

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

INARA TELES XAVIER

**O PERCURSO ESTRATÉGICO EM ATIVIDADES DE
COMPREENSÃO ORAL:
ENUNCIADOS PROPOSTOS VERSUS ENUNCIADOS INOVADOS**

MARÍLIA
2011

INARA TELES XAVIER

**O PERCURSO ESTRATÉGICO EM ATIVIDADES DE
COMPREENSÃO ORAL:
ENUNCIADOS PROPOSTOS VERSUS ENUNCIADOS INOVADOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 3 - Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientador: Dr. Juvenal Zanchetta Junior

MARÍLIA
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Xavier, Inara Teles.

X3p

O percurso estratégico em atividades de compreensão oral : enunciados propostos versus enunciados inovados / Inara Teles Xavier. - Marília, 2011
148 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências 2011

Bibliografia: f. 131-138

Orientador: Juvenal Zanchetta Júnior

1. Ensino/Aprendizagem de LE. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Material didático-pedagógico virtual.
I. Autor. II. Título.

CDD 370.152

INARA TELES XAVIER

**O PERCURSO ESTRATÉGICO EM ATIVIDADES DE
COMPREENSÃO ORAL:
ENUNCIADOS PROPOSTOS VERSUS ENUNCIADOS INOVADOS**

Dissertação

BANCA EXAMINADORA

Marília, ____ de _____ de 2011

A Nossa Senhora das Graças, minha intercessora.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, por sempre me lembrarem com suas vidas o que é dignidade, caráter e respeito e terem me incentivado a continuar, mesmo em momentos difíceis.

A meu orientador, professor Dr. Juvenal Zanchetta Jr., pelos apontamentos precisos e competentes, cuja relevância foi ímpar para a conclusão deste trabalho.

À professora Dr^a Mariângela Braga Norte, que me orientou no início deste trabalho e sempre foi muito solícita em me auxiliar na construção desta pesquisa.

A todos os professores com os quais eu cursei as disciplinas durante o curso e que com suas direções me ajudaram a amadurecer esta pesquisa.

Às queridas professoras do departamento de Francês, da UNESP-Assis: Brigitte, Daniela, Maria Cecília, Maria do Carmo e Maria Lídia, que foram as grandes incentivadoras para que eu iniciasse este curso de Mestrado e com as quais eu sei que posso sempre contar. Vocês me formaram e hoje me incentivam a ir mais além.

Aos alunos queridos que participaram desta pesquisa e que, com tanto carinho, me ajudaram a realizar este trabalho.

A todos os amigos da escola, onde foi realizada a pesquisa, professores e funcionários, representados neste agradecimento por Raquel Vieira Dias Caruso e Cláudia Tucunduva Bertolucci, que se dispuseram sempre a me ajudar em tudo o que eu precisei durante este ano.

A todos os meus amigos, que com suas orações, conselhos e amizade me incentivaram durante este ano e foram vozes de Deus para que eu não desistisse deste trabalho.

XAVIER, Inara Teles. O percurso estratégico em atividades de compreensão oral: enunciados propostos versus enunciados inovados. 148f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2011.

RESUMO

Nesta pesquisa, pretendeu-se analisar as estratégias de aprendizagem em material didático virtual, viabilizadas pelo percurso estratégico; verificar como ocorre a mudança de suporte a partir da percepção dos alunos; e, analisar a importância do mediador no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa mesmo em suporte virtual. As estratégias de aprendizagem, quando viabilizadas pelo percurso estratégico, podem possibilitar que o aprendiz tenha um melhor desempenho em seu processo de aprendizagem e tenha mais consciência de quais mecanismos pode utilizar para aprender. A inserção da *internet* no processo de aprendizagem da LE traz à tona a discussão que tem atingido as salas de aulas. E, analisar a relevância do mediador no suporte virtual também permite uma reflexão sobre o papel do professor e o uso da tecnologia em sala de aula. Dessa forma, buscou-se responder às perguntas de pesquisa: Qual a importância das estratégias de aprendizagem para o trabalho com a compreensão oral? Quais são as vantagens da utilização da *internet* em classe de FLE (Francês Língua Estrangeira), que não são encontradas, por exemplo, na utilização de um vídeo? Qual pode ser o papel da *internet* no ensino do FLE? Há ligação imediata entre variar os documentos em classe e aumento da motivação dos alunos? Quais seriam os inconvenientes da *internet* na utilização em sala de aula? O mediador é dispensável no suporte virtual? Assim sendo, o presente trabalho teve como referencial teórico a contribuição dos seguintes autores: Paul Cyr (1998) – estratégias de aprendizagem; Crivilim, Polido e Taillefer (2004) – uso de estratégias de aprendizagem por meio da inovação dos enunciados das atividades; Vera Lucia Menezes de O. e Paiva (2008), Vilson Leffa (2003) e Revistas de Linguística Aplicada - ensino de LE mediado por computador; e Jacques Tardif – reflexão sobre o mediador no processo de aprendizagem da LE. O trabalho foi desenvolvido em uma escola particular de idiomas da cidade de Assis (SP), no primeiro semestre de 2010, com duas turmas de níveis diferentes de Francês. Uma delas já havia cursado dois anos e meio e, a outra, três anos da língua francesa. O material didático-pedagógico utilizado foram as atividades de compreensão oral do *site TV5*. A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, para as turmas I e II, utilizaram-se os enunciados das atividades de compreensão oral do *site TV5* e um questionário; na segunda, para as turmas I e II, aplicaram-se outras atividades de compreensão oral do mesmo *site*, que tiveram seus enunciados inovados. As entrevistas e a observação foram realizadas durante todo processo de pesquisa e auxiliaram na análise da percepção dos alunos sobre a inserção da *internet* no contexto de sala de aula. Os resultados demonstraram que as estratégias foram importantes também no suporte virtual, pois facilitaram a compreensão da atividade. Os exercícios *online* promoveram motivação, porém, a tradição do livro permanece forte nestas salas de aula. E, o mediador se destacou especialmente com a utilização das estratégias de aprendizagem, pois ele foi o responsável por traçar o percurso estratégico que os alunos seguiram para cumprir a atividade.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Enunciados inovados. Ensino/aprendizagem de LE. Material didático-pedagógico virtual.

XAVIER, Inara Teles. O percurso estratégico em atividades de compreensão oral: enunciados propostos versus enunciados inovados. 148f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2011.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche on a eu pour but d'analyser les stratégies d'apprentissage dans le support virtuel, viabilisées par le parcours stratégique ; de vérifier le changement de support à partir de la perception des élèves ; et, d'analyser l'importance du médiateur dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française même dans le support virtuel. Les stratégies d'apprentissage, quand viabilisées par le parcours stratégique, peuvent possibiliter que l'apprenant ait une meilleure performance dans son processus d'apprentissage et ait plus de conscience sur les mécanismes qu'il peut utiliser pour apprendre. L'analyse du changement de support met en évidence l'un des changements qui touche l'école : l'insertion de l'*internet* dans le processus d'apprentissage. Et, analyser l'importance du médiateur dans le support virtuel permet de faire une réflexion sur le rôle du professeur et l'utilisation de la technologie en classe. De cette façon, on a essayé de répondre à ces questions suivantes : Quelle est l'importance des stratégies d'apprentissage pour le travail avec la compréhension orale ? Quels sont les avantages de l'utilisation de l'*internet* en classe de FLE (Français Langue Étrangère), qui ne sont pas trouvés, par exemple, dans l'utilisation d'une vidéo ? Quel peut être le rôle de l'*internet* dans l'enseignement du FLE ? Il y a un lien immédiat entre varier les documents en classe et l'augmentation de la motivation des élèves ? Quels seraient les inconvénients de l'*internet* dans l'utilisation en classe ? Le médiateur est dispensable dans le support virtuel ? Ainsi, ce travail a eu pour référence théorique la contribution des auteurs suivants : Paul Cyr (1998) – stratégies d'apprentissage; Crivilim, Polido et Taillefer (2004) – l'utilisation des stratégies d'apprentissage à travers l'innovation des énoncés des activités; Vera Lucia Menezes de O. et Paiva (2008), Vilson Leffa (2003) et Revistas de Linguística Aplicada – enseignement de LE à travers l'ordinateur; et Jacques Tardif – réflexion sur le médiateur dans le processus d'apprentissage de LE. Le travail a été développé dans une école privée d'enseignement de langues étrangères, à Assis-SP, au premier semestre de 2010, avec deux groupes de niveaux différents de Français. L'un d'entre eux a déjà fait deux années et demie de cours et l'autre a fait trois années de cours. Le matériel didactique utilisé ont été les activités de compréhension orale du *site* TV5. La recherche a été déroulée en deux étapes pour chaque groupe. Dans la première étape, pour le groupe I et II, on a attribué les activités de compréhension orale communes du *site* TV5 et un questionnaire; dans la deuxième, pour le groupe I et II, d'autres activités du même *site* avec leurs énoncés innovés. Les interviews et l'observation ont été réalisés pendant le processus de recherche et ont servi à détecter la perception des élèves sur l'insertion de l'*internet* dans le contexte d'enseignement/apprentissage de LE. Les résultats ont démontré que les stratégies d'apprentissage ont été importantes même dans le support virtuel, parce qu'elles ont facilité la compréhension de l'activité. Les exercices en ligne ont provoqué la motivation, mais la tradition du livre didactique est très forte entre ces groupes d'élèves. Et, le médiateur a été mis en évidence spécialement avec l'utilisation des stratégies d'apprentissage, car il a été le responsable pour faire le parcours stratégique que les élèves ont suivi pour accomplir l'activité.

