

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GERONTOLOGIA BIOMÉDICA**

CLÁUDIA DE OLIVEIRA TACQUES WEHMEYER

**O ENSINO COM O USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NA APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA ESPANHOLA POR IDOSOS**

PORTO ALEGRE

2006

CLÁUDIA DE OLIVEIRA TACQUES WEHEMEYER

**O ENSINO COM O USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NA APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA ESPANHOLA POR IDOSOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Valdemarina Bidone de Azevedo e Souza

Porto Alegre

2006

CLÁUDIA DE OLIVEIRA TACQUES WEHEMEYER

**O ENSINO COM O USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NA APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA ESPANHOLA POR IDOSOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 18 de abril de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Helena Sloczinski

Prof. Dr. Geraldo Attílio De Carli

Prof. Dra. Valdemarina Bidone de Azevedo e Souza
(orientadora)

Dedico este trabalho a todos os idosos-alunos que participaram das oficinas pedagógicas e contribuíram com suas experiências na realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

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

Primeiramente à professora Valdemarina que acreditou e confiou no projeto de pesquisa e oportunizou meu aprendizado com sua orientação e incentivo.

A Lérica, minha querida colega, que nas horas de desespero tinha uma palavra de conforto e sempre estava pronta a acolher-nos como nossa mãe.

A Vivian, minha querida colega e parceira de caminhada, que vivenciou todas as etapas deste crescimento e sempre manteve a calma.

Aos gênios da informática, Letícia e João, que sem seus conhecimentos de computador não seriam possíveis de realizar, de forma satisfatória, as Oficinas de Língua Espanhola.

A Helena, minha querida e grande amiga, que soube escutar-me e incentivar-me a seguir adiante nesta escolha profissional.

A Diva, minha querida madrinha, que estudou comigo todas as vezes de que necessitei.

A Jeferson, meu querido marido e companheiro, que soube afastar-se nas horas que necessitava dedicar-me a pesquisa.

Agradeço a colaboração de todos.

El ordenador es el más poderoso dispositivo pedagógico desde la invención de las abuelas (...) Los seres humanos tuvieron éxito porque trabajaban en grupo, y en el grupo, las abuelas tenían una nueva e importante función. Fueron el primer sistema de almacenamiento y recuperación de información de la humanidad. (...) Quisiera estar seguro de que todas los niños del mundo tuvieran derecho (...) a un sistema de ordenadores en red (...) y a una abuela" (Stonier, 1998)

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, de intervenção, buscando-se a compreensão e a explicação da realidade. A questão norteadora foi: Qual o potencial de um ensino de língua espanhola associado ao uso de recursos informatizados? E como objetivos analisar o potencial de um ensino de língua espanhola associado ao uso de recursos informáticos na aprendizagem de idosos; analisar os principais aspectos que evidenciam a apropriação da língua espanhola por idosos; identificar as principais dificuldades e possibilidades dos idosos na aprendizagem da língua espanhola. Na pesquisa participaram 40 idosos que freqüentam oficinas pedagógicas de inclusão digital, que voluntariamente optaram por aprender sobre língua espanhola. 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 evidenciassem a aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de observação participante e análise da produção dos idosos. Utilizou-se análise discursiva interpretativa no tratamento dos dados. Percebeu-se que as atividades didáticas da Língua Espanhola, mediadas pelo computador, requeriam procedimentos e método adequados aos idosos, para que pudessem organizar e produzir esquemas mentais e estabelecer relação com os conhecimentos prévios, de modo que houvesse aquisição de novo conhecimento e interação com o que já conheciam. Muitas são as ferramentas disponíveis para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e permitir que a informação seja mais abrangente, mas ao optarmos por usos mais simplificados, percebemos que os idosos denotavam seu crescimento e se motivavam a continuar. As principais dificuldades que tivemos que superar ao longo das oficinas, desde a nomenclatura dos ícones, a utilização do *mouse* e a reorientação das atividades ao constatarmos a desmotivação em relação a determinados desafios propostos, das ferramentas até o domínio da língua estrangeira que estavam aprendendo. 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, língua espanhola, aprendizagem, motivação, idosos, recursos informatizados

ABSTRACT

The research was conducted in a qualitative approach, of intervention, aiming for understanding and explanation of reality. The study's main question was the following: What is the potential of teaching Spanish associated with the use of computer resources? The objectives were to analyze the potential of computer-assisted teaching of the language in the learning process of the elderly and the main aspects which make evident its acquisition by them; and identify the main difficulties and possibilities they have as students. A group of 40 elders, who were engaged in pedagogic digital inclusion workshops and opted to learn Spanish voluntarily, participated in the research. Activities were laid out in a way to challenge the groups to learn the language, familiarize itself with technology-based teaching and elaborate materials that made learning evident. Data was collected by means of participating observation and analysis of the group's performance. Discursive interpretative analysis was used in the manipulation of the data. It was noticed the didactic activities of the language, mediated by the computer, required procedures and methods adequate for the elders, to allow them to organize and produce mental schemas and establish a relationship with previous knowledge, so that there would be acquisition of new knowledge and interaction with what they already knew. There are many tools available to make teaching and learning processes more motivating and to allow information to be more comprehensive, but by choosing more simplified methods, we perceived the elders acknowledged their development and were motivated to proceed. The main difficulties we had to overcome during the workshops ranged from the nomenclature of the icons, use of the mouse, tools and rearrangement of activities – when lack of interest concerning some of the challenges presented was observed – to the mastering of the foreign language they were learning. We went through many stages of creation and self-knowledge; feelings of happiness, achievement; frustration and impotence were experienced; discoveries and surprises happened, when the pupils were asked to produce. The research also showed stereotypes of the incompetence of the elderly to learn a language or use a computer are questionable. They seem to need more time than younger people, but they are not incapable of dominating the machine or learning a language.

KEY-WORDS: teaching, Spanish language, learning, motivation, elders, computer resources

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1. JUSTIFICATIVA E INTENÇÃO DO ESTUDO | 14 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA..... | 14 |
| 1.2 INTENÇÕES DO ESTUDO | 17 |
| 1.2.1 O problema e suas delimitações..... | 17 |
| 1.2.2 Objetivos | 18 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL..... | 19 |
| 2.1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA | 19 |
| 2.2 MÉTODO DE ENSINO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO..... | 24 |
| 2.3 MÉTODO DIRETO..... | 28 |
| 2.4 MÉTODO AUDIOLINGUAL E O MÉTODO AUDIOVISUAL | 311 |
| 2.4.1 Variante britânica, Enfoque Situacional | 34 |
| 2.4.2 Método Audiovisual | 36 |
| 2.5 ENSINO COMUNICATIVO DA LÍNGUA..... | 37 |
| 2.6 O ENSINO COMUNICATIVO MEDIANTE TAREFAS..... | 41 |
| 2.7 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA ERA DA INTERNET..... | 42 |
| 2.8 SITUAÇÃO ATUAL DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL..... | 45 |
| 3 METODOLOGIA | 52 |
| 3.1 CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO | 52 |
| 3.2 A CONDUÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS..... | 533 |
| 3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS | 544 |
| 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE AS OFICINAS..... | 57 |
| 4.1 A APRESENTAÇÃO DO ALFABETO..... | 57 |
| 4.2 ESTUDO DOS VERBOS AUXILIARES SER E ESTAR..... | 62 |
| 4.3 REVISÃO DOS TÓPICOS ANTERIORES..... | 644 |
| 4.4 CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS | 66 |
| 4.5 DIAS DA SEMANA E MESES DO ANO | 67 |
| 4.6 REVISÃO DOS MESES DO ANO E PARTES DO DIA..... | 69 |
| 4.7 IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DE TEXTO E USO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS | 71 |
| 4.8 USO DO SINGULAR E DO PLURAL..... | 74 |
| 4.9 CORPO HUMANO..... | 75 |
| 4.10 LEITURA E COMPREENSÃO | 77 |

| | |
|--|-----------|
| 4.11 SOLUCIONAR O PROBLEMA PROPOSTO (INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO) | 81 |
| 4.12 USO DE ARTIGOS E CONTRAÇÕES | 82 |
| 4.13 VOCABULÁRIO | 84 |
| 4.14 ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES | 888 |
| 4.15 INÍCIO DO 3º SEMESTRE | 899 |
| CONCLUSÃO | 92 |
| BIBLIOGRAFIA | 95 |

INTRODUÇÃO

O Brasil ainda é um país de jovens? De acordo com Terra estatística do IBGE, estima-se que em 2025 o Brasil terá mais de 30 milhões de pessoas acima de 60 anos, aproximadamente 15% da população, e será o sexto país do mundo em número de idosos.

Associada a esta, há também a comprovação de que a população brasileira praticamente dobrou até meados de 2004: nos anos 70 havia aproximadamente 90 milhões de habitantes no Brasil e em julho de 2004, em torno de 181.000.000. Portanto, considerando-se estes dados de crescimento populacional diagnosticados pelo referido Instituto, podemos dizer que continuamos a ser um país de jovens. Todavia, se analisarmos as projeções do IBGE para 2006, afirmando que nascerão menos pessoas no país e que este número pode começar a diminuir na segunda metade do século, percebe-se uma mudança na composição etária da população, sinalizando uma desaceleração do crescimento.

Esta desaceleração é conseqüência da industrialização, do urbanismo, da redução significativa do número de filhos nas famílias que se formam, fato este influenciado também pela necessidade de a mulher entrar para o mercado de trabalho, bem como o alto custo para manter e educar uma criança e a popularização dos métodos contraceptivos, são alguns dos fatores que levam a esta tendência natural, fenômeno que já ocorre em países desenvolvidos. Atualmente, no Brasil, a média de filhos por mulher é de 2,3 frente aos 04 (quatro) de anos anteriores¹.

Simultaneamente a esta desaceleração, há um aumento da expectativa de vida do brasileiro, decorrente principalmente da queda da mortalidade, da diminuição das taxas de natalidade e das descobertas e transformações nos campos da higiene e saúde ocorridas no século passado e neste, possibilitando ao brasileiro atingir a 81 anos em 2050, idade próxima à atual dos japoneses que é de 81,6 anos. O número de pessoas que possuem mais de 65 anos de idade já soma 18% da população brasileira (em 2000 era de apenas 5%). O futuro possivelmente trará grandes modificações no processo de aposentadoria. Corrobora, para confirmar esta tendência, o fato de o governo brasileiro já ter realizado alterações no que diz respeito à seguridade social,

aumentando os anos de trabalho, visto que um trabalhador não consegue, atualmente, exceto em casos especiais, sua aposentadoria aos 25 anos de trabalho, para a mulher, e 30 para o homem¹.

É na perspectiva do envelhecimento populacional, do aumento do grupo de idosos em todo o mundo e não só nos países desenvolvidos, que novas demandas emergem em relação à educação desta parcela da população². 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 prazer³, mas sim como pessoas capazes de continuar a pensar, a aprender e a produzir intelectualmente⁴.

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, aposentadas ou não, que tiveram (ou não) a oportunidade de estudar e que desejam retomar sua formação, bem como o aprendizado de novos saberes, novas descobertas e manterem-se produtivas. Há, desta maneira, a necessidade de uma educação permanente a ser repensada e ampliada, para o desenvolvimento do potencial humano, de saberes e aptidões².

Nesta direção, tanto os ensinantes, como os idosos aprendentes têm o direito de dispor de condições para reaprender a aprender; a estarem motivados para empregar conhecimentos em novas situações.

As pessoas idosas que participaram do presente estudo, quando retornaram aos estudos traziam consigo uma intensa motivação, interesse em descobertas. Aprender a utilizar ferramentas tecnológicas avançadas tem incluído a descoberta que aprender é prazeroso, superando desafios⁵. A presença de metas motivacionais construtivas (incentivadoras para atitude de busca do conhecimento), o (re)arranjo dos modos de expressão de (re)construção dos (pre)conceitos, pode auxiliar na mudança do imaginário social de que idosos são sinônimo de possibilidade somente de senilidade e dependência, fragilidade física e mental, imagem esta elaborada pelos

segmentos do tecido social permeados por estereótipos e preconceitos e por uma concepção de envelhecimento associada a doenças e improdutividade.

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.

E neste novo cenário, criado com a mediação da informática, surgiram indicativos de que uma parte da população estava sendo esquecida pelas instituições de ensino e professores, constituída pelos idosos. Os idosos estão excluídos desta era digital⁶, uma vez que não pertencem aos grupos favorecidos, e por estarem, em grande parte, aposentados, o que inviabiliza a necessidade de aprendizagens por demandas do mundo do teclado.

A partir desta problemática, a presente dissertação está constituído na seguinte estruturação:

- a) após a introdução é apresentado o capítulo 1 com a justificativa, o problema e os objetivos do estudo;
- b) no capítulo 2 é apresentado o referencial teórico composto por descrições de métodos de ensino de língua estrangeira;
- c) no capítulo 3 é apresentada a metodologia composta pela caracterização do estudo, indicação da amostra, coleta e análise dos dados;
- d) no capítulo 4 é realizada a descrição da realidade e sua análise e discussão a partir de referencial teórico;
- e) após o capítulo 4 são apresentadas as idéias conclusivas e as referências bibliográficas.

1. JUSTIFICATIVA E INTENÇÃO DO ESTUDO

1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com Kachar⁶,

Construir estratégias metodológicas educacionais para preparar a população da terceira idade (ativa ou aposentada) no domínio operacional dos recursos computacionais, gerar a alfabetização na nova linguagem tecnológica que se instala em todos os setores da sociedade e promover a inclusão do idoso nas transformações da sociedade (...) tem permitido a comunicação com outras pessoas e acesso a informações e às atualidades.

Assim sendo, 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. Através do conhecimento cultural, a Língua Espanhola, além de oportunizar o domínio de outro idioma pode proporcionar a ampliação de informações universais e permitir a interação com outros cenários que não o idioma espanhol, além de modificar as atitudes em relação ao computador⁷.

Com este novo olhar para o grupo de idosos, o paradigma de que o mesmo deve ficar em casa, vivendo somente de suas lembranças, já não possui mais sustentação para a sua existência; idosos estão cada vez mais articulados e em busca de seu novo espaço na sociedade⁶.

As novas tecnologias surgiram nas décadas de 70/80 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, político⁷.

Segundo Delors² estas tecnologias aboliram distâncias, fazendo com que a humanidade entrasse na "era da comunicação universal", recebendo a informação de maneira atualizada e sem limite de distância ou tempo.

