilizavam para ensinar E/LE, até a metade do século XX, eram publicados fora da Espanha e os que foram utilizados: *Vademécum español del comerciante* (1910), de P. Lourtau (Paris), *Spanisch für Deutsche* (1923), de Mertner-Kempton (Alemanha), ou *Elementary Spanish Grammar* (1924), de Hamilton/Horne (Nova Iorque / Londres). Estas publicações seguiam a tradição gramatical do século XIX⁵⁶.

Segundo Abadía⁵⁶, os primeiros manuais publicados e realizados por editoras espanholas, nos anos cinquenta, e que tiveram grande relevância foram:

-*Español para extranjeros* (1949), de Martín Alonso (Madrid, Aguilar);

-*Curso breve de español para extranjeros* (1954), de Francisco de Borja Moll (Mallorca. Estudio General Luliano).

Ambos manuais representavam uma particular aplicação do Método de Gramática e Tradução, uma vez que se propunham a combinar a aprendizagem prática da Língua Espanhola com a gramática. Encontra-se a introdução da prática da pronúncia, elemento que não aparecia nas raízes deste método. Sendo os primeiros da história do ensino/aprendizagem do E/LE que foram elaborados na Espanha e por espanhóis, tiveram grande importância.

Apesar de inovador, no prólogo do primeiro manual, Martín Alonso faz referência a sua máxima didática: *Por la práctica a la regla*⁵⁶. As atividades propostas nas lições tratavam dos temas fundamentais da gramática e os exercícios práticos tinham por finalidade chegar às regras que haviam sido apresentadas ao princípio da lição.

As atividades dos/as estudantes ao longo do manual são: compreensão leitora, ditados sobre um tema gramatical, tradução e memorização de regras. As listas de vocabulários são longas e aparecem também grande quantidade de refrões e frases feitas. Nos quadros gramaticais costumam aparecer igualmente equivalências em francês, inglês, alemão, italiano e português. Ao final do manual, o vocabulário das palavras mais usadas nos textos, escrito em sete idiomas, “podem resolver a você muitas dificuldades”⁵⁶.

O *Curso breve de español para extranjeros* (1954), elaborado por Francisco de B. Moll, que era membro da Real Academia Espanhola, se desenvolveu, visando atingir alunos de grau básico e médio, tendo como língua materna a francesa,

inglesa ou alemã. Posteriormente se incluiu a língua italiana nos exercícios de tradução e nas explicações contrastivas da gramática.

Este manual tinha como objetivo de aprendizagem, segundo o próprio autor, “*que desde o primeiro dia possa o aluno traduzir frases e até certo ponto falar espanhol*”⁵⁸.

De acordo com Richards e Rodgers⁵⁵, apesar de muito praticado e vigente ainda no ensino de línguas estrangeiras, salientam que não possui defensores declarados como no caso de outros métodos. Trata-se de um método sem base teórica, em que não oferece estudos que apresentem uma justificativa do mesmo, ou que esteja relacionado com resultados de investigações linguísticas, psicológicas ou pedagógicas. Para estes autores é um método sem enfoque.

A aprendizagem da língua (gramática), neste método, se dá através de um processo dedutivo, em que segue os seguintes passos: a regra é apresentada, se estuda e se pratica nos exercícios de tradução de frases soltas. A língua é aprendida por meio de um encadeamento de regras isoladas que se analisam e memorizam. O léxico aparece descontextualizado. Exige este método, para aprender língua estrangeira, uma formação intelectual disciplinada, uma educação em direção ao pensamento ordenado⁵⁶. O papel do aluno, no método em questão, é de um simples receptor passivo, que recebe do docente os conhecimentos gramaticais que deve memorizar. A aprendizagem é individual.

3.7.2 Método direto

Considerado como o precursor do Método Audiolingual, que mais tarde abordaremos, o Método Direto releva o Método de Gramática e Tradução. Surge no fim do século XIX, mas somente alcança destaque na primeira metade do século XX. Cabe salientar que não era o único método de ensino utilizado nesta época, pois seguia existindo orientações que se fundamentavam na gramática e no Método Direto. Significou uma mudança de atitude diante do ensino de línguas. Outros nomes lhe deram: Método Antigramatical, Método Reformista, Método Racional, Método Natural, Método Concreto ou Método Indutivo, mas o nome que realmente perdurou foi Método Direto.

Este método trouxe consigo uma nova orientação que se afastava do método gramatical, propunha um ensino na língua oral com absoluta prioridade, e defendia o ensino na própria língua estrangeira. Com claro interesse na fonética e pela modernização do ensino de língua estrangeiras, em 1886 fundou-se a Associação Internacional de Fonética. A língua materna dos alunos ficava fora da sala de aula, prescindia de rodeios que supunha passar da língua materna para a estrangeira, evitando desta forma a contínua comparação entre ambas. O aluno começaria a pensar na nova língua e poderia construir um novo sistema linguístico independentemente da língua materna⁵⁶.

Segundo Lobato⁵⁷ o Método Direto implantou na sua concepção metodológica os seguintes aspectos:

- a) a não utilização da língua materna em aula;
- b) a prática da língua da conversação em lugar da escrita;
- c) o ensino da gramática por meio de estruturas orientadas à conversação;
- d) a aprendizagem do vocabulário mediante a visualização de objetos e situações;
- e) o desenvolvimento das destrezas de ouvir e de falar;
- f) o princípio da imitação e da repetição.

O ponto de partida para o desenvolvimento do Método Direto foi segundo palavras de Neuner y Hunfeld (1993), a publicação de um escrito de W. Viëtor, com data de 1882, intitulado *Der Sprachunterricht muss umkehren*, traduzido como “O ensino de idiomas tem que mudar”. Este professor alemão se opunha à supremacia da escrita e da gramática na aula de línguas estrangeiras vivas, por nunca corresponderem a uma contínua mudança de uma língua viva. Segundo sua opinião a língua oral devia ocupar um lugar de destaque no ensino/aprendizagem, a prática da pronúncia devia receber muita atenção.

Viëtor criticava as listas de palavras sem coesão, elas deveriam vir integradas em um contexto. Aprender regras gramaticais, somente tinha sentido se o aluno partisse de exemplos e pudesse trabalhá-las com respeito à tradução, ele dizia que era uma arte e não um assunto de incumbência da escola⁵⁶.

O Método Direto chegou a ser amplamente conhecido nos Estados Unidos através de Maximiliano Berlitz, que em realidade nunca usou esta denominação, pois se referia ao método usado em suas escolas como o Método Berlitz. A base deste método na prática tinha como princípios ensinar a entender e a falar o idioma

objeto. A língua estrangeira é ensinada desde a primeira lição como uma capacidade que se desenvolve, não é vista como um mero conhecimento teórico. A língua materna é considerada como uma interferência que impede a interpretação direta da língua estrangeira, por este motivo o aluno deveria, durante sua permanência na aula, eliminá-la de sua consciência para poder chegar à formulação de novos conceitos na língua estrangeira⁵⁶.

Os princípios e procedimentos, segundo Richards e Rodgers⁵⁵, no ensino da língua estrangeira no Método Berlitz, são: o uso exclusivo da língua objeto em sala de aula; somente os vocabulários e as estruturas cotidianas são ensinados; a destreza oral se desenvolve em uma progressão gradual desde a primeira lição, de forma organizada através de perguntas e respostas entre professor e aluno; a gramática é ensinada de maneira indutiva; a transmissão de novos elementos se dá de forma oral; quando não se consegue ensinar o vocabulário através de desenhos, demonstrações ou objetos, recorre-se à associação de ideias.

No Método Berlitz aprender a língua estrangeira ocorre, como na língua materna, basicamente pelo ouvido, que é o órgão receptor da língua. O aluno deve imitar o docente, que serve de modelo linguístico, pois escutar e repetir são os caminhos mais importantes para se obter o domínio da língua estudada⁵⁶.

O êxito do Método Direto se limitou às escolas de idiomas privadas. Sua aplicação nas escolas secundárias públicas foi difícil, por se acentuar demasiadamente e por distorcer a semelhança entre a aprendizagem da língua mãe e a língua estrangeira, esquecendo-se das realidades práticas da sala de aula, da diversidade nos modos de aprendizagem, nos condicionamentos que determinam a aprendizagem, entre outros. Este método não dispunha de uma base teórica na linguística aplicada, além de se deparar com inconvenientes como a falta de professores nativos ou que possuíssem fluência do idioma como um falante nativo. Também se baseava mais na destreza dos professores que no livro texto, e nem todos tinham suficiente competência linguística na língua estrangeira como para aplicá-la nos princípios do método⁵⁵.

3.7.3 Método audiolingual e o método audiovisual

Nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, nascia o Método Audiolingual, também conhecido como Método Audioral, Método Audiolingualismo e Método Audiolinguístico, concomitante a este método nascia na França o Método Audiovisual. Houve neste período a variante britânica do Audiolinguismo, o Enfoque Situacional, que contribuiu na criação de manuais para o ensino/aprendizagem do E/LE.

Em 1939, começo da Segunda Guerra Mundial, ficou evidente para os Estados Unidos a falta de pessoas com domínio de línguas estrangeiras como o alemão, o francês, o italiano, o malaio, o chinês, o japonês e outras línguas estrangeiras, e que trabalhassem como tradutores e interpretes. Por este motivo, nos anos de 1942 e 1943, o exército norte-americano desenvolveu vários programas e métodos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Solicitou ajuda das Universidades americanas para que desenvolvessem programas de línguas estrangeiras para o pessoal militar. Para suprir esta demanda, novos enfoques no ensino de língua estrangeira foram necessários. Foram criados programas específicos através de cursos intensivos que ficaram conhecidos pelo nome de “*Army Specialized Training Program (ASTP)*”, e estavam voltados para a competência auditiva e a expressão oral, suas metas eram a de formar intérpretes militares capazes de adquirir um nível de conversação em uma variedade de línguas estrangeiras.

Os alunos militares estudavam dez horas por dia, durante seis dias na semana, e tinham geralmente quinze horas de exercícios de repetição com os falantes nativos e mais de vinte ou trinta horas de estudos individuais ao longo de duas ou três sessões, durante seis semanas. Desta forma o exército americano atingiu sua meta, mas cabe salientar que o grupo de estudantes era reduzido, maduro e com muita motivação. Em 1945, com o fim da guerra, o governo dos Estados Unidos considerou a necessidade de ampliar suas relações comerciais internacionais, com o objetivo de impedir seu isolamento nos intercâmbios científicos e culturais que se produziam em outros países, além do caráter de formação elitista ter desaparecido, surgiu a necessidade dos conhecimentos de idiomas para auxiliarem nesta nova etapa⁵⁵.

O Método Audioral, segundo Lobato⁵⁷, tinha a expressão oral da língua objeto da aprendizagem como a que devia ser levada em conta, e não a expressão escrita. O ensino deve basear-se na imitação do peculiar (imitação-memorização). Por isto, as atividades se apresentam em forma de diálogos, e o grau de dificuldades das estruturas básicas da língua se amplia gradualmente, atendendo o vocabulário, que se introduz segundo o grau de frequência na língua oral.

As unidades linguísticas são apresentadas ao aluno em forma de estruturas, sem mediar previamente uma explicação das regras subjacentes. Elas serão repetidas todo o tempo até que se convertam em hábitos automáticos. O aluno ao receber um estímulo linguístico, reage automaticamente diante dele. O método dedutivo dá passagem ao método indutivo, apresentando primeiro os exemplos para depois os *drills* estruturais.

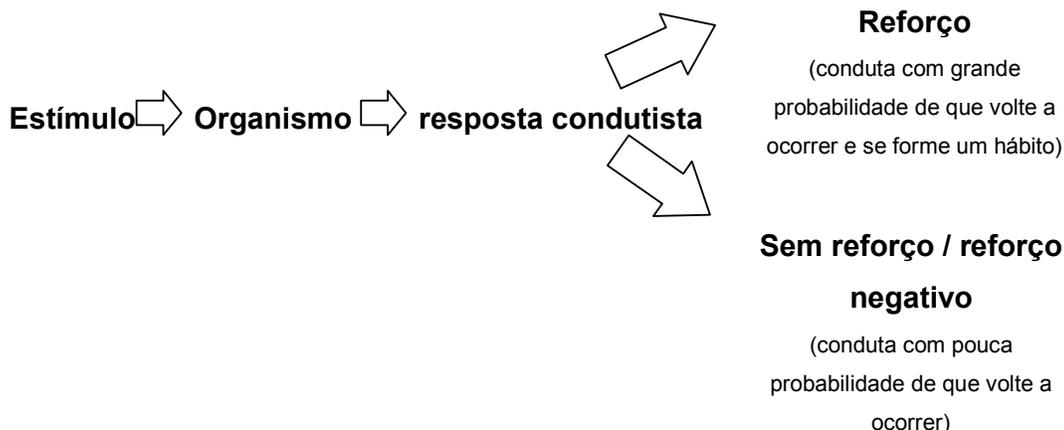
Para Lobato⁵⁷ a grande contribuição deste método foi, sem sombra de dúvida, a primazia do ensino das destrezas auditivas e orais. As estruturas linguísticas eram apresentadas de uma forma programada e sistemática, sempre em um contexto, com uma grande intensificação no número de exercícios para a fixação adequada. Porém ressalta que ao se basear na psicologia condutista, que reduz o comportamento humano a um processo mecânico de estímulo e reações, o ensino de segundas línguas se enfoca na mera aquisição de hábitos mecânicos através da repetição de modelos.

A este posicionamento, Abadía⁵⁶ reforça ao asseverar que neste método a aprendizagem de línguas estrangeiras era concebida como um processo de formação de hábitos, onde a prática oral se reduz a uma tarefa mecânica com a interiorização das estruturas gramaticais e o vocabulário.

Segundo Richards e Rodgers⁵⁵, os teóricos e profissionais que desenvolveram o Método Audiolingüístico encontravam-se em uma época em que a escola americana de psicologia que se destacava era a Condutista. O ser humano, aos olhos de um condutista, é um organismo capaz de um amplo repertório de condutas. Estas dependeram de três elementos fundamentais da aprendizagem:

- a) um estímulo, que serve para dar início à conduta;
- b) uma resposta determinada pelo estímulo;
- c) um esforço, que serve para assegurar se a resposta foi adequada ou não, e anima a repetição (ou supressão) da resposta no futuro.

Diagrama segundo Richards e Rodgers⁵⁵:



Estes autores explicam o diagrama da seguinte forma: o organismo diz respeito ao aluno de língua estrangeira, a conduta como sendo a conduta verbal, a resposta será a reação do aluno frente ao estímulo recebido, e o reforço vem a ser a aprovação do professor, tanto extrínseca, ou intrínseca, dos colegas, da auto-satisfação pelo uso da língua-objeto. O domínio da língua representa a aquisição de uma série de conhecimentos linguísticos adequados de estímulos e respostas.

Neste método a aprendizagem de uma língua estrangeira centrava-se na fala, sendo a escrita relegada a segundo plano. Isto fez com que surgissem alguns princípios norteadores da aprendizagem, que chegaram a ser a base psicológica do Método Audiolingüístico, vindo a confirmar suas práticas metodológicas. Os princípios são:

a) a aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamentalmente um processo de formação mecânica de hábitos. A língua é vista como uma condução verbal, ou seja, é a produção automática e compreensão de enunciados. Uma vez que os bons hábitos são incorporados no aluno, obter-se-á respostas corretas, diminuindo a possibilidade de cometer erros.

b) as destrezas linguísticas se aprendem melhor se os elementos da língua-objeto se apresentam de forma oral, antes que se vejam de forma escrita. Assim sendo há necessidade de uma formação audioral, que será o alicerce para o desenvolvimento das outras destrezas linguísticas.

c) as explicações das regras ocorrerão somente, quando os alunos tenham praticado em uma grande variedade de contextos e que consigam perceber as analogias tratadas. A gramática é muito mais indutiva que dedutiva.

d) o significado dos vocabulários é aprendido dentro de um contexto cultural e linguístico, jamais isoladamente.

O poder de decisão dos alunos sobre a escolha dos conteúdos, do ritmo, e estilo da aprendizagem é mínimo, ou inexistente, uma vez que seu papel é passivo, pois limita-se a responder aos estímulos⁵⁵.

3.7.3.1 Variante britânica, Enfoque Situacional

Nos anos cinquenta, o ensino de línguas estrangeiras na Europa evoluiu sob a influência da escola linguística britânica. O método adotado pelos Estados Unidos, Audiolingual, na variante britânica recebe características próprias, onde se acrescenta o conceito de situação a sua base estrutural, por este motivo o nome Enfoque Situacional ou também denominado Método Estrutural-Situacional.

O Enfoque Situacional serve de modelo para a elaboração do primeiro manual, realizado na Espanha, para o ensino de espanhol para estrangeiros e que segue a nova corrente metodológica. Este manual chamado de *Español en Directo*, de Aquilino Sánchez, M. Ríos e J. Domínguez (1974), está estruturado em três níveis, sendo que o primeiro e o segundo se subdividem em outros dois (1A, 1B) formando um total de cinco livros textos que são complementados com o livro de exercício⁵⁶.

Abadía⁵⁶ descreve como se estrutura cada lição deste manual, obedecendo ao seguinte esquema:

a) um diálogo com vinhetas que refletem uma situação cotidiana, é onde se introduz o vocabulário e as estruturas gramaticais novas.

b) esquema gramatical que apresenta os pontos gramaticais. Pratique.

c) exercícios estruturais orais. Amplie.

d) introdução de estruturas, precisões sintáticas, morfológicas ou léxicas por meio de desenhos. Pratique.

e) exercícios estruturais orais. Pratique.

f) exercícios orais que têm como base um desenho. Fale.

g) exercícios estruturais orais. Pratique.

h) situação para praticar a criatividade dos(as) estudantes na expressão oral livre. Se parece à situação que abre a lição.

No manual, *Español en Directo*, em cada duas ou três lições aparecem questões fonéticas ou de entonação. Acompanhadas ao texto, estão 4 a 5 vinhetas, esta série é uma das características do Método Audiovisual, que abordaremos mais tarde. Este método foi publicado no ano de 1974, e sua aparição já havia ocorrido em outros países e outros idiomas (francês, alemão, etc.) e eram manuais que seguiam o Método Audiovisual. Embora nos manuais que representam o Método Audiolingual/Enfoque Situacional não se encontrem explícitas as categorias gramaticais, a evolução da matéria gira em torno do eixo gramatical, semelhante ao Método de Gramática e Tradução. Porém, a evolução gramatical está organizada segundo o grau de dificuldade, as estruturas vão da menor a mais complexa, e a apresentação da gramática trata de ser clara e simples⁵⁶.

Após sete anos aparece um manual chamado *Español 2000*, com a primeira edição em 1981, elaborado por N. García e J. Sánchez, internacionalmente usado, também veio a representar o Método Audiovisual/Enfoque Situacional. Este manual teve como sua base o *Español en Directo*, apesar de desaparecerem as vinhetas, surge um desenho que ocupa toda a página, e as situações e diálogos são semelhantes em ambos manuais. Seguem sendo fundamentais neste manual os exercícios de substituição, repetição e de transformação estrutural. Aparecem como elemento novo, no nível intermediário, fragmentos de textos literários como exercícios para a prática de entonação, acentuação e pronúncia. Em 1991 foi publicada uma edição renovada deste manual, com ilustrações novas e coloridas, mas o eixo central seguia a gramática normativa, posta em prática através de exercícios estruturais⁵⁶.

Segundo Richards e Rodgers⁵⁵, a teoria da aprendizagem no Enfoque Situacional é vista como uma variante da teoria condutista, formadora de hábitos. Os defensores como French declararam:

Resulta fundamental contar com hábitos corretos [...] Os alunos deveriam ser capazes de usar as palavras, sem dúvida ou pensar, em modelos oracionais que sejam corretos. Estes hábitos de fala podem cultivar-se por meio de exercícios mecânicos de imitação cega⁵⁵.

O enfoque dedutivo é adotado para o ensino da gramática no Enfoque Situacional. Não se dá ao aluno o significado de uma palavra e não se ensina a estrutura da língua, a aprendizagem deve ocorrer a partir de uma situação concreta. Espera-se que o aluno aplique os conhecimentos adquiridos na sala de aula em

situações fora dela. O conteúdo da aprendizagem não está em suas mãos, pois está propenso a cair em condutas não desejadas, o professor o controla com competência⁵⁵.

3.7.3.2 Método Audiovisual

Este método foi desenvolvido na França entre os anos 1954 e 1956 por *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF)*, e não houve muita repercussão em outros países, seguia o conceito metodológico de P. Guberina, quem o denominou de Método Estrutural-global Audiovisual, também ficou conhecido com o nome de Método Global-estrutural, embora suas raízes tenham origem do Método Audiolingual, suas abordagens didáticas se diferem em duas importantes diferenças:

a) a língua oral é apresentada, sempre que possível associada com imagens. Sendo assim o aluno, em um diálogo situacional, primeiro visualiza para depois conhecer as expressões linguísticas que acompanham os desenhos.

b) a outra diferença diz respeito ao termo “global”, que forma parte da denominação do método, entende-se como a compreensão global da situação comunicativa que deve ser anterior ao estudo das estruturas linguísticas⁵⁵.

Para Lobato⁵⁷ este método se fundamenta na impressão auditiva global que transmite a entonação e na utilização da imagem como meio para apreender um contexto global. Parte da consideração de um todo concebido globalmente, que pode ser analisado em partes inter-relacionadas entre si e integradas em um todo hierarquicamente organizado.

A aula, neste método, é orientada para a aprendizagem condutista, o aluno aprende por associação da imagem (estímulo) com o enunciado (resposta). Os meios técnicos, os suportes sonoros como o laboratório de línguas, o gravador, e os meios visuais, como os *slides* e as imagens, juntos favorecem seu uso. A língua oral tem prioridade sobre a escrita, as destrezas da escrita são desenvolvidas depois⁵⁵. O processo de aprendizagem se resume à estrutura sistemática de exercícios audiolinguais como condição prévia para mecanizar o material linguístico e poder acessar a diálogos e conversas mais livres e improvisadas⁵⁷.

As maiores críticas a este método dizem respeito ao processo de aprendizagem que se reduz ao conceito condutista de formação de hábitos linguísticos. O papel do professor se reduz a de um técnico de meios, e apesar de o método reivindicar uma língua autêntica, na qual o caráter oral – situacional seja importante, há contradição, uma vez que se segue em uma progressão gramatical voltada às estruturas gramaticais. Entretanto, alguns dos princípios que surgiram com este método auxiliaram na atual forma de ensinar uma língua estrangeira⁵⁶.

3.7.4 Ensino comunicativo da língua

No ensino de línguas estrangeiras sempre houve, na prática didática, a coexistência de diferentes correntes metodológicas devido ao ecleticismo. O Método Comunicativo⁵⁷, Ensino Comunicativo da Língua^{55/56} ou Enfoque Comunicativo⁵⁶, não substituiu os métodos anteriores. Atualmente existem manuais que representam todas as correntes, exceto, talvez, o Método de Gramática e Tradução no seu conceito mais puro⁵⁶.

Nos anos sessenta se iniciou primeiramente nos Estados Unidos e, posteriormente na Inglaterra, o rechaço da teoria da linguística estrutural e a aprendizagem da língua reduzida a um conjunto de hábitos, característica esta que se apoiava o Método Audiolingual. Na Inglaterra, o Ensino Situacional da língua dominava o cenário britânico, era o principal enfoque para o ensino do inglês como língua estrangeira. Seu declínio ocorreu no final dos anos sessenta, quando os linguistas britânicos começaram a colocar em dúvida as teorias nas quais se baseava este enfoque. Acrescenta-se a esta dúvida a desilusão que crescia entre os docentes devido à baixa motivação dos alunos, que não eram capazes de falar e de compreender a língua que aprendiam, e não conseguiam superar seus erros. No final dos anos sessenta o Enfoque Situacional havia terminado, pois “não havia futuro em continuar tratando de predizer a língua a partir das situações. O que se necessitava era um estudo mais minucioso da língua e promover um retorno ao conceito tradicional de que os enunciados tenham significado por si mesmos e expressavam os significados e as intenções dos falantes e dos autores que os criavam”⁵⁶.

As mudanças, em parte, se devem a duras críticas que fez o linguista americano Noam Chomsky contra a teoria linguística estrutural, pois este demonstrou que as teorias estruturais, que regiam no momento, não podiam explicar, por si mesmas, as características fundamentais da língua como a criatividade e a singularidade de cada uma das orações⁵⁵. Chomsky (1965), em seu modelo de gramática generativa-transformacional, defendia uma divisão entre o que seria competência linguística e o uso individual da língua em situações concretas.

Estas novas abordagens teóricas partiram de diversas ciências como a sociolinguística, a antropologia, a filosofia da linguagem e da linguística. Todas estas ciências compartilhavam de uma mesma proposta: “a língua como comunicação”⁵⁶. Os linguistas britânicos salientaram que o potencial funcional e comunicativo da língua era fundamental e não era tratado de forma adequada nos enfoques e métodos vigentes no momento. A competência comunicativa, no ensino de línguas, passou a ser considerada fundamental em lugar do simples conhecimento das estruturas⁵⁵.

Segundo estes autores, outro fator determinante para a mudança no enfoque do ensino de línguas estrangeiras, foi proveniente das mudanças na educação na Europa. Houve necessidade de ensinar aos adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho de Europa, organização regional para a cooperação cultural e educativa, devido às crescentes independências dos países europeus. Uma das áreas em que o Conselho de Europa mais atuava era na educação, era patrocinador de conferências internacionais sobre o ensino de idiomas, publicava artigos e livros sobre este tema, e participava na formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada.

O trabalho do Conselho de Europa; as contribuições de vários linguistas na criação da base teórica do Enfoque Comunicativo ou funcional para o ensino de línguas estrangeiras; a aplicação rápida destas ideias pelos autores de livros; a rápida aceitação destes novos princípios por parte dos especialistas britânicos no ensino de línguas estrangeiras; a elevação nacional e internacional do Enfoque Comunicativo que deram os governos; este conjunto de fatores contribuiu para o desenvolvimento e divulgação do que pretendia este movimento⁵⁵.