Mots-clés : Stratégies d'apprentissage. Énoncés innovés. Enseignement/apprentissage de LE. Matériel didactique virtuel.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – REVISÃO	12
1.1 História do ensino de línguas no Brasil: breve histórico.....	13
1.1.1 Na República	13
1.1.2 A Reforma de 1931	14
1.1.3 A Reforma Capanema	15
1.1.4 Lei de Diretrizes e Bases.....	15
1.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais	17
1.2 Ensino da língua francesa no Brasil	18
1.3 Linguística Aplicada	20
1.4 Do livro didático às novas tecnologias.....	23
1.5 Pesquisas recentes sobre o uso do computador no ensino de línguas estrangeiras.	27
CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	34
2.1 Estratégias de aprendizagem.....	35
2.1.1 As estratégias metacognitivas	36
2.1.2 As estratégias cognitivas	37
2.1.3 As estratégias sócio-afetivas	38
2.2 A inovação dos enunciados para viabilizar o uso das estratégias de aprendizagem	39
2.3 Mediador	41
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	44
3.1 Universo da pesquisa.....	45
3.2 Instrumentos para coleta de dados e aplicação	46
3.2.1 Enunciados do <i>site TV5</i>	47
3.2.2 Questionário	52
3.2.3 Enunciados inovados do <i>site TV5</i>	53
3.2.4 Entrevistas	58
3.2.5 Observação.....	59

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1 Turma I: resultados e análise dos dados.....	62
4.1.1 Entrevista I.....	62
4.1.2 Primeira etapa: exercícios com enunciados do livro didático-pedagógicos e questionário	73
4.1.3 Entrevista II.....	75
4.1.4 Segunda etapa: exercícios com enunciados do <i>site TV5</i> inovados.....	86
4.1.5 Entrevista III.....	87
4.2 Turma II: resultados e análise dos dados	96
4.2.1 Entrevista I.....	96
4.2.2 Primeira etapa: exercícios com enunciados dos livros didático-pedagógicos e questionário.....	104
4.2.3 Entrevista II.....	107
4.2.4 Segunda etapa: exercícios com enunciados do <i>site TV5</i> inovados.....	116
4.2.5 Entrevista III.....	117
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS... ..	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	139
APÊNDICES	141

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, pretendeu-se analisar as estratégias de aprendizagem em material didático virtual, viabilizadas pelo percurso estratégico; verificar como ocorre a mudança de suporte a partir da percepção dos alunos; e, analisar a importância do mediador no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa mesmo em suporte virtual.

No que concerne à utilização das estratégias de aprendizagem, um trabalho foi desenvolvido pela pesquisadora no suporte impresso e demonstrou a relevância da utilização das estratégias de aprendizagem, tanto para resolver problemas referentes à falta de motivação quanto para o bom cumprimento e entendimento das atividades de compreensão oral. Para que essas estratégias fossem viabilizadas mais facilmente, utilizou-se o percurso estratégico, que são desdobramentos dos enunciados dos exercícios de compreensão oral, os quais, segundo CRIVILIM, POLIDO e TAILLEFER (2004) são concisos e objetivos e, por esses motivos, direcionam apenas para algumas estratégias. Assim sendo, com a utilização do percurso estratégico fez-se que os aprendizes variassem as estratégias de aprendizagem o que, por consequência, os levaram a um melhor entendimento do exercício de compreensão oral.

Quando as atividades de compreensão oral do *site TV5* foram investigadas, notou-se que os enunciados de seus exercícios também eram concisos e objetivos. Então, se decidiu verificar a eficiência das estratégias de aprendizagem também no suporte virtual.

A análise da mudança do suporte impresso para o virtual traz à tona a discussão sobre uma das mudanças que tem atingido o contexto escolar: a inserção da *internet* no processo de aprendizagem. Como o foco deste trabalho versa sobre a aprendizagem da língua estrangeira, visamos responder algumas perguntas relevantes como: Quais são as vantagens da utilização da *internet* em classe de FLE (Francês Língua Estrangeira), que não são encontradas, por exemplo, na utilização de um vídeo? Qual pode ser o papel da *internet* no ensino do FLE? Há ligação imediata entre variar os documentos em classe e aumento da motivação dos alunos? Quais seriam os inconvenientes da *internet* na utilização em sala de aula? Qual a importância das estratégias de aprendizagem para o trabalho com a compreensão oral? O mediador é dispensável no suporte virtual?

No que diz respeito à importância do mediador, pensou-se analisar a sua função na aplicação das atividades do suporte virtual. Atualmente, há uma perceptível tentativa de demonstrar que as máquinas podem cumprir muitas atividades antes somente feitas por seres humanos. Quando levamos a discussão para a área educacional, percebe-se ainda um campo nebuloso no que concerne à função dos professores e ao uso da tecnologia em sala de aula. Por essa razão, esta pesquisa visa apresentar e analisar a percepção dos aprendizes com relação ao papel do mediador quando se utiliza a tecnologia no processo de aprendizagem.

No capítulo 1, após diversas leituras, utilizou-se, para a organização dessa revisão, a colaboração de alguns pesquisadores que tem trabalhos significativos na área de Linguística Aplicada e no ensino mediado por computador. São eles: Vilson Leffa, José Carlos Paes de Almeida Filho e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Assim sendo, considerou-se relevante apresentar um breve histórico sobre a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Apontaram-se alguns períodos históricos, nos quais o ensino das línguas atingiu seu apogeu e também aqueles em que as línguas estrangeiras não foram consideradas tão importantes. Fizeram-se algumas considerações sobre o ensino da língua francesa no Brasil. Relataram-se acontecimentos que possibilitaram que essa língua fosse ensinada em nosso país. Tratou-se da substituição do ensino da língua francesa pelo da língua inglesa e, por fim, da sua importância no processo de formação da cultura brasileira.

Como o trabalho versa sobre língua estrangeira, demonstraram-se algumas idéias sobre a Linguística Aplicada, destacando a visão de alguns autores e também a de Almeida Filho, o qual realiza uma distinção entre Linguística e Linguística Aplicada.

Por se tratar da inserção da *internet* no processo de aprendizagem de turmas que estão habituadas ao livro didático, apresentou-se um percurso das inovações que surgiram desde o livro didático até a chegada do computador. Em seguida, destacaram-se algumas pesquisas recentes que se referem ao uso do computador no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, publicadas em revistas conceituadas da área de Linguística Aplicada. Além dos trabalhos publicados, ainda citaram-se algumas dissertações de mestrado, com o tema do uso da tecnologia no ensino de línguas.

No capítulo 2, destacaram-se a visão de alguns autores sobre as temáticas propostas na pesquisa e também as ideias dos autores que nortearam o presente trabalho.

No capítulo 3, explanaram-se o universo da pesquisa e os instrumentos para a coleta de dados e aplicação: enunciados do *site TV5*, entrevistas, questionário, enunciados inovados do *site TV5* e a observação.

No capítulo 4, expuseram-se os dados coletados de cada turma em separado, demonstrando-se, em tabelas, as entrevistas que revelaram a percepção dos alunos sobre as temáticas apresentadas na pesquisa.

No capítulo 5, fizeram-se considerações referentes às primeiras conclusões, buscando responder às perguntas de pesquisa referidas nesta introdução. Em seguida ao capítulo 5, apresentaram-se as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, OS ANEXOS e APÊNDICES.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO

1.1 História do ensino de línguas no Brasil: breve histórico

Durante o período colonial, as línguas estrangeiras ensinadas eram o latim e o grego. No Império, mesmo que depois da instalação da família real no Brasil, da fundação do Colégio Pedro II, em 1837, e da reforma de 1855, o ensino de línguas modernas tenha ganho prestígio semelhante ao das línguas clássicas, foi também neste período que se iniciou a decadência do mesmo. Isso ocorreu juntamente com o desprestígio crescente da escola secundária, em que parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de exames, geralmente realizados às pressas e sem qualquer rigor científico.

Ainda que não houvesse estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tinha, através de leis, decretos e portarias, mostrava uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola.

Segundo Leffa (1999, p.4)

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas.

1.1.1 Na República

Durante a República, com a reforma de Fernando Lobo em 1892, percebeu-se a redução da carga horária reservada ao estudo das línguas, a qual era de 70 horas semanais/anuais em 1892, e passou, em 1925, a 29 horas. Não se ensinava mais o grego, a língua italiana se tornava facultativa e as línguas que passavam a ser oferecidas eram o inglês e o alemão. O que se notou também é que houve certa desconsideração com relação ao ensino das línguas uma vez que a frequência tornou-se livre e foi substituída por uma prova de estudos.

1.1.2 A Reforma de 1931

Em 1930, o Ministério de Educação e Saúde Pública foi criado e, em 1931, a reforma de Francisco de Campos pôs fim à frequência livre e instituiu o regime seriado obrigatório, tendo como objetivo preparar o aluno para a universidade e também proporcionar a formação integral do adolescente.

A reforma de 1931, com relação ao ensino de línguas estrangeiras, provocou mudanças no conteúdo e na metodologia. No que concerne ao conteúdo, as línguas modernas ocuparam maior destaque e o latim teve sua carga horária reduzida. Já com relação à metodologia, introduziram-se no Brasil as instruções metodológicas para o uso do método direto: ensino da língua por meio da própria língua.

O Professor Carneiro Leão introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, e narrou sua experiência em detalhes no livro que publicou em 1935, *O ensino das línguas vivas*. O método estava baseado em 33 artigos, dentre os quais Leffa (1999, p.8) destaca os seguintes:

- A aprendizagem da língua devia obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua devia ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras devia ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais deviam ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura seria feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitassem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

Segundo Leffa (1999, p.8), “além dessas instruções metodológicas, outras medidas também foram tomadas na reforma feita no Colégio Pedro II, incluindo a divisão das turmas, seleção de novos professores e renovação dos materiais de ensino”.