É neste novo universo da linguagem do computador que as múltiplas línguas faladas encontrarão um espaço para se firmarem e adquirirem cada vez mais importância neste mundo globalizado.

A "pressão migratória", impulsionada pela globalização trará consigo uma "multiplicidade de línguas", existindo aproximadamente seis mil línguas faladas no mundo. Esta complexidade lingüística trará novas situações, mas antes que sejam encaradas como ameaças, devem ser vistas como reforços ao ensino de línguas².

Neste contexto entram as instituições de ensino, que precisam assumir a responsabilidade de levar adiante o processo de migração do ensino tradicional para o ensino com o uso crítico-criativo da Internet, 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. 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 a suas aulas, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem.

O professor de línguas pode ter, com esta ferramenta, a informação atualizada, fornecida em tempo real, oportunizando aos estudantes intercâmbio de experiências com outros centros de ensino, aprimorando desta forma sua competência lingüística, além de trazer consigo uma motivação extra⁷. Não podemos ficar na retaguarda deste desenvolvimento, pois nem o computador, nem a Internet vieram substituir a figura do professor: são ferramentas com potencial pedagógico que podem auxiliar ao estímulo, ao ensino e à aprendizagem.

Mas, para que este processo se dê de forma efetiva, é crucial o papel que desempenha o professor: ao se inserir criticamente no mundo tecnológico, antigas crenças caem por terra, havendo necessidade de uma "reconstrução", de um outro olhar para o cotidiano, uma ruptura com o antigo, estar aberto para o novo, (des) aprender para voltar a aprender, construindo uma nova compreensão do mundo.

O número de pessoas idosas já se faz notar e elas, usufruindo de sua cidadania, 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 trabalho⁸.

Cada vez mais aumenta o número de usuários de computador entre as pessoas idosas. E isto abre espaço para pesquisas e entre elas as que tratam do ensino de uma língua estrangeira (Língua Espanhola no presente projeto), usando a informática como mediadora, de grande importância social, o que poderá trazer mudanças significativas à alfabetização da nova linguagem tecnológica⁷ bem como à interação social por vezes esquecida.

A partir destas considerações, são imprescindíveis estudos que venham ao encontro das necessidades emergenciais dos idosos, que contribuam para a sua reinserção na sociedade. Assim sendo, a presente pesquisa assume relevância por ter como objetivo analisar o potencial dos idosos no ensino de Língua Espanhola, por meio da exploração dos recursos informatizados.

Assim o contexto de inclusão digital que se faz necessário uma pesquisa deste teor, uma vez que a aprendizagem da língua estrangeira pode abrir horizontes aos idosos no sentido da aquisição de novos conhecimentos, de autovalorização advindos do contato com uma outra cultura.

Este estudo é inovador e foi desenvolvido em oficinas pedagógicas realizadas com o uso dos recursos informatizados. Durante o desenvolvimento das atividades foram utilizados instrumentos que possibilitaram verificar o nível de domínio deste idioma, valendo-se de também de dados coletados por meio de observação participante.

Os idosos que integraram a pesquisa, participaram de oficinas de inclusão digital em que aprenderam a utilizar o *Word*, *Powerpoint*, *WWW/Internet* e a elaborar *homepage*.

Sendo assim, os idosos já dominavam o conhecimento básico de informática para se aventurarem na aprendizagem da Língua Espanhola e para utilizarem sua *homepage* para divulgar sua produção, pois durante a realização dos estudos “A concepção de envelhecimento que permeia os processos de ensino e aprendizagem nas oficinas de elaboração de *homepages*” realizado por Silvio Glock, em nível de dissertação de Mestrado e “A concepção de envelhecimento de um idoso autor: um estudo de caso”, realizado por Anderson Jackle Ferreira, em abril de 2005, em que para fundamentar sua pesquisa desenvolveu oficinas de inclusão digital vinculadas ao

Projeto Continuidade, vinham utilizando as ferramentas de que necessitávamos para as oficinas de Língua Espanhola. Os idosos já haviam conseguido apropriar-se do conhecimento necessário para utilizarem este veículo de comunicação, manifestando intensa motivação.

Para Tápia, 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 aluno⁵.

1.2 INTENÇÕES DO ESTUDO

1.2.1 O problema e suas delimitações

Na pesquisa participaram idosos organizados em quatro grupos, em oficinas pedagógicas sobre Língua Espanhola. 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 evidenciassem a aprendizagem. Os materiais elaborados pelos aprendizes foram colocados posteriormente em *homepage*, estruturada por eles e publicada na Internet.

A investigação foi desenvolvida na abordagem qualitativa, na perceptiva dialógica, buscando-se a compreensão e a explicação da realidade. O estudo teve como questão central o seguinte problema: QUAL O POTENCIAL DE UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA ASSOCIADO AO USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS?

1.2.2 Objetivos

Objetivo geral

Contribuir com pontos de referência sobre o ensino da Língua Espanhola junto a idosos que se utilizavam de recursos da informática, propiciando condições para sua aprendizagem e inclusão na contemporaneidade.

Objetivos específicos

- Analisar o potencial de um ensino de Língua Espanhola associado ao uso de recursos informáticos na aprendizagem de idosos;
- Analisar os principais aspectos que evidenciam a apropriação da Língua Espanhola por idosos;
- Identificar as principais dificuldades e possibilidades dos idosos na aprendizagem da Língua Espanhola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL

Apresenta-se neste capítulo uma exposição histórica da evolução didática dos métodos de ensino de idiomas mais relevantes do século XX. Através de uma abordagem objetiva e geral procuramos descrevê-los sem realizar uma avaliação pessoal, pois cada método, constituiria uma unidade de estudo.

2.1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

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, a 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 conseqüência 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 lingüístico, 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”⁹.

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 européias, 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 européias. 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 mecânica⁹.

Segundo os autores Richards e Rodgers, 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 idéias 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 idéias 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 idéias.

Cabe explicar que utilizaremos o conceito de *enfoque* e *método* baseado em Abadía que conceitua *enfoque* 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 enfoque é um modo particular de entender o ensino e a aprendizagem¹⁰.

Abadía conceitua *Método* de acordo com o conceito de Richards e Rodgers⁹, 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 *enfoque* (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)¹⁰.

Segundo Richards e Rodgers⁹, em 1880, lingüistas como Henry Sweet, na Inglaterra, Wilhelm Viëtor, na Alemanha e Paul Passy, na França, foram os que contribuíram intelectualmente para que as idéias reformistas tivessem maior credibilidade e aceitação. A lingüística como disciplina se revitalizou, a fonética se estabeleceu abrindo novas perspectivas no estudo dos processos da fala. Esta era considerada pelos lingüistas, mais do que a palavra escrita, a forma primária da língua. Houve interesse também por parte dos lingüistas 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 lingüística 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 modelo 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 fonética¹¹.

No século XIX alguns reformadores entre eles Henry e Wilhelm, compartilharam muitas idéias sobre os princípios nos quais deveria basear-se o novo enfoque para o ensino da língua estrangeira. Apesar de os mesmos discordarem freqüentemente 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 a língua primeiro, 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 poderia 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 lingüística aplicada. Paralelamente às idéias 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*¹⁰.

2.2 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 bilíngüe, havendo um forte domínio da língua escrita sobre a oral.

Sánchez Lobato¹¹ 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.

Lobato¹¹ salienta que neste método o domínio de uma segunda língua consistia essencialmente em poder acessar à 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 Abadía¹⁰ 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 seqüência 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 bilíngües 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 lingüística. 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 à metade do século XX, eram publicados fora da Espanha e os que foram utilizados: *Vademécum español del comerciante* (1910), de P. Lourtou (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 XIX¹⁰.

Segundo Abadía¹⁰, os primeiros manuais publicados e realizados por editoras espanholas, nos anos cinqüenta, 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*¹⁰. 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”¹⁰.

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*”¹²

De acordo com Richards e Rodgers⁹, 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 lingüísticas, 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 ordenado¹⁰. 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.

2.3 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 lingüístico independentemente da língua materna¹⁰.

Segundo Lobato¹¹ 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 escola¹⁰.

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 estrangeira¹⁰.

Os princípios e procedimentos, segundo Richards e Rodgers⁹, 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 idéias.

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 lingüístico, pois escutar e repetir são os caminhos mais importantes para se obter o domínio da língua estudada¹⁰.

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 lingüística 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 lingüística na língua estrangeira como para aplicá-la nos princípios do método⁹.

2.4 MÉTODO AUDIOLINGUAL E O MÉTODO AUDIOVISUAL

Nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, nascia o Método Audio-lingual, também conhecido como Método Áudioral, Método Audiolingualismo e Método Audiolingüístico, concomitante a este método nascia na França o Método Audiovisual. Houve neste período a variante britânica do Audiolingüismo, 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 etapa⁹.

O Método Audioral, segundo Lobato¹¹, 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 freqüência na língua oral.

As unidades lingüísticas 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 lingüístico, reage automaticamente diante dele. O método dedutivo dá passagem ao método indutivo, apresentando primeiro os exemplos para depois os *drills* estruturais.

Para Lobato¹¹ a grande contribuição deste método foi, sem sombra de dúvida, a primazia do ensino das destrezas auditivas e orais. As estruturas lingüísticas 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.

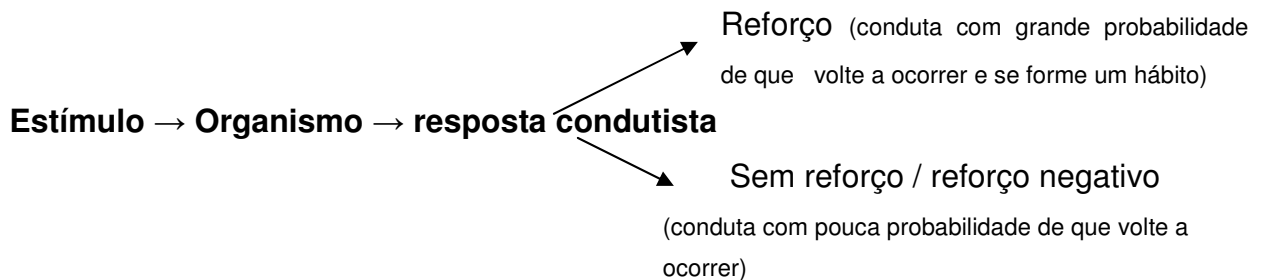
A este posicionamento, Abadía¹⁰ reforça ao asseverar que neste método a aprendizagem de línguas estrangeiras era concebida como um processo de formação de hábitos, onde a prática oral se reduz a uma tarefa mecânica com a interiorização das estruturas gramaticais e o vocabulário.

Segundo Richards e Rodgers⁹, 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 Rodgers⁹:



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 lingüísticos 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 lingüísticas 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 lingüísticas.

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 lingüístico, 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 estímulos⁹.

2.4.1 Variante britânica, Enfoque Situacional

Nos anos cinqüenta, o ensino de línguas estrangeiras na Europa evoluiu sob a influência da escola lingüística 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 exercício¹⁰.

Abadía¹⁰ 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 simples¹⁰.

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 estruturais¹⁰.

Segundo Richards e Rodgers⁹, 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 cega. (1950, p. 9)⁹

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 habilidade⁹.

2.4.2 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 Audio-lingual, 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 lingüísticas 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 lingüísticas¹⁰.

Para Lobato¹¹ 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 depois¹⁰. O processo de aprendizagem se resume à estrutura sistemática de exercícios audiolinguais como condição prévia para mecanizar o material lingüístico e poder acessar a diálogos e conversas mais livres e improvisadas¹¹.

As maiores críticas a este método dizem respeito ao processo de aprendizagem que se reduz ao conceito condutista de formação de hábitos lingüísticos. 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 estrangeira¹⁰.

2.5 ENSINO COMUNICATIVO DA LÍNGUA

No ensino de línguas estrangeiras sempre houve, na prática didática, a coexistência de diferentes correntes metodológicas devido ao ecletismo. O Método Comunicativo¹¹, Ensino Comunicativo da língua^{9/10} ou Enfoque Comunicativo¹⁰, não substitui os métodos anteriores. Atualmente existem manuais que representam todas as correntes, exceto, talvez, o Método de Gramática e Tradução no seu conceito mais puro¹⁰.

Nos anos sessenta se iniciou primeiramente nos Estados Unidos e, posteriormente na Inglaterra, o rechaço da teoria da lingüística 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 lingüistas 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 prever 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”¹⁰.

As mudanças, em parte, se devem a duras críticas que fez o lingüista americano Noam Chomsky contra a teoria lingüística 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 orações⁹. Chomsky (1965), em seu modelo de gramática generativa-transformacional, defendia uma divisão entre o que seria competência lingüística e o uso individual da língua em situações concretas.

Estas novas abordagens teóricas partiram de diversas ciências como a sociolingüística, a antropologia, a filosofia da linguagem e da lingüística. Todas estas ciências compartilhavam de uma mesma proposta: “a língua como comunicação”¹⁰. Os lingüistas 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 estruturas⁹.

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 Lingüística Aplicada.

O trabalho do Conselho de Europa; as contribuições de vários lingüistas na criação da base teórica do Enfoque Comunicativo ou funcional para o ensino de línguas estrangeiras; a aplicação rápida destas idéias 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 movimento⁹.

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 lingüísticas, mediante a interdependência da língua e a comunicação⁹.

Segundo Abadía¹⁰ 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 lingüístico. 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 secundário¹⁰.

Segundo Abadía¹⁰, 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 didática¹⁰.

Richards e Rodgers⁹ 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.

2.6 O ENSINO COMUNICATIVO MEDIANTE TAREFAS

Segundo Abadía¹⁰, 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, seqüenciar 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 Abadía¹⁰, 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 idéias¹⁴.

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 curso¹⁰.

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.

2.7 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA ERA DA INTERNET

De acordo com Piñol¹⁵ 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 Piñol, 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 lingüísticos 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 Piñol¹⁵ foi necessário passar muitos anos para que às idéias inovadoras de Comenius fossem adotadas pelos professores de línguas estrangeiras. Somente no século XX, nos anos sessenta as lâminas e depois o vídeocassete, 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 a um processo cognitivo que desenvolva as competências lingüísticas e pragmáticas (Chun-Plass, 1997; Plass, 1998 – Piñol), e para conseguir este objetivo impende desenhar interfaces que facilitem ditas competências¹⁵.

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 inicial¹⁵.