Tanto os defensores americanos quanto os britânicos compartilhavam a mesma opinião de que era um enfoque e não um método, onde a competência comunicativa seria a meta final do ensino de idiomas e que deveriam ser

desenvolvidos procedimentos para o ensino das quatro destrezas linguísticas, mediante a interdependência da língua e a comunicação⁵⁵.

Segundo Abadía⁵⁶ este enfoque tem dois princípios nos que se embasa, para a orientação comunicativa do ensino da língua:

a) o ensino da língua estrangeira, que se trabalha em aula, tem relação com o seu uso e não com o conhecimento linguístico. Quando se aprende uma língua estrangeira se tem como objetivo entender-se com as pessoas, saber orientar-se em outro país, ler livros, usá-la nas situações comunicativas da vida cotidiana. Para que isto ocorra importa a quem aprende a língua estrangeira desenvolva neste idioma destrezas interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever).

b) o uso da língua em situação real faz com que a aprendizagem seja mais eficaz. Os docentes se preocupavam mais com os conteúdos do que os procedimentos necessários para o ensino destes conteúdos.

Mais tarde se somou a estes dois princípios básicos, do Enfoque Comunicativo, o papel do estudante, visto como eixo central no processo de aprendizagem. Foram levadas em conta as necessidades e expectativas de quem aprendia a língua estrangeira; bem como as diferentes formas de aprender. O professor cede a sua posição central para uma maior autonomia na aprendizagem. Este enfoque primeiramente começou a ser implantado no ensino de adultos para posteriormente, e com certa resistência, no ensino secundário⁵⁶.

Segundo Abadía⁵⁶, no ensino do Enfoque Comunicativo aparecem princípios do Método Audiolingual/Enfoque Situacional e do Método Audiovisual, em que a língua oral era prioridade e tenta levá-los realmente à prática. Deve-se à filosofia da linguagem as grandes contribuições que recebeu este enfoque ao começar a desenvolver um novo conceito didático, no ato da fala, em que a aprendizagem se centra no que fazemos e quando usamos a língua, as intenções comunicativas. Os diálogos não são mais escritos em torno a um elemento gramatical, onde perdem a naturalidade.

Para esta autora o ensino da gramática não é posto de lado neste enfoque, mas sim tenta conseguir um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficácia comunicativa. Lembra que a gramática está a serviço da comunicação, e deve ser ensinada de forma indutiva. Destaca que geralmente aprendemos melhor uma língua quando a usamos como meio de comunicação e não de forma explícita suas regras. Há outros fatores que se destacam neste enfoque como: as intenções

comunicativas, nas quais se deriva a gramática; os temas que determinam o léxico; as situações comunicativas e os papéis que adotamos na comunicação. As atividades não estão isoladas uma das outras, mas interligadas, pois cada uma surge da anterior e prepara a seguinte, mantendo desta forma o fio condutor e quem aprende não perde o interesse. Será apresentado o tema e depois o léxico, um novo conteúdo gramatical ou a compreensão de um texto ou de uma audição, o eixo central em cada uma das fases da progressão didática⁵⁶.

Richards e Rodgers⁵⁵ atestam que, passada a onda de entusiasmo a este enfoque, algumas afirmações começaram a ser analisadas de uma forma mais crítica. Surgiram dúvidas a respeito do enfoque ser ou não aplicável em todos os níveis de ensino e a todas as idades dos estudantes, os professores não nativos podem segui-lo e se pode fazer a avaliação da competência comunicativa. Para eles são perguntas que devem ser levadas em consideração para que este movimento se mantenha ou possa aumentar sua importância no futuro.

3.7.5 O ensino comunicativo mediante tarefas

Para Abadía⁵⁶, o Ensino Mediante Tarefas não é um método nem tampouco um enfoque, nasceu como uma proposta inovadora do Ensino Comunicativo de línguas estrangeiras. Surgiu na década de oitenta com o objetivo de buscar a comunicação a partir da realidade na sala de aula, esta é mudança mais significativa que traz consigo. O trabalho de sala de aula é organizado como um marco da atuação no que o intercâmbio comunicativo é o que predomina. Centra-se na forma de organizar, sequenciar e realizar as atividades de aprendizagem na sala de aula. O uso do Espanhol se converte em objetivo do curso em sala de aula.

Com respeito à dinâmica de trabalho e a implicação dos alunos, surgem três propostas que diferem entre si no que diz respeito às tarefas; os projetos e a simulação.

As tarefas, em cada unidade estão organizadas em torno de uma tarefa final como, por exemplo, elaborar um guia de boa saúde. Diferentes materiais são trabalhados como manuais, fitas, vídeos, materiais autênticos, etc.

Para E. Martín Peris (1999:31), segundo Abadía⁵⁶, a diferença entre tarefa e projeto radica em que a primeira tem uma extensão mais reduzida, geralmente não leva mais que uma ou duas sessões da aula, enquanto que o projeto pode levar a

estruturar todo o curso. A tarefa seria uma unidade mais breve que o projeto e com mais elementos definitivos de antemão. O projeto já exige seleção do tema e planejamento das etapas do trabalho. A Internet no desenvolvimento de projetos serve como uma excelente ferramenta de apoio e fonte de informação aberta ao mundo, visto que possibilita trabalhar com materiais autênticos da língua estudada, não são adaptados para o ensino.

A simulação é uma técnica de trabalho para M. Roldán (1990, 1997), de acordo com Abadía, em que a sala de aula se converte em um marco de atuação para os estudantes. Um excelente exemplo é *Plaza de la Luna Llena, 13*, considerado um clássico para a simulação global, pois cria/recria a vida de uns personagens fictícios que compartilham sua vida cotidiana, convivem em uma casa. Esta casa deve ser criada, configurando um universo inventado coletivamente para um espaço criado para a comunicação. A partir de um núcleo de interesse, se desenvolvem séries de tarefas comunicativas interligadas, de maneira que se vão integrando as diferentes destrezas. Neste trabalho adquirem grande importância técnica como a criatividade, os jogos de papéis e a busca de ideias⁵⁹.

Os dois grandes investigadores desta corrente na Espanha, Estaire (1990) e Zanón (1990), coincidem em que o Ensino Mediante Tarefas tem como objetivo proporcionar a um curso o caráter globalizador capaz de integrar os diferentes eixos do processo educativo como: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. As decisões partem tanto dos docentes como dos alunos. Neste ensino o processo de comunicação é mais importante que o resultado do processo de comunicação, como articulador da programação do curso⁵⁶.

Os manuais que representam este ensino na língua espanhola são: *Gente 1* (1997), de E. Martín y N. Sans e *Planet@* (1998), de M. Cerrolaza, Ó. Cerrolaza e B. Llovet. Em ambos se percebe algumas características que os distingue, mas representam os primeiros materiais publicados baseados no Ensino Mediante Tarefas.

3.7.6 O ensino da língua espanhola na era da Internet

De acordo com Piñol⁶⁰ o interesse pelo estudo da Língua Espanhola ocorreu no começo do século XXI, quando muitas pessoas pensavam que bastava um produto comercial ou mesmo uma ideologia aparecer na Internet para ter valor e

obter reconhecimento. A partir desta premissa o interesse pelos processos de ensino/aprendizagem cresceu e se proliferou.

Esta autora afirma que anterior ao interesse da Internet integrada ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, já existia desde o século XVII, um curso multimídia. A obra pioneira seria *Orbis sensualium pictus*, voltada para o ensino do latim, publicada por Comenius, nome latinizado de Johann Amós Komensky, natural de Morávia, República Checa, um dos grandes pedagogos da história.

Segundo Piñol⁶⁰, esta obra desde a sua concepção pedagógica até à estrutura formal, possui muito em comum com o que se entende de metodologia multimídia e interativa. Comenius contribui para o ensino de uma língua estrangeira a partir da associação que realizou entre os elementos linguísticos e as imagens. Em sua obra, os desenhos aparecem sistematicamente para facilitar a compreensão das palavras, e a partir delas se chega à gramática. As unidades partem de um desenho que representa uma cena, junto aparece um texto com algumas palavras numeradas, que são relacionadas a elementos do desenho, que também estão numerados. Assim, a ilustração visual facilita a compreensão leitora. Estas são semelhanças apresentadas nos curso de multimeios interativos que temos atualmente.

De acordo com Piñol⁶⁰ foi necessário passar muitos anos para que às ideias inovadoras de Comenius fossem adotadas pelos professores de línguas estrangeiras. Somente no século XX, nos anos sessenta as lâminas e depois o vídeo-cassete, foram incorporados às didáticas dos idiomas estrangeiros. Atualmente, temos a união entre o hipertexto, com entornos interativos e os multimeios.

Os multimeios foram utilizados primeiramente no ensino de inglês e de francês, e posteriormente no Espanhol. Este fato, segundo Piñol, contribuiu para que os professores destes idiomas refletissem sobre as vantagens e desvantagens das novas tecnologias na suas aulas. No ensino de idiomas, a missão dos multimeios é contribuir com um processo cognitivo que desenvolva as competências linguísticas e pragmáticas (Chun-Plass, 1997; Plass, 1998 – Piñol), e para conseguir este objetivo impende desenhar interfaces que facilitem ditas competências⁶⁰.

Para Philip Barker a tecnologia do ciberespaço tem muito a oferecer ao ensino de línguas estrangeiras. Compartilham opiniões semelhantes Mark Warschauer e Richard Kern ao afirmarem que *WWW (World Wide Web)* oferece um novo e revolucionário método para o ensino de línguas estrangeiras, em que se pode organizar, relacionar e ter acesso à informação de forma autêntica e criativa. Todavia, salientam que o aproveitamento deste recurso ainda se encontra em fase inicial⁶⁰.

De acordo com Piñol nos anos noventa houve o interesse pela língua espanhola nos Estados Unidos, e o primeiro experimento que se tem notícia foi realizado pela professora Mireia Trenchs, no ano de 1991, em uma escola do Harlem, em Nova Iorque, e se deu através do correio eletrônico nas suas aulas de Espanhol. Como não encontrava programas informáticos que colaborassem nas suas aulas, optou pelo correio eletrônico, pois este ampliaria seu tempo e espaço, visto que se encontrava com seus alunos somente duas vezes por semana, e eles já estavam familiarizados com este meio. Começou por enviar mensagens em Espanhol para seus alunos. À medida que estes respondiam, Trenchs corrigia a escrita e os alunos praticavam desta forma a escrita e a compreensão leitora.

Com este trabalho ficou evidente que o correio eletrônico dá aos alunos liberdade para escolher estilos de escrita pessoal. Na elaboração dos e-mails os alunos acudiam às fontes de informações digitais e a dicionários bilíngues.

O seguinte projeto que, segundo Piñol⁶⁰, integrou o correio eletrônico às aulas de espanhol, foi realizado pela professora Manuela González Bueno, da Universidade de Kansas, no ano de 1998. Foi oferecido a cinquenta estudantes de Espanhol a possibilidade de escrever em Espanhol mensagens utilizando o correio eletrônico, com temas livres e quando desejassem, durante dois semestres. Desta forma a professora Bueno desejava provocar um maior envolvimento na tarefa proposta. Este projeto oportunizou aos alunos uma comunicação que na sala de aula não mantinham por vergonha ou medo de cometerem erros. Nas mensagens escritas por seus alunos a professora pôde detectar uma maior *criatividade, confidencialidade e franqueza*. Bueno concluiu com este projeto que a inclusão do correio eletrônico na aprendizagem da língua estrangeira favorece a *participação e organização espaço-temporal na comunicação*, bem como a *quantidade e qualidade dos conteúdos*⁶⁰.

Afirma Piñol que o correio eletrônico pode servir para que os estudantes de uma língua estrangeira exercitem a comunicação leitora e a expressão escrita. Para esta atividade é essencial a presença do professor para auxiliar na elaboração e na decodificação da mensagem.

Apesar de a Internet ser um recurso com potencial para a comunicação entre as pessoas e para a aprendizagem de idiomas, ainda são escassos os estudos realizados, ou publicados sobre o seu uso para o ensino de Espanhol como língua estrangeira. Outro recurso da Internet que pode ser explorado em sala de aula é o *Chat*, porém salienta que apresenta certas limitações para a aprendizagem no que diz respeito à correção formal, seria mais adequado para níveis mais avançados. Existe por parte do aluno maior preocupação em escrever em uma *comunicação assíncronica*, pois habitualmente costuma reler e revisar sua mensagem antes de enviá-la, já na *comunicação síncronica*, que se assemelha mais à comunicação cara a cara, não possibilita esta revisão. Com a rapidez e a pressa em se comunicar, para responder ao que lhe é solicitado, o aluno se fixa menos na correção e na efetividade de sua mensagem⁶⁰.

O computador no ensino de uma língua estrangeira pode e é usado atualmente como ferramenta para explorar novos conhecimentos, serve como veículo de conteúdos significativos, culturais, e dá suporte à aprendizagem individualizada e cooperativa⁶¹ e permite aprender o idioma através de um processo reflexivo.

3.8 Situação atual da língua espanhola no Brasil

“Espanhol pode entrar no currículo” este é o título de uma reportagem realizada pelo jornal Zero Hora, de 14 de maio de 1999⁶², informando da decisão dos senadores ao aprovarem uma proposta feita pelo então Senador José Fogaça, atualmente prefeito da cidade de Porto Alegre, para a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio.

A inclusão deste idioma tem por objetivo a formação de uma verdadeira comunidade latino-americana com o intuito de facilitar o entendimento do Brasil e seus parceiros comerciais e a execução de projetos comuns.

Da data desta reportagem aos dias de hoje, muito se fez e se tem feito pela difusão do Espanhol no Brasil. Nos últimos 15 anos este idioma passou por um processo de grande crescimento, despertando o interesse de alunos e professores para os processos de ensino e aprendizagem. A estes se fez necessária à presença de materiais didáticos (impressos e sonoros), profissionais especializados e cursos organizados para satisfazerem a demanda.

Para entender o desenvolvimento intenso pelo qual vem passando a Língua Espanhola é preciso analisar os motivos que levaram esta língua a ocupar um lugar de destaque na preferência das línguas estrangeiras no Brasil.

O Brasil faz fronteira, em toda a extensão do seu território, com sete países: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai, nos quais a Língua Espanhola é o idioma oficial, em alguns casos, dividindo sua importância com dialetos indígenas. Na região sul, a proximidade geográfica e cultural e a forte presença de imigrantes espanhóis que vieram da Espanha entre 1888 e 1930, não foram suficientes para que o Espanhol fosse ensinado nas escolas brasileiras. Convém recordar que o uso e a aprendizagem do Espanhol, no Brasil, ficou reduzido e marginalizado a estes grupos⁶³.

Segundo o Anuário do Instituto Cervantes⁶⁴ (s.d.) são três os fatores que justificam este *boom* da Língua Espanhola no Brasil:

- a) a criação do Mercado Comum dos países da América (MERCOSUL);
- b) o interesse comercial de grandes empresas espanholas em aplicar o seu capital no Brasil e os estreitos laços comerciais entre Brasil e Espanha, surgidos a partir do ano 1996;
- c) o inegável peso da Cultura Espanhola no mundo.

O MERCOSUL, desde sua assinatura em 26 de março de 1991, através do Tratado de Assunção, documento no qual os países que o compõem se comprometem a cooperação bilateral, vem a cada ano consolidando suas relações comerciais, sociais, políticas e culturais. Os resultados apresentados são significativos para os quatro países membros compostos, primeiramente, por Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil. Somente a partir de 1º de outubro de 1996, Chile tornou-se o quinto país membro deste bloco econômico.

Muito antes da efetivação do Tratado de Assunção, entretanto, os países: Brasil e Argentina, apesar da longa tradição de rivalidade e tensões existentes e a disputa pela posição de supremacia política e econômica na América Latina, ambos

países caminham para uma consolidação do acordo. Para exemplificar temos o marco inicial desde nova fase, no encontro dos presidentes Raul Alfonsín e José Sarney, que em 1985 se reuniram para o ato inaugural da ponte internacional sobre o rio Iguazu. Nesta data acordaram para a formação de uma Comissão Mista do Alto Nível com vista à cooperação e integração econômica entre Brasil-Argentina.

No ano de 1986, o presidente José Sarney, em visita a Buenos Aires, assinou a Ata para a Integração Brasileiro-Argentina, com vista à criação de um Programa de Integração e Cooperação Econômica Brasil-Argentina (PICE)⁶⁵.

Segundo Rodrigues⁶⁶, os objetivos e protocolos referentes ao PICE e os novos acordos firmados culminaram em agosto de 1990, no convite formal para que Paraguai e Uruguai se somassem a este projeto de integração. A adesão deste dois países contribuiu para que a posição de ambos, até então de “prisioneiros geopolíticos”, mude para “parceiros”.

A entrada do Chile ao Mercosul contribuiu para a criação de novos prospectos a este mercado, pois possibilitou aos outros países membros participarem do mercado asiático bem como ao NAFTA.

Este mercado comum tem entre seus objetivos os de criar meios para ampliar o desenvolvimento econômico dos países membros com justiça social e desenvolver o aproveitamento dos recursos disponíveis nas regiões, cuidando para preservar o meio ambiente, os transportes e a comunicação, refletindo um comprometimento com posturas comuns nas várias questões.

Outro fator que deve ser levado em conta para compreender o *boom* do Espanhol no Brasil é o referente ao interesse econômico de grandes empresas espanholas que começaram a aplicar seu capital estrangeiro em empresas brasileiras. Isto contribuiu para o crescimento e prestígio da língua espanhola no nosso país.

Prestigiosas empresas como Telefônica, Banco Santander, Banco Bilbao Vizcaya, entre outras, vem há alguns anos favorecendo a contratação de pessoal brasileiro e aumentando os postos de trabalho. Atitudes como estas, além de cooperar para a diminuição do desemprego despertaram o interesse e a necessidade por aprender esta língua. Espanha é o segundo país que mais investe dinheiro no Brasil vindo atrás dos Estados Unidos⁶⁶.

Segundo informações do Anuário Cervantes⁶⁴, o terceiro fator que ajudou o Espanhol a prosperar no Brasil se deve ao peso que a Cultural Espanhola tem dentro dos países da América Latina. Esta cultura se manifesta na música, literatura, artes e esporte. Entretanto ressalta que, apesar da proximidade dos países membros do Mercosul e de riqueza cultura que sempre possuíram, nunca houve uma imersão forte da mesma no nosso país⁶⁶.

Participar de um processo de integração desta envergadura possibilita o desenvolvimento econômico através da liberação comercial entre os países membros, a atração de investimento estrangeiro, bem como o fortalecimento das instituições democráticas. Mas cabe destacar que, com a ampliação e intensificação do relacionamento entre as regiões surgiu a necessidade de aprender idiomas: uruguaios, argentinos e paraguaios estão buscando aprender a Língua Portuguesa, os brasileiros passam a estudar a Língua Espanhola. *“Los idiomas oficiales del Mercado Común serán español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión”*⁶⁷.

Tendo em vista a forte presença do idioma espanhol nos demais países membros do MERCOSUL, faz-se necessário aos brasileiros o aprendizado deste idioma.

A linguagem é o meio pelo qual as relações se expressam e é indiscutível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais e, ao desenvolvimento de recursos humanos. Em um mundo globalizado é fundamental poder se comunicar e, para entender e ser entendido é preciso comunicar-se na mesma linguagem. Utilizar-se dos mesmos sinais e símbolos daquele com quem se fala⁶⁵.

A Língua Espanhola não se limita a ser falada somente nos países membros do MERCOSUL, é idioma oficial em 21 países, tendo ainda comunidades *hispanoparlantes* em Israel, Marrocos, Filipinas e Estados Unidos. O Espanhol se estende hoje por todo o planeta.

Hoje é considerada a segunda língua mais importante do mundo e é a terceira em número de habitantes, com aproximadamente 400 milhões de falantes nativos, e este número cada vez mais se expande pelo mundo. Esta língua é a segunda mais falada nos Estados Unidos e já conta com várias emissoras de rádio

e televisões com emissões totalmente em espanhol, e por razões econômicas é a mais estudada nos países hispânicos de América e Europa⁶⁹.

É útil recordar que o processo de globalização da economia, que caracteriza ao mundo contemporâneo, está exigindo dos países a adoção de medidas que favoreçam sua inserção, de forma positiva, no contexto internacional. Na América Latina, o Acordo de Constituição de um Mercado Comum do Sul —Mercosul— marca um começo que anima a integração dos países, com o objetivo de conjugar os esforços e de conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional. O sucesso do Mercosul, não obstante, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância⁶⁵.

Infere-se da mensagem contida no Diário do Senado Federal que o domínio de idioma é de um valor fundamental para que ocorra um entendimento, compreensão e cooperação nas relações bilaterais entre os países, e que a integração proposta pelo Mercosul realmente se solidifique. Falar o mesmo idioma facilita e beneficia as relações comerciais e culturais, e contribuirá para a formação da identidade da comunidade latino-americana.

O ensino de uma língua estrangeira (LE), juntamente com a língua materna (LM), é um direito de todo o cidadão, esta afirmação é corroborada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos⁶⁸.

Passou a ser obrigatório o estudo de pelo menos uma língua estrangeira na formação educacional do aluno brasileiro. No art. 26 § 5º, da LDB (Lei 9.394/96) encontramos: “Na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. E na seção referente ao ensino médio, art. 36, III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”⁶⁸.

Segundo Barros o ensino de uma LE impede a exclusão social que produz o desconhecimento de outro idioma. A comunicação é fundamental para a convivência das pessoas, para as relações comerciais entre os diversos países e uma sociedade multicultural produz curiosidade, conhecimento e, portanto, respeito⁶⁸.

Ao aprovarem a obrigatoriedade de uma LE, entende-se Espanhol, visto que o inglês sempre foi estudado nas escolas brasileiras, Brasil dá um passo a mais para tornar-se um país apto para participar da integração do MERCOSUL.

Segundo o levantamento (“Levantamento Preliminar sobre o ensino de Espanhol nas escolas brasileiras”, SEF/MEC/1999) realizado pelo Ministério de Educação, no ano de 1999, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), iniciou-se um estudo sobre a situação do ensino de Espanhol nas escolas brasileiras e se constatou que a procura pelo ensino deste idioma se deu de forma mais intensa nas regiões Sul e Sudeste. O Estado de Minas Gerais, apesar de não fazer fronteira com nenhum dos países limítrofes, é também um dos que mais oferece o ensino deste idioma nas suas escolas. Nas demais regiões do país existem escolas de nível fundamental e médio aonde o ensino do Espanhol vem sendo oferecido nos seus currículos.

De acordo com o mesmo levantamento, os únicos Estados que declararam a inexistência de escolas públicas ministrando o ensino do Espanhol foram Paraíba e Sergipe. Neste levantamento também ficou claro que a oferta deste idioma se dá em maior número no ensino fundamental que no ensino médio⁶⁸.

Apesar de somente o projeto lei do Senador José Fogaça ter sido aprovado, tornando obrigatório o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, desde 1958 outros projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados, somando um total de quinze, mas que não conseguiram sucesso. No Senado Federal foram apresentados três, sendo que dois deles foram arquivados no final da legislatura e reapresentados pelos autores na legislatura seguinte⁶⁸.

No ano de 1958 o Presidente Juscelino Kubitschek encaminhou o Projeto Lei (PL) 4.606/58 ao Congresso Nacional, assinada por ele e por seu Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado onde demonstrava interesse em oferecer a Língua Espanhola ao povo brasileiro, da mesma forma que se ensinava o inglês. Na época, visando à integração do panamericanismo, e atualmente com o nome de MERCOSUL. Na mensagem se lê: “a equiparação do ensino do idioma Espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário tal como prescreve o projeto anexo, impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao panamericanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata de idioma falado pela maioria dos povos americanos”⁶⁹.

Este Projeto de Lei tinha por objetivo alterar o Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que incluía o ensino de Línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol) nos Cursos Clássicos e Científicos, sendo que no Curso Clássico o Espanhol era dado nas duas primeiras séries e no *Curso Científico*, somente na primeira série. Com o Projeto de Lei o ensino do Espanhol tornava-se obrigatório nos dois ciclos e nas mesmas bases do inglês⁷⁰.

No ano de 2005 o Ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad, e da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, Daniel Filmus, assinaram um protocolo de intenções com o objetivo de incentivar o ensino das línguas portuguesa e espanhola em ambos países. Este protocolo prevê programas e projetos específicos visando à formação de professores de Língua Espanhola, bem como de professores de língua portuguesa, a construção de um plano anual para a organização de currículos e educação a distância.

O presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou, em agosto de 2005, a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que prevê que todas as escolas da rede pública e privada deverão oferecer a língua espanhola para os alunos do ensino médio, entretanto esta lei será implantada gradativamente em um prazo de cinco anos. Caberá aos conselhos estaduais de educação a responsabilidade de tornar viável a execução da lei, de acordo com as condições e peculiaridades locais⁶⁸. No art. 3º, da referida Lei, fica determinado que o sistema público implantará a língua espanhola em Centros de Ensino de Língua Estrangeira. Já o art 2º determina que as redes públicas de ensino deverão oferecer no horário regular de aula dos alunos. Entretanto no art. 4º afirma que a rede privada poderá ofertar a disciplina de duas formas: em horários normais ou em Centros de Estudos de Língua Moderna⁷¹.

Apesar da Lei há carência de professores de Língua Espanhola que possam cobrir a demanda, mas não entraremos em detalhes por desviar da proposta desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Considerando os objetivos do presente estudo, optamos por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo e naturalístico⁸, em que nos pautamos em um estudo de caso⁹, por ser uma investigação que analisa fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto da vida real, de natureza intervencionista com 09 (nove) idosos-alunos participantes do Projeto *Potencialidade*.