1.1.3 A Reforma Capanema

A reforma Capanema, no ano de 1942, provocou algumas mudanças na sociedade, que afetaram, inclusive, a Educação. No que diz respeito ao ensino de línguas, teve seu foco voltado para a questão metodológica. O método direto continuava a ser proposto, deixando claro que o ensino de línguas orientaria-se não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos).

O Ministério da Educação se responsabilizou pela educação nacional e definiu as línguas a serem ensinadas, a metodologia que seria empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio. Segundo Leffa (1999) não houve problemas no que concerne às línguas a serem ministradas, somente algumas dificuldades com relação ao programa desenvolvido. O método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura que era usado nos Estados Unidos.

Conforme Leffa (1999, p.11-12)

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

1.1.4 Lei de Diretrizes e Bases

Em 1961, foi publicada a primeira versão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Passa-se agora à explanação feita por Leffa (1999) sobre os diversos momentos desta Lei no Brasil e as consequências que provocou no ensino de línguas estrangeiras.

LDB 1961

- Ensino médio: duração de sete anos; divisão entre ginásio e colégio;
- Criação do Conselho Federal de Educação. O artigo 35, parágrafo 1o. estabelece que "Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino."
- Começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. A LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

LDB DE 1971

- O ensino reduzido de 12 para 11 anos: 1º. grau com 8 anos de duração e o segundo com 3. O Conselho Federal de Educação (artigo 4º, parágrafo 3º.) ficava encarregado de fixar "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins".
- A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira;
- Parecer do Conselho Federal: a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano.

LDB DE 1996

- O ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio.
- O § 5º do artigo 26 deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".
- Em relação ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade

escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III).

- O ensino será ministrado com base no princípio do "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".
- O inciso IV, do Art. 24, corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares".

1.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais

- Complementando a nova LDB, os parâmetros se baseiam no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.
- Sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem: educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em língua estrangeira pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

- Esta ênfase na leitura tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que, enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor. Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas”.

1.2 Ensino da língua francesa no Brasil

Para tratarmos do ensino da língua francesa no Brasil, utilizamos o breve histórico realizado por Maurício (2010). Segundo a pesquisadora, os primeiros indícios da civilização francesa em território brasileiro aconteceram com a colonização portuguesa, chegando até o final do século XIX.

No século XVI, a França tentou colonizar o litoral do Rio de Janeiro e a costa do Maranhão e há também evidências que demonstram que os franceses estiveram na costa brasileira antes de 1500. Jean de Cousin, competente navegador, membro da escola de navegação fundada na cidade francesa de Dieppe, por exemplo, teria tentado se estabelecer na Amazônia em 1488. E mais tarde, no começo do século XVIII, haveria ainda mais duas investidas de corsários franceses contra o Rio de Janeiro.

Após alguns séculos, com a chegada da família Real no Brasil, foram necessárias transformações na infraestrutura cultural, para sua instalação no Rio de Janeiro. Houve a abertura dos portos e as línguas francesa e inglesa que eram estudadas na Europa, devido ao seu prestígio depois da independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa, também foram introduzidas na grade curricular da época. Na Colônia, a única modalidade de formação para qual a língua francesa se fazia necessária era para a instrução militar.

De acordo com Maurício (2010), através de nomeação feita por D. João VI, Renato Pedro Boiret se tornou professor de língua francesa no Rio de Janeiro. No ano seguinte, foi criada a primeira cadeira pública de francês, juntamente com a de inglês.

Em 21 de dezembro de 1931, no artigo primeiro do Decreto n. 20.8333, estabeleceu-se que o ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário, teria caráter eminentemente prático e seria ministrado na própria língua em que se desejava ensinar. As noções gramaticais seriam deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras; a aprendizagem obedeceria à sequência ouvir e falar, ler e escrever; o ensino da língua seria atual e corrente, fazendo pouco ou nenhum uso da língua materna; o Método Direto seria adotado desde a primeira aula. A implantação desse método promoveu avanços e mudanças consideráveis na evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o Brasil se tornou cada vez mais dependente econômica e culturalmente dos Estados Unidos e, por isso, a língua inglesa alcançou espaços antes ocupados apenas pela língua francesa. Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras na escola básica em todo o ensino médio e deixou a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ensino fundamental, então com duração de oito anos.

As duas LDB deixaram os Conselhos Estaduais responsáveis pela decisão sobre o ensino de línguas. Desde então, aumentou a opção pelo inglês e houve uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação da ideia de que somente se aprende língua estrangeira em escolas particulares. Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas, promovida pela LDB de 1961, retrocedeu o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Em 11 de agosto de 1971, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus estabeleceu-se com o parecer n.853/71 e contemplou a Língua Estrangeira Moderna (LEM), mas ainda sem obrigatoriedade. Depois da LDB de 1971, promulgou-se a LDB de 1996, que tornou o ensino de língua estrangeira obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, estabeleceu-se a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Na prática e na maioria dos casos, as escolas forneciam apenas o ensino de língua inglesa. Essa situação, entretanto, começou a mudar a partir da Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispôs sobre o ensino de língua espanhola e estabeleceu a sua oferta obrigatória dali a cinco anos, a partir da data de aprovação. A ideia de um único método foi abandonada e o ensino baseou-se no princípio de pluralismo e de concepções pedagógicas, caracterizando

uma grande flexibilidade curricular, organizado em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, diferentes períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios complementam a LDB de 1996 e os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.3 Linguística Aplicada

Tratamos também da Linguística Aplicada, uma vez que ela fundamenta os trabalhos relacionados à língua estrangeira. Dessa forma, apresentam-se neste trabalho alguns aspectos sobre a Linguística Aplicada no Brasil de acordo com Almeida Filho (1991).

O campo de investigação da Linguística Aplicada é frequentemente interpretado como o outro lado da Linguística ou como ciência que serve para a aplicação da mesma. Essas ideias estão presentes nos pensamentos de Buckingham and Eskey (1980), Campbell (1980) e Oller (1980).

Há exemplos também no Brasil que apresentam a Linguística Aplicada como aplicação da Linguística. Nesse paradigma, Matos (1980 apud ALMEIDA FILHO, 1991, p.1) afirma que

a Linguística Aplicada tem como objetivo a aplicação de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e sócio-culturais. Segundo essa concepção, a Linguística Aplicada teria aproximadamente 25 anos no Brasil em 1990.

Na concepção de Almeida Filho (1991, p.1), “a Linguística Aplicada que caminha no sentido de ciência aplicada auto-consciente, preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem, tem uma história bem mais recente no Brasil”. Ainda segundo o autor, não são a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Estatística ou a Linguística que dão caráter científico à Linguística Aplicada, mas sim a própria Linguística Aplicada que desenvolve procedimentos a partir de problemas construídos de uso da linguagem na prática.

A Linguística Aplicada não necessita todo tempo só de Linguística Teórica para pesquisar problemas complexos de ordem prática, envolvendo o uso de linguagem, seu ensino

e aprendizagem dentro ou fora do contexto escolar. Se pensarmos, por exemplo, na investigação específica do papel dos fatores afetivos envolvidos no processo de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira em ambientes formais de ensino, é possível declarar que a contribuição da Linguística nem seja mesmo a mais importante no estudo desse problema de Linguística Aplicada. O conhecimento básico de Linguística talvez seja insuficiente para solucionar problemas reais de interação mediada pela linguagem, dentro ou fora do contexto escolar, (ALMEIDA FILHO, 1991).

Conforme Almeida Filho (1991, p.2), Linguística Aplicada é um termo que tem merecido múltiplas interpretações.

Embora a palavra *aplicada* possa erroneamente induzir o leitor não-especializado a imaginar que se trate de disciplina preocupada exclusivamente com a prática de língua, ou seu ensino e aprendizagem, nada seria tão improcedente. A Linguística Aplicada está visceralmente ligada à pesquisa científica para evoluir no terreno teórico. O corpo de teoria que a Linguística Aplicada vai gradualmente constituindo em forma de modelos e paradigmas permite ao linguista aplicado usufruir de uma compreensão abrangente e articulada do mundo de usos de linguagem em que precisamos viver.

A maneira de compreender a Linguística Aplicada seria observar os problemas que se transformaram objetos de seu estudo e observação ou então examinar os seus objetivos ou ainda pesar com cuidado as suas propostas ou produtos. Apresenta-se aqui o percurso seguido por Almeida Filho (1991) para apresentar a sua compreensão sobre Linguística Aplicada.

PROBLEMAS OU QUESTÕES da Linguística Aplicada

- Como se aprende, adquire e ensina o uso das línguas em diferentes situações?
- Quais as manifestações de transferência de língua materna para a língua-alvo?
- Como são feitas e mantidas as relações entre as pessoas através da linguagem?
- Por que nem todos os adultos aprendem uma segunda língua que tentam aprender?

OBJETIVOS OU FINS da Linguística Aplicada

- O que estão buscando os linguistas aplicados?
- Que tipos de conhecimentos desejam revelar?

GENERALIZAÇÕES E PRODUTOS DA LA

- Quais os tipos de afirmações ou generalizações que são feitas em Linguística Aplicada?
- Que tipos de propostas concretas são formulados pelos autores pesquisadores?

Essas generalizações ou esses planos de ação concreta acabam funcionando como instrumentos de prova dos produtos e recomendações, impondo padrões profissionais e, em última análise, normatizando a prática, prescrevendo procedimentos aceitáveis em situações semelhantes.