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 bilíngües.

O seguinte projeto que, segundo Piñol, 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*¹⁵.

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 mensagem¹⁵.

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 cooperativa¹⁶ e permite aprender o idioma através de um processo reflexivo.

2.8 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 1999¹⁷, informando da decisão dos senadores ao aprovarem uma proposta feita pelo então senador José Fogaça, 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 grupos¹⁸.

Segundo o Anuário do Instituto Cervantes¹⁹ (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)²⁰.

Segundo Rodrigues²⁰, 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, vêm 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 Unidos²¹.

Segundo informações do Anuário Cervantes¹⁹, 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 país²¹.

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”*²²

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 fala²³.

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 Europa²⁴.

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 importância²⁰.

Inferre-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 Lingüísticos²³.

Passou a ser obrigatório o estudo de pelo menos uma língua estrangeira na formação educacional do aluno brasileiro. No art. 26 § 5º, da LDB 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 instituição²³”.

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, respeito²³.

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 levantamento 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 onde 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 médio²³.

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 seguinte²³.

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”²⁴.

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 inglês²⁵.

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 uma lei 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.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa do ensino da Língua Espanhola, com recursos informatizados, na aprendizagem do idioma com idosos-alunos.

3.1 CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

Considerando os objetivos do presente estudo, optou-se por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, de intervenção. Esta opção permitiu a descrição de forma detalhada, possibilitando aprofundamento.

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.

Participaram da pesquisa 40 (quarenta) idosos com idade média de 67,8 anos, com escolaridade, variando de ensino fundamental incompleto a curso de pós-graduação em nível de especialização, que freqüentaram oficinas pedagógicas de inclusão digital, realizadas duas vezes por semana, com duração de 1 hora.

As oficinas de Língua Espanhola foram desenvolvidas nas segundas-feiras com o ensino de Língua Espanhola, utilizando-se atividades cujo conteúdo versava sobre estruturas gramaticais do idioma e de informática, associado à construção de material instrucional sobre envelhecimento.

Os idosos foram divididos por sua preferência de horário em 4 grupos (com 10 integrantes) para melhor atendimento às necessidades individuais.

Na presente pesquisa apresenta-se uma descrição ampla de uma 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. O desenvolvimento do referencial teórico adotado facilitou a fase de discussão dos dados.

Para melhor compreender a realidade, foi preciso construir um quadro teórico inicial relativo aos métodos de ensino usados em Língua Espanhola. Esta teoria foi sendo 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, 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 pela Comitê de Ética sobre o número 096/06;
- coleta dos dados por observação participante e produção intelectual dos idosos;
- análise dos dados, discussão dos resultados;
- elaboração do relatório de pesquisa.

3.2 A CONDUÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

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

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 limitam a ser um lugar em que se aprende fazendo, mas são concebidas como um lugar para desenvolver o pensamento, intercambiar idéias e partilhar descobertas.²⁶

Os movimentos^{27/28}: reflexivo, sistemático e crítico se fizeram presentes no estudo dos aspectos da realidade como fontes de conhecimento. As atividades previstas e realizadas 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 que eram associadas a limitações, ao mesmo tempo em que incluíam a esperança. A observação, neste contexto, formou-se necessária para apreensão da realidade, levando-se em consideração o aporte teórico escolhido para este estudo, na busca do melhor entendimento dos dados, para encaminhar as respostas do problema investigado.

Por tratar-se de uma investigação que ocorreu durante a realização de oficinas pedagógicas para pessoas com 60 anos, ou mais, em utilização de recursos computacionais para aprender a Língua Espanhola, implicou na constatação inicial de que era preciso inicialmente aumentar o tamanho dos ícones (até memorizarem sua localização). A participação da pesquisadora foi pautada por uma atuação de desafio, orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem.

3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta dos dados nas oficinas de Língua Espanhola foi realizada através de observação participante, considerada importante no desenvolvimento do presente estudo, porque subsidiava a análise das atividades e a compreensão da aprendizagem alcançada, dificuldades e possibilidades para conhecer o universo da produção.

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 se transformando nas descrições analíticas de interpretação (apresentadas no capítulo 4).

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 desenvolvidas percorreu 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 pareceu 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 representado²⁹.

Foram utilizados como critério de credibilidade os propostos por Bauer³⁰:

- 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 realizadas 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 eram discutidos nas reuniões semanais (1 hora) realizadas após a conclusão de cada oficina pedagógica de Língua Espanhola. Participaram desta reunião os alunos de graduação, de Mestrado e Doutorado cujo compromisso era 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 das quartas-feiras, o que possibilitou a complementação dos dados a partir de suas observações participantes e dos comentários que faziam sobre as oficinas de Língua Espanhola.

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE AS OFICINAS.

Neste capítulo são apresentadas a descrição, análise e discussão do processo de ensino de Língua Espanhola, para idosos, desenvolvido nas oficinas pedagógicas, tendo como referência a apropriação dos recursos informáticos e o desenvolvimento da aprendizagem.

4.1 A APRESENTAÇÃO DO ALFABETO

No primeiro encontro da Oficina de Língua Espanhola, foi apresentado o alfabeto espanhol. Aparecia na tela do computador uma tabela que constava das vinte e sete letras escritas em ordem alfabética, acompanhadas da sua respectiva forma de escrita e que correspondiam a números arábicos em seqüência natural. Por exemplo: nº **8. H (hache)**. O número **8** corresponde a sua ordem no alfabeto espanhol, **H** é a letra, e **hache** é como se escreve esta letra na Língua Espanhola. Para a compreensão deste tópico foram propostas algumas atividades, tais como:

Na primeira foi solicitado que substituíssem os números por sua letra correspondente para compor uma mensagem que dizia: “*Estudiar es la mejor forma de preparar el futuro*”. Depois da identificação e substituição do(s) número(s) pela letra correspondente, deveriam escrever abaixo a mensagem que se formaria.

Na segunda atividade deveriam soletrar seu próprio nome e sobrenome e, posteriormente soletrar o nome da professora.

Este tópico teve por objetivo apresentar o alfabeto espanhol de uma maneira clara e simples, visando que os idosos-alunos percebessem desde o primeiro encontro, que a língua estrangeira que estavam aprendendo possui semelhanças com o alfabeto da língua portuguesa, exceto pelas letras LL e Ñ.

Alguns alunos ao se depararem com o alfabeto, ficaram sem saber o que fazer com esta nova informação, desenvolvendo sentimentos de insegurança e de angústia. Outros perceberam que não havia tarefa a ser realizada, portanto precisavam apenas observar o alfabeto para um primeiro contato com este idioma. Estes, talvez por serem mais curiosos, perceberam também que as atividades estavam a seguir. Cabe salientar que as explicações, caso houvesse necessidade, sempre eram dadas de forma individualizada, procurando respeitar o ritmo de cada aluno.

É possível que a sensação de insegurança, angústia e, possivelmente de medo que aflorou em alguns, fosse devido à exigência simultânea de novos saberes na resolução da tarefa que envolvia a Língua Espanhola e o uso do computador.

O medo segundo Heller³¹ é provocado pelo estímulo presente, se for dirigido ao futuro ao passado é considerado uma emoção. A formação do medo tem duas fontes: a experiência pessoal e a social, esta adquirida mediante a comunicação. Os idosos-alunos tinham medo de mexer no computador e/ou realizar a atividade solicitada. Este sentimento se mostrava, apesar de não terem executado nenhum comando de forma equivocada ou ainda não terem realizado a atividade proposta, seguem tendo medo até conseguir identificar se sabem realizar (ou não) o que lhe foi solicitado.

Com a percepção desses sentimentos já esperados, procurei gerar tranquilidade e segurança, incentivando a aprendizagem e a descoberta do desconhecido. O medo que percebi em alguns, talvez estivesse relacionado com o novo, com o uso de uma máquina que não dominavam, além de não compreenderem o que desejava que fizessem: pareciam sentir-se impotentes diante da situação e explicitavam o temor de perder tudo o que aparecia na tela. Utilizar uma máquina, para interagir e aprender, até então, não fazia parte da rotina desses alunos. Com isso, eles tinham dois desafios, apropriar-se do conhecimento de Língua Espanhola e da funcionalidade do computador.

Segundo Viscott³² os sentimentos são um sexto sentido que tem como função interpretar, ordenar, dirigir e resumir os outros cinco sentidos. Para este autor eles expressam dor, tristeza, alegria no que experimentamos. Em todas as circunstâncias de nossas vidas estão presentes e possuem uma linguagem própria e se manifestam de forma significativa, quando as pessoas se comunicam com o seu entorno e consigo

mesmo. Influem na maneira de as pessoas captarem a realidade e nos seus atos, mostrando a semelhança que existe entre os seres.

Gurméndez³³ afirma que os sentimentos podem ser vivenciados de duas formas: a aberta e a fechada. A primeira diz respeito ao contato com o mundo, da necessidade que se tem de sair do isolamento, tornando o sentimento público, coletivo, fraternal, interessado, proporcionando integração, mas salienta que pode, em alguns casos, tornar-se violento e ansioso. Já a forma fechada é privada, secreta, invisível, caracterizada pela solidão, tornando as pessoas mais desinteressadas e para que se consiga sair da incerteza existencial cabe aqui a reflexão e o cultivo interior.

Para este autor, a sensibilidade está diretamente relacionada com a forma de vivenciarmos os sentimentos aberto ou fechado e isto se dá por depararmos com uma realidade, muitas vezes enigmática. Salienta que a singularidade para compreendermos o mundo pode vir de uma visão distanciada da realidade na qual é percebida pelos outros, surgindo assim sentimentos antagônicos de um mesmo fato. Estes sentimentos antagônicos podem ser responsáveis pela projeção ao desconhecido ou mesmo pela retração ou refúgio à intimidade, fechando-se para o novo.

Os idosos-alunos tendem a cobrar-se, exigindo de si rapidez na solução das atividades da Língua Espanhola e demonstram desejo de dominar as ferramentas do computador de forma rápida, gerando frustração, quando não aconteceu na mesma rapidez que desejam. Esquecem que somente adquirimos domínio de uma língua estrangeira depois de muita leitura, conhecimento básico de estruturas lingüísticas, exige-se prática. Com respeito ao domínio das ferramentas do computador o ideal é que se tenha um ao nosso dispor, desta forma os novos conhecimentos serão postos em prática e possibilitando a interação com a máquina.

Com relação ao ritmo de aprendizagem, segundo Kachar⁶, os idosos possuem suas peculiaridades no que se refere à aprendizagem e requerem maior compreensão na prática pedagógica. É preciso respeitar o ritmo e o tempo de cada aluno para aprender as possíveis limitações físicas e cognitivas como memória e atenção. Entretanto, é possível perguntar: Até que ponto estas limitações também fazem parte da realidade de jovens, adultos e crianças?

Em experiência realizada na Universidade de Passo Fundo, utilizando recursos tecnológicos, para a alfabetização de adultos, foi constatado que, “... *por esses instrumentos estarem muito distantes de suas realidades, sua utilização transformou-se em um grande desafio, trazendo-lhes, ao mesmo tempo, satisfação e insegurança principalmente nos primeiros momentos de contato com o recurso tecnológico computador*”³⁴.

Isso evidencia que os adultos da mesma forma que os idosos, possuem ritmos, tempo e sentimentos similares, frente ao desconhecido, por ser novo e, talvez, desafiador para muitos.

Na Campanha da Fraternidade de 2003³⁵ o ritmo também foi abordado como sendo um dos preconceitos que o idoso tem que enfrentar na velhice, pois a sociedade, muitas vezes o discrimina ao afirmar que já não consegue se adaptar a novas situações e exigências da vida. O ritmo é diferente de sua juventude, mas o idoso também chega ao seu objetivo. A assimilação de novos conhecimentos, atitudes e hábitos sucedem em qualquer idade, embora apareça modificação na velocidade da assimilação.

Aos idosos-alunos que tiveram dificuldade em perceber que deveriam apenas observar as letras do alfabeto espanhol, para posteriormente darem início às atividades propostas, fiz perguntas, tais como: sabes quantas letras temos em nosso alfabeto? Quantas letras percebes no alfabeto espanhol? Após a resposta, novas questões foram feitas relativas às semelhanças/diferenças entre dos dois alfabetos (Espanhol e Português). Muitos diziam, em voz alta, o alfabeto em português comparando com o que viam na tela. Todos perceberam a inclusão de duas letras que não temos em português, atingindo um dos objetivos propostos.

A dificuldade de interpretação da primeira atividade fez com que eu refletisse sobre o encaminhamento dado, quando solicitei que lessem a primeira página em que constava o alfabeto espanhol. Desta forma, busquei analisar o que estava sendo proposto, para que eles pudessem compreender e realizar as atividades com segurança. Compreendo que talvez a ansiedade originada frente à novidade tenha interferido, fazendo com que não prestassem atenção na instrução dada. Embora Tapia⁵ apresente a intenção de aprender como sendo algo fundamental para a

aprendizagem, no presente caso verifica-se que isto não era acompanhado da devida atenção.

Segundo este autor a atenção que o sujeito dá a um objeto, situação ou problema e ao fato de explorá-lo para obter mais informações sobre seu significado é o que se conhece como curiosidade. Entretanto a curiosidade depende de que os alunos encontrem fenômenos novos, surpreendentes, que rompam com suas idéias pré-estabelecidas por serem diferentes e que proponham interrogantes e desafios com relação ao novo que estão se deparando⁵. A partir desta idéia é possível dizer que talvez a atividade proposta não fosse desafiadora. Esta possibilidade encaminha para um redimensionamento das atividades iniciais para novos grupos de idosos.

Outra dificuldade observada, diz respeito à utilização do *mouse*. Por exigir prática, dei algumas informações de como pegá-lo e conduzi-lo para as áreas desejadas. Sugeri também que praticassem, observando os detalhes do equipamento, bem como a posição da mão. Comentei ainda, que com tempo e persistência, eles seriam mais ágeis, esperando contribuir, dessa forma, para diminuir a presença de sentimentos que podiam obstaculizar a aprendizagem.

Hoje, ao refletir sobre esta forma de iniciar o contato com a Língua Espanhola percebo que não tinha muita clareza sobre a relevância implícita na atividade proposta. Percebo, ainda, que utilizava uma abordagem tradicional e que, atualmente, orientaria de outra forma. Iniciaria partindo do conhecimento prévio dos alunos, encaminhando para uma abordagem de construção do conhecimento. Percebo, assim, que evoluí nesta trajetória de uma visão calcada no método de Gramática e Tradução.