Para Yin⁹ o estudo de caso compreende um método que abrange tudo, como por exemplo, a lógica de planejamento que incorpora abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Esclarece que estudo de caso não é simplesmente uma tática para a coleta de dados, e tampouco uma característica do planejamento em si, mas sim uma estratégia de pesquisa abrangente.

A preparação para se realizar um estudo de caso envolve habilidades prévias do pesquisador, treinamento e preparação para o estudo de caso específico, desenvolvimento de um protocolo de estudo de caso e condução de um estudo de caso piloto. Em relação às habilidades prévias, muitas pessoas acreditam, equivocadamente, ser suficientemente capacitadas a realizar estudos de casos porque pensam que o método é fácil de ser aplicado. Na verdade, a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa.

Assim, o estudo de caso é compatível com a abordagem naturalística, defendida por Guba⁸, que se pauta “em discussão de concepções sobre a realidade e a natureza do conhecimento”. Esta critica a ideia de uma realidade objetiva, defendida pela pesquisa tradicional, pois a vê como única “que pode ser conhecida através de uma lógica formal dedutiva”. Entretanto, no paradigma naturalístico não há separação entre o domínio da descoberta e da verificação, porque estes processos são realizados de maneira concomitante.

A dicotomia entre a coleta e a análise dos dados, característica da pesquisa tradicional, se transforma. Os dois processos são realizados de forma simultânea, levando à autodefinição da própria dinâmica do processo de pesquisa. À medida que vai se realizando a coleta, vai sendo construída a interpretação, até ser alcançado um nível de redundância das informações que indicam que o pesquisador conseguiu o máximo de variação possível sobre um dado contexto. O relato, sob a forma de estudo de caso, deve refletir a construção conjunta de uma interpretação, servindo como uma experiência vicária que permite ao leitor reconstruir o contexto estudado através de descrições densas e vindo a atingir novas compreensões críticas.

Guba⁸ afirma que existem várias realidades são construídas pelo sujeito que as conhece, portanto, exige do pesquisador um posicionamento epistemológico definido, que o ajuda a delimitar e a se posicionar de maneira pessoal e integrada ao realizar uma pesquisa. As habilidades do pesquisador de olhar, escutar, ler são usadas nas entrevistas e observações, nos estudos de documentos, nos comportamentos não-verbais e nas interpretações.

Por este motivo os resultados de um estudo naturalístico dependerão da interpretação, da compreensão do pesquisador, que deverá ser holística e integrada à situação. Este tipo de estudo perde sua possibilidade de generalização estatística, entretanto ganha em compreensão e profundidade na interpretação de um contexto⁸.

Para Guba⁸ o selecionar sujeitos, denominado de “amostra intencional”, é definida de acordo com os objetivos do estudo, por um maior número de informações relativas ao contexto e por todas as implicações para a teoria. Yin⁹ fala em generalização analítica, pois o vê como resultado desse processo, diferente de generalização estatística, conceito usado pela ciência tradicional, que se fundamenta na seleção de uma amostra aleatória e representativa.

A amostra desta pesquisa se constitui nos participantes das oficinas de Língua Espanhola com aulas semipresenciais, com 01 (um) encontro quinzenal, e receberam as atividades através de ambiente virtual que foi criado especificamente para o presente projeto, ancorado numa instituição de ensino superior. Somente os idosos-alunos, inscritos na oficina de Língua Espanhola, tiveram acesso a este ambiente, com acesso restrito, pois foi fornecida uma senha individual.

Utilizamos o termo semipresencial de acordo com o que determina a Portaria MEC (Ministério de Educação e Cultura) nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, em que “caracteriza a modalidade semipresencial como sendo quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos que utilizem tecnologias de comunicação (TC)”. Isto significa que nas oficinas de Língua Espanhola houve encontros presenciais e outros a distância. Os momentos a distância foram desenvolvidos no ambiente virtual MOODLE (*Modular Object Oriented Distance Learning*), que é uma plataforma gratuita e *free*, atualmente adotada por muitas instituições de ensino superior públicas e privadas, inclusive

pelo MEC/INEP. Esta plataforma (*software*) permite a criação de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Sendo a pesquisadora professora de língua espanhola de uma instituição de ensino superior de Porto Alegre, onde trabalha em disciplinas semipresenciais na plataforma MOODLE, foi solicitada uma área, nesta instituição, para utilização da oficina de Língua Espanhola no Projeto *Potencialidade*.

Os encontros presenciais foram quinzenais e ocorreram no Laboratório de Informática do Prédio 40, sala 315, onde se desenvolve o Projeto *Potencialidade*. Estes encontros tiveram a duração de uma hora e meia, totalizando 50% das 36h/a que formam ministradas ao longo dos semestres que duraram as Oficinas de Língua Espanhola.

O projeto durou 02 (dois) semestres, em que foram oferecidos 02 (dois) módulos. Para cada semestre foi construído um cronograma, a fim de que os idosos-alunos pudessem se organizar para os encontros presenciais.

Todas as atividades que constaram no ambiente MOODLE foram assíncronas, por ser uma modalidade que permite a interatividade entre os alunos e permite o envio de mensagens, comentários para uma determinada área do ambiente e postadas semanalmente para que os idosos-alunos pudessem praticar os conhecimentos relacionados a língua espanhola. Estas atividades foram avaliadas em um processo contínuo de interação em língua espanhola, através das ferramentas de e-mail e/ou do ambiente virtual criado para este fim. O acompanhamento de cada uma ocorreu através da postagem no ambiente, ou seja, mediante sua entrega, ou não.

Os recursos informatizados colocados no ambiente foram: textos, imagens, sons e vídeo disponibilizados gratuitamente na Internet. Alguns textos e atividades foram criados pela pesquisadora.

Para a coleta de dados foram realizadas observações participantes nos encontros presenciais, pois ajudaram a analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos idosos-alunos.

Participaram da pesquisa 09 (nove) idosos-alunos, que previamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que a idade foi igual ou maior que 60 anos. Os idosos selecionados por conveniência, com escolaridade variando de ensino fundamental incompleto a curso de pós-graduação em nível de especialização, deveriam ter como pré-requisito conhecimentos de informática. Não

foram selecionados idosos com conhecimentos prévios de língua espanhola. Foi realizada uma entrevista de nivelamento só para verificar se os idosos-alunos possuíam algum conhecimento deste idioma.

Idosos que não possuíam computador com conexão a Internet puderam participar da pesquisa, pois realizaram as atividades propostas nos laboratórios de informática da Instituição participante da pesquisa, que estavam disponíveis para os alunos que participassem do Projeto *Potencialidade*. As aulas presenciais foram realizadas neste laboratório, pois havia um convênio entre a unidade acadêmica e o Instituto de Geriatria e Gerontologia (IGG), reservado previamente para as oficinas do projeto, em que somente a professora era responsável, sem a contribuição de monitores.

Os encontros presenciais foram desenvolvidos nas segundas-feiras, utilizando-se de atividades cujo conteúdo versara sobre estruturas gramaticais do idioma e de informática, associado à construção de material instrucional sobre envelhecimento.

A abordagem qualitativa foi escolhida por seu potencial de contribuição significativa na compreensão dos fenômenos sociais e educacionais, propiciando ao investigador estímulo a novas descobertas sobre a realidade, sem a pretensão de generalização estatística.

O método qualitativo de pesquisa em saúde, segundo Víctora⁷²

[...] não têm qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grande grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Assim sendo, eles permitem a observação de vários elementos simultaneamente em um pequeno grupo. Essa abordagem é capaz de propiciar um conhecimento aprofundado de um evento, possibilitando a explicação de comportamentos.

Para a mesma autora uma das principais características dos métodos qualitativos é o fato de que as pesquisas são formuladas para fornecerem uma visão de dentro do grupo pesquisado, chamada de “visão êmica”, que é o conhecimento próprio do indivíduo pertencente a uma cultura determinada. Além de que se busca estudar sempre um grupo pequeno de pessoas, que é escolhido respeitando critérios previamente determinados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Reforça outra característica deste método que é a coleta de dados do tipo qualitativo, que são gerados a partir do registro detalhado de observações e

entrevistas, o que torna difícil o emprego da estatística para analisar os dados, esta assume as características de uma interpretação dos eventos pesquisados.

No presente relato de pesquisa há uma descrição ampla da variedade de atividades desenvolvidas, configurando-se a problemática investigada o que possibilitou o desenvolvimento da base teórica necessária, que foi ampliada até à finalização do estudo.

Para melhor compreender a realidade, foi preciso construir um quadro teórico inicial relativo aos métodos de ensino usados em Língua Espanhola. Esta teoria foi formulada antes do início da coleta de dados e ajudou a esclarecer sobre as questões de aprendizagem, pois ensino e aprendizagem são interdependentes, fornecendo a base para a análise dos dados.

A estratégia metodológica de pesquisa foi a seguinte:

- escolha do tema, formulação do problema e definição do objetivos;
- elaboração de um referencial teórico inicial, abrangendo leitura sobre métodos de ensino da Língua Espanhola, Educação a Distância (EAD) e semipresencial, aprendizagem e uso do recurso de informática para idosos, pesquisa qualitativa;
- estruturação da metodologia de pesquisa a ser utilizada, decidindo sobre a abordagem, forma de coleta e análise de dados;
- seleção dos participantes;
- construção do consentimento livre e informado;
- encaminhamento e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- coleta dos dados por observação participante e produção intelectual dos idosos;
- análise dos dados coletados pela observação-participante, produção dos idosos-alunos e discussão dos resultados;
- elaboração do relatório de pesquisa.

4.1 A Condução das Oficinas Pedagógicas

Na realização das oficinas se pretendeu obter evidências a partir das fontes de dados que foram a produção intelectual e a observação participante; cada uma requerendo habilidades específicas e procedimentos metodológicos específicos.

Segundo Yin⁹ para um estudo de caso as evidências podem vir de seis fontes distintas, por exemplo, documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos; já para a observação participante salienta que é uma modalidade na qual o pesquisador não é um observador passivo, pois pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo.

Entende-se por oficinas, nesta pesquisa, como espaços pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem, criados para a vivência e a reflexão. Entretanto, não se limitou a ser um lugar em que se aprendeu fazendo, mas sim concebidas como um lugar para desenvolver o pensamento, intercambiar ideias e partilhar descobertas⁷⁰.

Segundo Ander-Egg⁷³, a oficina se refere a um lugar de trabalho, em que ocorrem elaborações e transformações para algo que será utilizado no presente ou no futuro. As oficinas, em uma linguagem pedagógica, significam uma forma de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem e que aguçam a imaginação através das atividades propostas para este fim. O potencial pedagógico que surge nas oficinas confirma que estes espaços promovem o progresso individual e coletivo, despertando para outros interesses, até então desconhecidos.

As atividades previstas e que se realizaram nas oficinas de Língua Espanhola foram caracterizadas por uma atitude de busca, de aprendizagem constante pelos idosos-alunos, em que o desafio os levou à superação das próprias impressões iniciais, ao mesmo tempo em que incluiu a esperança.

Por tratar-se de uma investigação que ocorreu durante a realização de oficinas pedagógicas para pessoas com 60 anos, ou mais, com a utilização de recursos computacionais para aprender a Língua Espanhola de forma semipresencial, implicou no aumento do tamanho dos ícones, para isto se utilizou no pacote *Microsoft office XP* no recurso disponível nas propriedades, na opção de aumento. Não foi utilizada a lupa, visto que em alguns casos (computadores) não

existe este recurso. A participação da pesquisadora foi pautada por uma atuação de desafio, orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem.

4.2 Coleta e análise de dados

A coleta dos dados nas oficinas de Língua Espanhola foi realizada através de observação participante e as atividades realizadas no ambiente virtual.

Referente à observação participante, os dados foram registrados utilizando-se de:

a) Notas de Campo – com atenção a detalhes e contextualizadas, incluindo também o que não foi compreendido e o que surpreendeu. As notas de campo, aos poucos, foram transformadas nas descrições analíticas de interpretação.

b) Informe Final – síntese da elaboração e reflexão sobre o material acumulado e sistematizado, acompanhado de discussão teórica.

O trabalho com os dados coletados pela observação participante, para uma compreensão do contexto, das oficinas pedagógicas percorreram os seguintes passos:

- descoberta dos progressos, envolvendo a busca de aspectos relevantes, contextualizando-os;
- leituras sucessivas dos dados, reunindo e interpretando as notas de campo e a produção dos idosos-alunos;
- interpretações, registrando o que for importante durante a leitura e reflexão sobre os dados;
- análise discursiva, incluindo a análise argumentativa para a reconstrução e explicação dos padrões do discurso dos idosos;
- interpretação/reinterpretação construída a partir da análise discursiva argumentativa do que é dito ou está representado⁷⁴.

Foram utilizados como critério de credibilidade os propostos por Bauer⁷⁵:

- a triangulação entre os dados coletados por observação participante e produção intelectual dos idosos;
- a descrição detalhada das oficinas pedagógicas, para uma melhor compreensão e explicação da realidade;

-a transparência nos procedimentos, possibilitando visualizar a forma como a pesquisa foi realizada;

-a surpresa, permitindo-se deixar surpreender em relação às singularidades dos idosos;

-a saturação dos dados que indicam o momento em que as observações não apontaram importantes novidades.

O pesquisador-observador tem vantagens sobre o observado, pois o conhecimento implícito pela auto-observação, muitas vezes, pode escapar ao observado: o observador vê o que o observado não consegue ver sobre si mesmo, como o conhecimento implícito ou rotinas comportamentais de aprendizagem e práticas culturais sem constituir objeto de discussão. O observador vê o contexto no que inclui o observado no meio social e físico. O observador, como cientista social, emprega abstrações com respeito às práticas ou representações que o observado pode não aceitar ou compreender. Isto pode significar que o observador produz descrições objetivas e válidas, tendo a vantagem de estar numa perspectiva diferente com respeito ao observado, que o oportuniza a (re)aprender e criticar a partir de diferentes perspectivas.

Para tanto, os dados coletados a partir da observação participante foram discutidos nas reuniões semanais (1 hora) realizadas após a conclusão de cada oficina pedagógica de Língua Espanhola. Participaram desta reunião os alunos de Doutorado cujo compromisso foi ensinar e dar apoio no conhecimento relativo aos recursos informatizados. Assim sendo, os dados de observação participante não se limitaram a uma leitura subjetiva da pesquisadora. Passaram por exaustiva discussão e complementação, uma vez que os alunos participantes também participaram das oficinas de Inclusão Digital, realizadas nas quartas-feiras, e coordenadas por outros estudantes do IGG. Esta interação possibilitou a complementação dos dados a partir de suas observações participantes e dos comentários que fizeram sobre as oficinas de Língua Espanhola.

4.3 Contextualização das oficinas de Língua Espanhola no Projeto *Potencialidade*

O Projeto *Potencialidade* teve seu início no ano de 2004, sob a coordenação da professora doutora Valdemarina Bidone de Azevedo e Souza. Docente que sempre viu no idoso a possibilidade de extrair o que cada um possuía de melhor, como um ser com potencial positivo, criativo e capaz de realizar e sentir-se realizado, integrando à sociedade que o excluía, exercendo a cidadania promovida pelas atividades elaboradas e realizadas pelas oficinas ministradas pelos seus estudantes de pós-graduação. As oficinas, nesse ano, iniciaram com a participação de 85 idosos compondo o quadro dos alunos interessados em participar das “Oficinas de Inclusão Digital”.

As oficinas foram criadas com o propósito de instigar aos idosos a produção intelectual e não a simples ocupação do seu tempo ocioso. Isto porque os professores que ministravam as aulas eram estudantes do Programa de Pós-Graduação em Geriatria Biomédica do Instituto de Geriatria e Gerontologia e da Faculdade de Biociência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, em que faziam o curso de mestrado.

O foco norteador do projeto é a valorização dos idosos, como cidadãos capazes de desenvolver competências que os aproximem novamente da sociedade, bem como a autovalorização e a oportunidade de realizar trabalhos intelectuais. Os idosos são conscientes de que a aprendizagem e o reaprender se dão através da co-responsabilidade, e o processo de aprendizagem está em suas mãos. Como afirma Tapia⁷ a motivação deve partir do interesse em aprender o novo, pois sem este não é possível que ocorra o processo de aprendizagem.

Os objetivos que estão pautados o Projeto *Potencialidade* são⁷⁶:

- comprovar que idosos desenvolvem as qualidades inteligentes, reconhecimento do novo, criação de cenários, opção inteligente e reconsideração das próprias ideias, pela avaliação da qualidade da própria produção com o auxílio da inclusão digital;

- provocar a reconstrução da concepção de envelhecimento por idosos, passando de uma visão simplificadora (unidimensional) para uma visão de complexidade (interdimensional);

- possibilitar condições para a autovalorização e a valorização na família, pela comprovação de que os idosos têm potencial e motivação para aprender;

- propiciar espaços que promovam a revitalização e a renovação dos vínculos de idosos com estudantes e com a sociedade;

- incentivar idosos a buscarem conhecimento sobre o envelhecimento, desenvolver a curiosidade intelectual e o vínculo afetivo com atividades de pesquisa e com o uso de recursos da tecnologia;

- oferecer a oportunidade de descoberta das próprias potencialidades, para incluir expectativas de um futuro com melhor qualidade de vida, pelo sentimento de integração à sociedade como cidadão produtivo.

No Instituto de Geriatria e Gerontologia as Oficinas de Inclusão Digital agregam aos idosos quesitos como a inclusão e interação social, aprendizado e o enfrentamento de novos desafios, que estimulam as redes neuronais e previnem o declínio cognitivo, além da valorização da autoestima e autoimagem e da qualidade de vida⁷⁶.

No primeiro semestre de 2004 eram ofertadas somente as Oficinas de Inclusão Digital, entretanto no segundo semestre outras áreas do conhecimento foram sendo incorporadas ao projeto como oficinas de Línguas Estrangeiras: espanhol e Inglês; Fisioterapia, Teoria Ocupacional e Psicologia. Sendo que todas as oficinas tinham como base a inclusão digital, entretanto cada uma dava um enfoque dentro de sua área de atuação.

Atualmente este projeto é coordenado pela professora Doutora Carla Helena Augustin Schwanke, que tem por formação a Medicina, com concentração na área de Geriatria. O número de idosos, que desejam participar das diversas oficinas desenvolvidas no projeto, atinge desde 2007, aproximadamente 600 inscritos. Todo este interesse se deve a divulgação recebida pelo referido projeto a partir do momento que recebeu, no mês de setembro de 2007, o Prêmio Top Cidadania, oferecido pela Associação Brasileira de Recursos Humanos.

Este projeto, com seus inúmeros subprojetos, recebeu respeito e está cada vez mais solidificado no meio acadêmico.

4.4 Atividades realizadas durante as aulas virtuais e presenciais das oficinas de Língua Espanhola

As atividades realizadas ao longo dos dois semestres, nas Oficinas de Língua Espanhola, foram desenvolvidas através de aulas semipresenciais, utilizando o MOODLE como plataforma de suporte as mesmas, tendo como referência a aprendizagem das quatro competências (ler, escrever, ouvir e falar) destacadas nos objetivos específicos desta pesquisa. A seguir descreveremos algumas destas atividades.

4.4.1 Primeiro encontro presencial

O primeiro encontro presencial, da Oficina de Língua Espanhola, foi utilizado para explicar como ocorreriam as aulas, esclarecer o conceito de Ensino Semipresencial, bem como o cronograma de aulas virtuais, através do MOODLE. Estes encontros presenciais foram realizados no Laboratório de Informática, do prédio 40, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Uma vez que os encontros presenciais seriam ministrados em um intervalo de 15 em 15 dias, fazia-se necessário que os idosos-alunos aprendessem e entendessem, primeiramente, o funcionamento desta plataforma como o ambiente de aprendizagem virtual.

Cada idoso-aluno recebeu um código de acesso que lhe permitiria entrar no ambiente virtual da Oficina de Língua Espanhola, garantindo desta forma que somente os alunos selecionados para participarem da pesquisa tivessem acesso ao ambiente. Para que não houvesse problema de memorização dos dados necessários para a navegação no ambiente, foram selecionados os 04 (quatro) primeiros números do Cadastro de Pessoa Física (CPF) como usuário e como senha a primeira letra do seu nome e o último sobrenome. Após o cadastramento no ambiente do usuário e senha, os idosos-alunos visualizavam a seguinte tela (Figura 5).

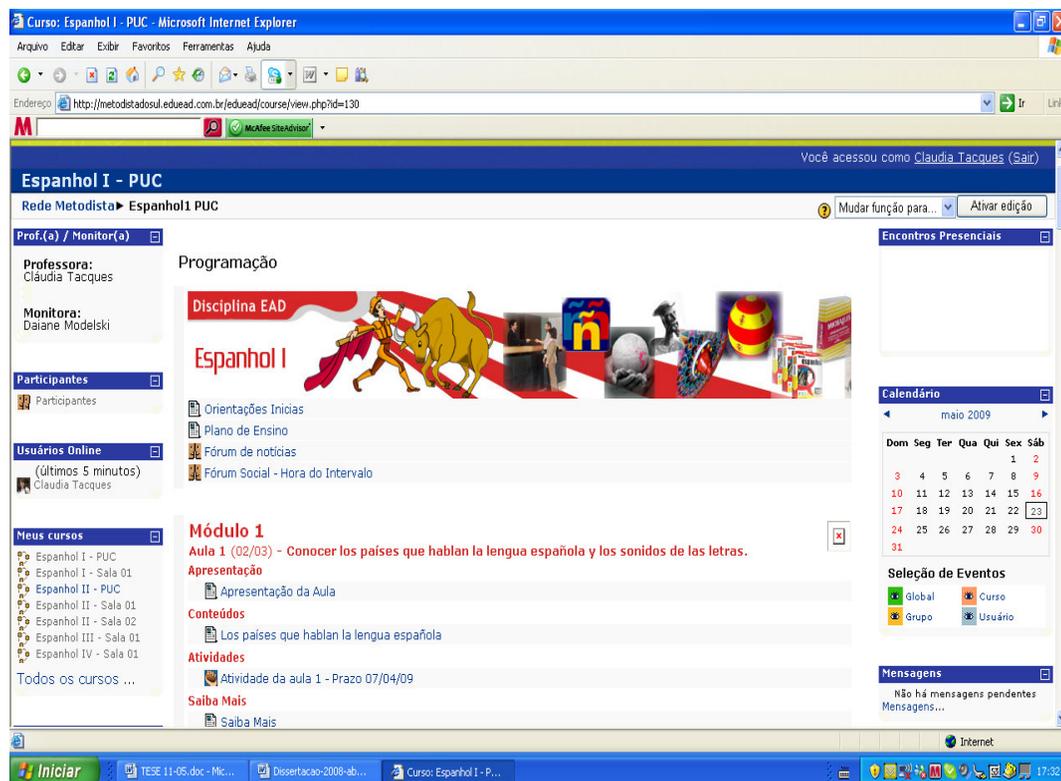


Figura 5 – tela principal da Oficina de Língua Espanhola
 Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Como já foi descrito anteriormente, no capítulo referente ao MOODLE, esta plataforma tem como uma de suas possibilidades a divisão em três colunas, em que a da esquerda consta o nome do(a) professor(a); monitor(a); participantes; usuário que está *online* e menus dos cursos. Na coluna central, chamada de programação, há as orientações iniciais; o plano de ensino com todas as informações necessárias sobre a carga horária do curso, a ementa, os dias das aulas e conteúdos que serão trabalhados; o fórum de notícias, que é o espaço exclusivo do professor, dedicado a postagem de informações relevantes e que todos terão acesso e as aulas, distribuídas semanalmente, com todos os detalhes dos conteúdos que serão disponibilizados e atividades para desenvolver a aprendizagem. Na terceira e última coluna consta o calendário, que permite aos participantes do curso acompanhar as atividades e suas datas de início e término, pois a cada atividade colocada pelo professor, será marcada com a cor laranja.

Após estes esclarecimentos foi solicitado que os alunos entrassem no link “participantes”, para que localizassem seu nome e escrevessem alguma mensagem em seu perfil. Na Figura 6 há uma foto e perfil preenchido pela pesquisadora e

responsável pelas oficinas de Língua Espanhola, a título de demonstração dos perfis elaborados pelos estudantes. Neste primeiro encontro foi sugerido que cada idoso colocasse uma foto para melhor visualização de todos os participantes. Todas as informações dadas pela pesquisadora eram anotadas pelos participantes.

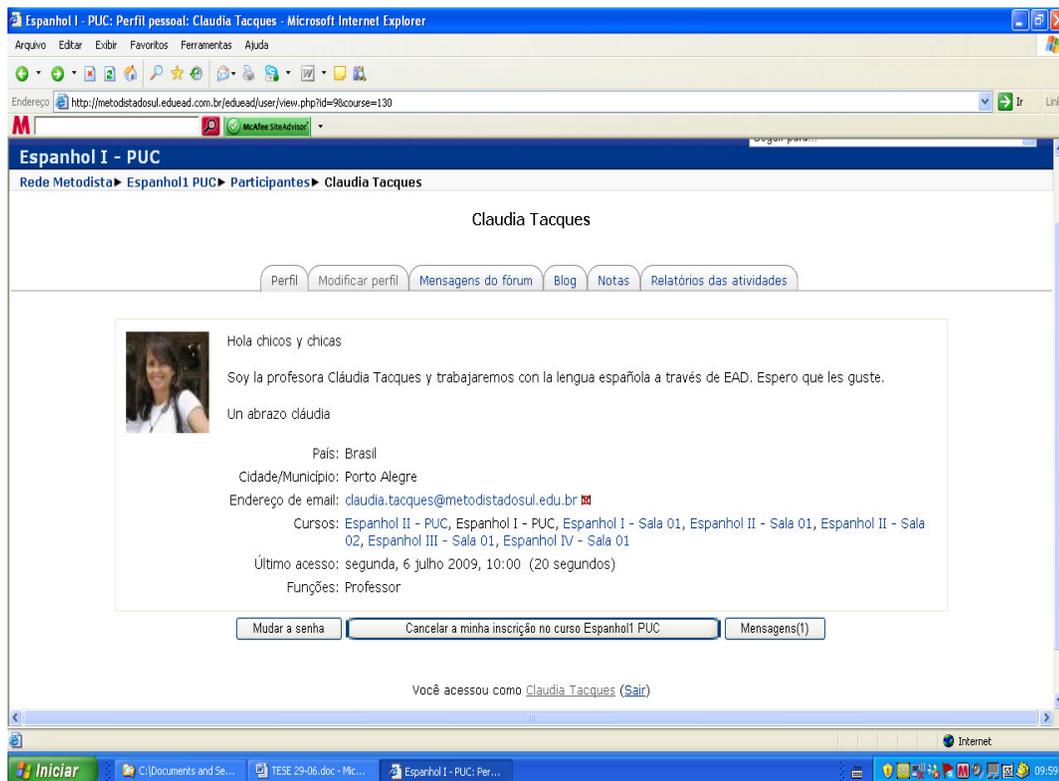


Figura 6 – tela de um perfil

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

4.4.2 Segundo encontro presencial: conocer los países que hablan la lengua española

No segundo encontro presencial a pesquisadora solicitou aos idosos-alunos que entrassem no ambiente sem a sua ajuda ou de outro colega e que olhassem apenas as anotações realizadas na aula anterior.