A pesquisa localizada sobre o problema na sua configuração real complexa pode sugerir encaminhamentos coerentes com esse contexto. Essas soluções, no entanto, podem passar distante de conhecimentos específicos dentro de determinada ciência de contato e se demorar no exame e utilização de conhecimentos teóricos de vários outros tipos e natureza.

Ainda de acordo com o autor (1991, p.7)

É preferível para a Linguística Aplicada, nesse caso, a pesquisa direta sobre o fato de uso de linguagem na situação-problema complexa em que se manifestou a necessidade de investigação sistemática. Essa investigação poderá ser tanto quantitativa como qualitativa; tanto experimental como mentalística, de acordo com o clima intelectual da época. Desejável será, contudo, apenas que não se falseie a organicidade complexa do problema no seu contexto de ocorrência. Por isso se reveste de especial importância para a Linguística Aplicada a pesquisa direta dos fenômenos em ação, ao invés de somente *ex-post-facto*, quando já ocorreu a ação e o dado registrado é tudo o que há em termos de *corpus*.

Após essa breve explanação referente à Linguística Aplicada, passa-se a apresentação de um percurso histórico sobre as variadas tecnologias que foram utilizadas no ensino de língua estrangeira desde a aparição do livro didático até o surgimento da *internet*. Esta subseção é relevante uma vez que esta pesquisa versa sobre a inserção da *internet* no contexto de sala de aula de língua estrangeira, no qual os alunos estão habituados ao uso do livro didático.

1.4 Do livro didático às novas tecnologias

O desenvolvimento tecnológico envolveu todas as áreas da sociedade. A vida econômica, cultural e política foi invadida pelas novas tecnologias, especialmente, a *internet*, e não se pode mais negar que essas influenciam a mudança do comportamento social: surgiram novas formas de relacionamento; o espaço e o tempo modificaram-se; a dinâmica do pensamento alterou-se; a rapidez e a facilidade nas transações comerciais dinamizaram os diversos setores econômicos. Enfim, a sociedade passou e passa por um momento de reformulação a partir da inserção das novas tecnologias no cotidiano. E, como não poderia ser diferente, as escolas sentem o vigor desta mudança no seu dia-a-dia nas salas de aula.

A aprendizagem de línguas estrangeiras é muito buscada nos dias atuais, uma vez que com o advento da *internet* e, por conseqüência, a aproximação entre as comunidades internacionais, aprender outro idioma torna o indivíduo capaz de se comunicar e de se relacionar com outros de países estrangeiros. Esta troca constante entre as comunidades internacionais forma a chamada transculturalidade

Trata-se da subjetividade e do conhecimento sendo concebidos como resultado transitório do entrecruzamento de formações discursivas sem limites de fronteiras geográficas ou políticas, seguindo determinações culturais que atravessam as fronteiras convencionais entre os países e permitem a formação de comunidades interpretativas, transnacionais, transdisciplinares, ontologicamente fluidas e inconstantes. (JORDÃO, 2007, p.26)

Sabe-se que a formação da transculturalidade se tornou possível a partir da chegada da *internet*, uma vez que com a diminuição das distâncias, o homem precisou conhecer a língua de outros povos e também sua cultura. O ensino/aprendizagem de línguas passou por diversos processos de transformação e adaptação, desde uma abordagem tradicional pautada apenas na forma até uma abordagem mais comunicativa, na qual situações de uso autêntico se tornaram importantes. Dessa forma, pode-se dizer que a *internet* também influenciou e trouxe novas possibilidades para a aprendizagem de línguas, já que criou novas formas textuais, visuais e auditivas, além de possibilitar o uso autêntico da língua, por meio de vídeos de situações reais ou até mesmo conversas diretas com os falantes nativos.

Desde os primórdios do ensino da língua estrangeira, muitas contradições afetaram as inovações que surgiram a cada geração. Atualmente, o aparecimento das mais avançadas tecnologias modifica a forma de aprender e ensinar uma língua estrangeira. Por essa razão, o novo sempre gera controvérsias, pois afeta a estrutura social vigente e, por consequência, desinstala as pessoas de sua maneira de agir e de pensar.

Os primeiros livros para o ensino de línguas estrangeiras foram as gramáticas. E a primeira notícia que se tem do uso do livro por alunos data de 1578, quando o Cardeal Bellarmine publicou uma gramática do hebraico que possibilitava que o aluno estudasse sozinho. Nesse período, aprender uma língua significava aprender sua sintaxe.

Segundo Paiva (2008), o *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius, publicado em 1658 para a educação infantil, foi o primeiro livro de vocabulário ilustrado e seu objetivo era ensinar nomes das coisas em latim acionando os sentidos pela contextualização com as imagens. Comenius acreditava ser relevante o uso do livro na sala de aula.

A sociedade segue o seu percurso e invenções importantes aparecem ao longo da história. Uma delas foi a invenção do fonógrafo por Thomas Edson, em 1878, que foi de suma importância para o ensino de línguas estrangeiras, porque permitiu a reprodução do som. Em seguida, surgiu o gramofone com a gravação em discos e depois a fita magnética.

De acordo com Paiva (2008), com a inovação tecnológica de gravação e reprodução de som, foi possível levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo a fala dos nativos. Os alunos poderiam então estar em contato direto com a língua nativa sem a interferência do professor. O ensino começava a se voltar para a oralidade, mas ainda tinha o seu foco nas repetições das falas dos nativos.

Kelly (1969 apud PAIVA, 2008, p.5) cita que *The International Correspondence Schools of Scranton* foi responsável pelo primeiro material didático gravado em 1902 e 1903, que apresentava livros de conversação acompanhados pelos cilindros de Thomas Edson. O autor acrescenta que a empresa londrina *Linguaphone*, fundada pelo professor Jacques Roston, se declarou pioneira na elaboração de material gravado em áudio, datando de 1901. Cita também que os estúdios Walt Disney, produziram, em 1930, *cartoons* para o ensino de inglês básico, dando início ao uso de filmes para o ensino de línguas. Walt Disney, inclusive, foi o primeiro a produzir vídeos variados para instruir soldados em campos de batalha e, segundo Santos (2008), os seus personagens foram praticamente convocados a fazer propaganda contra os inimigos dos Estados Unidos. *Mickey Mouse*, por exemplo, foi usado em todo o tipo de material, até mesmo em cartazes de guerra nos quais lembrava os americanos do ataque japonês a *Pearl Harbor*. Além disso, teria sido um dos códigos usados

pelas tropas americanas no desembarque na Normandia, no "Dia D". Pato *Donald*, por sua vez, em *A Face do Führer* de 1943 (curta-metragem de animação), foi representado como um louco alemão que sofria lavagem cerebral do nazismo e se tornava um soldado humilhado, obcecado e insano.

Na década de 1940, surgiram os gravadores de fita magnética, que permitiram que os alunos gravassem as suas falas elaboradas a partir de repetições e, posteriormente, pudessem corrigi-las e reformulá-las. Segundo Paiva (2008), esse recurso de gravadores de fita magnética teve o seu apogeu na década de 1950 com a criação dos laboratórios de línguas.

Os laboratórios de línguas não obtiveram muito sucesso. De acordo com Paiva (2008), isso aconteceu devido aos seus princípios linguísticos e de aprendizagem: o conceito de língua como conjunto de estruturas sintáticas e aprendizagem como criação de hábitos automáticos. Vale ressaltar que apesar de algumas críticas sobre o uso dos laboratórios, os mesmos ainda são utilizados em cursos superiores de ensino de línguas estrangeiras.

Quando nos referimos às tecnologias de áudio, não se pode deixar de falar do rádio. Kelly (1969 apud PAIVA, 2008, p.6) cita que a BBC¹ iniciou transmissões com pequenas aulas de inglês em 1943, transmitiu cursos de inglês em 30 línguas para quase o mundo todo, incluindo níveis elementares e avançados. E ainda hoje, dentre as tecnologias de áudio, o rádio talvez seja uma das mais utilizadas nas escolas e institutos de ensino de línguas estrangeiras.

A partir do advento da televisão, foi possível ministrar cursos de línguas viabilizados por projetos de redes de televisão como o Telecurso da Fundação Roberto Marinho, incluindo ensino de línguas (PAIVA, 2008).

Segundo Belloni (2002, p.131)

Em 1977, as Organizações Globo criam uma nova instituição, a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de "promover e difundir atividades ligadas à educação, de caráter científico, cultural, educativo e esportivo". Essa fundação evidentemente não tem fins lucrativos, o que a habilita para receber outros recursos públicos, além dos impostos que as empresas do grupo Globo deixam de recolher para aplicar na FRM. A partir de então, a FRM vai assegurar a entrada em grande estilo da Globo no mercado da educação a distância propriamente dito, associando-se em 1978 com a TV Cultura de São Paulo (Telecurso de 2º grau) e com a Universidade de Brasília, em 1980, para a produção de um outro telecurso para o ensino supletivo, dessa vez de 1º grau.

¹ British Broadcasting Corporation. Companhia de Transmissão Britânica (Tradução nossa).

Hoje, percebe-se um número grande de materiais didáticos que, além do CD de áudio também trazem DVD de gravações de situações comunicativas reais, sobre cultura, educação, tecnologias e assuntos diversos.

Em meados de 1980, surgiram no Brasil os primeiros computadores e, na década de 1990, programas como o *Storyboard* e *Adam&Eve* se tornaram conhecidos. O *Storyboard* é um programa que permite reconstruir um texto, palavra por palavra, por meio de dicas textuais. *Adam & Eve* possibilita que o professor use qualquer texto e o *software* faz a análise do vocabulário com base em dados de frequência de palavras, indicando seu nível de dificuldade. Segundo Paiva (2008) apesar de toda discussão iniciada já na década de 1970 sobre a abordagem comunicativa, os recursos dos programas continuavam enfatizando questões formais.