Neste método a base de ensino centra-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 possuem um alto valor. Os materiais utilizados em sala de aula se resumem ao livro de texto e a um dicionário bilíngüe, havendo um forte domínio da língua escrita sobre a oral⁹.

Nas oficinas não aplicava as regras pelas regras com o objetivo da tradução, como no método acima referido, mas talvez a forma como as conduzia possa ser comparada com o método de Gramática e Tradução em que o conteúdo que foi trabalhado não proporcionava espaço para os alunos se manifestarem.

Na realização da primeira atividade percebi que alguns idosos-alunos não compreenderam a proposta, ou seja, não substituíram o número pela letra, mas sim pela sua escrita, tornando difícil a compreensão da mensagem. Perguntei que mensagem estava se formando, e recebi como respostas: “nenhuma”; “não sei o que é isto”, “isto pra mim não tem pé nem cabeça”. Sugeri, então, que voltassem à primeira página e olhassem novamente o alfabeto e encontrassem outra opção de realizar a atividade sem usar o que estavam utilizando. Alguns idosos-alunos prontamente se deram conta que estavam usando a coluna equivocada e, para outros, tive que demonstrar através de exemplos para que prosseguissem, utilizando assim um recurso utilizado por Tapia⁵ com potencial motivador.

Na segunda atividade o objetivo era verificar se os alunos lembravam a(s) letra(s) e suas respectivas grafias. Embora não fosse relevante associar a letra ao número correspondente, conforme dado na tabela do alfabeto, este teve significado para a realização desta atividade, em permitir perceber a seqüência das letras no alfabeto. Esta atividade, os idosos-alunos a realizaram de maneira correta e sem maiores equívocos, sendo que poucos, ainda apresentavam alguma dificuldade em lidar com o *mouse*.

4.2 ESTUDO DOS VERBOS AUXILIARES SER E ESTAR

Ao ler o texto “*El primer día en la escuela*”, escrito em forma de diálogo, os idosos-alunos necessitavam identificar o verbo SER, e sublinhá-lo.

Após a leitura e identificação do verbo solicitado, no texto, os alunos visualizavam na tela do computador os pronomes pessoais e a conjugação do verbo SER. Com este conhecimento precisavam preencher as lacunas de doze frases. Para a realização desta atividade foi fundamental a identificação do sujeito na frase para completá-la com o verbo correspondente.

Esta atividade tinha por objetivo mostrar que o verbo “ser” apresentava características próprias na língua espanhola³⁶, e solicitar que utilizassem duas

ferramentas de formatação do computador para a realização da tarefa: a primeira de selecionar e a segunda de sublinhar. Percebi que para selecionar a palavra desejada alguns alunos continuavam apresentando dificuldades no domínio do *mouse*. Outro item percebido foi que, ora selecionavam o verbo *ser* (*es*, por exemplo), e ora o ignoravam. Ao serem questionados do porque fazerem isto, responderam que já o haviam selecionado uma vez, tornando-se desnecessário sublinhá-lo novamente. Assim, ao sublinharem a primeira vez sinalizaram que aprenderam, embora ao não sublinharem, novamente, ficou evidenciado indicativos de desatenção à ordem dada na atividade, ou de motivação.

Para Tapia⁵ 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. Salaria 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.

Por vezes o professor se depara com dificuldades para demonstrar a utilidade do tema que se está trabalhando, o que pode interferir na motivação, mas declara que se tivermos em mente estas quatro perguntas, não fugiremos de nosso propósito. Estas perguntas são:

- a) Que pretendo que aprendam meus alunos?
- b) Para que pode ser útil conhecer o que pretendo ensinar?
- c) Que situações das que interessam ou podem interessar a meus alunos tem que ver com o que pretendo ensinar?
- d) Que tarefas ou modos de propor a aula podem evidenciar a relação entre os interesses dos alunos e o que pretendo ensinar?

Ao reestruturarmos o conteúdo que desejamos ensinar e se utilizarmos as perguntas anteriores, poderemos encontrar soluções para apresentar ao aluno o que se pretende ensinar relacionado com os seus interesses.

Na oficina seguinte, novamente aparecem na tela do computador os pronomes pessoais, mas agora com a variação do verbo ESTAR. A partir da leitura do uso dos verbos SER e ESTAR, eles foram desafiados a realizar atividades combinando ambos os verbos. Foi proposto que completassem o texto empregando os verbos (ser e estar) de acordo com a necessidade de cada lacuna.

Um dos objetivos desta atividade era mostrar a necessidade de ler (silenciosamente) o texto, mesmo que de forma incompleta, para verificar que verbo era o mais adequado para torná-lo novamente coeso e coerente. Ao lê-lo haveria necessidade de atenção e cuidado na escolha e colocação do verbo, na pessoa adequada da fala.

Geralmente os processos de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola são iniciados com esses verbos por serem, muito semelhantes ao Português e principalmente pelo fato de serem verbos auxiliares.

Percebi ao concluírem esta atividade uma maior confiança e que talvez isto se deva ao fato de terem trabalhado com algo que lhes era semelhante ao idioma que falam. Com respeito ao uso do *mouse*, percebi avanços, ou seja, mais firmeza e segurança, como algo que já fazia parte de suas mãos. Acredito que as oficinas de Inclusão Digital por proporcionarem, ao início de cada aula, atividades físicas de alongamento, e dentre elas uma era a utilização de bolas plásticas em que os idosos deviam pressioná-las, contribuíram e muito para esta prática e lhes permitiu desenvolver a motricidade fina e dar segurança, visto que esta repetição de gesto facilitou o uso do *mouse*.

4.3 REVISÃO DOS TÓPICOS ANTERIORES

Esta atividade solicitava o preenchimento de frases com os verbos SER ou ESTAR. A variação ficava a cargo da apresentação, tendo em vista que eram frases

independentes umas das outras, em que a adequação na colocação do verbo correto e as pessoas eram fundamentais para que formasse sentido.

Não percebi grandes dificuldades na escolha do verbo, mas o que constatei foi a troca da terceira pessoa do singular, do verbo ser (**es**), que na língua espanhola se escreve sem acento (*es*), pela segunda pessoa do singular (**eres**). Talvez esta troca de pessoa deva-se ao uso do português.

No material programado para as oficinas havia um quadro com o título “*amplía tu vocabulario*” em que constavam as apresentações básicas: como apresentar alguém, como dizer bom dia, boa tarde e boa noite, responder ao cumprimento, agradecer alguma gentileza, despedir-se. Um dos objetivos desta atividade era de introduzir o uso dos demonstrativos em uma situação de apresentação, outro era de fixar as formas de cumprimentar-se e despedir-se em uma situação comunicativa, além de constar também o pronome “*usted*”. Os idosos-alunos deviam perceber que ao utilizar esta forma de tratamento, este pronome concordava com a terceira pessoa do singular, que é considerado um tratamento formal na língua espanhola, entretanto no Português é considerado um tratamento informal, demonstrando intimidade com a pessoa com quem se fala.

O quadro chamado “*amplía tu vocabulario*” auxiliaria na atividade seguinte de preenchimento das lacunas do diálogo, supostamente ocorrido entre dois estudantes que se conheciam na primeira aula de espanhol. As palavras que apareciam como opções de respostas não poderiam ser alteradas e não poderiam repetir-se. Através de pequenos diálogos repassava o funcionamento da Língua Espanhola, através de conteúdos já vistos como verbo ser e verbo chamar, verbos utilizados quando nos apresentamos. Nesta atividade tinha como objetivo que os alunos reconhecessem, mediante o diálogo, as fórmulas de cumprimentos e apresentações vistos na aula anterior.

Na atividade que acompanhava o diálogo, encontravam-se quatro frases escritas em espanhol, que deveriam ser traduzidas ao português. Ao traduzi-las, deveria ser levada em conta a pessoa que estava empregada na frase, pois não havia possibilidade de trocas. Neste item era salientada a diferença entre os pronomes *tú* e *usted*. Sendo que o primeiro pertence ao registro informal e o segundo ao registro formal na língua

espanhola, não apresentam equivalência de uso ao português. O objetivo, além da tradução, era destacar as diferenças de registros, e também fazer com que os alunos percebessem que ao fazer uma pergunta, na Língua Espanhola, usa-se o sinal de interrogação ao iniciar a frase interrogativa. Uma característica deste idioma, mas ao traduzirem para o português deveriam usar somente no final.

4.4 CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS

Na atividade de classificação havia doze palavras em que os alunos deveriam classificá-las em: nomes de mulheres, de homens e sobrenomes. Constavam nomes próprios femininos que não são nada usuais no português. Nesta atividade expliquei que na Espanha o sobrenome do pai é o que primeiro acompanha o nome próprio, por segundo vem o sobrenome da mãe, ao contrário que acontece no nosso país. Salientei também que os nomes próprios não são precedidos por artigo como no português.

Nesta atividade ocorreu que alguns alunos ao classificarem os nomes de *Lupe* e *Pasqual*, os colocaram em classificações que não correspondiam. O primeiro sendo nome feminino foi classificado como um sobrenome e o segundo como um nome masculino. O que é compreensível devido o desconhecimento da Língua Espanhola. Assim sendo, mais uma vez foi possível vivenciar a interferência do conhecimento prévio.

Após o término desta atividade os alunos deveriam ordenar as frases de maneira que formassem um texto. O objetivo era tornar o texto coerente e coeso, para isto era necessário colocar dentro de cada parêntesis um número, de um a seis, para dar a seqüência correta. Os alunos encontravam nesta atividade alguns pontos que foram anteriormente trabalhados, como as formas básicas de cumprimento, de agradecimento, aprendiam também como solicitar que alguém espere por outra pessoa.

Na realização desta tarefa, acredito que os alunos por já estarem mais ambientados com a proposta de trabalho das Oficinas de Espanhol e com o

computador, ou mesmo por terem entendido a atividade, não apresentaram dificuldade ao resolvê-la.

4.5 DIAS DA SEMANA E MESES DO ANO

A atividade seguinte começava com os dias da semana, em espanhol, para que se familiarizassem com os novos vocábulos que são muito diferentes do nosso idioma. Aprenderam as palavras que dividem as partes do dia e também aprenderam os meses do ano. O objetivo deste vocabulário era o de possibilitar aos alunos expressarem-se, na língua espanhola, dizendo o dia da semana em que se encontravam, identificarem o mês correspondente, bem como saber identificar as palavras que compõe as partes do dia. Estes elementos novos não foram objetos de explicações exaustivas, uma vez que apareceriam em outras atividades e, mesmo os dias da semana, que não apresentam muita relação com o português, surgiriam novamente.

Como forma de fixar os meses foi solicitado que os traduzissem para o português. Além da tradução, o objetivo desta tarefa era fazer com que os alunos utilizassem duas ferramentas de formatação do computador: selecionar e trocar o número da letra. Porque ao escrever a tradução ao lado da palavra em espanhol, a tabela sofreria alteração. Para que retornasse ao seu tamanho anterior havia necessidade desta alteração.

Alguns alunos simplesmente desconheciam a possibilidade de alterar o tamanho da letra, utilizando o ícone chamado tamanho da fonte e ficaram admirados em conseguir esta troca. Para eles, uma vez que estivesse escrita, não poderiam alterar o tamanho da letra, como ocorre em papel impresso. Expliquei que era possível esta troca como também a cor, estilo, a fonte da letra, colocá-la em negrito, itálico, sublinhá-la e se desejassem, poderiam também alinhá-la para a direita, esquerda, centralizá-la, ou justificá-la. Começariam, assim, a se apropriar de denominações utilizadas pelos usuários desta ferramenta. As palavras que escutei ao fazer as alterações foram: “*como tu conseguistes fazer isto*”, “*pode me ensinar?*” Portanto, alguns alunos ficaram

apreensivos porque a tabela “*estava desordenada*”, não perceberam que poderiam utilizar-se destes recursos. Não havia necessidade de empregar estes recursos informáticos, mas uma vez que o objetivo das Oficinas era o de ensinar a Língua Espanhola com a mediação do computador, acreditava que ao se apropriarem destas ferramentas, a aprendizagem se tornaria mais enriquecedora.

Percebi que em qualquer atividade que ocorria algo que julgassem estranho, prontamente solicitavam minha ajuda, ou de algum monitor e culpavam ao computador por haver “*estragado*” o que faziam. Era comum escutarmos expressões do tipo: “*eu não fiz nada, ele é que mudou sozinho*”, talvez por acreditarem que o computador tenha esta possibilidade ou por buscar uma causa externa para o seu insucesso. Possivelmente esta atitude se deva às experiências escolares anteriores, calcadas em avaliação punitiva, e na busca de “culpados” externos (o professor culpa os alunos pela não aprendizagem, o aluno-idoso culpa o computador pela não aprendizagem).

Já os que estavam mais familiarizados com o uso do computador, simplesmente, perguntavam se podiam alterar as palavras para que a tabela dos meses do ano voltasse para o seu tamanho original.

Segundo Ries³⁷ nos processos de ensino e aprendizagem encontram-se as representações recíprocas que correspondem às percepções que o professor tem dos seus alunos e estes do professor. Quando nos deparamos com o fracasso escolar é preciso ter em mente que ele não decorre, necessariamente, de carência intelectual ou mesmo de problemas físicos, mas possivelmente, pelo fato do aluno considerar-se incapaz de realizar a atividade que lhe é solicitada. Neste caso é necessário que levemos em consideração esta possibilidade e não façamos um pré-julgamento. Ries cita Hamachek que defende a idéia de que podemos ensinar de forma que se façam presentes sentimentos positivos associados à aprendizagem.

O sujeito sente repulsa ou atração por alguém, por algum objeto grupo, idéia ou crença, após ter tido algum tipo de experiência com estes. Afirma que as emoções de medo, tristeza ou raiva são produtos de aprendizagens. Para que ocorra a aprendizagem deve haver motivação, que acaba exercendo uma influência perceptiva, pois o interesse ou desejo do sujeito direciona sua atenção, e esta determinará o esforço a ser investido na experiência que levará à aprendizagem³⁷.

4.6 REVISÃO DOS MESES DO ANO E PARTES DO DIA

No texto que seguia foi solicitado que preenchessem as lacunas com as palavras que estavam escritas em português e as escrevessem em espanhol. Constavam nestes parênteses meses do ano, dias da semana e partes do dia, vocabulários vistos anteriormente. As palavras novas deviam ser anotadas e buscar suas traduções.