Vencida esta etapa, após uma breve retomada das orientações fornecidas na semana anterior, os idosos-alunos acessaram pela primeira vez a aula 1 para conhecer os países que falam a Língua Espanhola. Além de visualizarem um mapa,

apresentado na Figura 7, com os países que têm a língua espanhola como idioma oficial, havia a possibilidade de escutarem um áudio.

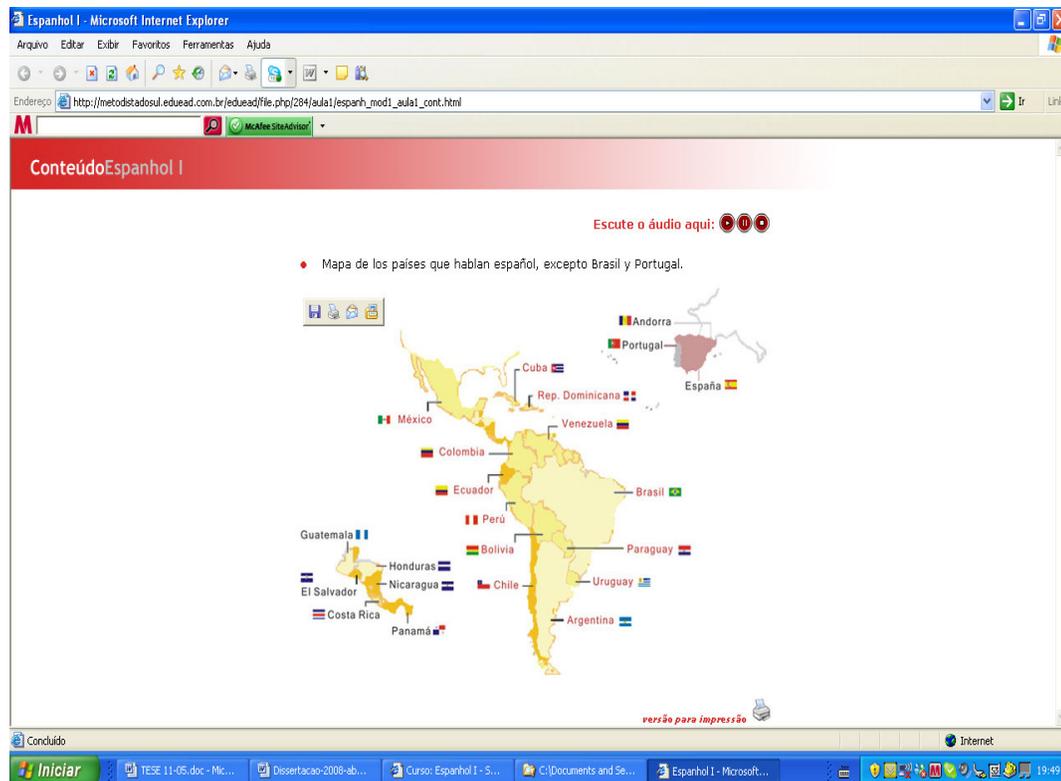


Figura 7 – tela do conteúdo da primeira aula
Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Este conteúdo era acompanhado de uma atividade desenvolvida no *Hot Potatoes* e que solicitava que preenchessem os campos em branco de acordo com as perguntas solicitadas. Por exemplo, a primeira pergunta das palavras cruzadas era: “*Su capital es la ciudad de Santo Domingo y además es conocido por sus playas paradisíacas en Caribe*”.

4.4.3 Terceiro encontro presencial: conociendo el alfabeto español y los sonidos

No conteúdo desta aula constava o alfabeto da língua espanhola, com suas vinte e sete letras escritas em ordem alfabética, acompanhadas das respectivas formas de escrita, bem como uma palavra e uma imagem que a ilustrava. Na Figura 8 há uma demonstração do que os alunos visualizavam, além de constar três botões

que permitiam iniciar, dar pausa e finalizar o áudio que acompanhava cada letra e palavra exemplificada.

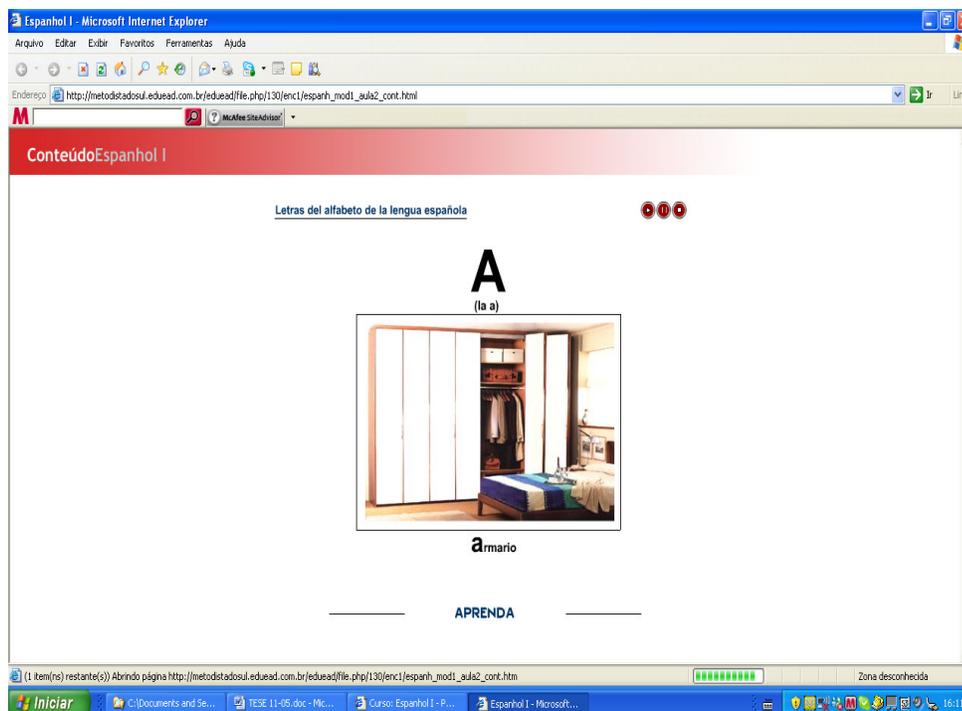


Figura 8 – Primeira letra do alfabeto
Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1).

Para a compreensão deste tópico foram propostas duas atividades, sendo a primeira a substituição dos números, em cada parênteses, por sua letra correspondente para compor uma mensagem que dizia: “*Vas a aprender la lengua española utilizando el ordenador. Este es uno de los métodos más modernos que hay, porque aprendes sin necesitar salir de tu casa. Estás entrando en la era tecnológica. ¡A trabajar!*”

Esta atividade (Figura 9), como foi elaborada no *Hot Potatoes*, permitia ao idoso-aluno verificar sua pontuação após a sua conclusão.

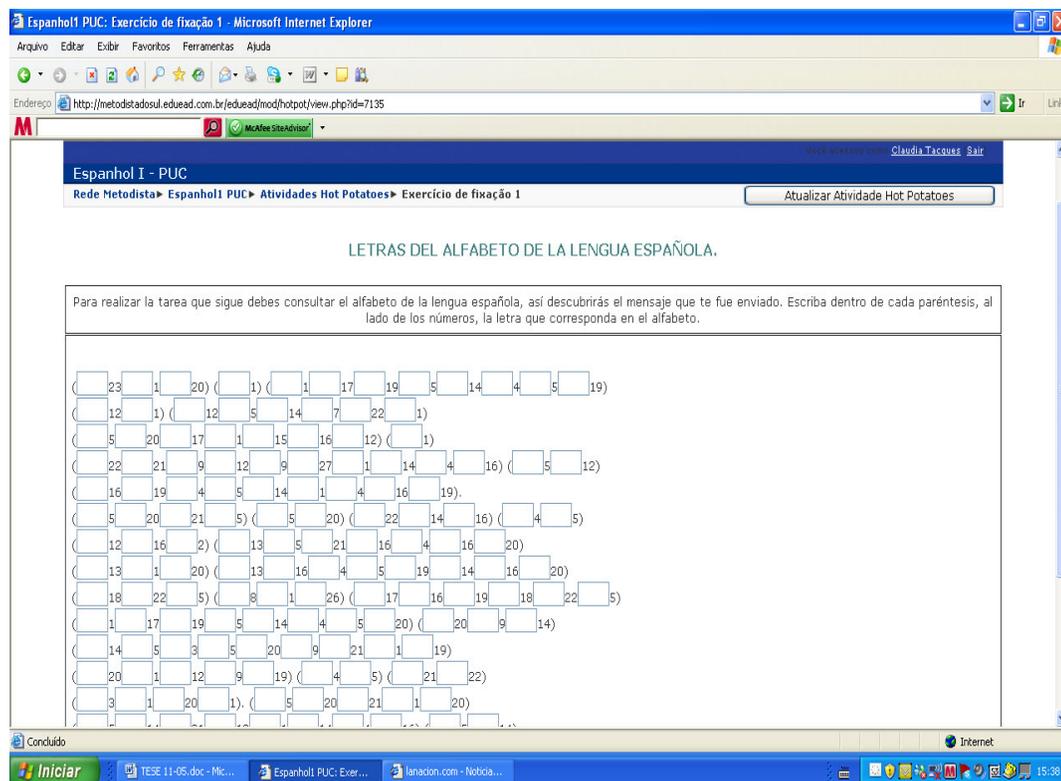


Figura 9 – atividade de *Hot potatoes* sobre alfabeto
 Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

4.4.4 Conociendo a otra persona: aula virtual

Nesta aula o objetivo era que os idosos-alunos aprendessem a cumprimentar-se virtualmente em algumas situações do dia a dia, bem como identificar as formas consideradas formais e informais na Língua Espanhola. Para isso nos conteúdos foram apresentadas frases com perguntas e respostas básicas para exemplificar estas situações. Também foi apresentado um pequeno diálogo escrito e com a possibilidade de o escutarem através da gravação. A atividade proposta foi criada na ferramenta “tarefa” e solicitada a elaboração de um diálogo, em espanhol, entre dois alunos. Deveriam escrever um pequeno texto de apresentação, seguindo as orientações dadas no ambiente, que constam na Figura 10:

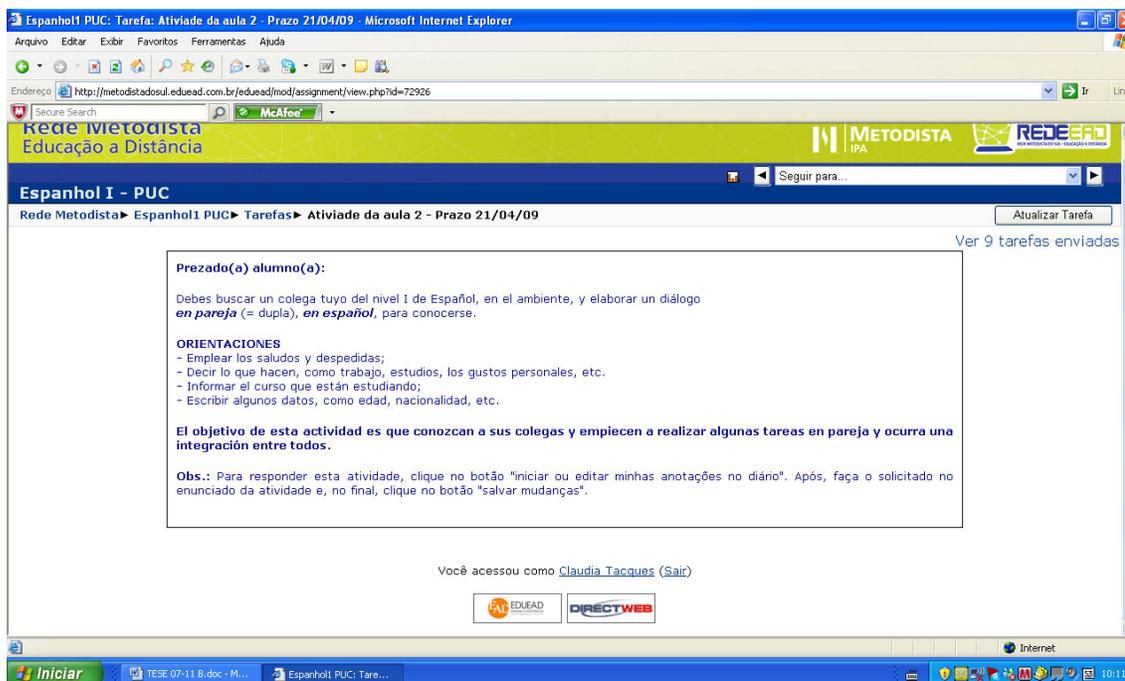


Figura 10 – atividade da aula 2 – Conociendo a outro(a)
 Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

4.4.5 Pronombres personales y verbos regulares: aula presencial

Esta aula apresentava os pronomes pessoais e suas particularidades de uso, e uma das atividades propostas aos idosos-alunos, de acordo com a Figura 11, era a reorganização de perguntas e respostas, em que deveriam identificar, através dos sujeitos e respectivos verbos, quem se comunicava com quem. Esta atividade foi elaborada pelo instrumento chamado questionário. Para cada pergunta havia apenas uma resposta correta, e ao clicar sobre a que o idoso-aluno havia escolhido, já registrava sua opção.

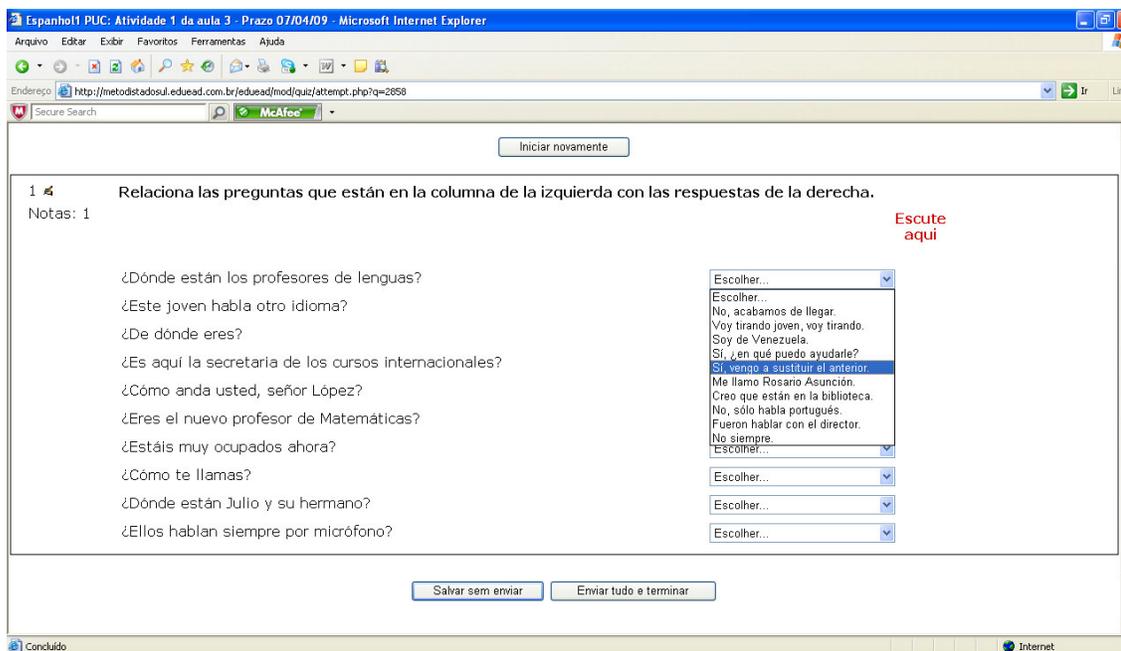


Figura 11 – primeira atividade da aula 3 – Los pronombres personales
 Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

A segunda atividade que acompanha a aula 3 (Figura 12) foi elaborada pelo instrumento *Hot Potatoes* e solicitava a substituição do sujeito da oração por um pronome pessoal que fosse equivalente.

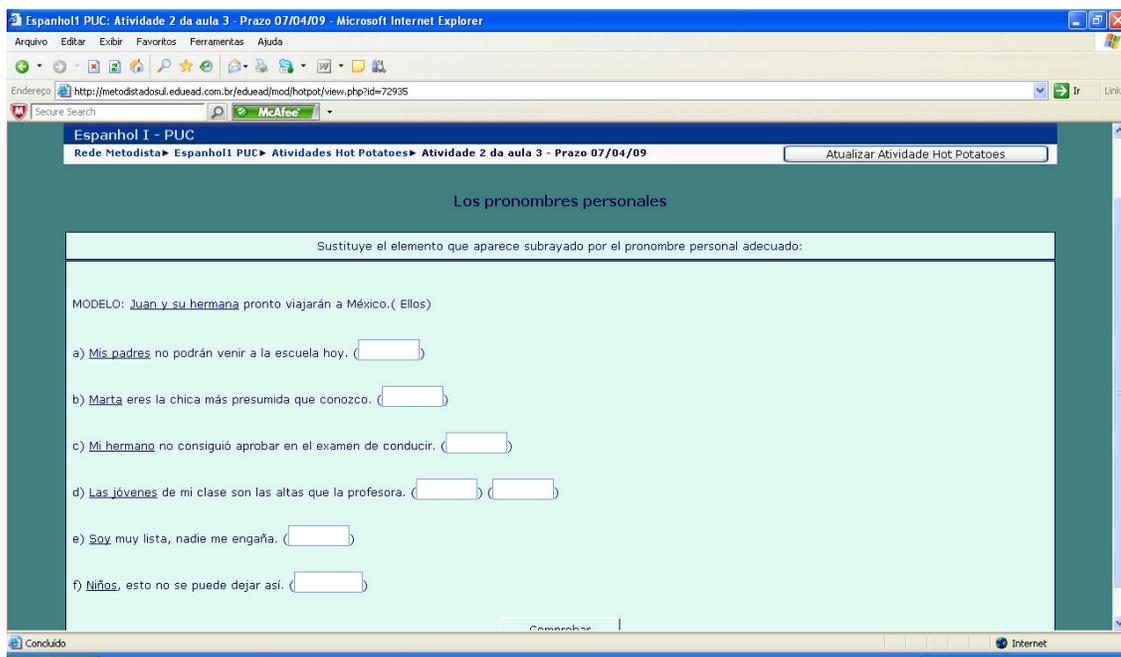


Figura 12 – segunda atividade da aula 3 – Los pronombres personales
 Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

4.4.6 Adjetivos calificativos: aula virtual

Nesta aula a apresentação do conteúdo foi realizada através de um diálogo em que os idosos-alunos escutavam todo o texto. Não houve uma explicação formal do conteúdo, entretanto com a leitura atenta da conversa mantida entre as personagens Elena e Ângela, (nomes fictícios utilizados pela pesquisadora na elaboração do diálogo), era possível perceber a proposta da aula, pois as amigas descreviam as características de um outro personagem. Este texto consta na Figura 13.

The screenshot shows a web browser window with the following content:

ConteúdoEspanhol I

Escute o áudio aqui: [Audio Player Icon]

Lee el diálogo entre dos amigas que hacía mucho tiempo que no se veían:

Elena: ¡Hola, Ângela! Mujer, ¿adónde andas? ¡Hace casi dos años que no sé nada de ti!

Ângela: ¡Hola, amiga! Es verdad, no vivo más en Porto Alegre. Ahora vivo en São Paulo, en un piso. Vendí la casa que tenía aquí.

Elena: Pero, ¿qué ha pasado?

Ângela: Nada, es que me aburría hacer siempre lo mismo. Un cierto día me desperté y decidí cambiar mi vida. Hablé con mi jefe y le pedí que hiciera mi transferencia para la sucursal de São Paulo. Después de una semana estaba viviendo allá.

Elena: ¿Y Juan, qué dijo de todo esto?

Ângela: Pero mujer, ¿qué Juan? Él hace parte del pasado. Uno de los motivos de ese cambio fue justamente su actitud machista. No quería que hiciera nada más que estar a su lado, ni siquiera me dejaba seguir los estudios de master.

Elena: Yo creía que los dos se llevaban muy bien, sin los problemas de los demás mortales.

Ângela: Esto era lo que deseaba que todos pensarán.

Elena: ¿Y cómo está la vida en esta ciudad tan grande?

Ângela: Está maravillosa. Tengo que despertarme muy temprano, pues vivo en la afueras de la ciudad. Mi piso es pequeño, pero es muy agradable y confortable, además con el dinero de la venta de la casa me compré un coche nuevo.

Elena: Bueno, entonces te deseo suerte en la nueva vida de soltera.

Ângela: Mira, chica. Coge un bolígrafo y apunta mi dirección. Así cuando vayas a São Paulo, ven a visitarme. Tengo una habitación para huéspedes.

Elena: Claro que sí, creo que viajaré el próximo mes a trabajo. De esta forma podremos salir a conocer mejor la ciudad y hablar de nuestras vidas, ¿qué te parece?

Ângela: Estupendo. Bien, entonces hasta luego.

Elena: Adiós, pronto volveremos a encontrarnos.

Figura 13 – conteúdo da aula 5

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Para a resolução da primeira atividade desta aula, realizada na modalidade tarefa, os alunos deveriam responder, em espanhol, as perguntas formuladas empregando um dos adjetivos dados, cuidando para que fizessem a concordância em gênero e número com o objeto a que se referia.

Na segunda atividade, também na forma de tarefa, os estudantes deveriam ler um texto e identificar os adjetivos encontrados, e colocá-los em negrito e itálico, para usarem algumas ferramentas do Microsoft Word.

4.4.7 Los artículos (determinantes e indeterminantes) y contracciones: encontro presencial

Na aula 6 a pesquisadora optou por abordar os artigos como tema central, e disponibilizou, no conteúdo, frases de exemplos em que os mesmos eram destacados para que os alunos os identificassem. Além destas frases exemplificativas havia orientações de uso, sempre acompanhadas por um exemplo. Como primeira proposta de atividade para este conteúdo, os idosos-alunos deveriam preencher as lacunas de uma reportagem, retirado do site www.elmundo.es, como consta na Figura 14, e para completá-la havia necessidade de uma atenta leitura para a escolha do artigo.

Espanhol I - PUC
 Rede Metodista > Espanhol I PUC > Atividades Hot Potatoes > Atividade 1 da aula 6 - Prazo 28/04/09

Atualizar Atividade Hot Potatoes

Completa el texto rellenando los huecos con uno de los artículos (determinantes o indeterminantes) o contracciones.

O aluno deve alcançar 50% ou mais de acertos para que a atividade seja considerada satisfatória.
 O aluno pode realizar várias tentativas, pois será considerado o seu melhor desempenho.

México inaugura Museo Escritor

MÉXICO DF.- Museo Escritor fue inaugurado en Méxicó, espacio que reúne más de 800 primeras ediciones de autores de talla de Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Rafael Alberti o Edgar Allan Poe.

Fundación novelista mexicano René Avilés es que ha sacado adelante ambicioso museo con idea de promover cultura, según indicó propio escritor en conferencia de prensa.

Avilés afirmó que " museo es único en mundo a pesar de su pequeñez física" -apenas dispone de veinte metros cuadrados-, y, agregó "tiene mucho más de exhibido".

(...)

"Nosotros queremos que sea museo activo, vivo", indicó Avilés, para cual programarán presentaciones, publicaciones, mesas redondas, conferencias, cursos y talleres para jóvenes. "México tiene museos de toda índole, pero carecía de uno semejante", dijo Avilés.

(www.elmundo.es - acedido en 06/03/08)

Figura 14 – Primeira atividade da aula 6

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

4.4.8 Los heterogénicos y género de los nombres: aula virtual

No conteúdo desta aula foram apresentadas primeiramente frases em que as palavras *heterogénicas*, que possuem gênero diferente do português, eram destacadas em negrito e itálico e foi solicitado que os idosos-alunos observassem o gênero das mesmas. Na Figura 15 vemos como foi abordado o conteúdo referente a este conteúdo.

Lee las frases abajo:

Sale mucha **sangre** de la **nariz** del niño.
 El **puente** que cruzamos ahora está destruido.
 La **samba** de Brasil es conocida internacionalmente.
 El **mensaje** que recibí de mi novio no fue claro.
 En algunos países como España hay la **costumbre** de la siesta.
 La **alarma** de mi casa sonó dos veces esta noche.

Observa que las palabras que están escritas en **negrita** posee el **género** distinto de la lengua portuguesa, son llamadas palabras **heterogénicas**. Abajo encontrarás otras.

el puente, el paisaje, el árbol, el aguardiente, el análisis, el color, el dolor, el orden, el desorden, el equipo, el estreno, el énfasis, el frente, el origen, el vértigo, el margen, el guante, el fraude, el cutis, el estante, el vals, el humo, el insomnio, el maratón, el rezo, el pétalo, pantalón;

la nariz, la leche, la miel, la cárcel, la crema, la radio, la protesta, la labor, la señal, la alarma, la baraja, la sal, la sonrisa, la costumbre, la cumbre, la hiel, la paradoja, la risa, la brea, la sangre, la samba.