Paiva (2008) ainda declara que o acesso à rede mundial de computadores iniciou a partir de 1991, com a criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Isso permitiu que professores universitários falassem com seus pares no exterior pelo sistema *Usenet*. O acesso público foi viabilizado a partir de 1994 com provedores particulares e, em 1997, houve forma já convencionada para representar a rede: a WWW (*World Wide Web*) como se conhece nos dias atuais.

Após a difusão das tecnologias da informática e o acesso mais amplo à *internet*, as possibilidades de ensino/aprendizagem da língua estrangeira se diversificaram. Professores e alunos tem agora à sua disposição uma gama infinita de informações. Muitos *sites* de estudo das línguas foram criados (com atividades síncronas e assíncronas). Novas formas de relacionamentos via *e-mail*, *chats*, fóruns de discussão se estabeleceram e possibilitaram que se criassem novas formas de se aprender a língua estrangeira.

Pode-se citar como exemplo desta nova maneira de aprender uma língua estrangeira o projeto “Teletandem Brasil” (TELLES, 2009), desenvolvido pelo professor João Antonio Telles, pioneiro no Brasil na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em *tandem* à distância.

De acordo Telles (2006, p.7)

Basicamente, a aprendizagem de línguas *in-tandem* se apresenta em duas modalidades: (a) o *tandem face-a-face*, realizado de modo presencial, quando os parceiros dispõem de oportunidades de se reunirem em um mesmo espaço físico para realizarem suas atividades de ensino/aprendizagem e o (b) *e-tandem (ou tandem a distância)*, o qual envolve a utilização de comunicação eletrônica (telefone, e-mail, mensagem de voz, e *chats* da *internet*), a qual permite que os pares se comuniquem através de espaços físicos e geográficos diferentes para realizarem as atividades de ensino/aprendizagem.

Por se tratar de uma modalidade *tandem*, o *teletandem*, que usa vídeo e áudio na interação com o auxílio de programas como *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo*, é pautado nos princípios da reciprocidade e da autonomia. Durante um período da sessão, o interagente faz o papel de tutor e, em outro momento, passa a desempenhar o papel de aprendiz, possibilitando, portanto, um trabalho colaborativo de ensino e aprendizagem, em que ambos estão dispostos a construir conhecimentos juntos.

Os alunos podem optar por conversações livres ou por projetos colaborativos; podem compartilhar exercícios de gramática ou resolver enveredar para uma descoberta mais cultural. O ambiente *teletandem* é flexível e dá margem aos alunos para que eles se expressem criativamente e determinem a maneira mais proveitosa de ensinar e aprender.

Como o uso da *internet* está cada vez mais frequente nas salas de aula, apresentam-se na subseção seguinte algumas pesquisas concluídas nos últimos dez anos que discutem esse assunto e as quais com seus resultados traçam um panorama de como se vive a era tecnológica no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

1.5 Pesquisas recentes sobre o uso do computador no ensino de línguas estrangeiras

Durante toda a história, surgiram inovações que trouxeram inúmeros benefícios para o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, mas certamente encontraram barreiras para serem instaladas, uma vez que o novo causa desconforto durante o seu processo de inserção. Hoje, vive-se a era do computador e, dessa forma, é importante que surjam trabalhos que levem em consideração a percepção dos alunos sobre a utilização das novas tecnologias no processo de aprendizagem. É preciso analisar como ocorre o processo de inserção e de interação dos alunos com o computador no contexto de sala de aula. Segundo Oliveira (2003, p.97)

A comunicação mediada por computador (CMC) tem trazido diversos benefícios para o processo de ensino/aprendizagem de línguas. A literatura que versa sobre o tema, no entanto, pouco tem dado atenção às reações e percepção dos aprendizes sobre a introdução da CMC à sala de línguas.

Sabe-se que a *internet* influencia a vida, comportamento, maneira de escrever e de se relacionar dos jovens; no entanto, é necessário avaliar se no processo de aprendizagem da língua estrangeira isso ocorre da mesma forma e como eles veem e vivem esse processo. Para Fernandes (2008, p11)

A investigação da aprendizagem em modelos não-tradicionais de ensino torna-se pertinente à medida que uma reorganização de paradigmas se estabelece na sociedade contemporânea face o desenvolvimento tecnológico observado nos dias de hoje. Tal reorganização implica em uma reestruturação do modo de se produzir e transmitir conhecimento no mundo atual. No que tange às questões educacionais, a era digital demanda uma necessidade latente de que os processos de ensino possam ser reorganizados observando os anseios e exigências que a aprendizagem na pós-modernidade apresenta. Nesse sentido, novas formas de aprendizagem que insiram em seus procedimentos o trabalho sistematizado com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) são necessárias.

Assim sendo, pensou-se importante apresentar abaixo um breve panorama de pesquisas recentes sobre o uso do computador no ensino de línguas estrangeiras que foram selecionadas em revistas conceituadas da área de Linguística Aplicada e também em dissertações de mestrado. Todos os trabalhos foram concluídos nos últimos dez anos.

A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, da UFMG, é um periódico bianual que tem a missão de encorajar a pesquisa na área de Linguística Aplicada. Criada em 2001, a revista recebe artigos que tratam dos muitos fenômenos relacionados a problemas de linguagem da vida real relacionados à língua em uso em contextos diversos ou à aprendizagem. O periódico também publica resenhas, entrevistas e, uma vez por ano, um número temático. A publicação é de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada da UFMG².

A *Revista Linguagem & Ensino* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Tem por objetivo a divulgação de trabalhos inéditos, de cunho teórico ou aplicado, nas áreas da linguagem e/ou de seu ensino, incluindo aprendizagem e aquisição de línguas, tanto materna como estrangeira;

² Informações disponíveis no site: <http://www.letras.ufmg.br/site/publicacoes02.asp>. Acesso em: 12/11/10.

desenvolvimento e avaliação da produção textual; aspectos sociais e psicolinguísticos da compreensão textual; formação de professores de língua materna e estrangeira; discurso pedagógico, midiático e institucional em geral; e aspectos da interação verbal e não-verbal.³

A Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da UNICAMP, tem o objetivo de divulgar trabalhos inéditos na área da Linguística Aplicada envolvendo questões de linguagem, de ensino e aprendizagem tanto de língua materna como de língua estrangeira, de tradução, de identidade e de outras formas de interação dita assimétrica⁴.

A Revista *DELTA*, da PUC-SP, publica estudos de caráter teórico ou aplicado, oriundos de qualquer área referente ao fenômeno linguístico, desde que se trate de contribuições inéditas⁵.

Os acervos de dissertações e teses do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus São José do Rio Preto, foram consultados, pois nessa Universidade há o projeto *Teletandem Brasil*, o qual faz parte do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada. Por essa razão, pesquisas foram realizadas, tendo como foco o uso do computador no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Apresentam-se a seguir os resumos de artigos que foram consultados e lidos em suporte impresso e/ou virtual nas fontes mencionadas acima, porque eles traçam um perfil das pesquisas realizadas atualmente no que concerne à utilização da *internet* e no qual o presente trabalho está inserido.

O trabalho de Castro (2003) apresenta implicações para a preparação de materiais para o ensino mediado por computador, constatadas através de uma pesquisa na qual um teste de usabilidade foi aplicado a uma atividade de compreensão textual em inglês como LE. O conceito de usabilidade foi dividido em usabilidade de *design* – com foco na superfície do material – e usabilidade pedagógica – concentrada na apresentação de *feedback* e de estratégias de leitura. Cinco alunos iniciantes de inglês leram um texto e responderam a perguntas de compreensão usando a atividade mediada por computador. Esse material fornecia desempenho assistido na forma de dicionário acoplado ao texto, perguntas de compreensão com respostas abertas, e vários tipos de *feedback* ativados automaticamente. Os

³ Informações disponíveis no site: <http://rle.ucpel.tche.br/index.php?sCentro=php/politica.php>. Acesso em 12/10/10.

⁴ Informações disponíveis no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-1813&lng=pt. Acesso em: 12/11/10.

⁵ Informações disponíveis no site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4450&nrm=iso&rep=&lng=pt. Acesso em: 12/11/10.

resultados revelaram que os alunos – através do desempenho assistido – construíram sentido de um texto que estava além de sua competência linguística.

A pesquisa de Leffa (2003) apresenta um estudo sobre a análise automática da resposta do aluno para questões abertas no ensino mediado por computador. O desenvolvimento do sistema foi feito com base em três princípios: da tolerância variável, em que respostas mais e menos corretas são aceitas; da segmentação múltipla, que permite buscar dentro da resposta escrita pelo aluno os segmentos mais pertinentes, e do *feedback* diversificado, por sua vez subdividido em genérico (informando apenas se a resposta do aluno está correta ou não), situado (identificando as necessidades específicas do aluno). A testagem do sistema com professores e alunos constatou que a preparação de atividades que usam um sistema de autoria pode contribuir não só para a melhoria do ensino à distância, mas também para o ensino presencial e para a formação do próprio professor.

O trabalho de Oliveira (2003) investiga como um grupo de alunos de um curso semipresencial de Inglês Língua Estrangeira percebeu e reagiu a uma atividade de enfoque gramatical baseado na WWW.

Souza (2003), em sua pesquisa, propõe que um dos desafios encontrados por aprendizes de línguas, engajados com projetos de telecolaboração mediados pelo computador, diz respeito ao manejo das divergências entre seus próprios contextos de aprendizagem e os de seus colaboradores. Esse argumento é ilustrado por meio do relato de uma experiência de aprendizagem de português-inglês desenvolvida segundo os parâmetros de uma pedagogia da aprendizagem de línguas, mediada por computador: “aprendizagem em *tandem*”. Na análise, foi proposto que diferenças macrossociais entre o ensino de língua portuguesa na Austrália e o ensino de inglês no Brasil foram insidiosas nos resultados do trabalho de telecolaboração.