Aqui desejava mostrar o uso de *sites*, como material de apoio, para a pesquisa das palavras desconhecidas. Os *sites* que sugeri que pesquisassem eram: www.elmundo.es, www.diccionarios.com ou www.rae.es. O objetivo desta atividade era o de fixar o vocabulário novo e verificar sobre a necessidade de consultar, ou não, a página anterior para o preenchimento das lacunas. Exigia novos saberes para a resolução desta atividade, o domínio de algumas ferramentas do computador, como minimizar a tela (ou não), entrar na Internet, procurar a palavra, ler e verificar qual o significado mais adequado para o português, voltar a atividade e escrever o novo vocábulo no seu devido lugar.

A maior dificuldade que os alunos encontraram, ao consultar os sites propostos, era o de passar, por exemplo, um verbo que estava conjugado no pretérito perfeito “*estuvo*”, por exemplo, para o infinitivo. Procuravam as palavras tal qual elas apareciam no texto. Não perceberam que em qualquer idioma o processo de busca no dicionário é sempre igual, seja dicionário eletrônico ou não. Deve-se primeiro passar para o singular, em caso de ser um substantivo, passar para o infinitivo, se é verbo conjugado, para depois buscar o seu significado. Ou talvez não tenham aprendido como funcionava um dicionário nas suas experiências escolares. É preciso considerar que os idosos-alunos apresentavam diferentes graus de escolaridade.

As exclamações eram as mesmas: “*neste dicionário não tem nada!*”; “*ele é incompleto!*”; “*não encontrei a palavra!*”; “*aqui não tem!*”, muitos dos alunos que fizeram estas afirmações possuíam a escolaridade de ensino fundamental.

Para enfrentar este desafio procuramos orientá-los na busca das palavras, de uma forma autônoma, visando que eles próprios se dessem conta da forma como as palavras estavam escritas (singular e infinitivo) no dicionário. Voltamos a atividade e

perguntamos o que percebiam entre o que estavam lendo no texto e o que viam no dicionário. Alguns idosos-alunos respondiam que estavam escritas de forma diferente. Perguntávamos o que estava diferente? Vários se deram conta que no dicionário a palavra estava escrita no singular, exceto algumas, outros, mais impacientes, pediam a tradução, perdiam a paciência e alegavam que a atividade era muito “*complicada e chata*”. Esperavam a resposta imediata, ao invés de buscá-la, de construí-la. Percebi que, provavelmente, tinham a intenção de obtê-la de uma forma mais rápida, sem a motivação para a construção do conhecimento. A incapacidade de superação desta atividade deixava alguns “passivos” e outros “irritados”.

Esta atividade desafiava aos idosos-alunos a ultrapassarem as barreiras de suas dificuldades/limitações do conhecimento do idioma, para irem em busca da solução da proposta. Exigia atenção, compreensão e superação, visto que solicitava vários saberes para a sua realização.

Por acreditar que os idosos seriam capazes de superar suas dificuldades, que fariam uma relação entre o que estavam produzindo com seus anteriores conhecimentos, estava segura que apesar das queixas, eles encontrariam a solução para o desafio proposto, e que eles mesmos produziram, sozinhos, a resposta.

Segundo Tapia⁵ a aprendizagem é vista como um processo de crescimento, em que ocorre uma mudança no aluno quando passa de um estado inicial a um estado final, ou seja, quando ele é capaz de transformar o seu estado inicial em algo que antes não era ou não se via capaz de fazer. O aluno incorpora ao estado inicial a nova informação, havendo uma interação entre as novas idéias e as que já possuía. Os idosos-alunos ao serem desafiados a realizarem atividades que se julgavam incapazes de resolvê-las se depararam, em muitos casos, com a motivação intrínseca. A atividade despertava uma atração que os impulsionava a vencer seus obstáculos, bem como encontravam reforços para seguir avançando no domínio da língua estrangeira e do computador.

Este autor também destaca que na medida em que aprendemos vamos formando uma imagem positiva ou negativa de nós mesmos, que chama de autoconceito. Quando se obtêm êxito na aprendizagem a imagem positiva surge e ela

ajudará nas novas aprendizagens, gerando confiança e auto-estima que nos impulsionarão a seguir adiante.

A relevância da aprendizagem se dá quando o aluno percebe que tem na sua frente um problema, que se deparou com algo que ainda não conhece, suscitando sua curiosidade e desejo de saber e isto percebido em relação à atividade em que precisam buscar solução para um problema⁵.

4.7 IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DE TEXTO E USO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS

Para resolver a próxima atividade os alunos deveriam seguir os seguintes passos:

- 1) colocar em **negrito** e sublinhar os dias da semana que apareciam no texto;
- 2) trocar os nomes das cidades que apareciam da letra “Times New Roman” para “Impact”;
- 3) colocar em *itálico* os meios de transporte que encontrassem no texto;
- 4) os números pares, deveriam colocá-los em **vermelho** e os ímpares em **azul**;
- 5) os nomes de países, deveriam colocá-los entre bordas;
- 6) responder, em espanhol, as perguntas feitas pela esposa do personagem do texto que eram:
 - a) ¿Vas a Austria antes o después que a Italia?
 - b) ¿A qué países vas en avión?
 - c) ¿En qué ciudad estarás más tiempo?
 - d) ¿Cuándo sales de Ginebra?
 - e) ¿Cuándo irás a Viena?
 - f) ¿A qué ciudad podré llamarte el domingo 19 por la noche?
 - g) En total, ¿cuántos días vas a estar fuera?

Apesar da exigência do uso de várias ferramentas de formatação do computador para a realização desta atividade, tudo transcorreu de forma tranqüila, os alunos já estavam familiarizados com o seu uso.

Percebi uma maior preocupação no emprego das ferramentas solicitadas, mais que a preocupação de responder o que foi solicitado. Possivelmente os equívocos que ocorreram se deva ao desconhecimento de geografia. Sito como exemplo o que alguns idosos fizeram nesta frase: “*Martes 14, tren a París*”, ao realizarem a proposta do item número 5, em que pedia para colocarem bordas nos países, não a teriam posto se soubessem que Paris é a capital da França, portanto não deveriam colocar bordas nesta cidade.

Ao refletir hoje sobre esta atividade percebo que possivelmente teria havido melhores condições de empenho se tivessem utilizado nomes de cidades mais próximas de sua realidade, porque o objetivo era a língua estrangeira e o domínio do computador e não os conhecimentos de geografia. Acredito que mesmo na ausência dos conhecimentos prévios necessários para a resolução desta atividade os idosos conseguiram solicioná-la satisfatoriamente, pois a curiosidade e o desejo de aprender estavam presentes. Como afirma Tapia⁵, para que ocorra o processo de aprendizagem é preciso que um problema desperte no aluno sua curiosidade. Esta o levará a exploração do tema, pois ao se deparar com algo novo, surgem os interrogantes que o impulsionaram a superar suas limitações fazendo-o enfrentar desafios.

Ao concluir esta atividade os idosos-alunos deveriam trabalhar no *site*: www.willemette.edu/~bortega. Deveriam seguir os passos informados anteriormente por mim e pelos colegas monitores. Após entrar no *site*, surgiriam as palavras “*ejercicios de español*”. Ao clicar sobre elas entrariam em outra página em que constavam todos os capítulos desenvolvidos e nomeados com o que cada item abordava. Deveriam selecionar o capítulo 1, no item nº 5, pois cada capítulo é subdividido em vários itens. O número 5 trata sobre os meses do ano. Esta atividade, na Internet, visava reforçar os conhecimentos adquiridos sobre este tema, perguntando, por exemplo, qual é o oitavo mês do ano; mês que se celebra o natal, além de exigir dos alunos conhecimentos gerais como saber o mês em que se celebra, nos Estados Unidos, o dia de ação de graças; mês que se celebra o dia dos namorados (*San Valentin*); mês em que ocorreu a

Independência dos Estados Unidos; mês das bruxas. Por ser algo novo, percebi uma grande euforia, mas também uma certa apreensão pelo que poderia acontecer caso errassem as respostas. As atividades são programadas para descontar a cada erro cometido pelo aluno. Ele tem direito a trocar sua resposta, mas uma vez registrado no computador sua porcentagem sofreria alteração (para menos). Muitos ao final da atividade trocaram de página sem antes verificar o total de sua porcentagem. Mesmo sendo orientados a chamar a mim ou aos monitores ao término de cada atividade. Os idosos acreditavam que poderiam seguir as atividades e que depois retornariam para verem os seus resultados, como até então era feito nas atividades que constavam em seus disquetes. Desconheciam a particularidade do *site*, que zerava cada exercício realizado ao ir para a página seguinte, ou mesmo para a anterior. Acabaram sem saber onde haviam acertado ou errado. Alguns voltaram e começaram novamente, dando mais atenção as orientações. Aqueles que obtiveram um elevado índice de acertos queriam gravar em seus disquetes, ou imprimi-los. Quando informados que este *site* não permitia cópia, ficaram um pouco decepcionados, acredito que ao imprimir os resultados seria como uma prova que já estavam dominando as ferramentas do computador, além da língua espanhola.

Segundo Kachar⁶ na relação educativa há a presença do desejo de ser reconhecido e de ter importância frente aos olhos do outro, há o acompanhamento dos colegas é a necessidade de mostrar as conquistas. A produção impressa comprovaria o progresso e o alcance de metas de transformação.

Os idosos-alunos que compreenderam como proceder para verificar os seus resultados e que não obtiveram um alto índice de acertos ficaram bastante decepcionados, pois a baixa porcentagem de cada atividade aparecia na parte superior da tela do computador. Alguns, desejando melhorar seus resultados, modificaram suas respostas, acreditando que a porcentagem também sofreria alterações. Quando perceberam que a primeira resposta era a única levada em conta para determinar a porcentagem, ficaram bastante inconformados.

Esta autora afirma que na terceira idade o erro incomoda muito, querem somente acertar e ficam desconcertados com o próprio erro. O erro pode torná-los dependentes com relação a tomarem atitudes e decisões, pois preferem perguntar a quem estiver

mais próximo antes de correrem o risco de errarem novamente. Mas 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, ele está incluído no processo da descoberta, poucos param para refletir e reavaliar suas hipóteses e reverem outros caminhos para solucionaram seus erros.

4.8 USO DO SINGULAR E DO PLURAL

Iniciamos outra atividade que visava passar a palavra do singular para o plural. Para realizá-la era exigido dos idosos-alunos atenção ao quadro em que constavam de um lado palavras terminadas em vocal e consoante e do outro os mesmos vocábulos apareciam escritos no plural. Para responderem as duas perguntas, referentes a esta atividade, era preciso levar em conta como ocorreu esta transformação. Após esta etapa era solicitado que reescrevessem as frases que estavam escritas no singular para o plural. Neste tipo de atividade é imprescindível estar atento ao uso adequado do que se está aprendendo, bem como recordar alguns tópicos anteriormente trabalhados nas oficinas, como pronomes, verbos, artigos.

Oportunizava-se, assim, espaço para exercitar a memória e desenvolver a atenção e a concentração.

Yassuda³⁸ afirma que ao envelhecermos apresentamos um leve declínio da memória, atualmente chamado de comprometimento cognitivo. Este comprometimento se apresenta mesmo em pessoas que não sofrem de patologias graves. Mas ressalta que a grande maioria das pessoas mantêm habilidades cognitivas suficientes para permanecerem independentes. A memória responsável pelo registro de informações lingüísticas, chamada de memória semântica é pouco afetada e ela registra nomes das pessoas e lugares, descrições de acontecimentos, vocabulários, significados e normas semânticas e sintática de idiomas.

4.9 CORPO HUMANO

Durante o desenvolvimento de outras oficinas oferecidas os idosos-alunos estavam construindo apresentações em *PowerPoint* sobre envelhecimento. Assim, julguei importante utilizar atividade sobre o corpo humano.

Para conhecer o vocabulário que faz parte do corpo humano foi apresentado um desenho de um boneco onde eram destacadas as partes mais importantes de nosso corpo. Esta visualização tornava desnecessária a tradução destas palavras, uma vez que os alunos viam sua aplicação direta.

Para realizar a próxima atividade foi necessária a consulta de *sites* de dicionários espanhóis, visto que o exercício solicitava a tradução de palavras que não haviam aparecido na atividade anterior.

Ao pedir a tradução, o objetivo era fazer com que os idosos-alunos lessem e compreendessem o significado da(s) palavra(s) e a(s) traduzisse(m) para o português, pois nas oficinas não trabalhávamos com dicionários eletrônicos com tradução para o português. Deveriam relacionar o significado escrito em espanhol e formular a tradução, uma vez que nos sites trabalhados não encontravam a tradução, mas sim a explicação. Alguns idosos, a partir desta atividade de tradução, compraram um dicionário bilíngüe (Espanhol-Potuguês), e ao serem questionados o por que desta compra diziam: “*assim fica mais fácil para saber a tradução*”; “*quando estou em casa posso dar uma lida*”.

Nesta atividade muitos encontraram dificuldades em fazer esta relação, foi necessário ensinar a utilizar a opção, no próprio *site* que estavam consultando, de buscar a palavra desejada no item sinônimo, pois muitas vezes apareciam palavras escritas em espanhol que tinham o mesmo significado empregado em português. Ao utilizarem este recurso perceberam que não precisavam estar com um dicionário em mãos para descobrirem o que buscavam. Houve idosos que mesmo sendo orientados a trabalhar com o dicionário eletrônico optaram por fazer suas consultas no dicionário de bolso, como se não acreditassem no que liam no próprio computador. Também houve quem optasse por fazer as pesquisas tanto no dicionário de bolso como no eletrônico, como forma de certificar-se de que a resposta estava correta. Assim sendo, a

aprendizagem em Língua espanhola associou um ganho extra: a aprendizagem na utilização de dicionários.

Alguns idosos-alunos levaram em média duas aulas, de uma hora e meia cada, para a realização desta atividade. Sabedores do que significavam as palavras deveriam aplicá-las na atividade seguinte que solicitava que as escrevessem nas “palavras cruzadas”. As palavras escritas em vermelho seriam colocadas na horizontal e as verdes na vertical. As queixas que escutamos durante a realização desta atividade diziam respeito ao fato de terem que subir e descer, muitas vezes, as páginas para poderem olhar as palavras.