ATENCIÓN

Algunas terminaciones	
Portugués	Español
-agem – siempre palabras <i>femeninas</i> a viagem, a folhagem	-aje – siempre palabras <i>masculinas</i> el viaje, el folleaje
-ume – siempre palabras <i>masculinas</i> a costume, a legume	-umbre – siempre palabras <i>femeninas</i> la costumbre, la legumbre

Figura 15 – conteúdo de *heterogénicos* da aula 7.

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Na atividade desta aula, realizada pela forma “questionário”, os alunos deveriam selecionar o artigo adequado a cada lacuna que antecedia a palavra do texto, sendo em grande maioria pertencentes ao grupo das *heterogénicas*.

4.4.9 Presente de subjuntivo y vocabulario del cuerpo humano: encontro presencial

Neste encontro presencial a pesquisadora iniciou retomando os conteúdos abordados na aula 7, sobre *heterogênicos* e gêneros dos vocábulos. Após essa retomada, foi dada a explicação do conteúdo dos verbos no presente do subjuntivo, proposto para este encontro presencial, que ocorreu de maneira semelhante ao que foi abordado na aula 4, anteriormente descrita sobre os verbos no indicativo, entretanto, dando a ênfase nas particularidades desse tempo, sua importância na hora de demonstrar hipótese ou desejo. Na Figura 16 há uma demonstração da abordagem deste conteúdo.

PRESENTE DE SUBJUNTIVO

REGULARES		
Hablar	Comer	Subir
Que hable	Que coma	Que suba
Que hables	Que comas	Que subas
Que hable	Que coma	Que suba
Que hablemos	Que comamos	Que subamos
Que habléis	Que comáis	Que subáis
Que hablen	Que coman	Que suban

Usos del Presente de Subjuntivo

- Expresar posibilidad en el futuro, con el uso de: *tal vez, quizá(s), puede (ser) que, posiblemente, es necesario, etc.*

Ejemplos: **Tal vez usemos** tus apuntes en clase.
Quizá mi novio **lleque** pronto.
Puede (ser) que gane la beca.
Es necesario que **trabajes** con tu hermano.

- Expresar deseo en el futuro, con el uso de *ojalá*.

Ejemplos: **Ojalá llequemos** a alguna solución.
Ojalá mi madre **comiera** lo que quiero.

Figura 16 – conteúdo de verbos no presente do subjuntivo da aula 8.

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

A atividade solicitada para este conteúdo, elaborada no *Hot Potatoes*, consta na Figura 17, e no enunciado do mesmo há uma observação alertando da importância do uso do acento, quando necessário.

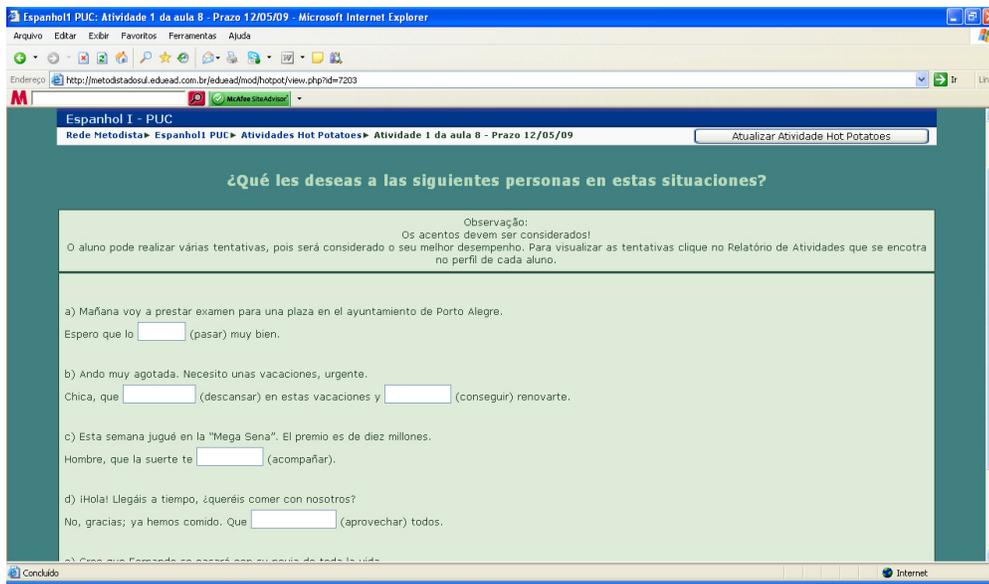


Figura 17 – atividade de verbos no presente do subjuntivo da aula 8.
Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

O vocabulário do corpo humano era o segundo conteúdo abordado nesta aula, sendo disponibilizado no ambiente uma imagem em que as partes do corpo eram numeradas e ao lado constavam os nomes na Língua Espanhola.

Na Figura 18 a imagem aparece para melhor ilustrar a explicação dada.

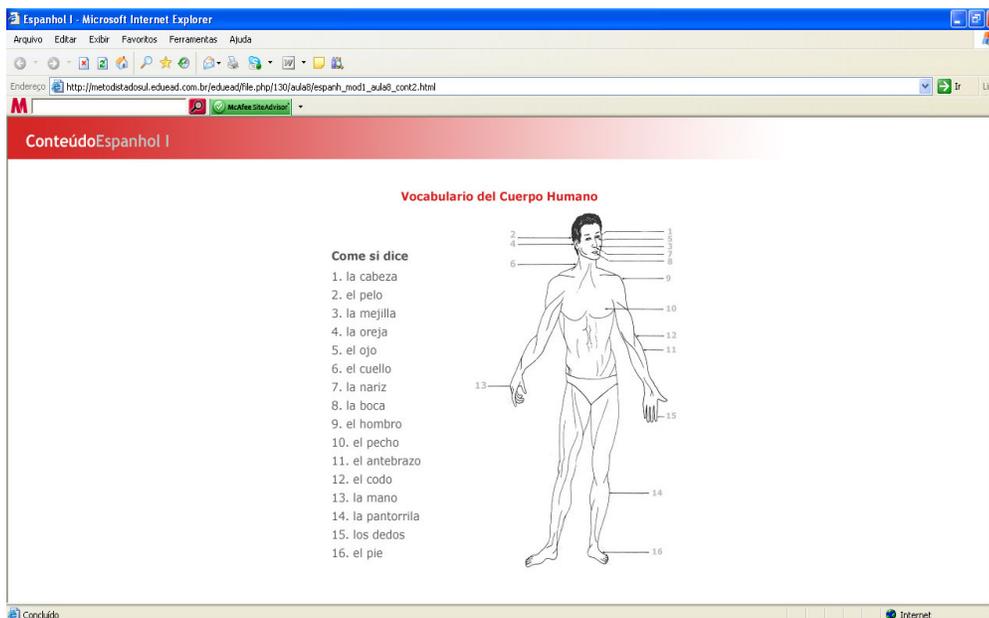


Figura 18 – vocabulário do corpo humano da aula 8.
Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

4.4.10 Encontro presencial: ejercicios de fijación

Neste encontro presencial os idosos-alunos receberam como proposta de atividade um texto que tratava sobre a greve de alguns controladores aéreos e após a leitura deveriam responder, em espanhol, as 04 (quatro) questões solicitadas referente ao mesmo. Na segunda atividade foi solicitado que completassem o diálogo, empregando os verbos no presente do indicativo. Para a realização da atividade três os idosos-alunos deveriam recordar as letras do alfabeto, pois escreveriam a palavra que se formaria após a junção de cada letra. Como última atividade foi solicitado que completassem as frases com os verbos Ser e Estar, empregando-os no presente do indicativo.

4.4.11 Atividades comunicativas

De acordo com a Figura 19 veremos o que foi solicitado para que os idosos-alunos realizassem, como uma das atividades da aula 13, e desenvolvessem as competências da escrita e da fala. Através da figura deveriam escrever uma história, em espanhol, descrevendo o que viam.

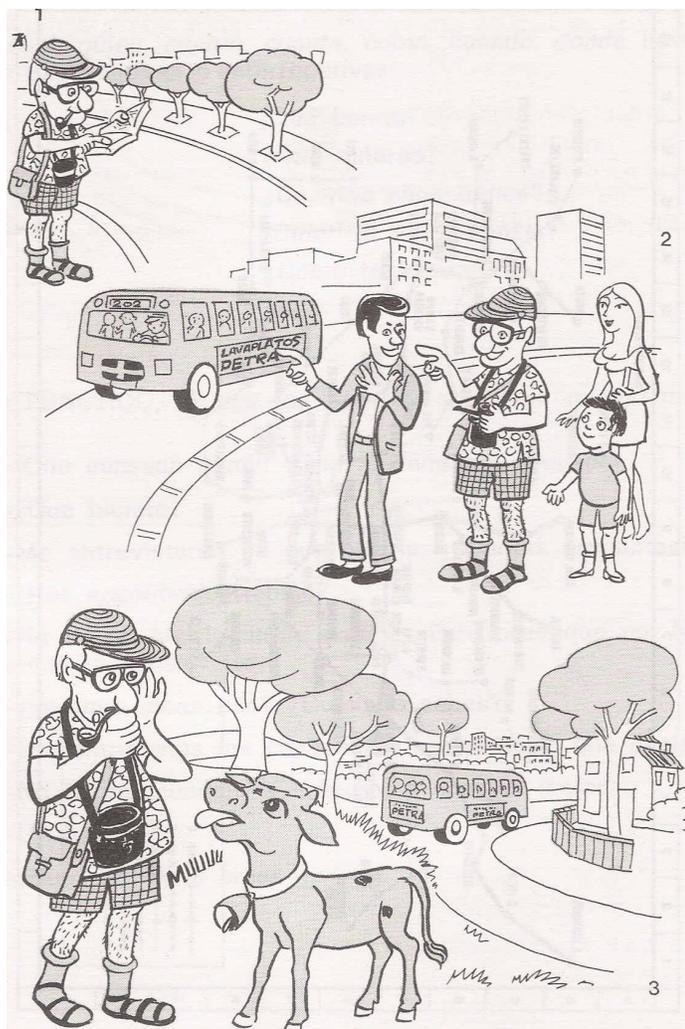


Figura 19 – Elaboração de uma historia da aula 13.

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Após a correção dos textos, começaram as gravações, em que cada idoso-aluno lia sua produção intelectual. As gravações ocorreram sempre nos encontros presenciais, em que estavam presentes apenas o idoso-aluno e a pesquisadora. Os demais alunos permaneciam no laboratório ao lado da sala em que ocorria esta etapa.

Para efetuar a gravação a pesquisadora optou pela forma simples da *webcam*, por ser um programa que já estava instalado em seu computador pessoal, sem a necessidade de que fosse solicitado material extra ao laboratório em que ocorreram as oficinas, e por possibilitar a visualização de cada estudante no momento de sua gravação/apresentação.

Ao finalizar a gravação a pesquisadora mostrava ao aluno como havia ficado sua participação. Alguns preferiram repetir sua gravação, porque não gostavam de como estava o seu cabelo, haviam se movimentado muito diante da câmera ou haviam lido em voz muito baixa, o que não permitia ouvi-los bem. Entretanto, a pesquisadora deixou livre a escolha de repetir ou não a gravação, pois cada um era questionado se estava de acordo e satisfeito com o que via.

Concluída esta etapa a pesquisadora arquivou as gravações individuais e as disponibilizou no *drive* virtual, disponibilizado pela instituição que cedeu espaço para a pesquisa, em que cada oficina, desenvolvida pelo Projeto *Potencialidade*, pudesse colocar materiais; e juntamente com os alunos as organizaram no *Movie Maker*⁸⁷. Porém, cabe salientar que as gravações não foram realizadas no mesmo encontro em que foram organizadas no *Movie Maker*⁸⁷.

A escolha do programa *Movie Maker*⁸⁷ para a apresentação final de todas as gravações se deu pelo fato dos idosos dominarem este aplicativo, pois já o haviam utilizado, em semestres anteriores, em apresentações de trabalhos desenvolvidos nas oficinas de Inclusão Digital.

O *Windows Movie Maker*⁸⁷ é um programa bastante utilizado para capturar, criar e editar pequenos vídeos, em que imagens, músicas, efeitos, frases, títulos e créditos podem ser acrescentados na apresentação final, é uma ferramenta de uso pessoal ou comercial. A opção de efeitos de transição possibilita ao usuário selecionar como ocorrerá cada passagem dos arquivos que serão mostrados, além de inserir títulos, créditos ou comentários que julgue necessários. Entretanto as imagens que serão importadas devem estar previamente arquivadas.

Este programa apresenta muitos atalhos para executar tarefas rapidamente, e o usuário, ao finalizar o projeto, pode escolher entre as várias opções de qualidade e o formato do arquivo que será salvo. Quando o filme estiver pronto, para inseri-lo no ambiente é necessário primeiramente colocá-lo no banco de dados do MOODLE. Para que isto ocorra é preciso entrar no box, denominado “Administração”, que fica no lado esquerdo da tela do computador, e que apresenta vários itens de configuração. Um deles se chama “arquivo”, que ao clicar, nos levará a outra página, que segue modelo abaixo, na Figura 20.

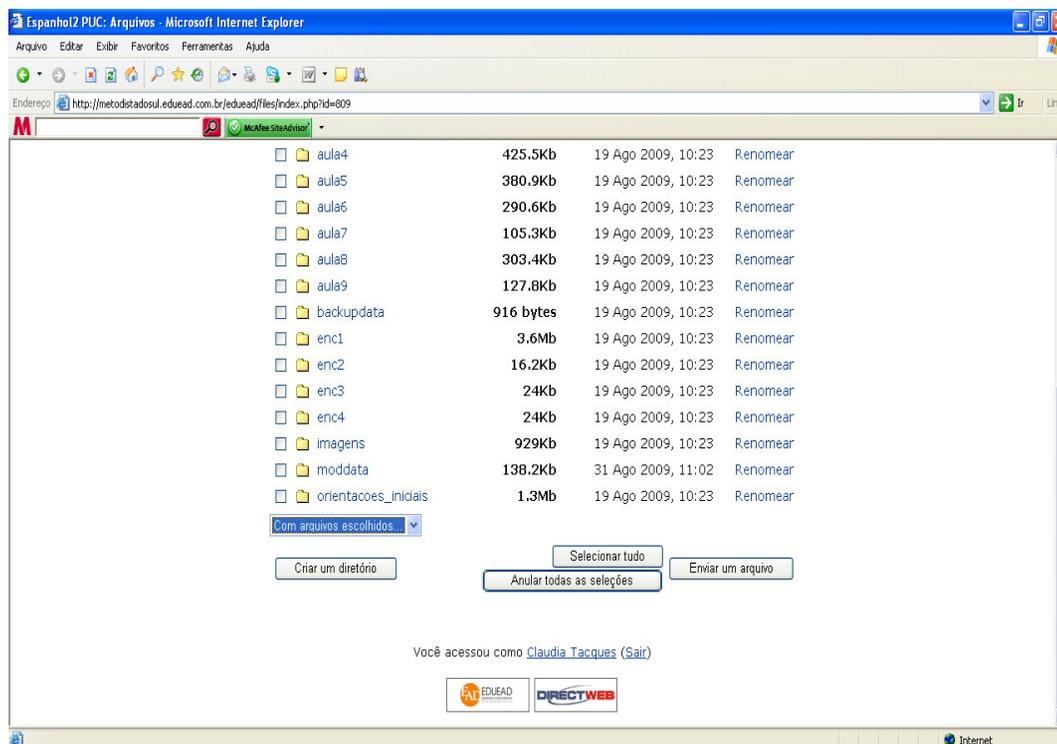


Figura 20– Arquivos

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Nesta nova página vemos um dos botões chamado de “enviar um arquivo”, embora este seja seu nome, sua função é de resgatar um arquivo armazenado em alguma pasta. Para encontrá-lo, devemos clicar sobre a palavra “procurar”, o restante do processo é semelhante ao anexar um arquivo no e-mail. Cada vídeo arquivado não pode ultrapassar a mais de 20 MB.

Para disponibilizá-lo no MOODLE é necessário voltar a tela principal do ambiente, clicar na flecha que consta ao lado das palavras “Acrescentar recurso”, que aparece ao final de todas as aulas, abaixo do botão “Saiba mais”. Devemos selecionar “Link a um arquivo ou site”, de acordo com o que segue na Figura 21

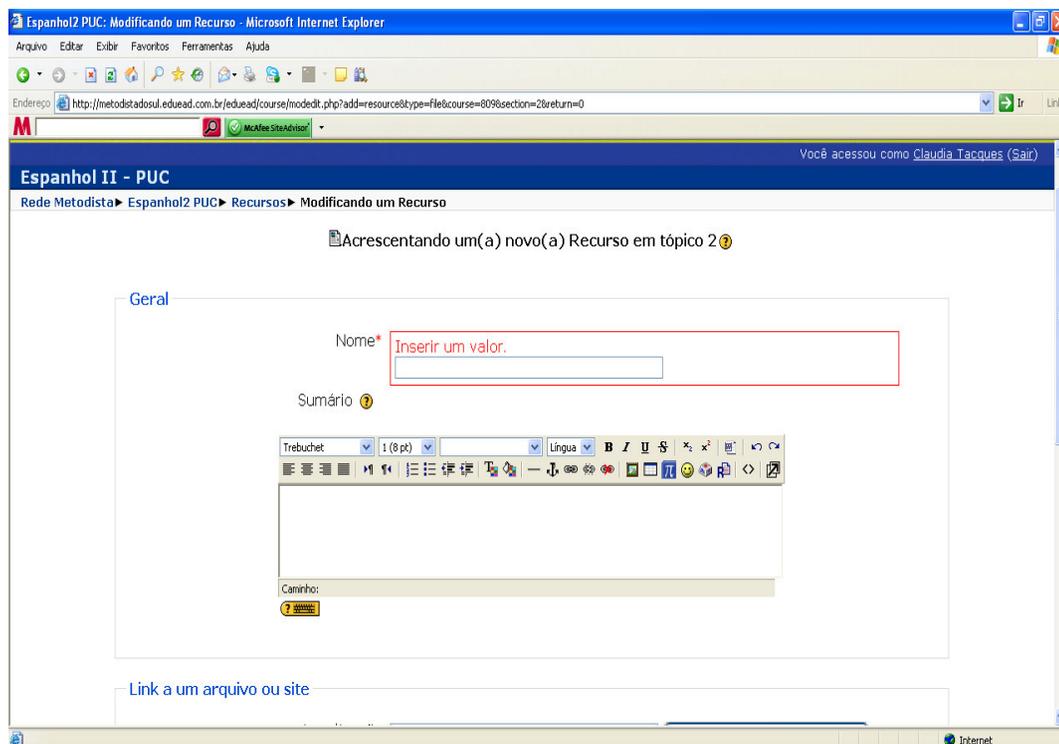


Figura 21– Recursos

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Preencher o campo que é disponibilizado para colocar o nome do arquivo, bem como um espaço que consta para caracterizarmos com algo que o especifique. Para concluir esta etapa devemos clicar, no final da página, em “salvar e voltar ao curso”. Deste modo, este filme pode ser visualizado por todos os participantes das oficinas. Cabe salientar que somente as pessoas que estão autorizadas a “ativar edição” poderão inserir algum filme no ambiente, pois é restrito aos professores e monitores.

Neste capítulo procuramos fazer uma descrição detalhada de algumas atividades desenvolvidas nas oficinas de língua espanhola, em que contemplassem as 04 (quatro) competências necessárias para aprender uma língua estrangeira, que era objetivo da investigação. A relevância se deu, devido a abordagem adotada para realizá-las, e para tanto era imprescindível utilizar diferentes recursos computacionais. As gravações, no *Movie Maker*, das falas dos sujeitos pesquisados demonstram a obtenção de um dos objetivos da pesquisa, que era desenvolver as 04 (quatro) competências de uma língua estrangeira.

5 RESULTADO

Neste capítulo optamos por apresentar alguns gráficos que representam o desempenho dos idosos-alunos em algumas aulas descritas na metodologia, em que as atividades, por exemplo, *Hot Potatoes* e Questionário, apresentavam após sua conclusão um botão que permitia ver sua porcentagem. Também analisamos uma atividade realizada no instrumento Tarefa.

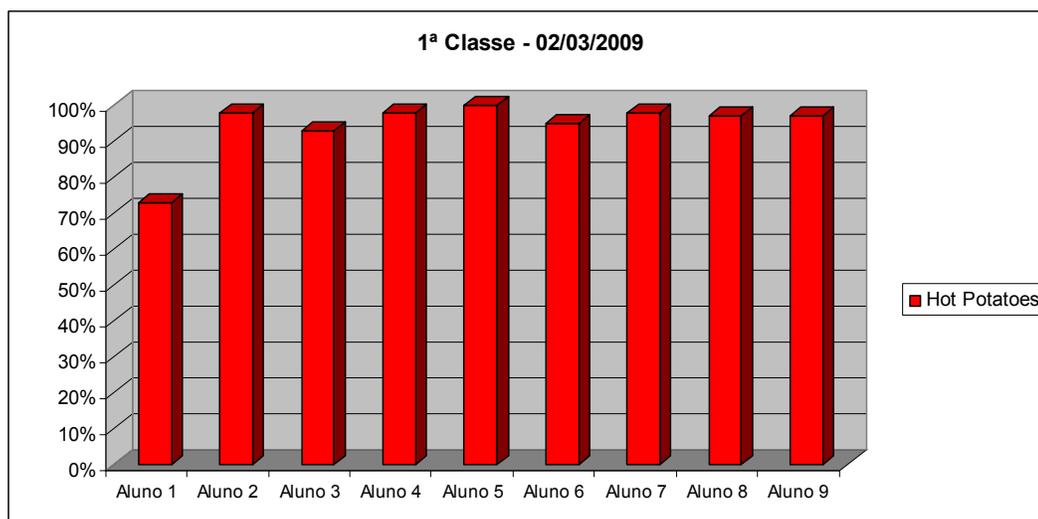


Gráfico 1 – 1ª Classe – 02/03/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

O Gráfico 1 mostra o desempenho individual dos 09 (nove) alunos que participaram das Oficinas de Língua Espanhola, pertencentes ao Projeto *Potencialidade*. Esse gráfico demonstra que apesar de ser a primeira aula, realizada a atividade no *Hot Potatoes*, os idosos-alunos conseguiram atingir com êxito sua compreensão, pois nenhum sujeito participante ficou com sua porcentagem inferior a 50%. Apenas o aluno 1 teve sua porcentagem inferior a 90%, ficando mais baixa dos demais, pois atingiu 70%. Os demais idosos-alunos atingiram entre 90% a 100%, sendo o número 5 o único a atingir a pontuação máxima (100%).

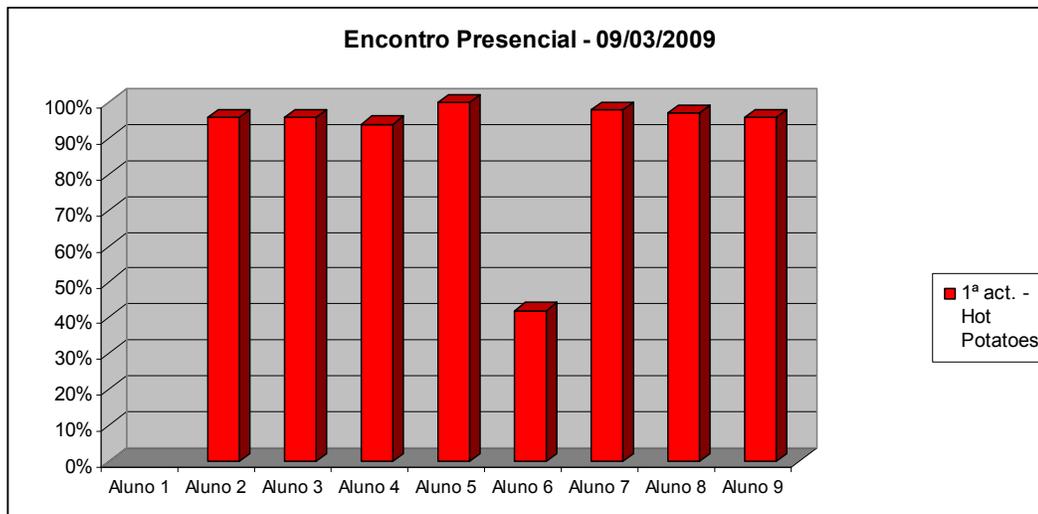


Gráfico 2 – Encontro presencial – 09/03/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

O Gráfico 2 representa o segundo encontro presencial ocorrido no mês de março de 2009, e a 1ª atividade dessa aula foi realizada no *Hot Potatoes*, e demonstra que os idosos-alunos atingiram a porcentagem entre 90% a 100%, apenas o aluno número 6 ficou com uma pontuação inferior, atingindo 42%. O aluno número 5 foi único a atingir 100%.