No trabalho de Cintra (2004) analisam-se as interações orais (aluno-aluno e aluno-professora), construídas em aulas de língua inglesa, em um laboratório de multimídia, utilizando-se o jogo simulador *The Sims* e *sites* da *internet*, para propiciar o desenvolvimento de tarefas comunicativas orais (Nunan, 1989). Além disso, são analisados alguns fatores que contribuíram para que as interações fossem construídas da maneira descrita. Os alunos desenvolveram o letramento eletrônico por meio da construção de andaimes realizada por parceiros mais experientes durante as interações.

O trabalho de Souza e Almeida (2007) apresenta os resultados de dois estudos de caso sobre as percepções de estudantes de língua inglesa acerca de atividades informatizadas envolvendo a tipologia “computador como tutor” e “computador como ferramenta”. A partir de dados coletados através de questionários e da análise de registros feitos pelos aprendizes

em diários, ambos os estudos revelaram que atividades informatizadas que fazem uso de programas tutoriais podem conduzir a percepções positivas nos aprendizes, em função de características intrínsecas aos mecanismos de *feedback*.

O artigo de Carnin, Macagnan e Kurtz (2008) é fruto do trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão *O Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente*, realizado por um grupo de professoras do Curso de Letras da UNIJUI, desde o ano de 2006. Trata-se de uma reflexão teórico-metodológica acerca do uso de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula de línguas, uma vez que o acesso aos bens tecnológicos pode representar inclusão social e profissional. Tal reflexão desenvolve-se a partir de uma proposta didática elaborada para uma oficina com alunos de ensino médio utilizando um vídeo disponibilizado no *site YouTube®*. Buscou-se como resultado a aprendizagem significativa dos educandos e de todos os envolvidos no processo.

Collins (2008) aborda questões relacionadas à autonomia no contexto da aprendizagem a distância *on-line* a fim de analisar as possíveis conexões entre autonomia à distância, analisar diferentes conceitos de autonomia e mapear a linguagem da autonomia na comunicação assíncrona. O contexto da situação focada em desenvolvimento é um curso online para professores brasileiros de Inglês como língua estrangeira – *Teacher's Links*. Os resultados indicaram que a linguagem de desenvolvimento da autonomia podem ser mapeados, tanto em nível de registro quanto de gênero.

A pesquisa de Fernandes (2008) tem como objetivo identificar e descrever as contribuições e os entraves dos meios digitais para a aprendizagem de língua estrangeira por meio da interação entre pares no escopo do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, na qual foram observados alunos franceses e brasileiros em situações de aprendizagem à distância, colaborativa e autônoma, via meio digitais. Durante a investigação foi possível observar a necessidade latente de que as questões de ordem tecnológicas sejam impressas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de implementação de um processo de inclusão digital que possa contribuir para o professor em formação.

Santos (2008), em sua pesquisa, vale-se do contexto de aprendizagem *in-tandem* tal como é proposto pelo projeto temático *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Neste trabalho, o autor lança mão de um corpus de interações-aula orais gravadas em áudio digital, posteriormente transcrito, para compreender as características da interação nesse contexto virtual de utilização de línguas, à luz de uma perspectiva interacionista de aprendizagem. Entre as informações obtidas destacam-se uma taxonomia de movimentos

conversacionais e os comportamentos interativos dos participantes ao longo do período de interações, bem como a influência do exercício da atenção e dos recursos tecnológicos disponibilizados nesse contexto específico sobre a maneira como os participantes administram o diálogo colaborativo.

Silva (2008) apresenta um modelo inovador para o reforço da autonomia do aluno e mostram alguns de seus resultados e desafios. Este modelo implica investigação de áreas problemáticas da linguagem de cada estudante estrangeiro nos processos de aprendizagem, a identificação de seus estilos de aprendizagem privilegiada, a utilização de ferramentas tecnológicas para melhorar a aprendizagem da autonomia, o desenvolvimento de uma ampla gama de estratégias de aprendizagem de línguas, implementação e de monitorização e auto rotinas - avaliação. O modelo provou a sua eficiência na prestação de andaimes para estudantes da língua de aprendizagem autônoma. As experiências de desenvolvimento de autonomia vivida pelos indivíduos que estão estudando para serem professores pode ser espelhada em sua futura vida profissional com seus próprios alunos.

O trabalho de Luz (2009) se insere no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, em que se procura estabelecer um diálogo entre pesquisador e participantes de pesquisa, já que é feito o uso de estratégias e procedimentos considerando as experiências de acordo com as perspectivas dos participantes. O estudo revelou que a mediadora e a interagente brasileira compartilham concepções de autonomia que vão ao encontro das adotadas pelo projeto *teletandem*; já o interagente estadunidense demonstrou trabalhar colaborativamente ao decorrer das sessões, após compreender seu funcionamento. Os dados revelaram que o ambiente *teletandem* é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, já que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz.

Silva-Oyama (2010) analisa o contexto de interação de protótipo *Teletandem*, por meio do aplicativo MSN *Messenger*, o qual permite o intercâmbio de informação de linguagem em tempo real, pelo uso de voz, texto e imagens (*webcam*). Foi observado que, por se tratar de um ambiente de troca entre línguas próximas, alguns dos processos de aquisição demonstrados pelos aprendizes se assemelham. No entanto, a língua materna foi o fator de influência para particularidades em relação ao uso de estratégias de comunicação.

O presente trabalho insere-se no quadro de pesquisas apresentado acima, pois também trata da inserção da *internet* no contexto de aprendizagem da língua francesa. Buscou-se analisar as estratégias de aprendizagem em material didático virtual, viabilizadas pelo percurso estratégico; verificar como ocorre a mudança de suporte a partir da percepção dos

alunos; e, analisar a importância do mediador no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa mesmo em suporte virtual. Os resultados demonstraram que as estratégias de aprendizagem foram importantes também no suporte virtual, pois facilitaram a compreensão da atividade. Os exercícios *online* promoveram motivação, porém, a tradição do livro didático permanece forte nesta sala de aula. E, a figura do mediador se destacou especialmente com a utilização das estratégias de aprendizagem, pois ele foi o responsável por traçar o percurso estratégico que os alunos seguiram para cumprir a atividade.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente trabalho tem como referencial da temática – estratégias de aprendizagem – as obras: *Les stratégies d'apprentissage*, de Cyr (1998) e o artigo *Inovando enunciados para redirecionar a aprendizagem estratégica*, de Crivillim, Polido e Taillefer (2004, p. 129-137). À luz do uso das estratégias de aprendizagem, pretendeu-se analisar a importância do mediador no encaminhamento das atividades mesmo no suporte virtual. Assim sendo, trouxemos para a discussão o retrato feito por Tardif (apud CYR, 1998, cap. 8) sobre o papel do professor.

2.1 Estratégias de aprendizagem

Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem começaram nos anos 1970 com os trabalhos pioneiros de Rubin (1975) e Stern (1975), os quais sugeriam que um modelo de “bom aprendiz” poderia ser construído observando as estratégias utilizadas por aprendizes que tinham êxito na aprendizagem de Língua Estrangeira.

Segundo Stern (1975), o bom aprendiz deveria manifestar as seguintes características:

- Um estilo de aprendizagem pessoal e com estratégias positivas;
- Uma postura ativa em relação à tarefa de aprendizagem;
- Uma atitude aberta e tolerante face à língua alvo;
- Um *savoir-faire* técnico propício à aprendizagem de uma língua;
- Estratégias de experimentação tendo por objetivo ordenar os elementos dessa nova língua e de revisá-los progressivamente;
- A busca do sentido do enunciado;
- Uma disposição a praticar a língua;
- A propensão a utilizar a língua em situações de comunicação real;
- Autocorreção e uma sensibilidade ao bom uso da língua;
- O reconhecimento da natureza distinta do sistema referencial da língua alvo. O bom aprendiz deverá pensar na língua alvo.

Para Rubin (1975), o bom aprendiz é aquele que:

- Tem habilidade para adivinhar. Recorre à sua intuição;
- Deseja se comunicar e se comunica para aprender;

- Não tem medo do ridículo;
- Preocupa-se com o código linguístico;
- Aproveita todas as ocasiões para praticar a língua;
- Cuida da sua performance comunicativa e a dos outros;
- Preocupa-se com o sentido.

O modelo de bom aprendiz traçado pelos autores citados acima foi um primeiro quadro de comportamentos dos alunos que, posteriormente, teve classificações mais precisas que definiram mais claramente o que são as estratégias de aprendizagem a partir da década de 1980.

Várias são as definições de estratégias de aprendizagem, porém, cita-se neste trabalho aquelas que segundo Cyr (1998) são consideradas como mais completas. A primeira refere-se à tipologia de Oxford, que contribuiu para que as estratégias de aprendizagem fossem popularizadas entre os professores de L2 e as define como “procedimentos utilizados pelos aprendizes para melhorar a sua aprendizagem” (OXFORD, 1990, p.1). A segunda concerne à tipologia de Rubin (1989) que define as estratégias como um conjunto de operações realizadas pelos alunos para compreender, integrar na memória e reutilizar a língua alvo. E, por fim, a terceira diz respeito à tipologia de O’Malley e Chamot que, segundo Cyr (1998), é mais sintética, fácil de manipular e apresenta a divisão entre as categorias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. Por essa razão, seguiu-se essa tipologia na presente pesquisa. Para exemplificá-la, apresenta-se o panorama geral feito por Cyr (1998, p. 39) sobre as estratégias metacognitivas, cognitivas, sócio-afetivas e uma pequena exemplificação de cada uma delas.