Neste ponto explicamos como utilizar outro recurso do computador que era o de dividir a tela com páginas diferentes, assim a atividade era realizada com a visualização da lista anterior, mais a página que estavam trabalhando. Para o preenchimento das “palavras cruzadas” os alunos deveriam, ao escrever as palavras nos seus respectivos lugares (estavam escritos os números correspondentes a cada uma), utilizar as cores da fonte. Para isto deveriam selecioná-la e escolher a cor que correspondia a cada palavra que estava sendo escrita. Alguns alunos esqueceram que deveriam trocar o cursor de lugar para escrever a letra seguinte. Ocorria que num mesmo quadro estavam duas letras ou mais, desordenando a “palavras cruzadas”. Nos chamavam alegando que não estavam entendendo a atividade e também diziam que não conseguiam escrever. Não percebiam que não podiam colocar mais de uma letra no mesmo local. Após os devidos esclarecimentos, conseguiam realizar a atividade sem maiores dificuldades.

A próxima atividade tratava ainda sobre o vocabulário do Corpo humano. A forma abordada foi através da “Caça de letras”. Solicitava que encontrassem 10 (dez) palavras relacionadas a este vocabulário. Elas apareciam na horizontal e vertical. Ao encontrá-las deveriam selecionar e utilizar a cor da fonte vermelha.

Após o término desta atividade deveriam entrar na Internet para trabalhar no *site*: www.willamette.edu/~bortega. Já não era mais novidade o processo de realização das atividades, sabiam que não poderiam mudar de página sem antes verificar a sua pontuação e de chamar a mim ou aos monitores. Depois de entrar neste *site*, o próximo passo seria selecionar o capítulo com o título “*Pasos Preliminares*”. Neste *site*, todos os

capítulos são subdivididos em vários subtítulos, deveriam entrar no item número 19 (*El cuerpo*) e, após o término desta atividade deveriam passar para o item número 12 (*El cuerpo*). Em cada item, ao final da atividade, aparecia a porcentagem de acertos que cada aluno havia adquirido. Sempre ao término de cada item, solicitei que me chamassem para poder acompanhar seu aprendizado, e dar alguma explicação caso houvesse necessidade. Este *site*, embora apresentasse a limitação de sua avaliação qualitativa, tem relevância porque dá a oportunidade de avaliar a própria produção.

Segundo Piñol¹⁵ há uma quantidade muito representativa de *sites* dedicados ao ensino e a aprendizagem da língua espanhola, cabe ao professor que deseja utilizar-se deste recurso escolher o que melhor se adapte a suas necessidades e aos interesses dos alunos. Entretanto chama a atenção para a existência de *sites* que apresentam respostas fechadas e pré-estabelecidas, e não permitem ao aluno uma aprendizagem baseada na construção do conhecimento. Salienta que as atividades pré-estabelecidas e com respostas de múltipla escolha são as preferidas por serem mais fáceis de corrigir automaticamente.

4.10 LEITURA E COMPREENSÃO

A próxima atividade solicitava que lessem o texto “*Otra secretaria*”, e após a leitura silenciosa deveriam:

- a) fazer uma tabela, com duas colunas, uma com todos os substantivos e adjetivos que encontrassem no texto;
- b) sublinhar, no próprio texto, os nomes das profissões que aparecessem;
- c) colocar em vermelho todos os verbos do texto;
- d) fazer outra tabela com os artigos masculinos e femininos.

No primeiro item, alguns idosos-alunos ficaram apreensivos porque ainda não haviam utilizado a ferramenta chamada “tabela”. Acreditavam que era algo muito difícil de ser realizado. Ao terminar a demonstração prática desta tabela, solicitava que a realizassem sozinhos. Depois de verificado o resultado, foi solicitado que explorassem e

trabalhassem com os recursos de formatação como: tamanho da fonte; usar negrito; alinhamento: centralizar; cor da fonte e inclusive solicitei que trocassem o formato da letra (no título de cada coluna). Alguns resolveram não utilizar as minhas sugestões, e seguiram fazendo o básico. Desejavam utilizar o que os deixassem mais seguros.

Percebi, após a demonstração de como criar uma tabela, que os idosos-alunos sabiam como proceder para criá-la, conheciam as nomenclaturas dadas (substantivos / adjetivos), mas não sabiam como identificá-las no texto. Quando verifiquei que a dificuldade dizia respeito a este aspecto, porque a tabela estava criada, mas vazia, comecei a perguntar o que estava faltando para concluírem esta atividade e obtive como resposta de alguns: *“não lembro mais o que é substantivo”*, *“faz muito tempo que estudei isto”*. Perguntei, individualmente quando caminhava pela sala de aula, se lembrava de quando estava na escola regular ter estudado o que estávamos trabalhando, muitos responderam que sim, *“sei em português, mas não em espanhol”*. Pedimos que lessem novamente o texto e identificassem algumas palavras, com esta orientação se sentiram mais seguros e finalizaram a atividade.

Na realização do segundo item, deveriam utilizar a ferramenta de sublinhar. Alguns esqueceram que, para aparecer o sublinhado debaixo da palavra, deveriam primeiro selecioná-la, para depois utilizar esta ferramenta.

Na realização do terceiro item, muitos verbos foram ignorados, inclusive os verbos SER e ESTAR. Alguns sublinharam a palavra *trabajo*, não perceberam que na frase em que se encontrava era um substantivo. Expliquei que esta palavra realmente poderia ser do verbo *“trabajar”*, na primeira pessoa do singular, mas fiz perceberem, fazendo com que lessem novamente a frase, que ela não era o verbo. Houve quem, mesmo com a orientação, insistisse que esta palavra era verbo. Percebi, assim, lacunas de aprendizagem que traziam, provavelmente, dos anos de ensino tradicional em que a palavra era analisada individualmente e não no contexto em que está inserida.

No quarto item, ao realizarem novamente uma tabela, não houve problema, recordavam os passos necessários. Os que duvidavam de sua memória recorreram a suas anotações.

Para responderem as questões de interpretação do texto, na atividade número 5, em que deveriam completar as frases com as palavras da própria história, era

necessário relê-lo novamente. Alguns idosos-alunos haviam esquecido como dividir a tela em duas páginas, mas lembravam que poderiam utilizar-se desta ferramenta e solicitaram ajuda para isto, outros esqueceram e utilizaram a flecha, que consta no lado direito da tela do computador, para subir e descer a página.

Na atividade número 6, ainda referente ao mesmo texto, deveriam buscar na história as palavras que indicassem idéia contrária (antônimos) das que estavam escritas. A realização desta atividade foi tranqüila porque as palavras que expressassem idéias opostas as encontraram com relativa facilidade.

Para a realização da atividade número 7, era necessário somente atenção na escolha das seis palavras escritas no enunciado, cada uma completaria, adequadamente, cada uma das cinco frases. Solicitei que ao escreverem as respostas utilizassem outra cor, ou mesmo outra fonte para destacá-las. A ferramenta mais utilizada foi negrito. Quando questionados por que não utilizaram outra ferramenta, as respostas eram: “*prefiro usar só o negrito*”, “*não sabia que era para usar outra coisa, achava que era só para responder*”.

Na atividade número 8, a partir de palavras dadas deveriam formar novas palavras, trocando as terminações apresentadas por: o; eo; ante, ar, ador, idade; ina; a; edad, em que se formaria uma nova palavra, em espanhol. Por exemplo: da palavra *médicos* poderiam formar: *medicina*; *medica*.

O objetivo da atividade além de verificar as palavras que formariam através de seus conhecimentos de vocabulário era também verificar se utilizariam algum *site* de dicionário, dos que anteriormente haviam trabalhado, para descobrir as possíveis palavras que poderiam criar. Nenhum aluno-idoso pesquisou quaisquer dos sites, preferiram confiar em seus próprios conhecimentos. Algumas palavras como *empleados* e *rizado*, ficaram sem respostas, porque não as conheciam e tampouco procuraram saber o seu significado. Tal atitude pode ter significado um desinteresse em relação à atividade, ou o que percebi, em alguns idosos-alunos, mais especificamente a esta, não interligaram os anteriores conhecimentos dos idiomas português/espanhol e o que conheciam de informática. Não fizeram ligações sobre estes saberes. Muitos viam estes conhecimentos como sendo coisas estanques, individuais, independentes que não se mesclavam. Percebi que, se no enunciado não sugeria o uso de determinadas

ferramentas, não se atreviam a explorar a máquina, faltava iniciativa. O computador, ao resolver esta atividade, foi utilizado apenas como uma máquina de escrever. Não o viam como um excelente apoio, como uma ferramenta que os auxiliaria a ampliar o domínio de vocabulário, visto que o dicionário eletrônico ou de bolso enriqueceria seus conhecimentos. Alguns idosos não viam relevância no desenvolvimento desta atividade.

As palavras que surgissem na atividade número 8 seriam colocadas nas frases da atividade seguinte. Como não perceberam a ligação entre ambas atividades, apesar de estar escrito no enunciado “coloque adequadamente as palavras do exercício anterior nas frases abaixo”, não conseguiram realizá-lo. Quando expliquei o que estava intrínseco na resolução de ambas, refizeram a tarefa anterior e descobriram como era fácil o que solicitava. Surgiram expressões do tipo: “*ah, era pra fazer isto*”; “*eu nem me liguei*”.

Observa-se, assim, desatenção ou esquecimento em relação à ordem dada para o desenvolvimento das tarefas.

Segundo Izquierdo³⁹ a memória é a aquisição, conservação e evocação de informações. Para este autor a aquisição pode ser também denominada de *aprendizado*, a evocação como *recordação* ou *lembrança*. Afirma que conseguimos avaliar a memória por meio da evocação, e sua falta denomina-se *esquecimento* ou *olvido*. Salienta que não podemos comparar a memória do ser humano com a do computador, porque este tem que estar ligado na tomada ou a uma bateria para funcionar, e sua memória é gravada em circuitos integrados e a nossa não. A memória humana está ligada a fortes componentes emocionais e sob intensa modulação hormonal; ela se refere àquilo que armazenamos e conservamos de nossa própria experiência. Mas, destaca que a memória é seletiva e escolhe com precisão o que quer guardar e o que deseja descartar. Uma nova informação passa pelo cérebro, por um sistema de filtros, que analisa se já existe este registro e, caso seja novo, dá um sinal para que esta nova informação fique registrada. Uma vez guardadas as informações, o cérebro pode decidir que elementos convêm guardar, quais deve extinguir e quais é melhor esquecer. Ao fazê-lo, o cérebro determina se queremos ou podemos guardar o conteúdo, se vale à pena guardá-lo ou reprimir sua evocação e mudar seu conteúdo.

Neste sentido fica a questão: até que ponto o idoso “esqueceu” ou até que ponto seleciona o que deseja guardar em sua memória?

Na atividade número 10, solicitei que substituíssem os asteriscos (*), que constavam nas palavras e as completassem por letra(s), ou sílaba(s) que faltava(m). Retirei um parágrafo do texto e fiz as devidas substituições pelos asteriscos. Desejava verificar se perceberiam que era o próprio texto trabalhado e se lembrariam da história para completá-lo. Muitos imediatamente identificaram o texto e retornaram a ele para buscar as palavras incompletas.

4.11 SOLUCIONAR O PROBLEMA PROPOSTO (INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO)

No texto “*¿Cómo cruzar el río?*” deveriam lê-lo e responder a única pergunta feita:

“¿Cómo puede el hombre cruzar el río en la barca y poner en la otra orilla al lobo, a la cabra y la cesta de las verduras ?”

A proposta era descobrir uma solução para o problema, levando em conta que o lobo não poderia ficar sozinho com a cabra, pois a comeria. A cabra não poderia ficar sozinha com a cesta de verduras, porque a comeria. A solução seria o homem fazer várias viagens. A primeira levaria a cabra e a deixaria sozinha na outra margem do rio, e voltaria sozinho. Deixava o lobo com a cesta, porque não haveria problema de comê-la. Na segunda viagem levaria a cesta e a substituiria pela cabra, enquanto que o lobo ficava sozinho do outro lado do rio. Agora substitui a cabra pelo lobo e volta a outra margem do rio levando-o consigo. O deixa novamente com a cesta de verduras. O homem retorna sozinho a outra margem do rio, agora para buscar novamente a cabra. Para esta resolução era necessário resolver o problema que deveria ser respondido em espanhol.

Percebi que a maior dificuldade para os idosos-alunos era como escrever o que estavam pensando em espanhol, pois alguns já haviam descoberto a solução para o

problema. Aqui houve entre eles muita troca de informações, cada um dava uma solução diferente, mas sempre havia um detalhe que outro aluno descobria. Houve uma grande interação na resolução deste problema, apesar de trabalharem sempre de forma individual. Aqueles que descobriram e receberam a minha confirmação, ficaram exultantes com o seu sucesso. Mas houve quem dissesse: “*esse exercício é muito difícil, tu castigasse com a gente*”.

O desafio, segundo Kachar⁶, está presente na interação com o computador e a atividade que se deseja que o idoso-aluno resolva, mas cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre as dificuldades para que não sejam aquém de sua capacidade. Quando uma tarefa ultrapassa as possibilidades do sujeito, ele se sente ansioso e frustrado, podendo com isto diminuir sua auto-estima. Há necessidade deste desafio ser equilibrado, porque uma atividade por demais fácil também desmotiva. Enfrentar um desafio é uma forma de testar as próprias potencialidades podendo ser (re)descobertas possibilidades de busca de desenvolvimento e também identificar situações novas.

4.12 USO DE ARTIGOS E CONTRAÇÕES

Na oficina seguinte foi introduzido outro tópico da língua espanhola, os artigos e as contrações. Este conteúdo foi apresentado através de uma tabela dividida nos gêneros: *masculino* e *feminino*; e número: *singular* e *plural*. A explicação foi dada através das seis frases colocadas de exemplo. Em cada uma era destacada em vermelho o gênero e o número dos substantivos para que o aluno percebesse a concordância entre as palavras. Neste momento percebo que deveria ter articulado este conhecimento ao conhecimento prévio dos alunos. Mais uma vez se torna evidente que a abordagem esteve muito próxima da tradicional.

Após a explicação dos conteúdos propostos foi solicitado que lesse o texto escrito pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano e o completasse com os artigos e contrações que faltavam.