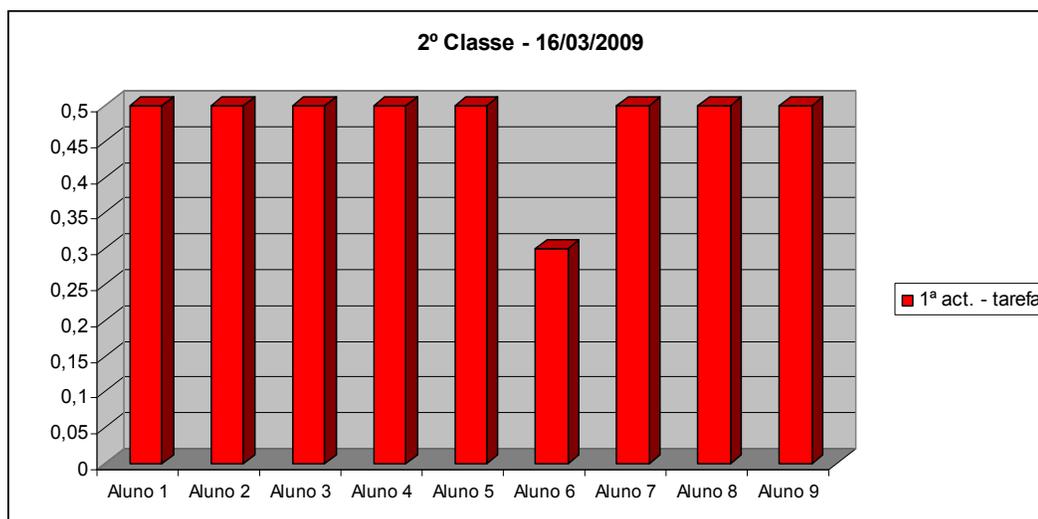


Gráfico 3 – 2ª Classe – 16/03/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

No Gráfico 3, em que a 1ª atividade do terceiro encontro presencial consecutivo, realizada pelo instrumento Tarefa, mostra que o aproveitamento dos idosos-alunos, exceto o aluno 6, chegou ao máximo da pontuação estipulada por este recurso. O grupo não difere nos resultados.

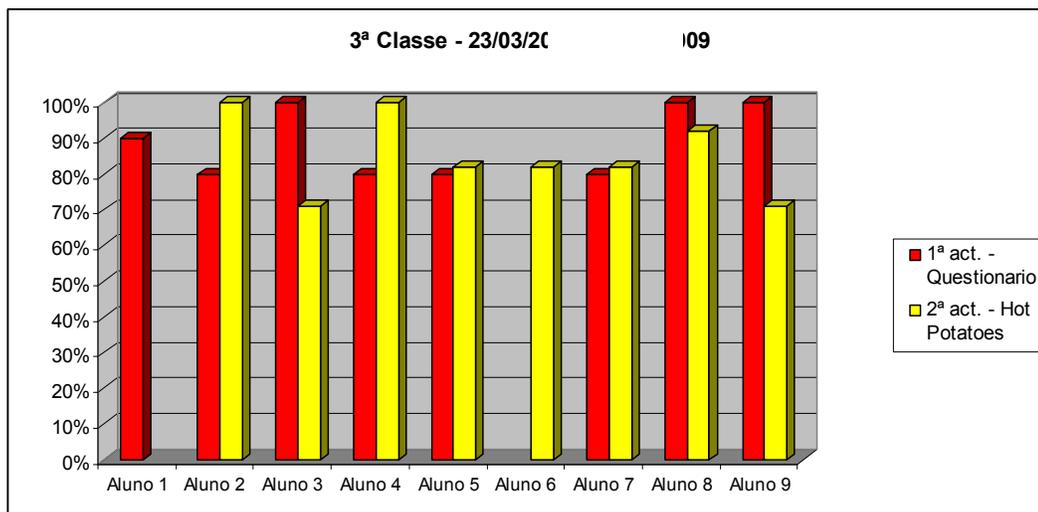


Gráfico 4 – 3ª Classe – 23/03/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Na 3ª classe, do dia 23/03/2009, representada pelo Gráfico 4, duas atividades foram propostas aos idosos-alunos, sendo ambas elaboradas no instrumento *Hot Potatoes*. Na 1ª atividade percebemos que apenas os alunos número 3, 8 e 9 conseguiram alcançar a pontuação máxima (100%); alunos número 4, 5 e 7 chegaram a 80%, e 90 % o aluno número 1. Nesta atividade houve uma variação entre o desempenho dos alunos. Entretanto na 2ª atividade esta diferença foi mais significativa, pois o aluno número 1 não a realizou, os de número 3 e 9 atingiram 71%; os alunos de número 2 e 4 alcançaram a porcentagem máxima (100%), e os de número 5, 6 e 7 sua chegaram a 80% e o número 8 atingiu 92%.

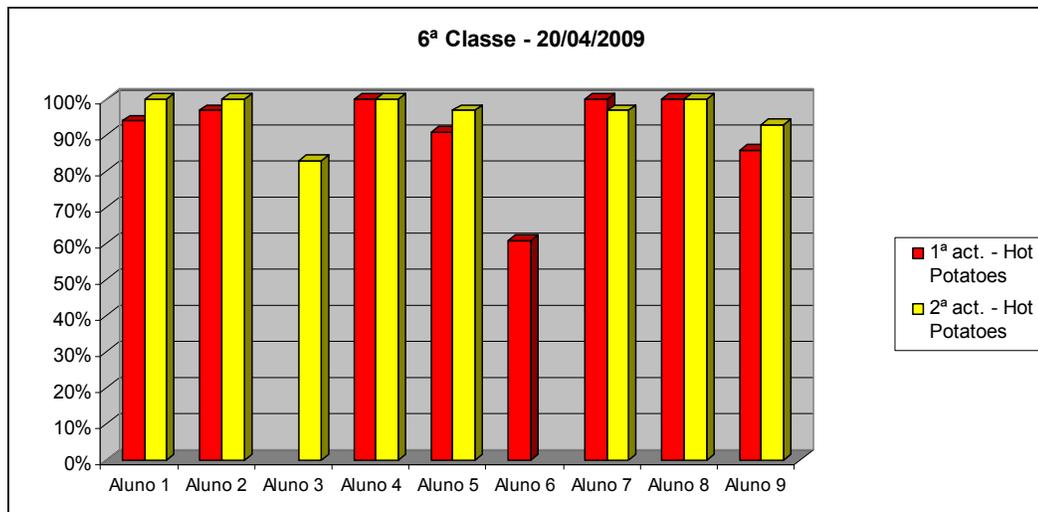


Gráfico 5 – 6ª Classe – 20/04/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

O Gráfico 5, representando a 6ª Classe, postada no dia 20 de abril, semelhante ao que observamos no gráfico anterior, apresenta oscilação entre o resultado dos idosos-alunos. Ambas as atividades foram elaboradas no instrumento *Hot Potatoes*, sendo que na 1ª atividade os alunos de número 4, 7 e 8 alcançaram 100%. Os de número 1, 2 e 5 ultrapassaram a 90%, pois o primeiro atingiu 94%, o segundo 97% e o último. O aluno número 3 não realizou esta atividade e os de número 6 e 9 ficaram abaixo dos demais. O aluno de número 6 alcançou 61% e o de número 9 (86%).

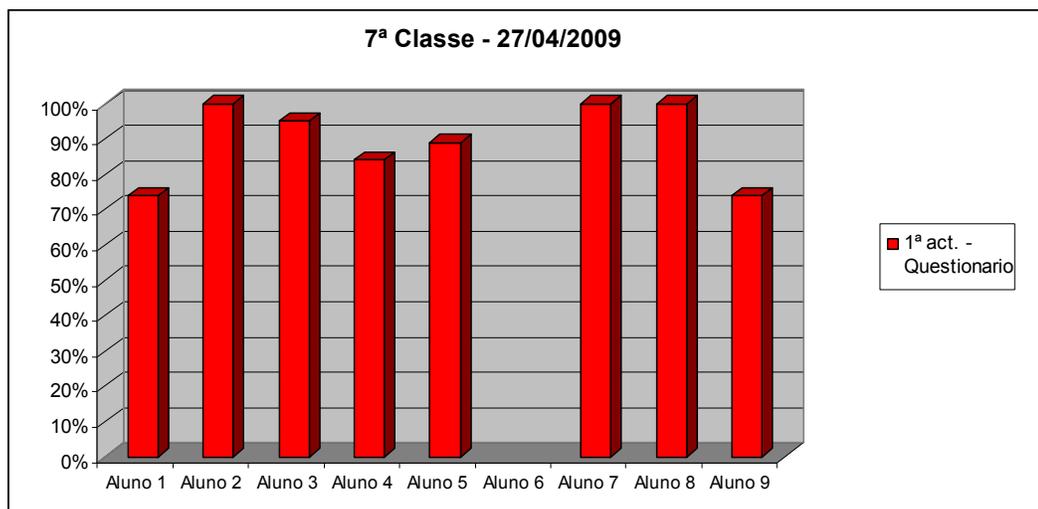


Gráfico 6 – 7ª Classe – 27/04/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

No Gráfico 6 notamos, na atividade elaborada pelo instrumento Questionário, que os idosos-alunos mantiveram uma porcentagem superior a 50%, denotando que não houve muita dificuldade para realizá-la. Percebemos que apenas o aluno de número 6 não a realizou, entretanto os de número 2, 7 e 8 atingiram a pontuação máxima da atividade de 100%. Os demais, de número 1 e 9 alcançaram 74%, o de número 3 (95%) e um pouco mais abaixo desta porcentagem vemos os alunos de número 4 com 84% e 5 com 89%.

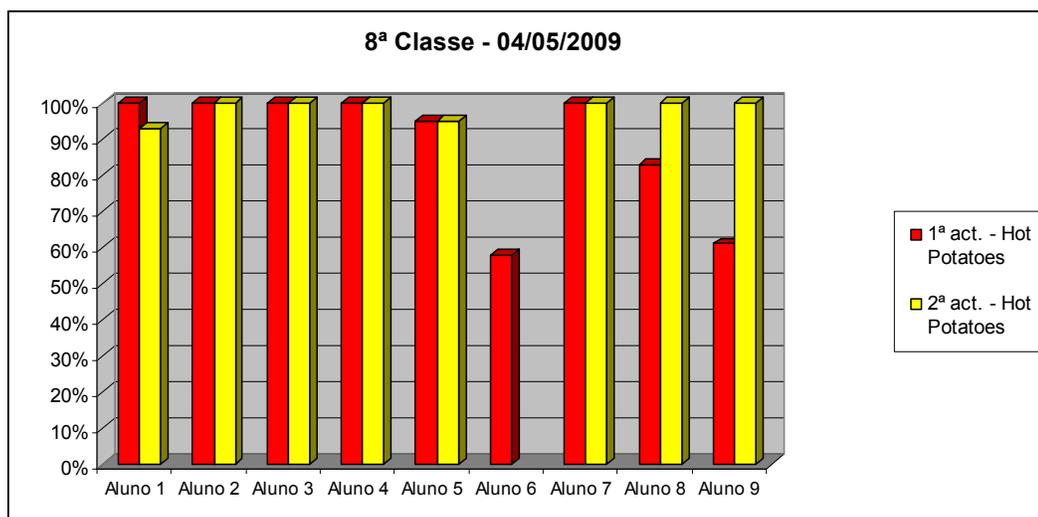


Gráfico 7 – 8ª Classe – 04/05/2009

Fonte: curso de língua espanhola do Projeto *Potencialidade* (ano 2009/1)

Percebemos no Gráfico 7 que houve duas atividades postadas no ambiente de Língua Espanhola, representando o dia 11 de maio e ambas realizadas no instrumento *Hot Potatoes*. Na 1ª atividade notamos que houve um equilíbrio entre os resultados dos idosos-alunos, pois os de número 1, 2, 3, 4 e 7 atingiram 100%. O de número 5 chegou muito próximo ao atingir 95%, entretanto os de número 6 (58%), o de número 9 chegou a um resultado mais satisfatório, com 61% e por último, com 83%, o de número 8.

6 DISCUSSÃO

Neste capítulo procuramos analisar algumas atividades desenvolvidas no ambiente MOODLE, nas oficinas de Língua Espanhola, bem como descrever o comportamento e atitudes dos idosos-alunos, com base no método qualitativo e naturalista e nos pressupostos teóricos que apoiassem as crenças subjacentes.

No primeiro encontro presencial a ansiedade era o sentimento que prevalecia entre os estudantes, pois em suas falas diziam: “nunca aprendi assim, será que dará certo?; “para mim tudo é novo, tomara que eu aprenda”; “é a primeira vez que vejo uma língua estrangeira sendo ensinada desta forma, vamos ver no que dá”. Visto que para todos seria a primeira vez que entrariam em contato com algo tão distante de suas realidades. A ansiedade é definida por Gardner e MacIntyre⁷⁷ como a apreensão que experimentamos quando uma determinada situação requer o uso de uma segunda língua que não dominam, para os autores “se trata de la propensión de una personalidad estable a reaccionar de forma nerviosa cuando tiene que hablar, leer, oír o escribir en la lengua extranjera”

Para alguns idosos-alunos a aprendizagem virtual era algo quase que inconcebível de ocorrer, porque até então os processos de ensino e aprendizagem, que conheciam, eram presenciais.

Segundo Richards e Lockhart⁷⁸ quando professores e alunos se encontram pela primeira vez, podem trazer expectativas diferentes, não somente no que diz respeito ao processo de aprendizagem, mas também sobre o que vão aprender e como vão aprender.

[...] el hecho de que tanto profesores como alumnos traen experiencias a la clase que influyen en sus percepciones de formas muy sutiles. Las creencias de los profesores sobre el aprendizaje pueden basarse en su formación, su experiencia docente o incluso su experiencia...los alumnos, sin embargo, pueden expresar sus presuposiciones sobre el aprendizaje de forma muy distinta...Estas diferencias entre las creencias de profesores y alumnos subrayan la importancia de exponer claramente a los alumnos los principios que inspiran la práctica docente, o bien adaptar esta práctica a las expectativas de los alumnos. Si no se hace así, pueden surgir malentendidos y desconfianzas por parte de profesores y alumnos.

Para evitarmos problemas de acesso optamos por escolher os 04 (quatro) primeiros dígitos do Cadastro de Pessoa Física (CPF), pois acreditávamos que desta forma diminuiríamos as dificuldades de acesso e possíveis esquecimentos, uma vez

que muitos idosos conhecem todos os números que compõem o seu CPF, e por pertencer a um documento, não seria fornecido a nenhuma outra pessoa que não estivesse vinculada ao Projeto *Potencialidade*.

Devido a necessidade de explicar aos idosos-alunos sobre os objetivos da pesquisa, mostrar e ensinar como entrar no ambiente virtual MOODLE, ensiná-los a modificar seu perfil, acrescentar uma foto, não permitiu a pesquisadora, neste primeiro encontro, avançar nas explicações de como ocorreriam as aulas virtuais. Foi necessário marcar na semana seguinte o segundo encontro presencial para repassar as orientações já fornecidas e seguir com as explicações. Entretanto, foi solicitado aos alunos que experimentassem entrar no ambiente, independente das vezes que fosse necessário, em outro dia e horário, para que se acostumassem sozinhos.

Esta orientação é corroborada por Kachar⁴ ao fazer a seguinte afirmação de que “o erro é parte do processo de experimentar, ‘tatear’ na busca da construção e reconstrução do conhecimento”.

Encontramos outra passagem que reforça a necessidade do comprometimento e envolvimento do idoso-aluno ao que lhe é proposto para que ocorra efetivamente sua aprendizagem:

A construção do conhecimento na interação com o computador é dinâmica, viva e leva a uma constante reformulação de comportamentos e readaptação do indivíduo.

A atenção e concentração são necessárias para que se desenvolva uma interação significativa de aprendizagem, exigindo, mais que a presença física, uma imersão de corpo e mente pelo indivíduo. Para superar etapas e progredir, há disciplina, organização e, principalmente, envolvimento com o aprender⁴.

Acreditávamos que ao entrar no ambiente sozinho o idoso-aluno teria condições de perceber o que aprendeu, bem como suas necessidades e dificuldades para que a pesquisadora o ajudasse no encontro seguinte.

No segundo encontro presencial foi solicitado aos idosos-alunos que entrassem no ambiente virtual MOODLE, sem a ajuda da pesquisadora ou mesmo dos colegas, visto que na EAD é fundamental o conhecimento e domínio do computador para poder acompanhar as aulas. Esta atitude foi tomada para verificar se os estudantes haviam anotado e compreendido o que haviam escrito e se todos os passos necessários para entrar no ambiente, com autonomia, estavam claros.

Segundo Blanco⁷⁹ o aluno em uma aula convencional apresenta um comportamento diferente quando entra em um laboratório, entretanto cabe destacar que o laboratório utilizado na pesquisa deste autor foi de línguas, e afirma:

[...] en una clase convencional el alumno está concentrado la mayor parte del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero con desconexiones entre ejercicios por algo que le llama la atención, por distracción con compañeros..., el laboratorio de idiomas le somete a tensión constante, lo que acaba repercutiendo en sus nervios. Por lo tanto, si no ha comprendido la mecánica del ejercicio o se ha distraído en su desarrollo, generalmente no podrá realizarlo correctamente.

Para desenvolver com êxito a atividade solicitada nessa aula era necessário a consulta ao mapa, disponibilizado no conteúdo da mesma, em que constavam os países que falam a Língua Espanhola, além de conhecimentos gerais, pois as perguntas foram elaboradas visando este fim.

Os idosos-alunos em algumas perguntas se dirigiram aos próprios colegas para saber a resposta, outras vezes procuravam na Internet no site de busca Google (www.google.com.br). Para Kachar⁴ esta troca de saberes é “construído na solidariedade e participação colaborativa, num processo articulado entre percepção sensorial e a expressão oral”.

Esta atividade, por ser a primeira e por apresentar a porcentagem de acertos ao final, após concluí-la, despertou o interesse dos alunos em saber o que cada colega havia atingido, provocando uma competição de saberes. Esta atividade permitia apenas 03 (três) acessos, entretanto foi necessário liberar o quarto, para que os idosos-alunos que haviam apenas olhado para conhecê-la, realizassem assim o primeiro acesso, e conseguissem realizá-la.

Alguns idosos-alunos apresentaram uma característica muito forte, mesmo sendo orientados pela pesquisadora a não abrir a atividade, caso não tivessem tempo para realizá-la, entretanto não tomaram conhecimento dessa orientação, a abriram somente para saber do que tratava. Não percebiam que ao “olhar” estavam diminuindo uma de suas possibilidades de acesso.

No terceiro encontro presencial consecutivo, já não havia tanta ansiedade entre os idosos-alunos, a tranquilidade começava a imperar entre todos, visto que em suas falas afirmavam: “agora eu estou entendendo”; “eu já sei entrar e sair sem pedir ajuda de ninguém”; “consigo fazer quase tudo sozinho, pedi a ajuda do meu

filho só uma vez”. Estavam mais confiantes na forma de atuar e se sentindo capazes de atingir os objetivos propostos pela pesquisadora.

Os sentimentos que afloraram nos dois primeiros encontros presenciais é, segundo Kachar⁴, um desafio e

[...] está presente na interação com o computador, mas o professor precisa equilibrar o grau de dificuldade, para que não seja além ou aquém da capacidade do aluno. Quando o sujeito está envolvido com uma tarefa que está além das suas possibilidades, sente-se ansioso e frustrado por não conseguir realizar o feito; isso pode diminuir sua autoestima.

Nesta aula a visão e a audição tiveram grande relevância, porque uma das propostas era que o idoso-aluno ao escutar a palavra aprendesse sua pronúncia e simultaneamente a tradução, sem necessidade de consultar outro material para descobrir o seu significado, uma vez que a imagem o ajudaria. Apenas as letras que apresentam alguma peculiaridade, com relação ao português, receberam explicação, sendo as demais iguais a esse idioma.

O desenvolvimento de atividades que contemplem uma, ou mais, das quatro competências (ler, escrever, ouvir, falar) era o que se desejava atingir no Ensino semipresencial de Língua Espanhola. Cada idoso-aluno podia escutar quantas vezes acreditasse ser necessário a audição para conhecer e aprender os sons das letras da Língua Espanhola.

Verificamos nesta atividade a dificuldade dos idosos-alunos em manter mais de uma “janela” aberta, pois como necessitavam consultar os links dos conteúdos (alfabeto) e da atividade, era preciso no mínimo duas “janelas” abertas. Entretanto, o fato de não enxergarem na tela do computador uma delas, ficavam apreensivos, mesmo após a orientação da pesquisadora de como deveriam trabalhar e como funcionavam várias “janelas” abertas. Alguns idosos-alunos preferiram escrever as 27 letras, com seus respectivos números, em seus cadernos do que consultar as “janelas”.

A preocupação da pesquisadora ao notar a dificuldade de aceitação do novo, várias janelas abertas, foi de deixar que escolhessem o melhor caminho para a realização da atividade, pois como afirma Kachar⁴.

Respeitar aos limites de conhecimento literário e cultural do aluno, partindo da sua realidade de conhecimento e vida. Não desmerecer sua experiência e valorizar o conhecimento que traz consigo, pois sempre será um outro olhar, mais uma perspectiva a ser considerada pelo grupo.

Nesse encontro duas atividades foram elaboradas e disponibilizadas no ambiente, sendo a primeira no *Hot Potatoes* e a segunda no instrumento “Questionário”. Esta atividade solicitava que os idosos-alunos consultassem, em *sites* sugeridos pela pesquisadora, palavras que iniciassem ou constassem uma determinada letra. Era estipulado o número mínimo (03) e máximo (05) de palavras para concluir esta atividade. Os sites sugeridos foram: www.elmundo.es; www.lanacion.com.ar e www.muyinteresante.es. Entretanto, o problema das “janelas” persistia, pois ao acessarem jornais e revistas de língua espanhola os idosos-alunos deveriam escolher uma reportagem; ler para encontrar alguma palavra que se enquadrasse na solicitação. Novamente os idosos-alunos optaram por anotar as letras solicitadas, fecharam a ambiente de língua espanhola e entraram nos *sites* indicados.

Como os idosos-alunos haviam entrado em contato com esta possibilidade de ter várias “janelas” na tela do computador, nas Oficinas de inclusão Digital, também ministradas pelo projeto *Potencialidade*, a pesquisadora preferiu não interferir no processo de ensino desta oficina. Por este motivo não houve insistência nesta possibilidade de trabalho, visto que a ênfase era a Língua Espanhola.

Nessa atividade, uma das competências que esta pesquisa se propunha a desenvolver na EAD estava dando os seus primeiros passos, a leitura de um texto em espanhol. Não havia restrição sobre o tema escolhido, mas que lessem um texto e fizessem a pesquisa. Para as palavras que desconheciam e desejavam saber seu significado foi indicado o dicionário eletrônico www.wordreference.com.

A Internet muito tem contribuído para os processos de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Piñol⁶⁰.

Quando se forma parte de un cambio, como el que hemos vivido al entrar en la denominada “era digital”, se carece de perspectiva. Pero en la actualidad, cuando hace más de diez años que se ha extendido el uso de Internet para la investigación y cuando muchos profesores ya están familiarizados con la red, ha llegado el momento de recapacitar y ver qué aporta Internet que no ofrezca otros medios para, así, calibrar sus posibilidades y sus limitaciones en la enseñanza, presencial o a distancia de una lengua.

Apesar do rechaço de manter mais de uma “janela” aberta, as atividades, desta aula foram realizadas sem dificuldades, mesmo havendo a necessidade de encontrar uma reportagem de seu agrado e lê-la. Todos os idosos-alunos anotaram

em seus cadernos as palavras novas que eram encontradas em seus textos e eram compartilhadas. Algumas eram motivo de riso, por serem muito diferentes do português.

A aula que recebeu o número 2, no ambiente de Língua Espanhola, foi a primeira que ocorreu efetivamente a distância, pois após três aulas consecutivas presenciais os idosos-alunos já estavam mais habituados a entrar e sair do ambiente com autonomia e estavam mais tranquilos sobre como proceder.

Mesmo não sendo necessário estar presente para realizar essa atividade, e constando o objetivo da mesma, que era o de conhecer o seu colega e promover a interação virtual entre eles, os idosos-alunos alegaram que não conseguiam encontrar-se, por esse motivo optaram em realizá-la individualmente.

A competência de escrita era solicitada nessa atividade, além do diálogo entre duas pessoas. A pesquisadora acreditava que os idosos-alunos utilizariam o correio eletrônico para realizar essa atividade e não sugeriu esta possibilidade para ver se partiria dos estudantes esta iniciativa. Aqui ficou claro que apesar de usarem diariamente esta forma de comunicação, não souberam conectar com a atividade em questão.

Piñol⁶⁰ traça um paralelo entre as formas de comunicação, escrita sobre o papel e o discurso oral, e a comunicação através da rede, o correio eletrônico e afirma:

Esta inevitable comparación – solemos recurrir a lo conocido para comprender lo nuevo -, ha mostrado que hay similitudes y diferencias: en algunos casos el discurso electrónico se parece al discurso escrito sobre el papel y otras veces se asemeja más a la conversación oral; y comparte algunas características con otros formatos textuales – como las cartas, los apuntes o los telegramas - , al tiempo que presenta rasgos exclusivos del discurso electrónico.

A comunicação na rede representa a interatividade que se processa entre os alunos – alunos e professores – alunos. Essa interatividade pode ser feita através do fórum, chat e e-mail, mas deve ser aprendida gradualmente. Os idosos-alunos receberam as correções dessa atividade através do seu e-mail, visto que a ferramenta Tarefa permite a correção e a postagem por este meio, além de ficar registrada a avaliação no ambiente virtual.

Na aula número 3, a pesquisadora acreditava que encontraria os idosos-alunos cheios de perguntas e talvez com reclamações, pois após três encontros presenciais consecutivos, eles haviam tido o primeiro virtual. Segundo Kachar⁴ “o

espaço coletivo é um lugar de apoio para as angústias e frustrações que são compartilhadas, gerando um alívio do mal-estar.” Por este motivo a pesquisadora acreditava que haveria alguns comentários. Para sua surpresa nada foi perguntado ou criticado, os idosos-alunos ao entrarem no laboratório, escolheram um lugar para sentar e aguardaram o início da aula.

Essa aula abordava a utilização dos pronomes pessoais e suas características na língua espanhola, visto que alguns de seus pronomes, por exemplo, *usted* (3ª pessoa do singular) que pertence, na língua espanhola, ao registro formal, não apresenta equivalência de uso ao português, pois significa senhor ou senhora. Outro, não menos estranho para os alunos, é *vosotros* (2ª pessoa do plural) em nosso idioma, português, está em desuso ou é limitado ao uso formal. No entanto na língua espanhola é informal e muito empregado, equivale a vocês.