2.1.1 As estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas implicam em uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, em uma preparação que visa à aprendizagem, ao controle ou à monitoração das atividades de aprendizagem assim como a auto-avaliação. São elas:

a) antecipação ou o planejamento: estudar sozinho, por exemplo, um ponto da língua ou um tema que ainda não foi estudado em sala de aula; prever os elementos linguísticos necessários para o cumprimento de uma tarefa ou e um ato de comunicação;

b) atenção geral: prestar atenção à tarefa de aprendizagem de maneira global e ignorar tudo o que poderia distrair;

c) atenção seletiva: concentrar-se em aspectos específicos da tarefa. Utiliza-se essa estratégia quando se pede, por exemplo, para que os aprendizes anotem as horas, os preços, os objetos ou os números de telefone que aparecem em um diálogo;

d) auto-gestão: compreender as condições que facilitam a aprendizagem da língua e procurar reunir essas condições, ou seja, se autogerar significa buscar ativamente as ocasiões de praticar a língua se expondo a situações em que irá reutilizá-la;

e) auto-monitoração: verificar e corrigir sua performance no desenvolvimento de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação;

f) identificação de problema: encontrar o ponto central ou um aspecto da tarefa que necessite de uma solução em vista de uma realização que satisfaça;

g) auto-avaliação: avaliar suas habilidades para cumprir uma tarefa ou um ato de comunicação; avaliar o resultado de sua performance ou de suas aprendizagens.

2.1.2 As estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas implicam em uma interação com a matéria de estudo, uma manipulação mental ou física desta matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem.

Vale lembrar que se utilizou o termo *prática* em vez de *repetição*, pois ele “[...] pode incluir outros tipos de comportamento, tais quais falar consigo mesmo na língua alvo, responder silenciosamente às perguntas feitas a outros em sala de aula, repetir em voz alta” (CYR, 1998, p. 47). Ressalta-se também que se denominou *tradução* para a *transcrição fonética*, uma vez que esta é “[...] uma espécie de tradução porque se trata de transferir o código fonético para o código gráfico de uma única língua, o que representa uma estratégia válida para as atividades de compreensão oral” (TAILLEFER, 2007). São elas:

- a) prática: aproveitar as ocasiões de comunicação na língua alvo; repetir segmentos da língua, pensar ou falar na língua alvo;
- b) utilização de fontes: buscar referências; procurar palavras novas no dicionário;
- c) classificação ou agrupamento: ordenar, classificar a matéria ensinada segundo atributos comuns de maneira a facilitar sua recuperação;
- d) tomada de notas: anotar em um caderno as palavras novas, os conceitos, as expressões, as locuções fixas que podem servir para a realização de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação;
- e) dedução: aplicar uma regra real ou hipotética em vista de produzir ou compreender a L2;
- f) substituição: quando não se sabe uma palavra do vocabulário, mas se explica em outras palavras o que ela quer dizer;
- g) elaboração: estabelecer relações entre os elementos novos e os conhecimentos anteriores; fazer associações intralinguais com o objetivo de compreender ou de produzir enunciados; em um ato de comunicação, observar os elementos aprendidos e associá-los a elementos aprendidos anteriormente;
- h) resumir: fazer um resumo mental ou escrito de uma regra ou de uma informação apresentada em uma tarefa;
- i) tradução: traduzir ou fazer comparações interlinguais significativas; se servir da competência adquirida na língua materna para compreender o sistema ou o funcionamento da língua alvo;
- j) transferência de conhecimentos: utilizar um conhecimento já aprendido para resolver uma tarefa;
- k) inferência: utilizar elementos conhecidos de um texto ou de um enunciado a fim de induzir ou de inferir o sentido dos elementos novos ou desconhecidos; recorrer a sua intuição; adivinhar inteligentemente.

2.1.3 As estratégias sócio-afetivas

As estratégias sócio-afetivas implicam na interação com outra pessoa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva que o acompanha. São elas:

a) esclarecimento/verificação: pedir para repetir; solicitar esclarecimentos, explicações ou reformulações ao professor ou a um locutor nativo;

b) cooperação: interagir com seus pares com o objetivo de cumprir uma tarefa ou de resolver um problema de aprendizagem; solicitar de um locutor competente apreciações no que diz respeito ao seu desempenho ou a de sua aprendizagem;

c) controle das emoções: tomar consciência da dimensão afetiva que envolve a aprendizagem de uma L2; falar consigo mesmo em vista de reduzir o stress que acompanha o cumprimento de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação.

2.2 A inovação dos enunciados para viabilizar o uso das estratégias de aprendizagem

Segundo Crivilim, Polido e Taillefer, no artigo *Inovando os enunciados para redirecionar a aprendizagem estratégica* (2004), a ideia de inovar os enunciados das atividades surgiu da necessidade de fazer com que os alunos explorassem diversas estratégias com o objetivo de otimizar a sua aprendizagem. Além disso, percebeu-se que os aprendizes são muito dependentes do professor e não conseguiam estudar algum tópico problemático sem explicações diretas do mesmo.

Então, para fazer com que os alunos seguissem etapas estratégicas no momento de realizar um exercício, notou-se que algo precisaria ser alterado nos enunciados dos mesmos visto que são apresentados nos livros didático-pedagógicos de maneira muito concisa e objetiva.

Desta forma, desdobrou-se o enunciado em uma série de novas etapas com a intenção de fazer com que os aprendizes fossem guiados por um percurso estratégico, que os ajudaria a cumprir melhor a tarefa a ser realizada.

Para demonstrar como isso se realiza mais claramente, apresentou-se a seguinte atividade de compreensão oral, recortada do livro didático-pedagógico *Campus I* (GIRARDET; PÉCHEUR, 2004), exercício 2, da unidade 2, a saber: *Aprenda os números. Escute. A secretária preenche a ficha dos novos empregados. Complete o quadro.*

NOME	Claire	François	Pierre
SOBRENOME	PETIT	FOUBERT	NUCCI
ENDEREÇO			
IDADE			
Nº DE TELEFONE			

Tabela 1- Exercício do livro didático

Fonte: GIRARDET, Jacky; PÉCHEUR, Jacques. **Campus:** méthode de français I. Paris: CLE International, 2004.

O livro didático-pedagógico apresenta este exercício de compreensão oral parcialmente transcrito acima. Os alunos não tem acesso ao texto escrito. Trata-se de pequenas situações, nas quais a secretária deve preencher uma ficha dos candidatos ao novo emprego. Nessa lição, o objetivo é aprender os números. Para isso, os aprendizes devem compreender as perguntas da secretária e as respostas dos candidatos para identificar os números.

A seguir, desdobrou-se o enunciado para que se variassem também as estratégias e, fosse oferecida aos alunos a possibilidade de explorar outras estratégias. Tal procedimento poderia atingir diferentes estilos de aprendizagem, vindo a contemplar os estilos individuais diversos, o que lhes permitiria alcançar melhores resultados.

ETAPAS	ESTRATÉGIAS
1) Escute uma vez o diálogo!	Metacognitiva de atenção geral. Cognitiva de prática.
2) Escute novamente e, agora, além de ouvir, repita o que foi dito!	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Cognitiva de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de esclarecimento.
3) Muito bem! Escute só mais uma vez e tente transcrever as frases!	Metacognitivas de atenção seletiva, auto-avaliação. Cognitivas de tradução, prática, inferência, dedução. Sócio-afetiva de esclarecimento.
4) Desta vez, anote o endereço e os números relativos à idade e ao telefone!	Metacognitivas de atenção seletiva, auto-avaliação. Cognitivas de tomada de notas, inferência, dedução. Sócio-afetivas de verificação, controle das emoções.
5) Agora você pode conferir o que você anotou com os outros colegas!	Metacognitivas de atenção geral e seletiva, auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitivas de revisão, prática. Sócio-afetivas de verificação, de cooperação.
6) Muito bem, tenho certeza de que você conseguiu! Agora entregue sua produção ao professor!	

Tabela 2 – Exemplo de enunciado inovado

2.3 Mediador

Atualmente, há grande discussão sobre a inserção do computador no processo de ensino/aprendizagem. E a figura do professor parece, de certa forma, diante de algumas visões tecnológicas futurísticas, sofrer uma espécie de ameaça já que, a partir dessas visões, o professor praticamente deixará de existir, tendo as suas funções conduzidas por uma máquina.

Ora, mesmo com o avanço tecnológico, não há possibilidade de o professor ser substituído, pois, a nosso ver, é ele o organizador, a ponte que pode levar os alunos a se apropriarem dos conteúdos selecionados do *site*. Ele é quem orienta, guia os alunos no mar dos *websites*. Ele é o provocador que promove a reflexão sobre aquilo que é relevante ou não do mundo virtual. Não apresenta respostas prontas, mas questiona sobre as respostas encontradas pelos alunos. E assim constrói um ambiente propício ao raciocínio e formação do pensamento crítico. A nosso ver, o computador é um instrumento facilitador da didática do professor. Por esse motivo é que se buscou analisar a relevância do professor/mediador no encaminhamento das atividades mesmo no suporte virtual.

Segundo Lopes (2001, p.13), a aprendizagem como uma colaboração entre sujeitos em atividades culturais é

Para a sala de aula, extremamente importante, porque durante a participação conjunta, professor e alunos trocam conhecimento. O professor atua como mediador da aprendizagem, isto é, fornece andaime para que os alunos consigam realizar as atividades e tarefas com mais independência.