Na atividade seguinte foram retiradas 10 (dez) palavras do texto de Eduardo Galeano. O idoso-aluno deveria buscar em qualquer dos sites de dicionário: www.diccionarios.com; www.elmundo.es; www.rae.es, o significado das palavras selecionadas. Quando a palavra selecionada era um verbo, foi colocado entre parênteses ao lado o infinitivo do mesmo para que facilitasse a busca. O objetivo desta atividade além de fazer o idoso utilizar o dicionário eletrônico, era que percebesse que a escolha adequada do significado da palavra ajudaria na compreensão do texto e aumentaria seu domínio de vocabulário na língua espanhola. Com o significado das mesmas, o aluno, deveria elaborar 05 (cinco) frases em espanhol, em que apareceria em cada uma a palavra escolhida por ele, empregando o mesmo significado que foi aplicado ao texto de Galeano. Era fundamental que fosse empregado nas frases o uso de alguns tópicos gramaticais estudados como substantivo, artigo, verbos ser ou estar, além da palavra escolhida.

Penso que o resultado desta atividade foi enriquecedor para os alunos, pois exigiu que formulassem frases, tendo que empregar conhecimentos anteriores e permitiu que realizassem suas próprias criações. Quando ocorre a compreensão de algo novo e o aluno é capaz de relacioná-la com os conhecimentos anteriores, de acordo com Tapia⁵ é desnecessária a explicação, porque o aluno conseguiu integrar o que possui como “dado” com “o novo”. Percebi que entendiam o motivo de estarmos estudando determinados conteúdos da língua espanhola, pois era o que os auxiliariam na resolução de atividades como esta. A produção de alguns foi acima de expectativa, criaram frases longas e, algumas vezes, complexas. Não possuíam todos os conhecimentos necessários, mas se preocuparam em escrever no idioma que estavam aprendendo, além de pesquisarem as palavras que desejavam nos dicionários eletrônicos. Houve quem tenha optado por escrevê-las em casa. Quando questionados porque não realizavam durante a oficina, responderam: “*tenho mais tempo para pensar*”, “*assim aproveito e faço outra atividade que não exija tanto raciocínio*”, “*não consigo pensar quando tem muita gente*”. Desta forma, explicitavam seu interesse na aprendizagem, o que segundo Tapia⁵ facilita este processo, uma vez que o aluno integrou as informações e manteve o interesse e o esforço em aprender.

4.13 VOCABULÁRIO

A temática dos alimentos foi dividida em várias atividades diferentes com o objetivo de ensinar e fixar o novo vocabulário. Na primeira atividade apareciam na tela do computador os desenhos de vários alimentos e os alunos deveriam colocar seus respectivos nomes, em espanhol.

Na segunda atividade encontravam as palavras que necessitavam para a solução da atividade anterior, o que deveriam fazer agora era classificá-las em bebidas, verduras, frutas, peixes e carnes, condimentos e outros.

Para solucionar a terceira atividade os idosos-alunos deveriam completar as 15 (quinze) frases com as palavras que constavam no enunciado. Deveriam escolher a palavra mais adequada para completá-las. Cada palavra seria empregada somente uma única vez. Como surgiram novos vocábulos dos alimentos, a tradução das mesmas estava intrínseca, pois a escolha correta dependia do prévio domínio de seu significado.

Na quarta atividade, ainda sobre a temática do vocabulário dos alimentos, as palavras da coluna da esquerda deveriam ser relacionadas com palavras da direita.

Na quinta atividade os idosos-alunos deveriam escrever ao final de cada frase o antônimo do adjetivo que foi empregado. O enunciado alertava que deveriam ser feitos a concordância de gênero e número com o adjetivo da frase.

Na sexta atividade, foi solicitado que os idosos-alunos elaborassem um cardápio para cada dia da semana. Eles poderiam utilizar somente as palavras que haviam sido fornecidas para a realização desta tarefa, entre as já conhecidas apareciam novas palavras. Em cada dia da semana era solicitado que escolhessem uma verdura ou legume para compor a salada, escolher uma carne ou peixe, escolher uma fruta para o suco e uma sobremesa. As palavras que fossem utilizadas em um determinado dia da semana, não poderiam ser novamente empregadas.

Na última atividade, sobre a temática dos alimentos, foi proposto que relacionassem as frases da coluna da esquerda, em que foram formuladas perguntas e reclamações sobre determinadas situações como: uma pessoa solicita algo para comer

e lhe entregam outro pedido; alguém reclamando que falta uma taça; outra que reclama do vinho e por última uma pessoa reclamando que não foi atendida. Mediante estas frases deveriam relacionar, com a coluna que estava ao lado, as possíveis respostas a estas reclamações.

Muitos começaram a realizar a primeira atividade sem olhar a página seguinte, pois nela constavam palavras que seriam utilizadas para a primeira e a segunda atividade. Resolveram escrever os nomes dos alimentos que viam na tela do computador, mas em português. Houve outro grupo de idosos que reclamou que não conheciam ainda os nomes de frutas, legumes, bebidas para resolverem esta atividade. E outros fizeram uso de seus dicionários de bolso e começaram a consultá-los. Aqueles que não possuíam dicionários para consultar começaram a protestar, dizendo que a atividade proposta somente beneficiava aos que haviam comprado um. Houve quem não reclamou e seguiu adiante nas atividades, e percebeu o que constava na página seguinte. Ao perceberem todos que as palavras já estavam escritas e que deveriam apenas identifica-las ao que correspondia ao desenho, se acalmaram. Mas, após a descoberta destas palavras se depararam com outro obstáculo, pois não sabiam o que significavam cada uma, visto que eram novas palavras. Solicitaram a minha presença ou dos monitores para saber a tradução das mesmas, poucos lembraram que deveriam fazer uso dos dicionários eletrônicos para solucionar as atividades. Quando foram informados do que estava intrínseco na proposta, alguns resolveram realizar a atividade seguinte. Para decepção destes, não foi possível, pois sem o prévio conhecimento da tradução das mesmas não havia possibilidade. Após este vai e vem de páginas, resolveram realizar a atividade.

Para a realização da terceira atividade os idosos-alunos levaram em média dois encontros de 1 hora cada. Muitos idosos escolheram de forma aleatória as palavras, não fazendo sentido algum com o que estava escrito nas frases. Percebi a falta de interesse para buscar a tradução das novas palavras, preferiam completar “*com o que achavam que era*”, ao invés de pesquisar o seu significado. Os idosos que possuíam dicionário bilíngüe anotaram, em uma folha, a nova palavra para pesquisá-la em casa. Poucos fizeram uso, por sua própria iniciativa, do dicionário eletrônico.

Às vezes me parecia que acreditavam mais no que vinha escrito no papel, entenda-se dicionário de bolso, do que o escrito no dicionário eletrônico. Temos que levar em conta que no dicionário eletrônico não encontrariam a tradução, o que tornava mais complexa a busca. Entretanto, é preciso indagar até que ponto a atividade proposta despertou o interesse para a aprendizagem. Hoje percebo que era preciso estar atenta a esta indagação e buscar formas de motivação através de atividades interessantes.

Segundo Tapia⁵ para que um aluno se esforce a aprender algo novo é necessário que o professor desperte a intenção de aprender, além de ser preciso que surja a necessidade de conhecer o que ainda não sabe. Esta necessidade deve ser mais forte que outras, para assim o aluno se envolver na atividade proposta. O professor precisa levar em conta que o interesse e o esforço deste aluno não são estáticos, mudam à medida em que a atividade vai se desenvolvendo. Cabe ao professor criar condições de aprendizagem que comprovem que a experiência que está sendo vivenciada auxilia a progredir e que o esforço está valendo a pena. Este autor afirma que entre os fatores que determinam a motivação estão: sentir a curiosidade pela situação, compreender para que pode ser relevante e útil adquirir tais conhecimentos e destrezas e por fim entender e aceitar o desafio. Desta forma a aprendizagem ocorrerá de forma efetiva.

Percebi, quando caminhava pela sala de aula, que ao realizarem a atividade de relacionar as colunas, como as palavras já eram conhecidas, não surgiram problemas para sua realização.

Na quinta atividade em que solicitava que os idosos-alunos escrevessem ao final de cada frase o antônimo do adjetivo que havia sido empregado, percebi, quando realizei a correção desta atividade, que não havia sido respeitado o enunciado, pois muitos idosos não fizeram a concordância solicitada. Ao perguntar sobre isto me responderam: “*não prestei atenção*”; “*só me preocupei em fazer o exercício*”; “*não sabia que tinha que fazer isto também*”.

Mais uma vez é preciso considerar que problemas motivacionais se fizeram presentes, o que encaminha para a necessidade de modificação metodológica e do conteúdo das atividades em próximas experiências com idosos.

Para a realização da sexta atividade, em que deveriam criar um cardápio para cada dia da semana, levaram em torno de dois encontros de uma hora cada. Alguns idosos empregaram muitas palavras em cada item, pois acreditavam que todas as palavras que estavam sendo oferecidas deveriam ser utilizadas. Outros, não se atendo à explicação, colocaram a tradução das palavras que conheciam e que haviam selecionado. Houve quem escolhesse, de acordo com o seu hábito alimentar, o emprego de outras palavras que não constavam na lista. Quando questionados desta escolha responderam: *“porque é isto o que eu como”*; *“eu não gosto da maioria das comidas que deste, então resolvi fazer o meu próprio cardápio”*; *“não sabia a tradução de algumas palavras preferi colocar o que conheço, em português”*.

Estas manifestações podem ser interpretadas como falta de atenção ao enunciado, engessamento ao conhecimento anterior frente ao novo, e também que eu poderia ter abordado esta temática de outra forma, levando em conta os gostos alimentares dos idosos-alunos. Poderia ter realizado uma prévia consulta sobre sua alimentação, conhecido seus hábitos, perguntado se, por indicação médica, possuíam alguma restrição a algum tipo de alimento, para depois solicitar que realizassem a construção do cardápio. Percebi, assim, que não dei espaço para que houvesse a construção da atividade, optei mais uma vez pelo ensino tradicional, sem adequar os conhecimentos do vocabulário em português para a língua espanhola. Acreditava que ao realizarem esta atividade eles perceberiam a importância de fazer as refeições de forma balanceada, cuidando para que sempre houvesse variedade na elaboração de seu cardápio. Hoje percebo que outro fator também não foi levado em conta, à condição sócio-econômica ao solicitar que escolhessem entre os vários tipos de carne e peixe, deveria ter percebido que alguns não têm, em suas casas esta opção, visto que muitos dos nossos idosos-alunos vivem apenas com o que ganham de suas aposentadorias.

Percebi, na realização desta última atividade, que o sentimento de satisfação era o que prevalecia, como por terem concluído todas as atividades propostas, e por terem superado todos os obstáculos que encontraram. Apesar de algumas reclamações, escutei afirmações como: *“no início não estava gostando depois até gostei”*.

Para Palma⁴⁰ as atividades devem ser organizadas de forma que os idosos possam participar na construção dos temas relacionados com suas preocupações, pois a educação como construção pessoal e social, e como processo de comunicação, visa envolver as pessoas intercambiando significados sobre o que as preocupa, sobre problemas que desejam resolver, necessidades que esperam atender, ou também expectativas e motivações que podem satisfazer. Para este autor o idoso é um agente do seu próprio desenvolvimento. Os idosos podem contribuir ativamente em seu aprendizado: é preciso, encorajá-los para uma apropriação ativa e crítica, ao invés de um acúmulo do conhecimento.

4.14 ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES

Como encerramento do primeiro semestre da Oficina de Língua Espanhola, foi dada como tarefa a leitura de um texto em que faltavam 15 (quinze) palavras, dentre elas artigos, pronomes, verbos, preposições. Cada palavra fora substituída por um número. No enunciado constava que este número deveria ser substituído por uma das três opções dadas ao final do texto. Após a escolha de alternativa adequada para completar o texto, o aluno deveria selecionar a palavra e optar por uma cor para destacar a sua resposta. O objetivo deste exercício era de rever alguns tópicos trabalhados no decorrer deste semestre, bem como verificar se lembravam o uso de algumas ferramentas. Alguns idosos foram além do que havia solicitado, escolheram uma cor, trocaram de letra (fonte), utilizaram negrito e itálico. Quando perguntei o porque destas escolhas me responderam: *“assim fica mais fácil de visualizar a resposta”*.

Foi solicitado que lessem jornais e revistas e praticassem, se possível, no computador atividades novas nos *sites* já conhecidos.

4.15 INÍCIO DO 3º SEMESTRE

No primeiro mês de oficina realizamos algumas atividades no computador para verificar o que lembravam após um longo período de férias, visto que no nosso último encontro havia sido na primeira semana de dezembro do ano anterior, e estávamos em março do ano seguinte. Para nossa surpresa muitos idosos haviam praticado alguns exercícios no *site* que conheciam, www.willamette.edu/~bortega. Como obtinham o resultado automaticamente ao término de cada atividade, se lançaram nesta aventura. Outros adquiriram um computador e começaram a praticar os ensinamentos básicos para “*não enferrujar*”, e aqueles que não tinham esta possibilidade disseram que consultaram suas anotações para não esquecerem o que haviam aprendido. Os idosos que já estavam mais familiarizados com a Internet continuaram a navegar no ciberespaço. Realizaram várias descobertas com o auxílio de netos, filhos ou alguém próximo.

Após este período de sondagem lhes foi solicitado que traduzissem as palavras listadas para o português, referente ao vocabulário das profissões. O objetivo era que utilizassem o dicionário eletrônico que já conheciam. Para nossa surpresa esta atividade levou quase dois meses para ser concluída. O que percebemos com esta demora é que muitos estavam desmotivados para realizá-la, pois não sabiam para que estavam traduzindo e onde as aplicariam.

Mostrar a aplicabilidade do que se está aprendendo para motivar ao aluno, independente do nível escolar, é um dos fatores fundamentais para Tapia⁵ para que ocorra a aprendizagem. O professor deve ajudar a descobrir a relevância ou a utilidade do que se está aprendendo, sendo que a primeira, afirma este autor, é fácil de se conseguir. Entretanto salienta que mostrar ao aluno que a aquisição do novo conhecimento supõe uma diferença significativa a seu crescimento é mais difícil, pois outros fatores estão interligados ao desejo de conhecer coisas novas.