É comum aos estudantes de espanhol, ao lerem reportagens ou mesmo livros, encontrarem o pronome *vosotros* e lhes causar um estranhamento, pois acreditam que como na língua portuguesa seu uso é restrito, deve ser extensivo a outros idiomas, principalmente ao espanhol.

Esse fenômeno é denominado interferência, segundo a Hipótese da Análise Contrastiva, fundamentada nos trabalhos de Fries (1945) e Lado (1957), que “propunham a comparação sistemática de duas línguas estrangeiras, a língua nativa do estudante e a língua a ser aprendida”⁸⁰.

Neste encontro os idosos-alunos estavam ansiosos para saber os resultados de suas atividades, pois como nos encontros presenciais anteriores foram dadas informações relevantes para que pudessem trabalhar de maneira autônoma, sem a presença física da pesquisadora, não foi possível explicar como encontrar esses dados.

Houve alguns questionamentos relativos as atividades de *Hot Potatoes*, pois os idosos-alunos não perceberam que ao comprovar sua pontuação, a mesma zerava os resultados anteriores. Isso fez com que tentassem realizá-las outras vezes, mas se depararam com outro problema, o número de tentativas era de apenas duas. Outra queixa levantada pelos idosos-alunos era a correção das atividades, visto que “*nunca sabiam se estava certo ou não*”.

A pesquisadora teve que deixar um pouco de lado a explicação do conteúdo proposto para esse encontro para dedicar-se a sanar estas dúvidas.

Aqui voltamos ao incidente do segundo encontro presencial, em que os idosos-alunos abriam novamente a atividade para ver se estava completa, a necessidade de comprovar, pois a porcentagem para eles não era suficiente para garantir a realização da mesma. Entretanto ao verificarem a resposta, se deparavam com uma página “em branco” e se assustavam. Em EAD é muito comum o aluno principiante perguntar se realmente conseguiu entregar a tarefa. Há uma certa insegurança em relação a realização e comprovação da entrega bem como do *feedback* da mesma.

Consciente das dificuldades com a tecnologia e o desconhecimento da plataforma MOODLE, foi explicado o que representava cada imagem que aparecia ao início de cada atividade, por exemplo, 🍟 *Hot Potatoes*; 📄 Questionário e 🗑️ Tarefa, bem como encontrar a correção de algumas atividades e qual dependeria da correção da pesquisadora.

A pesquisadora, nessa mesma aula, fez um tutorial para que os idosos-alunos verificassem as atividades já realizadas e pudessem acompanhar seu desenvolvimento. Solicitou que todos clicassem na palavra “participantes”, que apresenta-se na primeira coluna, à esquerda da tela do computador. Após pediu que cada estudante clicasse sobre o seu próprio nome, para entrarem na tela em que consta o perfil individual. Nessa tela solicitou que clicassem sobre o campo em que consta “Relatório das atividades”. Nessa tela o idoso-aluno poderia verificar todas as entradas que realizou, pois fica registrado o horário de entrada, o tempo em que permaneceu realizando cada atividade, além do número de visitas efetuadas em cada atividade e aula.

Depois de esclarecidas as dúvidas referentes a esta página, a pesquisadora solicitou que clicassem sobre “Relatório completo”, porque seria outra forma de visualizarem todas as atividades visitadas e realizadas.

Após esses esclarecimentos os idosos-alunos ainda demonstravam um pouco de insatisfação, pois o fato de desconhecerem alguns recursos do MOODLE provocava insegurança e insatisfação. A pesquisadora esclareceu que com o tempo eles se acostuariam com os recursos do ambiente.

Para Kachar⁴ o encontro presencial com os idosos serve para estabelecer contatos e afirma

Procura-se criar uma situação apropriada para que alguns medos e mistificações da máquina sejam verbalizados, interpretados e reelaborados, viabilizando a tomada de consciência. Na roda de conversas aparecem ansiedades, expectativas, cobranças internas e externas, autocríticas, resistências etc. Discute-se sobre as tensões, as dificuldades de uma interação tranquila com a máquina, trabalha-se com as problemáticas na medida em que emergem, tratando da dissipação dos conflitos internos, bloqueadores das ações.

A pesquisadora acreditava ser muito mais importante, naquele momento, esclarecer as ansiedades e incertezas dos idosos-alunos que o conteúdo que estava programado para ser desenvolvido no encontro presencial, pois um aluno que não está satisfeito com o que está aprendendo ou com o seu desempenho é um forte candidato a desistência.

Após os esclarecimentos e a retomada do conteúdo, a pesquisadora destacou a importância de pesquisar na Internet e como fazê-la, isso fez com que os idosos-alunos esquecessem as frustrações das atividades anteriores. Perceberam que não era solicitada a memorização de conteúdos, mas sim a sua compreensão e como poderiam buscar em *sites*, por exemplo, www.rae.es ou www.wordreference.com essa informação.

Na aula número 5, em que os adjetivos qualificativos eram o tema central, a pesquisadora percebeu dois pontos importantes, sendo o primeiro que o idoso-aluno necessita de uma explicação mais formal na exposição do conteúdo que se pretende abordar. Segundo, que ao desconhecer tópicos de sua língua materna, apresenta maior dificuldade para compreender uma língua estrangeira. O conteúdo abordado nessa aula não apresentava uma explicação formal e estruturada, foi apresentado um diálogo entre dois personagens fictícios e ambos utilizavam adjetivos em suas falas. Entretanto, os idosos-alunos não perceberam isto. Em suas respostas, nas atividades propostas, denotavam desconhecimento desta classe gramática, pois palavras como: *todo*, *nada*, *muy*, *temprano* foram selecionadas como sendo adjetivos. Poucos estudantes selecionaram adequadamente as palavras solicitadas. Percebe-se também que não fizeram usos de *sites* que lhes poderiam auxiliar.

Os resultados dessas atividades não foram o que a pesquisadora esperava, pois os idosos-alunos as realizaram, mas muito mais preocupados em entregar a atividade do que aprender realmente. Denota-se um comportamento tradicional de

“sujeitos tarefairos” em que a aprendizagem não é o principal, mas sim cumprir com todas as determinações do professor. Os idosos-alunos não cuidaram, na realização da atividade, qual adjetivo ficaria melhor aplicado ao lado do objeto referido, além de que alguns não fizeram a concordância em gênero e número. Aqui ficou patente a preocupação em realizar as atividades, não importando se estava correto ou não. Também não fizeram uso dos conhecimentos anteriores, como o de consultar os *sites* disponibilizados na Internet, para tirar as dúvidas.

Segundo Mortari⁸¹ há ainda em nossa sociedade um número elevado de pessoas que possuem um pequeno grau de escolaridade e afirma:

O baixo rendimento cognitivo e as dificuldades de aprendizagem são obstáculos para a utilização de modo apropriado e eficiente dos recursos tecnológicos; para a compreensão e expressão das diferentes linguagens e símbolos; para a comunicação e interação com o meio; para a elaboração de estratégias e de procedimentos capazes de transformar a realidade.

Talvez o baixo resultado das atividades se deva a falta de orientação, mais formal, a que os idosos foram acostumados. Contrapondo com um novo modelo do processo de ensino que exige domínio de certos saberes e a articulação de diferentes linguagens. É necessário que os idosos percebam a necessidade de reestruturar sua formação pelo domínio e utilização de conhecimentos novos.

Para Santa-Cecilia⁷⁷ os alunos necessitam saber como desenvolver-se em situações em que os seus conhecimentos não são adequados e que desenvolvam técnicas e procedimentos de estudos que sejam eficazes e criem critérios que lhes permitam avaliar sua própria aprendizagem, pois a capacidade para identificar e resolver problemas nesse processo, constitui um importante fator de desenvolvimento da autonomia.

Como destaca Papert⁸¹ a competência mais importante na vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas competências, de assimilar novos conhecimentos.

Reforça este ponto de vista Mortari⁸¹ ao afirmar que:

[...] os cidadãos precisam desenvolver a capacidade e a disposição para aprender a aprender, para reaprender e para adaptar-se às novas condições impostas pelas mudanças e transformações das sociedades. Em razão disso, as instituições passaram a investir em programas de atualização e de qualificação [...].

Portanto, acreditamos que atitudes passivas e ultrapassadas não condizem com os processos de ensino e aprendizagem que a EAD proporciona.

No encontro presencial, correspondente a aula 6, visto que o 5 foi a distância, foram retomados os resultados da aula anterior, e as falas dos idosos-alunos foram: “achei muito chato fazer aquela atividade”, “não sabia que podia consultar alguma coisa”; “fiz sem olhar nada”; “mas não dizia nada que a gente devia pesquisar”. Demonstrando assim que não houve a ligação dos conhecimentos anteriores com os novos. Os saberes para os idosos-alunos ainda são vistos como algo sem ligação

Após os esclarecimentos, a pesquisadora iniciou a explicação de um novo conteúdo, chamada de *artículos determinantes e indeterminantes*, apesar de já o terem visto em frases ou mesmo textos que leram anteriormente, era a primeira vez que estavam entrando em contato com o conteúdo proposto.

Neste momento cabe exemplificar com palavras de Santos⁴⁶ quando afirma:

[...] o espanhol apresenta-se como uma língua muito mais permeável, com significativa proximidade lexical, o que, associado ao imaginário de “língua parecida - língua fácil - língua espontânea”, propicia uma “sensación de competencia inmediata”, e uma conseqüente ilusão de “apropiación espontánea de la lengua del otro”, presente desde os primeiros momentos.

O estranhamento ocorreu, na hora da explicação, quando os alunos perceberam que havia um elemento nos artigos que não possuía relação com o português. Como há a crença de que a língua espanhola está intimamente relacionada ao português, ocorre segundo Weinrich a interferência interlinguística, em que a língua nativa é responsável pelos erros na produção linguística⁸⁰.

González⁸² corrobora com esta ideia ao afirmar que “nos processos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras podem ocorrer fenômenos de transferência”, que são transposições das formas de uma língua para outra, muitas vezes difíceis de abandonar.

Nesse momento, a pesquisadora destacou a importância de identificar a classe gramatical das palavras para empregar corretamente os artigos (*el / lo*), visto que o segundo é utilizado diante de determinadas classes de palavras. Surgiu a oportunidade de fazer uma relação com o conteúdo da aula anterior e novamente a pesquisadora lembrou aos idosos-alunos que os conteúdos eram abordados respeitando uma hierarquia de relação. Destacou também a necessidade de

consultar em *sítes* ou dicionários impressos as palavras que desconhecêssem como auxiliares do conhecimento.

As atividades desta aula também foram elaboradas no *Hot Potatoes* e os resultados obtidos pelos idosos-alunos foram excelentes. Quase todos atingiram 100%, ou chegaram muito perto de atingir esta porcentagem, em apenas uma tentativa, mesmo sendo ilimitado o número de tentativas.

Chamou a atenção da pesquisadora as falas dos idosos-alunos: “agora eu vou fazer direitinho”; “podes ficar tranquila que vou consultar os dicionários eletrônicos”; “vou acertar tudo”, parecendo estar motivados e com um desejo de superação do baixo desempenho que tiveram nas atividades da aula 5.

Para Tapia¹⁰ a motivação se refere às razões pessoais que orientam uma pessoa, de forma consciente ou inconsciente, a realização de uma meta. São vários os indicativos que nos permitem perceber se a motivação está presente na realização de alguma atividade. Entre eles encontramos o de esforço e concentração, ou seja, não se distrair durante a atividade e persistir nela até sua conclusão. Por este motivo atesta que, para aprender algo é fundamental prestar atenção ao que se está aprendendo, além de dedicar um tempo para explorar as características deste novo conhecimento. Salienta também que o professor deve ajudar ao aluno a descobrir a relevância ou utilidade do que está aprendendo, e que tenham ligação com o que se deseja que aprenda com o que ela valoriza.

Kachar⁴ afirma que na terceira idade o erro incomoda muito, querem somente acertar e ficam desconcertados com o próprio erro. Entretanto, salienta que existe a contra partida quando se arriscam e acertam, a atitude é de alegria e de satisfação. Muitos não percebem que o erro faz parte da aprendizagem, pois está incluído no processo da descoberta, poucos param para refletir e reavaliar suas hipóteses e reverem outros caminhos para solucionaram seus erros.

O que podemos perceber com esta aula é que os idosos-alunos quando se deparam com algo desafiador procuram superar as dificuldades e se dedicam com muito afinco.

Na aula virtual número 7, os conteúdos abordados sempre causam muitos equívocos por parte dos estudantes de língua espanhola, pois como algumas palavras se diferem do português pelo gênero, às vezes passa inadvertido este detalhe. “A internalização desses vocábulos, no início do processo ensino e aprendizagem, podem atuar de forma significativa no desenvolvimento do aluno”,

afirma Silveira⁸³ porque a partir do momento que conhece palavras de outro idioma, que poderá colocá-lo em situação de segurança, ou “zona de confiança” como denomina este autor, o ajudará a acelerar o processo de aprendizagem.

Frases como as que foram disponibilizadas no ambiente de Língua espanhola são factíveis de traduções equivocadas, visto que possuem a mesma grafia ou são muito semelhantes ao português, entretanto é o seu gênero que as distingue.

Para Silveira⁸³ o que provoca estes enganos se deve aos seguintes fatores:

A proximidade entre os idiomas português e espanhol não está relacionada apenas e simplesmente ao fato de ambas as línguas terem uma origem (neo) latina. Pode-se, ainda, acrescentar a isso pelo menos outros dois fatores que cooperaram para essa proximidade: o aspecto geográfico e, sem dúvida, o Domínio Filipino, que representa os 60 anos, compreendidos entre 1580 e 1640, durante os quais Portugal viveu sob o domínio espanhol.

A aproximação geográfica entre o Brasil e diversos países que têm como língua oficial o espanhol, e as adaptações que ocorrem, nas fronteiras, de ambos os idiomas (português/espanhol) provocam algumas confusões, ou mesmo descuido com a segunda língua.

Outro fator que contribui para os equívocos dos estudantes é apontado por Carmolinda⁸³ como a constatação de aproximação, entre os dois idiomas, no que diz respeito a semelhança de léxico, em torno de 85% das palavras, possuem a mesma origem. Entretanto, as palavras que apresentam divergência no gênero estão entre os 15% restantes, que todos os estudantes devem cuidar.

Esses equívocos fizeram com que a pesquisadora retomasse o conteúdo, no encontro presencial seguinte, para que os erros sistemáticos, não prejudicassem os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Silveira⁸³ estes erros:

[...] ocorrem com maior frequência e podem demonstrar a interferência da LM na LE ou, ainda, a falta de domínio do aprendiz em relação às estruturas linguísticas da língua alvo. Tais erros são, geralmente, chamados de erros sistemáticos. A literatura especializada aponta que as maiores interferências da LM na LE ocorrem justamente nas línguas mais próximas.

O conhecimento de particularidades de um idioma estrangeiro denota o grau de entendimento e respeito a este idioma, além de evitar que o aluno permaneça com o seu saber na interlíngua, não progredindo.

No encontro virtual, correspondendo a aula de número 8, foram disponibilizadas aos idosos-alunos atividades que contemplassem os verbos e vocabulário do corpo humano. A pesquisadora por acreditar na relevância dos temas, desejava saber se os processos de ensino e aprendizagem estavam ocorrendo, se os idosos-alunos estavam satisfeitos com as explicações e se lembravam dos conteúdos abordados anteriormente, visto que havia relação entre eles.

Para Santos⁴⁶ é fundamental momentos de reflexão, pois auxiliam no crescimento do estudante, bem como uma pausa para que o docente reveja sua abordagem e afirma

Estas reflexões nos ajudam a encontrar resposta para duas grandes incógnitas que se impõem para os que temos de lidar com o “erro” constantemente: por que os “erros” não encontram uma correspondência exata com o grau de dificuldade das estruturas estudadas na língua estrangeira e por que não são completamente aleatórios havendo algo que faz com que determinados tipos de “erros” apareçam com muita frequência entre os aprendizes.

Como afirma Kachar⁴ “a diminuição da memória na terceira idade aparece como dificuldade para o aprendizado”, sendo um dos fatores que mais impedem o avanço em algumas oficinas, pois esquecem o que foi ensinado na aula anterior.

Aqui a pesquisadora percebeu que mesmo tendo dificuldades, ou não, os idosos superaram o desconforto, pois para Kachar⁴ “o desconhecido, o novo, a surpresa são elementos para sair da rotina, romper com a permanência, com o homogêneo”.

A pesquisadora destacou novamente aos idosos-alunos que a memorização dos verbos, por exemplo, se fazia desnecessária, uma vez que a consulta a *sites* como www.rae.es; www.wordreference.com seria permitida. O que era necessário observar neste conteúdo eram palavras, destacadas em negrito e itálico, que geralmente antecedem verbos no presente do subjuntivo e o diferencial na conjugação do nosso idioma (português). Poucos foram os idosos-alunos que perceberam que as divergências estavam em apenas duas pessoas, 2^a e 3^a do plural. Na primeira é o uso do acento, por questões da regra de acentuação, e a segunda por não ser escrita com a letra M ao final e sim N. Estes detalhes interferem no resultado das atividades, pois muitas vezes, a falta de atenção faz que escrevam

automaticamente sem o devido cuidado e posteriormente não entendem o porquê do resultado baixo.

Em relação a atenção Nunes³⁹ destaca dois tipos de atenção que afetam o desempenho do idoso e as classifica em: atenção seletiva e dividida. A primeira refere-se a competência de distinguir as informações pertinentes das irrelevantes, e a segunda refere-se ao processo de duas ou mais informações simultâneas.

Como uma das atividades os idosos-alunos deveriam recordar como se escrevem, na Língua Espanhola, as partes do corpo solicitadas no texto. As palavras apareciam entre parênteses em português. Alguns alunos anotaram em seus cadernos as palavras novas para não necessitarem minimizar a tela, outros optaram por procurar no *site* www.wordreference.com as palavras solicitadas, e houve quem, já mais familiarizada com o recurso das “janelas”, optou por apenas minimizar a tela e fazer a consulta no ambiente.

Para Kachar⁴ o docente deve respeitar os estilos de aprender de cada estudante, e a intervenção do docente deve ser feita de acordo com a relação que ambos estabelecem com o computador.

Corroborar com este pensamento Santa-Cecilia⁷⁷ ao afirmar que o docente que possui um bom conhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos, os ajudará na hora de investir em qualquer atuação pedagógica.

No encontro presencial seguinte teve uma característica um pouco diferenciada dos anteriores, pois os idosos-alunos estavam acostumados que a pesquisadora os aproveitasse para esclarecer dúvidas e reforçar alguns tópicos. Nesse a proposta era a resolução de uma atividade chamada de “ejercicios de fijación”, elaborada pela forma “tarefas”, em que os conteúdos anteriores eram solicitados. O objetivo desta atividade era verificar o que os idosos-alunos recordavam das aulas anteriores.

De acordo com Kachar⁴ uma pessoa, a partir do segundo ano de vida começa a perder neurônios em escala pequena e gradativa, e afetam várias funções, e referente a memória, as informações vão junto com a morte dos neurônios. Para esta autora “a repetição é um instrumento efetivo na memória”, pois atua na função sináptica.

A análise de um texto com o título “*Los controladores aéreos aplazan la convocatoria de huelga*” em que os idosos-alunos deveriam responder as quatro

questões em espanhol, fez com que aplicassem os conhecimentos anteriores e exigiu a compreensão do texto.

Segundo uma experiência realizada pelo programa de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa na Universidade Aberta para a Maturidade da PUC-SP, coordenado por Cunha⁴ o aluno entra em contato com o texto e tem interesse em compartilhar, durante a leitura, informações que o ajudem na compreensão do mesmo, abre o entendimento para uma visão mais ampla. Assim afirma que

A leitura enriquece a imaginação, auxilia o ato da criação e, a partir da invenção de situações, tem-se o prazer de criar e transformar o mundo, de fantasiar e estabelecer vínculos entre o real e o imaginário. Na interpretação do texto, a análise das ações (...), com o objetivo de ampliar a visão do leitor e tornar mais rico e informativo o texto.

A segunda atividade era o preenchimento de lacunas, no diálogo, com os verbos no presente do indicativo, em que a consulta era permitida aos *sites* já conhecidos, pois constavam verbos irregulares e regulares, mesclados no corpo do texto.

A terceira atividade solicitava a junção das escritas de cada letra para formar uma palavra. Havia um modelo para que os idosos-alunos compreendessem e a realizassem com êxito. As manifestações, referentes a esta atividade, foram de alegria, pois a consideraram muito instigante.

Na última atividade os verbos irregulares “ser” e “estar” foram solicitados para o preenchimento das frases. Como já haviam utilizado *sites* para auxiliar na realização da segunda atividade, a pesquisadora observou que alguns idosos-alunos estavam com as “janelas” minimizadas. O que provou que cada aluno tem um tempo distinto para assimilar novos conhecimentos.

A proposta de realizar esta atividade diferenciada era de verificar se os conhecimentos abordados nas aulas anteriores estavam sendo compreendidos ou se os idosos-alunos apenas as realizavam para cumprir os prazos e dar por concluídas.

O processo de aprendizagem depende do tempo destinado de cada aluno para aprimorar seus conhecimentos. É comum os alunos efetuarem as atividades, entretanto, poucos destinam algumas horas do dia, ou mesmo na semana, para

aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas. Esta postura, de acordo com Alves e Brito⁸⁴ é devido as:

[...] dificuldades em relação a autoria, a colaboração e a autonomia, isto é, os processos educacionais nos quais fomos formados não primavam pelo desenvolvimento destas competências que passam a ser exigidas nos espaços on-line, já que é fundamental exercitar a prática da leitura e escrita, nas quais os cursistas precisam se autorizar e construir coletivamente respeitando as diferenças que emergem nas relações interpessoais independente do espaço em que se encontram.

Outro fato que é relevante nos processos de ensino e aprendizagem para idosos-alunos é diagnosticar se a aprendizagem realmente está ocorrendo.

Os resultados dessas atividades foram muito satisfatórios, porque os idosos-alunos apesar de terem consultado suas anotações e *sites* como www.wordreference.com ou www.rae.es, por exemplo, conseguiram utilizar os conhecimentos prévios e agiram com autonomia na resolução dos mesmos. A pesquisadora durante a realização dessa atividade observou o comportamento dos estudantes e constatou que era de tranquilidade e segurança. A grande maioria utilizou várias “janelas” abertas demonstrando um grande avanço no que diz respeito ao fato de, em aulas anteriores, terem rechaçado esta possibilidade. Em nenhum momento solicitaram ajuda da pesquisadora e tampouco dos colegas. Quando foram comunicados que realizariam esta atividade comentaram: “vais fazer um teste conosco?”; “esta prova está difícil?” “a gente pode consultar?” Mesmo não constando a palavra “prova” e sim “*ejercicios de fijación*” os estudantes o consideraram como sendo, e como desejavam testar seus conhecimentos o realizaram com muito empenho.

Este comportamento se deve, segundo Santa-Cecilia⁷⁷, a “fatores afetivos” que se referem as características emocionais que influem na reação dos alunos diante de uma determinada situação. Para esta autora esses fatores desempenham um importante papel na aquisição de uma língua, e se relacionam com o domínio e o êxito na aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

Para se obter o resultado de um processo de aprendizagem pode-se realizar uma avaliação formal (prova), ou mesmo determinar a posse de um certo nível de domínio por meio de procedimentos enfocados na análise do discurso, relatórios do professor, observações de aulas ou questionários, entre outros, segundo afirma Bordón⁸⁵.

Desta forma há a possibilidade de obter um diagnóstico correto da aprendizagem e a intervenção poderá ser imediata.

Esta pesquisa buscou desenvolver atividades que contemplassem as quatro competências do ensino de uma língua estrangeira, mais especificamente da Língua Espanhola, no ensino semipresencial. Algumas das atividades realizadas durante as Oficinas de Língua Espanhola foram descritas anteriormente e as competências, tais como ler, ouvir e escrever foram consideradas. Entretanto a fala/oralidade foi descrita separadamente, uma vez que foram utilizados outros recursos informáticos para a sua realização.

Houve, ao longo dos anos, uma evolução nos processos de ensino de línguas estrangeiras, o que provocou mudanças na forma de ensinar e aprender outro idioma. Duas grandes abordagens se destacaram entre as diversas que existem: a gramatical e a comunicativa⁴².

A abordagem gramatical já foi descrita no referencial teórico, a comunicativa é o objetivo desta subdivisão, uma vez que apresenta mais professores engajados, pois de acordo com Almeida Filho⁴⁸ a comunicação é uma forma de interação social, em que há demonstração de (re)construção de conhecimento e troca de informações. Destaca este autor que os participantes, da interação social, se envolvem e muitas vezes têm por objetivo alcançar a compreensão mútua.

Para o desenvolvimento desta competência são necessários conhecimentos prévios, que não se limitam as estruturas gramaticais, mas sim da percepção da situação e dos conhecimentos culturais⁴². Nesse ensino as formas descritas na gramática não são suficientes, entretanto não descarta a possibilidade de ter momentos em que as explicitações das mesmas apareçam na produção de significados.

O ensino comunicativo de língua estrangeira é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas na gramática como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua. Contudo, não descarta a possibilidade de criar momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais. A ênfase é dada à produção de significados ao invés das formas do sistema gramatical⁴².

As atividades realizadas, ao longo dos dois semestres de 2009, nas oficinas de Língua Espanhola, em que a competência da fala era um dos focos, foram trabalhadas da mesma forma. Primeiramente os idosos-alunos concluíam a atividade proposta no ambiente, depois do prazo estipulado para o seu término, sempre de 15 (quinze) dias, a pesquisadora fazia os devidos comentários avaliativos. Segundo Oiera⁴² o professor ao implementar a abordagem comunicativa atua em outro papel, passa de centro-perguntador para um facilitador, condutor das tarefas, estimulador, (co)participante dentre outros. Neste momento deixa de “dar aulas” e inicia o processo de transmitir e compartilhar conhecimentos com os alunos.

Após o término do prazo a pesquisadora iniciou o processo de ler a produção intelectual dos alunos. Como afirma Almeida Filho⁸⁶ “o professor promove materiais e procedimentos que incentivam os alunos a pensar e interagir na língua-alvo, e a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa”.

De posse das produções avaliadas uma nova etapa foi iniciada para que se desse continuidade ao trabalho de gravar as falas dos estudantes. Cada idoso-aluno verificou, juntamente com a pesquisadora, o que escreveu e o que deveria melhorar.

Para Oieras⁴² a partir deste momento:

o professor preocupa-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso implica uma menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida. O processo de ensino/aprendizagem, nesse contexto, passa a combinar objetivos sociais (interação, estratégias etc.), afetivos (motivação, atitudes e personalidades) e cognitivos (inteligência, memória, atenção, percepção dentre outros) a fim de ampliar os seus próprios horizontes teóricos.

Dessa forma acreditamos que os objetivos propostos na presente pesquisa conseguiram ser atingidos, uma vez que as quatro competências foram abordadas, mas sempre com a preocupação de que o processo de ensino e aprendizagem realmente ocorresse. Também houve a preocupação de ter sempre presente teóricos que corroborassem com as afirmações realizadas, pois consideramos pertinente este apoio.

CONCLUSÃO

Este capítulo está reservado às considerações finais que foram elaboradas após os estudos, observações e a realização das Oficinas de Língua Espanhola, integrada ao Projeto *Potencialidade*, durante o ano de 2009, e pretende demonstrar alguns pontos fundamentais que corroboram com os objetivos desta pesquisa.

No referencial teórico procuramos apresentar os principais métodos utilizados para o ensino de uma língua estrangeira, bem como suas características e evoluções, até chegar aos dias em que o computador e a Internet se fizeram presentes nas diversas áreas do saber. Apesar de vivermos em uma sociedade, em que o pensar e o agir rápido são requisitos imprescindíveis para acompanhar e sobreviver as mudanças que provocam tanto o computador quanto a Internet, infelizmente não são acompanhadas na mesma velocidade na área da Educação.

O computador, ligado a Internet, representou “um gigantesco salto para a humanidade”, parafraseando as palavras de Neil Armstrong⁸⁸, pois passou a permitir que todos os cidadãos realizassem tarefas, que outrora levavam dias para serem concluídas; novos programas constantemente são criados para agilizar processos e velhos paradigmas são derrubados. Estas transformações se devem à evolução das tecnologias, com seus recursos hipermídia que impulsionaram ao que hoje vivemos e desfrutamos. Com o passar dos anos estas tecnologias foram sendo incorporadas ao cotidiano e permitiram que o sujeito interagisse com outras pessoas em lugares mais recônditos do planeta.

Embora mudanças indicam, necessariamente, uma ruptura com o que já está consolidado e não são muitos os que estão dispostos a romper com o que está previamente estabelecido, pois transformações provocam uma análise no seu saber fazer. Entretanto, mais especificamente na área da Educação, há muitos anos são

desenvolvidos projetos em que o computador e a Internet são ferramentas indispensáveis para que o conhecimento chegue mais rápido e perto de muitas pessoas. Muito embora estes projetos não consigam acompanhar com a mesma rapidez e velocidade com que surgem novos programas e novidades que despertam o interesse do estudante.

A utilização da Internet para enriquecer e motivar ao estudante é preocupação de algumas instituições de ensino comprometidas com o contexto atual de transformação da educação e do saber, pois perceberam que não pode mais haver um desajuste entre o que se aborda em uma sala de aula e com o que o aluno aprende com um computador.

No que diz respeito ao uso do computador e Internet, em uma aula de língua estrangeira, é enriquecedor o uso desses recursos, pois aproxima os estudantes de outras culturas, de outros países, e facilita a interação entre sujeitos. Além de possibilitar a realização de atividades de acordo com o seu ritmo e tempo disponível e proporcionar situações de aprendizagem.

É neste novo paradigma que surge a Educação a Distância como uma alternativa de qualidade para o desenvolvimento do processo de ensino, sem que substitua o ensino presencial ou mesmo a presença física de um professor, mas que pode atender, pela sua estrutura, um número maior do contingente de estudantes, que por dificuldades de tempo, ou mesmo de distância, não conseguem seguir seus estudos. Ela é mais uma modalidade de ensino que veio para ficar, mesmo sendo vista com certo descrédito ou mesmo desprezo por alguns docentes e discentes, por acreditarem que educação se faz com o aluno e professor presentes, com lugar e tempo determinados. Entretanto, uma das características desta modalidade é a separação física de ambos e o contato é mediado pelo computador, que serve como suporte para o canal de comunicação.

Os dados que foram apresentados nesta pesquisa fazem referência às Oficinas de Língua Espanhola, realizadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, no ano de 2009, tendo como sujeitos idosos-alunos, em que a idade mínima era de 60 anos. Pessoas que passaram por várias experiências, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, e que aceitaram o desafio de aprender uma língua estrangeira, através da modalidade semipresencial. Embora tenham sido educados apenas a absorver as palavras do professor, em que este era a autoridade máxima, portanto inquestionável, se mostraram muito receptivos a esta

forma de aprender, sem ter um docente autoritário que os “instruísse”. Conseguiram, ao longo dos dois semestres em que ocorreram as Oficinas de Língua Espanhola, ter disciplina e autonomia para realizar as atividades. Habilidades estas que são imprescindíveis para um estudante desta modalidade.

Como afirma Braga Norte⁴⁵ a autonomia “refere-se, a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões com respeito à sua aprendizagem e à implementação destas decisões”.

O não ter um professor presente em todas as aulas provoca uma certa insegurança ao estudante, pois nós não os educamos a pensar sozinhos, e o aprender uma língua estrangeira depende muito do interesse e da capacidade de se responsabilizar pela sua aprendizagem, independente do professor.

A maneira que sempre trabalhamos em sala de aula não estimula esta postura, e em alguns casos, quando o aluno ousa é tolhido pelo professor mais conservador. Por este motivo muitas vezes fica esperando as ordens e orientações para iniciar a atividade. Devemos ser e estar preparados para mudanças de comportamento, apesar de difícil, para que o trabalho ocorra de forma consciente.

Outro detalhe que ficou muito patente nesta pesquisa foi o desejo de querer aprender que os idosos demonstravam. Viram seus filhos e netos acessar “aquela máquina” sem fazer ideia do que era possível realizar. Mostraram-se mais abertos as mudanças e desejosos de incorporá-las no seu dia-a-dia, muito embora alguns idosos não possuíssem computadores em suas residências, e necessitavam ir com mais frequência aos laboratórios de informática da PUCRS, mesmo em dias frios e chuvosos, para realizar as atividades e pesquisar sobre assuntos variados. A partir do momento em que descobriram que também eram capazes de acessá-la, realizar atividades, muitas vezes complexas, foi como uma missão cumprida. Já não demonstravam mais a insegurança dos primeiros dias, tampouco eram dependentes de um monitor e começaram a despertar para uma nova cidadania. Não se sentiam mais sujeitos excluídos desta nova sociedade. Houve um resgate de autoconfiança e satisfação, por estarem podendo vivenciar alguns momentos de descoberta, que imaginavam ser impossível, devido aos desafios propostos.

Acreditamos com isso que o nosso objetivo foi atingido, uma vez que houve aprendizagem e os idosos-alunos conseguiram, através dos conhecimentos adquiridos ao longo das Oficinas de Inclusão Digital e de Língua Espanhola sentir-se inseridos na sociedade tecnológica.

Conduzir um curso semipresencial de uma língua estrangeira é comprovadamente possível desde que fique claro para o aluno quais são os objetivos que se deseja atingir ao término do mesmo, pois inevitavelmente ocorrem as comparações com o ensino presencial, por mais óbvias que possam parecer, no que diz respeito às estruturas das modalidades (presencial, a distância e semipresencial) que são diferentes.

Em uma aula presencial de idiomas há a interação imediata do professor-aluno, aluno-professor, pois as dúvidas, as explicações e os esclarecimentos ocorrem durante o período em que transcorre o curso. Já em um curso a distância e semipresencial este *feedback* não ocorre imediatamente, visto que é necessário a leitura da mensagem do aluno solicitando ajuda, e depende do horário em que foi postada, poderá demorar, para depois ser enviada a explicação. Este tempo entre a pergunta e a resposta pode provocar, em estudantes mais ansiosos, um sentimento de abandono, pois esta modalidade permite o acesso nas horas mais variados do dia, entretanto não quer dizer que o professor estará conectado ao mesmo tempo.

Este foi um dos pontos sinalizados pelos idosos-alunos participantes das oficinas, entretanto não houve desistências em função desta questão, pois compreenderam que esta modalidade é flexível para ambos os lados, e o professor também pode escolher um horário que lhe seja mais adequado para acessar o ambiente. Apesar da resposta do docente não ser instantânea, porque não é chat, ela não demora muito, pois uma das preocupações do responsável é abrir o ambiente diversas vezes ao dia para sanar dúvidas e estar sempre acompanhando o processo de desenvolvimento do estudante.

Acreditamos que o ensino semipresencial de uma língua estrangeira é possível ocorrer através desta modalidade, uma vez que o estudante quando motivado aprende em situações as mais diversas, e a forma apresentada nesta pesquisa muito contribuiu para os idosos-alunos aprenderem, através dos recursos informatizados, este idioma.

O estudante está muito “doutrinado” a não pesquisar, no momento de uma dúvida; no ensino presencial, levanta a mão e pergunta ao docente como se traduz determinada palavra, ou mesmo pede explicação de um enunciado, sem ao menos lê-lo. Como um dos objetivos específicos desta pesquisa era desenvolver as 04 (quatro) competências, dentre elas a leitura, essencial nesta modalidade, pois sem ela há um impedimento para a compreensão e conseqüentemente a realização das

atividades. A ausência de um professor, na hora da dúvida, deve ser utilizada para instigar a curiosidade e fazer com que esta não dependa apenas da resposta que o docente fornecerá, mas sim algo que o impulse a descobrir antes, para depois comprovar se sua pesquisa estava correta. Isto demonstrou que o ensino semipresencial favorece a aprendizagem com autonomia, e dependendo do interesse e motivação do estudante o docente percebe esta em suas respostas, pois desenvolve a individualidade, sem cair no individualismo.

As atividades elaboradas durante os dois semestres, em que ocorreram as Oficinas de Língua Espanhola, procuraram suscitar reflexões dos alunos em questões que não havia uma resposta fechada em si mesma, e o computador não era capaz de interagir com o aluno, somente o professor com experiência e conhecimentos conseguiria, nesse caso o atendimento era personalizado.

Eram momentos em que trabalhávamos com atividades que exigiam além da leitura e compreensão a escrita para a realização da atividade proposta. Os idosos deviam elaborar seus diálogos ou pequenos textos, que não estariam prontos em nenhum lugar, embora fosse permitida a consulta a *sítes*, pois há diversos recursos na rede como gramáticas, dicionários e informações culturais que serviriam de suporte para o que desejavam escrever.

Estes textos, depois de avaliados pela pesquisadora, eram gravados pelos idosos-alunos para trabalhar mais uma das competências que desejávamos alcançar, a oralidade. Para o estudante brasileiro, que aprende a língua espanhola, é às vezes difícil de entender porque, apesar de compreender com certa facilidade o outro idioma, não consegue se comunicar com fluência. Ele tende a reproduzir muitas vezes as mesmas estruturas frasais que temos no português para a língua objeto, entretanto não percebe que em alguns casos não são iguais. Há peculiaridades de cada idioma e que devem ser observadas. Como afirma Oieras⁴² a semelhança entre estas duas línguas “leva esses alunos a perceberem mais facilmente as semelhanças do que as diferenças. Isso os faz falar uma mistura de Português e Espanhol, acreditando que estão realmente falando a língua-alvo”.

Outro ponto que deve ser destacado para o bom funcionamento da modalidade semipresencial é o domínio das ferramentas computacionais, por este motivo a exigência do prévio conhecimento de informática na hora da seleção dos sujeitos, pois é imprescindível para o bom andamento das aulas e a ausência daquele provoca barreiras, levando a frustração. Principalmente em idosos que

tiveram uma educação muito rígida e não conseguem trabalhar com fracassos, pois os interpretam como algo muito negativo. Entretanto, alunos e professores necessitam além destes conhecimentos “saber utilizá-los didática e pedagogicamente, incentivando a interatividade por meio da mediação. Explorar intensamente os espaços interativos¹¹”. Porém, quando estão mais familiarizados com as terminologias e a linguagem do computador se sentem menos apreensivos e ficam mais confiantes.

De acordo com cada época a educação apresenta determinadas abordagens que refletem a evolução dos paradigmas, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Desta forma como afirma Ruipérez⁴⁰ “as mudanças são refletidas nas atitudes do professor, bem como nos recursos utilizados por ele”. Esta pesquisa procurou mesclar os paradigmas predominantes: gramatical e comunicativo, visto que o ensino semipresencial com o uso de recursos computacionais e de Internet se predispõe a isto. Esta postura se reflete na escolha e elaboração dos materiais que foram utilizados no ambiente. Segundo Oires⁴² “todo professor é orientado por uma dada abordagem seja ela explícita/conhecida ou implícita/desconhecida. São as abordagens que permitem (...) explicar ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o tema do ensino semipresencial para idosos, mas sim de ser um material que contribua para futuros estudos relativos aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma acreditamos que os objetivos propostos nesta investigação foram alcançados e a metodologia utilizada demonstrou as vantagens de utilizar as ferramentas, computador e Internet, no ensino da Língua Espanhola.

REFERÊNCIAS

1. Delors, J. Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. Cortez, UNESCO e MEC, 1996.
2. Moraes, PR. Geografia Geral do Brasil. 2. ed. São Paulo; 2003.
3. Valente, JA. O Papel do Facilitador no Ambiente Logo. In: Valente, JA. (org). O Professor no Ambiente Logo – Formação e Atuação. São Paulo; UNICAMP, 1996. cap. 1, p. 01-34.
4. Kachar, V. Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades. São Paulo; Cortez, 2003. p. 92-122.
5. Gordillo, CR. Internet como recurso didático para la clase de E/LE. Brasília, Embajada de España. Consejería de Educación y Ciencia, 2001.
6. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 29 de jul 2009.
7. Vasconcellos, CS. Planejamento, Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo; Libertad, 1996. p. 171
8. Engers, MEA. (org.). Paradigmas e metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão. Castro, M.L.S. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as ideias de Egon Guba. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
9. Yin, RK. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.
10. Tapia, JA; Fita, EC. A motivação em sala de aula – o que é, como se faz. São Paulo; Loyola, 1999.
11. Kramer, ÉC, et. al. Educação a Distância – Da Teoria à Prática. Porto Alegre; Alternativa, 1999.
12. Faria, E. T. Interatividade e mediação pedagógica na educação a distância. Tese (Doutorado) – Fac. de Educação, PUCRS, 2002

13. Schlemmer, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço. (org.). Ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre; Artmed, 2005. p. 29-49
14. MANSUR, A. A Gestão na Educação a Distância: Novas Propostas, Novas Questões. In: LITWIN, Edith (org.). Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre; Editora Artmed, 2001. p. 40-43
15. CVA-RICESU – Comunidade Virtual de Aprendizagem – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n10/artigos/n_10/id01a.htm Acesso em: 30 março 2009.
16. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – AbraEAD/ 2008. São Paulo; Monitor. 2008, p. 11.
17. Palloff, RM; Pratt, K. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre; Artmed, 2002, p. 01.
18. Corrêa, J (org). Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre; Artmed, 2007, p. 02
19. Moran, JM. O que é educação a distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em: 12 dez. 2009.
20. MEC. PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004 (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf Acesso em 13 abril 2009
21. MEC. Decreto nº 5.622/07, publicado em 19/12/2005 Disponível em: http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_consumidor/legislacao/leg_escola/D ec-5622-05.mht Acesso em: 3 abril 2009.
22. Delcin, RCA. A Metamorfose da Sala de Aula para o Ciberespaço. In.: ASSMANN, H. (Org.) Redes Digitais e Metamorfose do Aprender. Petrópolis; Vozes, 2005, p. 56-83.
23. Lévy, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro; Editora 34, 1993.
24. Litwin E. Introdução: o bom ensino na Educação a Distância (Org.). Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre; Artmed, 2001. p. 09-11
25. Vigneron, J. Do curso por correspondência ao curso on-line. In: Vigneron, J. e Oliveira, V. B. (Org.). Sala de aula e tecnologia. São Bernardo do Campo; UEMESP, 2005. p. 59-61
26. Faria, MA; Silva, RCS. EAD: O professor e a inovação tecnológica. Disponível em: www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_EaD_o_professor_e_a_inovacao_Monica_Faria.pdf Acesso em 12 fev. 2009.
27. Palloff, RM; Pratt, K. O aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre; Artmed, 2004. p. 31

28. Faria, ET. O professor e as novas tecnologias. In: Enricone, Délcia (Org.). Ser professor. 5. ed. - Porto Alegre; EDIPUCRS, 2006, p. 57.
29. Franco, MAM. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: Corrêa, J. (org.). Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre; Artmed, 2007. p. 21
30. Paulo, CÂ; Tijiboy, AV. Inclusão digital de pessoas da terceira idade através da educação a distância. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a36_terceiridade.pdf Acesso em: 12 maio 2008.
31. Valente, JA. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. In: Kachar, V. Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo; Cortez, 2001. cap. I, p. 28.
32. Luque, LE. Aprender informática en la tercera edad. Disponível em: <http://www.fimte.fac.org.ar/doc/15cordoba/Luque.doc> Acesso em: 24 jun 2007.
33. Neri, AL. (org.). Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, S.P.; Papirus, 2001. p. 7
34. Papalia, DE; Olds, SW; Feldman, RD. Desenvolvimento Humano. 8 ed. Porto Alegre; Artmed, 2006. p. 663-74
35. Siqueira, MEC. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: Neri, AL. (org.). Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas: Papirus; 2001. p.73-112.
36. Morin. E. O Método III: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre; Sulina; 1999.
37. Fleck, MPA, et. al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v21n1/v21n1a06.pdf> Acesso em: 20 abril 2009.
38. Chotguis, J. Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto. Disponível em: <http://www.nead.ufpr.br> Acesso em: 20 abril 2009.
39. Ulbricht, VR.; Cassol, MP. Adaptando a tecnologia da informação e comunicação ao estilo do idoso para proporcionar um maior conhecimento através de sua representação cognitiva. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/203tcc5.pdf> Acesso em: 13 abril, 2008.
40. RUIPÉREZ, G. La enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (ELAO). In: Carabela, Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE. nº 42. cap. 1. Madrid; SGEL, 1997. p. 05-25.
41. Gonçalves, ECF.; Oliveira, GR. Inclusão digital: a importância do uso da tecnologia e ferramentas web no processo de aprendizagem e inclusão social para pessoas na terceira idade. Disponível em: http://www.nesdaheer.eti.br/downloads/groberta/diversos/artigo_beth.pdf Acesso em 24 maio 2009.

42. Oeiras, JYY. ACEL - Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas. Disponível em: http://www.cultura.ufpa.br/joeiras/joeiras_disser.pdf Acesso em: 30 dez. 2006.
43. Barrenechea, GH. La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuestas didácticas. Tese Doutorado 25 de jun. 2005.
44. Sitman, R. Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE.
45. Norte, M. B. Estudo cooperativo e auto-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias de informação e comunicação/internet. In: Barbosa, R. M. (org.). Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Porto Alegre; Artmed, 2005. p.141-154
46. Santos, H. S. O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar. In: DANYLUK, Ocsana Sônia.(Org.) Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Reflexão e Prática. São Calos; Claraluz, 2005. cap. 3, p. 51
47. Lopes, AM.; Gomes, MJ. Ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7098/1/Challenges07-AML-JG.pdf> Acesso em: 20 abril 2009.
48. Filho, ARP. Moodle: Um sistema de gerenciamento de cursos. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental Universidade de Brasília. Disponível em: http://www2.tce.sp.gov.br/ecp/pdf/manual_completo_moodle.pdf Acesso em: 02 jan. 2009.
49. Alves, L.; Britto, M. O Ambiente Moodle como Apoio ao Ensino Presencial. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf> Acesso em: 09 dez. 2008.
50. Ramos, H., et al. Um ambiente virtual de Aprendizagem centrado no aprendiz, baseado em Ontologias. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n14/artigos/n_14/pdf/id_03.pdf Acesso em 24 de abril de 2009.
51. Becker, F. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. <http://www.anhemi.br/forumpermanente/files/o-que-e-construtivismo-becker.pdf> Acesso em 29 dez. 2008.
52. Valente, JA. A Telepresença na Formação de Professores da Área de Informática em Educação: implantando o construcionismo contextualizado. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998. http://libra.niee.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/232.pdf Acesso em: 29 dez. 2008.
53. Freire, FMP.; Prado, MEBB. Professores construcionistas: a formação em serviço. Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352145836PROFESSORES%20CONSTRUCIONISTAS.pdf> Acesso em: 29 dez. 2008

54. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE - VERSÃO 1.8.2 - MANUAL DO PROFESSOR Organização Equipe da CEAD NOVEMBRO DE 2008 – PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Acesso 07 jan 2009.
55. Richards, JC. e Rodgers, TS. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. 2 ed Madrid: Cambridge University Press, 1998.
56. Abadía, PM. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid; Edelsa Grupo Didascalía, 2000.
57. Lobato, JS. Aspectos Metodológicos en la enseñanza del español como lengua segunda. Facultad de Filología. Universidad Complutense de Madrid, sd.
58. Moll, FB. Curso breve de español para extranjeros. 15 ed., Palma de Mallorca. Estudio General Luliano. 1978.
59. Roldán, M. Plaza de la Luna Llena, Una experiencia de simulación global en español, lengua extranjera. En Cable 5, 46-49, 1990.
60. Piñol, MC. Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona; Octaedro, 2002. p. 11-73.
61. Barbosa, RM. Ambientes Virtuais de aprendizagem. Porto Alegre; Artmed, 2005.
62. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 14 de maio 1999. p. 22.
63. Diário do senado federal. Disponível em: < <http://www.diariodosenadofederal>. Acesso em: 14 jul. 2005.
64. Centro Virtual Cervantes. Disponível em: < <http://cvc.cervantes.es> Acesso em: 20 maio 2005.
65. Silveira, HG. Mercosul: Origem, Forma e Problemas de Implementação. p. 139-47
66. Rodrigues, PB. União Européia-Mercosul: Uma Relação a ser Definida. p. 163-87
67. Gabinete do Mercosul – Secretaria Extraordinária para Assuntos do Mercosul - Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br> Acesso em: 23 maio 2005.
68. Barros, HHD. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos. Câmara dos Deputados, Brasília/ DF, 2001.
69. La Lengua Española. Disponível em: <http://www.geocities.com/szamora.geo/> Acesso em: 15 de março de 2005.
70. Quaderns Digitals Net. Disponível em: <http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones> Acesso em: 10 março de 2006.
71. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos - LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Disponível em: Acesso em: 25 abril 2009.

72. VÍCTORA, CG.; KNAUTH, DR.; HASSEN, MNA. Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. p. 37-8.
73. ANDER-EGG E. Evaluación de programas de trabajo social. Buenos Aires; Humanitas; 1990.
74. THOMPSON, JB. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa, 2002.
75. BAUER, MW; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.
76. SCHWANKE, CHA. As oficinas de Inclusão Digital do Projeto *Potencialidade*: Ontem, Hoje e Amanhã. Ferreira, AJ. et al. (org.). Inclusão Digital de Idosos: a descoberta de um novo mundo. cap. 2. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008. p.19-24.
77. SANTA-CECILIA, AG. El currículo de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2000. p. 49-53.
78. RICHARDS, JC; LOCKHART, C. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 38-44.
79. BLANCO, PG. Algunas reflexiones sobre el empleo del laboratorio de idiomas en el proceso enseñanza-aprendizaje. In: Carabela nº 42- Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE. SGEL, 1997. p. 81-92.
80. YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: Bruno, FC. (org.) Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 11-22.
81. MORTARI, MIM. Educação de Adultos e Tecnologias. In: Danyluk, OS. (org.). Educação de Adultos: ampliando horizontes de conhecimentos. Porto Alegre. Editora Sulina, 2001. p. 89-120
82. GONZÁLEZ, NTM. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: Bruno, FC. (org.) Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 53-66.
83. SILVEIRA, MS. O estudo dos heterogenéricos, heterossemânticos e heterotônicos como aceleradores do processo ensino-aprendizagem do idioma espanhol para os acadêmicos de um curso de Letras. 2007.
84. ALVES, L; BRITO, M. O Ambiente Moodle como Apoio ao Ensino Presencial. 2009.
85. BORDÓN, T. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. In: Carabela nº 55 La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. SGEL, 2004. p. 05-30.
86. ALMEIDA FILHO, JCP. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas Estrangeiras. Campinas: Pontes, 1993.
87. Software Microsoft Windows Movie Maker.

88. MACAU, E.E.N. Chegamos à lua. In: WINTER, O.C.; PRATO, A.F.B.A. (orgs.). *A conquista do espaço: do Sputnik à missão centenário*. São Paulo: Livraria da Física, 2007.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W413e Wehmeyer, Cláudia de Oliveira Tacques
O ensino semipresencial na aprendizagem da língua espanhola com o uso de recursos informatizados pelos idosos: um estudo de caso. / Cláudia de Oliveira Tacques Wehmeyer. – Porto Alegre, 2010.
156 f.

Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica) –
Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica,
PUCRS.

Orientador: Dr. Martín Pablo Cammarota

1. Gerontologia Biomédica. 2. Línguas – Aprendizagem -
Idosos. 3. Espanhol – Ensino - Idosos. 4. Educação à
Distância. 5. Moodle. 6. Tecnologia Educacional. I. Título.

CDD 618.97

Bibliotecária Responsável

Anamaria Ferreira
CRB 10/1494