Como era um ir e vir ao dicionário eletrônico, além de ser necessário entender o significado de cada palavra para fazer a tradução acharam esta atividade “*muito chata*”. Quando o significado de uma determinada palavra não estava muito claro, solicitamos

que buscassem em outro dicionário eletrônico. Desta forma os idosos estavam, na parte inferior da tela do computador, com várias “*janelas*” abertas para fazerem a(s) consulta(s). Isto causou muita estranheza para vários alunos, pois questionavam como ficaria aberta uma página e depois outra, e mais outra. Até então, nas oficinas de espanhol, não havíamos tido necessidade de utilizarmos várias páginas abertas para pesquisar. Passada a irritação de alguns, a desmotivação de outros, a tarefa foi concluída. Mais uma vez percebe-se que desafios relacionados à novidade associada à complexidade não constituiu elemento motivador para os idosos.

Com o término desta parte da tarefa, solicitei que escolhessem uma profissão e realizassem um trabalho de pesquisa, via Internet, sobre um profissional que houvesse se destacado dentro de sua área de atuação. As escolhas foram as mais variadas possíveis. Houve que escolhesse pesquisar sobre Santos Dumont, porque o filho era aviador; Monteiro Lobato, porque gostava das histórias do Sítio do Pica-pau-amarelo; Picasso, por gostar muito de arte e especificamente de um período deste artista; Augusto Cury, pesquisador e médico; Niemeyer, porque sua filha era arquiteta. Quando perceberam que o vocabulário seria apenas uma introdução para a seguinte etapa, começaram a motivar-se novamente.

O tempo que tinham para fazer a pesquisa seria de 4 (quatro) semanas, e no último mês de oficinas seriam as apresentações. Alguns idosos quando perceberam que teriam que apresentar sua pesquisa ficaram apreensivos, houve aqueles para quem isto serviu de estímulo para pesquisar em suas horas livres em casa. Mas, cabe destacar que eram os que possuíam computador e Internet. Os que não possuíam, reclamaram que estavam sendo “*prejudicados*” por não possuírem esta ferramenta, inclusive solicitaram que os deixássemos mais horas nas oficinas para realizarem suas pesquisas. Outros mais tímidos, e talvez com vergonha de não possuírem um computador próprio, optaram por fazer suas pesquisas da forma mais tradicional, e não menos válida e enriquecedora, foram a uma biblioteca.

Um casal, que faz parte destas oficinas, comentou que estavam discutindo em casa porque a “mulher” estava “*monopolizando o computador*”, já haviam chamado um técnico para consertá-lo porque ela “*estava baixando vários programas para a realização do trabalho*”, e “*estava sobrecarregando o computador*”.

Durante a pesquisa as perguntas que surgiram eram “*como seria a apresentação dos trabalhos*”, “*para quem apresentariam*”. A angústia e a excitação estavam tomando conta de alguns idosos, porque viam o tempo se esgotando e estavam atrasados, com relação aos que faziam as pesquisas em casa. Estas comparações eram feitas entre eles mesmos, quando escutavam um colega comentando sobre o seu tema, ou a forma de apresentação, e isto continuou a inquietar aos que ainda estavam utilizando a Internet para suas pesquisas.

Após o mês estipulado para o término e ajustes dos trabalhos, os idosos-alunos produziram cartazes, realizado em PowerPoint, convidando aos demais alunos de nossas oficinas para assistirem as apresentações. Estas ocorreram em duas semanas consecutivas, e eram realizadas no horário dos alunos assistentes/ouvintes. Os trabalhos foram realizados em PowerPoint e apresentados no *datashow*, inclusive colocaram música de fundo para enriquecer a apresentação.

Como era uma atividade de conclusão de semestre e correspondia as oficinas de Língua Espanhola todas as falas foram em espanhol. Quando questionada sobre o idioma que deveriam apresentar comentei que gostaria que fosse em espanhol, imaginando que isto não ocorreria, porque já estavam ansiosos pelo simples fato de apresentar suas produções aos colegas, e que provavelmente o idioma os inibiriam. Para minha surpresa o desafio foi aceito e, sem nenhum tipo de reclamação, cada aluno, após o final de sua aula, me procurou para verificar se sua pronuncia estava correta.

Foi uma experiência enriquecedora, pois houve integração com os demais colegas e mostraram uma produção sua, onde desde a escolha do profissional até o formato do convite e apresentação foram de sua autoria, não houve interferência de minha parte. Ao término de cada apresentação tiraram fotos para registrar aquele momento.

Mais uma vez a surpresa se fez presente! Mais uma vez ficou evidente a necessidade de investimento em pesquisa sobre idosos. Eles ainda são “um desconhecido” extremamente motivados para serem desafiados, desde que atendam as suas metas motivacionais.

CONCLUSÃO

O uso do computador interligado a Internet está cada vez mais inserido ao nosso dia-a-dia, sua presença é significativa nos vários setores da sociedade, e vem causando mudanças na economia, no âmbito social, político e no comportamento dos cidadãos. Cada vez se torna mais difícil imaginar-nos sem este recurso para realizarmos nossas atividades diárias como pagar contas, enviar mensagens, transmitir e receber informações e comunicar-nos com o mundo.

Embora ainda exista um grande número de pessoas que não possuem esta ferramenta, sua utilização se faz cada vez mais presente nas escolas, Universidades e no trabalho, seu uso já não é mais novidade.

Em face desta visão globalizada esta pesquisa que visava ensinar a Língua Espanhola usando recursos informatizados, tornou realidade o acesso do uso do computador também para uma parcela da população, os idosos, que estavam à margem deste avanço educacional e tecnológico.

As Oficinas de Língua Espanhola ocorreram tendo como público alvo idosos que desconheciam a utilização do computador, bem como o idioma a Língua Espanhola. Nossa proposta de ensino não era somente fornecer informação, mas também contribuir para a construção do conhecimento.

No início das oficinas de Língua Espanhola o ensino do idioma foi o enfoque central, pois os alunos desconheciam seu funcionamento e sua estrutura, necessitavam apropriar-se de alguns saberes para avançar em nossos objetivos. Acreditávamos que ao exigir produção do conhecimento teríamos que percorrer um caminho que os embasasse e optamos por esta forma. Este enfoque foi gradativamente sendo alterado, na medida em que percebíamos os avanços de nossos alunos, que eram demonstrados por suas falas e atitudes, além das atividades que realizavam. Ao longo dos seis meses de oficinas fizemos os ajustes necessários para a mudança do enfoque.

Percebemos no início que os idosos traziam consigo, e de uma forma muito forte o papel do professor como um centralizador e único possuidor do conhecimento, e um guia para a aprendizagem. Estavam acostumados a um encaminhamento mais

direcionado, em que o professor era, talvez, o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Fazendo uma leitura desta forma de ver a educação, nota-se que não foram educados para conquistar sua autonomia e tampouco instigados para desenvolver o seu potencial criativo.

Trabalhamos durante com o grupo de 40 idosos-alunos que foram, ao longo dos meses, adquirindo conhecimentos básicos sobre o uso do computador e de espanhol, e a medida em que estes novos conhecimentos eram internalizados, avançávamos incorporando novos saberes aos já adquiridos.

Percebemos ao longo de nossa pesquisa que as atividades didáticas da língua espanhola mediadas pelo computador, requeriam procedimentos e métodos adequados aos nossos alunos, para que pudessem organizar e produzirmos esquemas mentais e estabelecessem relação com os conhecimentos prévios, de modo que houvesse aquisição de novo conhecimento e houvesse interação com o que já conheciam.

As práticas didáticas do idioma estavam sempre apoiadas por ferramentas e a conteúdos simples relacionados ao cotidiano que permitissem aos alunos seu uso e assimilação. Muitas são as ferramentas disponíveis para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais motivadores e permitir que a informação seja mais abrangente, mas ao optarmos por usos mais simplificados percebemos que os idosos-alunos viam seu crescimento e se motivavam a continuar e a desenvolver sua autoformação.

Utilizamos estratégias pedagógicas para que o uso do computador se tornasse mais viável, percebemos, por exemplo, que alguns de nossos alunos não estavam enxergando bem a tela, notamos que havia necessidade de alterar a configuração do vídeo, aumentando o tamanho dos ícones. Com esta simples alteração ficou perceptível que aqueles que estavam demonstrando dificuldades na utilização desta ferramenta, começaram a participar mais ativamente das atividades propostas.

Para os alunos que demonstravam ansiedade em dominar os recursos informáticos explicávamos que o domínio de todas, ou quase todas, as ferramentas exigia um crescente grau de complexidade, eram etapas que seriam superadas gradativamente. Aqui percebemos que o computador longe de amedrontá-los, os impulsionava a querer aprender cada vez mais. Acredito que o desejo de aprender a utilizar os recursos informatizados, de forma rápida, mas corretamente, tenha muito que

ver com os velhos mitos, que talvez consciente ou inconscientemente queriam derrubá-los, de que o envelhecimento torna inútil, que não serve para mais nada, além de ser um peso para a família. Aprendendo a mexer “nesta máquina” já não se sentiria tão excluído da sociedade, estariam inseridos no mesmo contexto que vivem atualmente seus filhos e netos. Tivemos alunos que inclusive verbalizaram que ao aprender a utilizar o computador estariam preparados para entrar, novamente, no mercado de trabalho. Sabemos que nas oficinas muitos idosos voltaram a sentir-se produtivos e sujeitos participantes da história, por mais despreziosos que fossem nossos objetivos, ao oportunizarmos sua inclusão nos grupos de pesquisa ficavam agradecidos, como se possibilitássemos que (re)vivessem.

As principais diferenças que tivemos que superar ao longo das oficinas, desde a nomenclatura dos ícones, a utilização do *mouse* e a reorientação das atividades ao constatarmos a desmotivação em relação a determinados desafios propostos, das ferramentas até o domínio da língua estrangeira que estavam aprendendo.

Alguns alunos por mais que estivessem insatisfeitos com as propostas de trabalho, não desistiam por desejarem e muito participar de projetos, acreditavam no que estavam participando. Tinham consciência que as pesquisas de que participavam, no futuro, contribuiriam para uma melhor qualidade de vida de uma parcela da população que está praticamente deixando à deriva.

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.

Entretanto, isto também precisa ser foco de pesquisa, pois as necessidades de mais tempo não estaria vinculada às associações com a aprendizagem do uso de recursos informatizados?

BIBLIOGRAFIA

1. TERRA, Newton Luiz. **E os idosos?**. Jornal Zero Hora, Porto Alegre 13/01/2005.
2. DELORS, Jacques. Educação Um tesoura a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. Cortez, UNESCO e MEC, 1996.
3. MORAES, Paulo Roberto. Geografia Geral do Brasil. 2. ed. São Paulo, 2003.
4. VALENTE, José Armando. O Papel do Facilitador no Ambiente Logo. In: _____ (org). O Professor no Ambiente Logo – Formação e Atuação. São Paulo: UNICAMP, 1996. cap. 1, p. 01-34.
5. TAPIA, Jesús Alonso, FITA, Enrique Caturla. A motivação em sala de aula – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999
_____. Motivar en la escuela. Madrid: Loyola, 2005.
6. KACHAR, Vitória. Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.
7. ROJAS GORDILLO, Carmen. Internet como recurso didáctico para la clase de E/LE. Brasília, Embajada de España. Consejería de Educación y Ciencia, 2001.
8. VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 1996. 171 p.
_____. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. ed. 5. São Paulo: Libertad, 1996, 108 p.
9. RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2ª ed., 1998.
_____. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 2ª ed., 1998.
10. ABADÍA, Pilar Melero. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1ª ed., 2000.
11. LOBATO, Jesús Sánchez. Aspectos Metodológicos en la enseñanza del español como lengua segunda. Facultad de Filología. Universidad Complutense de Madrid, sd.

12. MOLL, F. de B. Curso breve de español para extranjeros. Palma de Mallorca. Estudio General Luliano. 15ª ed., 1978.
13. HOWATT, A. P. R. A History of English Language Teaching. Oxford University Press, 1984.
14. ROLDÁN, M. Plaza de la Luna Llena, 13. Una experiencia de simulación global en español, lengua extranjera. En Cable 5, 46-49, 1990
15. PIÑOL, Mar Cruz. Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro, 2002.
16. BARBOSA, Rommel Melgaço. Ambientes Virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.
17. Jornal Zero Hora, Porto Alegre 14 de maio 1999.
18. Disponível em: < <http://www.diariodosenadofederal> . Acesso em: 14 jul. 2005.
19. Disponível em: < <http://cvc.cervantes.es> Acesso em: 20 maio. 2005.
20. SILVEIRA, Helder Gordim da. Mercosul: Origem, Forma e Problemas de Implementação. P.139-147
21. RODRIGUES, Paraskevi Bessa. União Européia-Mercosul: Uma Relação a ser Definida. P. 163-187
22. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br> Acesso em 23 maio 2005
23. BARROS, Helena Heller Domingues. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espectáculos Públicos. Câmara dos Deputados, Brasília – DF, 2001
24. Disponível em: <http://www.geocities.com/szamora.geo/> Acesso 15 de março de 2005
25. Disponível em: <http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones> Acesso 10 março de 2006
26. VIEIRA, Elaine e VOLQUIND, Léa. Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002
27. TAYLOR S.J., Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España Piados, 1992.
28. HAGUETTE, T. M. Metodologia Qualitativa na Sociologia. Petrópolis: Vozes, 1992.

29. THOMPSON J.B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa (2002)
30. BAUER, Martin W. e Gaskell, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis. Vozes, 2002
31. HELLER, Agnes. Teoría de los sentimientos. Editorial Fontamara, 1982
32. VISCOTT, David. **El Lenguaje de los Sentimientos**. Buenos Aires: Emecé, 1978, 205 p.
33. GURMÉNDEZ, Carlos. **Sentimientos Básicos de la vida Humana**. Madrid: Libertarias/Prodhufi, 1994, 250 p.
34. DANYLUK, Ocsana Sônia. Educação de Adultos - Ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 113.
35. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL-CNBB. Fraternidade e pessoas idosas: texto-base CF-2003. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
36. MASIP, Vicente. Gramática española para brasileños, Tomo I. Difusión, 2000.
37. RIES, Bruno Edgar e Rodrigues, Elaine Wainberg (organizadores). Psicologia e educação: fundamentos e reflexões. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
38. FREITAS, Elizabete Viana de e colaboradores. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan, 2002
39. IZQUIERDO, Ivan. Questões sobre memória. Editora Unisinos, Coleção Aldus 19. São Leopoldo, 2004.
40. CACHIONI, Meire. Quem educa os idosos? : um estudo sobre professores de Universidade da Terceira Idade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.