Para Wood et al. (1976) a ajuda mediada por um parceiro mais capaz tem funções de: (1) atrair a atenção do aprendiz para a tarefa; (2) simplificar a tarefa; (3) manter o aprendiz motivado e em busca pela meta; (4) destacar certos traços relevantes e apontar discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal; (5) reduzir a ansiedade e controlar a frustração durante a solução do problema; e (6) modelar uma versão idealizada do ato a ser realizado pelo aprendiz ao completar a ação ou desenvolver a ação parcial do aprendiz.

De acordo com Larsen-Freeman (1986, p.128),

O professor facilita a comunicação na sala de aula. Neste papel, a sua maior responsabilidade é estabelecer situações que promovam a comunicação. Durante as atividades age como orientador, respondendo às perguntas do aluno e monitorando seu desempenho. (...) Outras vezes, ele deve ser um co-comunicador, engajando-se em atividades comunicativas com os alunos.

Voller (1997, p.109) assinala que “o papel do professor na aprendizagem autônoma pode ser caracterizada essencialmente como uma de negociação, tanto com os alunos quanto com autoridades externas”.

No que concerne à figura do mediador, que não necessariamente precisa ser o professor, mas que na maioria dos casos o é, trazemos para a discussão o retrato feito por Tardif (1992) sobre o papel do professor. Para ele, o professor tem um papel estratégico e, por isso, é um pensador, aquele que toma decisões, um motivador, um modelo, um mediador e um treinador. Apresentamos a seguir um resumo da concepção de cada um desses papéis segundo Tardif (1992):

- O pensador: aquele que leva em conta não somente os conhecimentos anteriores dos alunos, das suas percepções e das suas necessidades, mas também dos objetivos de um programa ou de um currículo, das exigências das tarefas propostas e da utilização efetiva das estratégias de aprendizagem apropriadas.
- O que toma decisões: tem como objetivo que o aluno se torne autônomo o mais rápido possível. Por isso, toma decisões com relação ao conteúdo, às sequências de apresentação e ao tipo de enquadramento que serão oferecidos aos alunos para que atinjam seus objetivos de aprendizagem.
- O motivador: torna evidente para o aluno a pertinência pessoal, social ou profissional das atividades que ele escolheu e a sua ligação com o mundo real, fora da sala de aula, onde o aluno terá condições de reutilizar os conhecimentos e habilidades adquiridas.
- O modelo: trata-se de oferecer ao aluno um modelo explícito da execução das tarefas pedidas e da aplicação das estratégias empregadas para este fim.
- O mediador: ele discute com o aluno a percepção da dificuldade da tarefa, das suas chances de vencê-la e dos fatores que podem seja contribuir, seja prejudicar. Ele lembra ao aprendiz os seus conhecimentos ou suas experiências anteriores que podem ser usadas em proveito para o cumprimento de uma tarefa.
- O treinador: Tardif considera que o aluno é um aprendiz e que treinar significa colocá-lo em situações onde ele terá que executar tarefas significativas. Deve haver, portanto,

uma ligação entre as tarefas que são propostas ao aluno e as que ele é suscetível de encontrar fora da sala de aula.

Para este trabalho, pensamos o professor como o apresenta Tardif com o papel daquele que discute com os seus alunos sobre as atividades propostas e faz com que o aluno reflita sobre como poderá realizar de maneira mais eficaz a sua tarefa. Os aprendizes nem sempre tem condições de saber como devem gerenciar a sua aprendizagem. O vínculo com o professor gera dependência e se esse facilita a posição de detentor do saber, cria uma situação confortável para o estudante, uma vez que ele não precisa refletir sobre as atividades e muito menos sobre o seu processo de aprendizagem, pois alguém sempre resolve os seus problemas.

Dessa forma, acredita-se que o professor é aquele que conduz o seu aluno rumo a uma aprendizagem autônoma e essa é sua grande importância, tornar o aprendiz consciente do processo de aprender.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa com intervenção na realidade, realizando a análise de conteúdo, a qual possibilitou a verificação da percepção dos sujeitos no que concerne aos objetivos propostos nesta pesquisa e a realização de uma triangulação e interpretação dos dados que foram coletados durante a aplicação da entrevista.

3.1 Universo da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre de 2010, com duas turmas de níveis diferentes de aprendizagem de FLE – Francês Língua Estrangeira. Uma delas já cursou dois anos e meio e, a outra, três anos da língua francesa. Para facilitar, referiu-se à turma menos avançada como turma I e à turma mais avançada como turma II.

O ensino de língua francesa é ministrado da seguinte forma: duas aulas semanais de 60 minutos. O material didático pedagógico comumente usado é o *Campus I, II e III*, o qual segue a abordagem comunicativa. As tarefas são divididas em lições. Então, a cada seis lições, se faz uma revisão e, na aula seguinte, um pequeno *bilan* (alguns exercícios que avaliam o rendimento dos alunos).

Quanto ao local, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular de línguas estrangeiras da cidade de Assis (SP). A escola apresenta uma sala de computadores com acesso à *internet* que tornou possível a realização da presente pesquisa. Apesar de a sala ser disponível para o uso dos professores, poucas atividades didáticas são realizadas ali. Os alunos utilizam esse espaço para jogarem ou então para entrarem no *MSN* e *Orkut*. Vale ressaltar que dos sete alunos participantes, dois não tem acesso à *internet* em suas casas.

A turma I é composta por quatro alunas, com idade entre 15 e 30 anos. Na exposição dos resultados, utilizaremos nomes fictícios Betina, Carolina, Paula e Raiana para resguardar as participantes da pesquisa. Os perfis dos participantes apresentados a seguir foram extraídos de suas respostas das entrevistas.

Betina, 15 anos, estuda em uma escola particular da cidade de Assis, gosta da língua francesa e começou a estudá-la por influência da irmã que já havia estudado o idioma e também porque queria aprender uma língua diferente do inglês. Disse que aprende melhor a língua francesa lendo.

Carolina, 30 anos, cursa mestrado em uma Universidade Pública da cidade de Assis, gosta bastante da língua e começou a estudá-la porque pretendia ir para a França. Contou que

estuda, fazendo e praticando exercícios do livro e quando estava na França assistia à televisão, a filmes e praticava a compreensão oral e escrita com a ajuda de um CD de material didático.

Paula, 15 anos, estuda em uma escola particular da cidade de Assis, gosta da língua francesa e começou a estudá-la porque acha uma língua bonita e também importante. Relatou que estuda fazendo leituras, às vezes ouvindo música ou assistindo filmes com legenda.

Raiana, 21 anos, cursa direito em uma universidade particular da cidade de Assis, gosta da língua francesa e começou a estudá-la porque considera uma língua bonita e também porque sua mãe sabe o idioma. Então, seria uma forma de se identificar com ela. Estuda o idioma ouvindo música, lendo artigos na *internet*, às vezes, lendo livros fáceis e também conversando com pessoas que falam o idioma pela *internet*.

A II turma é composta por três alunos, com idade entre 13 e 17 anos. Dois meninos e uma menina: Bernardo, Laís e Leandro. Os nomes também são fictícios para resguardar a integridade dos participantes.

Bernardo, 17 anos, sempre estudou em escola particular e agora tenta passar no vestibular. A língua francesa é uma das línguas que sempre quis estudar, também por causa da carreira que quer seguir: diplomacia. Estuda a língua lendo textos, jornais, notícias ou assistindo canais de TV pelo computador uma vez por semana pelo menos.

Laís, 13 anos, estuda em uma escola particular da cidade de Assis. Gosta da língua e começou a estudá-la porque iria morar na França por algum tempo com sua família. Relatou que estuda em sala de aula e às vezes por um programa de computador.

Leandro, 15 anos, estuda em uma escola particular da cidade de Assis. Gosta da língua francesa e começou a estudá-la porque, assim como a irmã mencionada acima, iria morar na França por algum tempo com a sua família. Estuda lendo muitos livros em francês que tem em sua casa.

3.2 Instrumentos para coleta de dados e aplicação

O trabalho foi realizado em duas etapas de realização para cada turma. Na primeira fase, para as turmas I e II, utilizaram-se os enunciados dos exercícios de compreensão oral do *site TV5* e um questionário; na segunda, para as turmas I e II, lançou-se mão de outros exercícios do mesmo *site*, que tiveram seus enunciados inovados. As entrevistas e a

observação foram realizadas durante todo processo de pesquisa e auxiliaram na análise da percepção dos alunos sobre a inserção da *internet* no contexto de sala de aula.

Acredita-se necessário fazer uma breve distinção entre tarefa, atividade e exercício, uma vez que esses termos aparecem constantemente neste capítulo. Segundo o Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) (2000, p. 16) o termo tarefa é definido como

qualquer ação em que o ator representa a si mesmo tendo que alcançar um determinado resultado em função de um problema a ser resolvido, uma obrigação a cumprir, um objetivo que foi definido. Trata-se, seguindo esta definição, de mover um guarda-roupa, escrever um livro, tomar a decisão na negociação de um contrato, fazer um jogo de cartas, pedir uma refeição em um restaurante, traduzir um texto em língua estrangeira ou de preparar em grupo um jornal da classe.

Para o Cadre (2000, p.15), “atividades de linguagem envolvem o exercício da competência a se comunicar em uma área específica para tratar (receber e/ou produzir) um ou mais textos a fim de realizar uma tarefa”. E, de acordo com Rosen (2006), o exercício é aquele que mais fortemente está vinculado à forma e, ao mesmo tempo, aquele que prepara menos para a comunicação efetiva na vida real.

3.2.1 Enunciados do *site TV5*

Para a realização da primeira etapa da pesquisa, apresentou-se uma atividade de compreensão oral para cada turma. Os exercícios foram aplicados conforme descritos no *site TV5* e a audição dos textos foi viabilizada via *internet*. Vale citar que todas as palavras e citações escritas em língua francesa, nas páginas seguintes, foram traduzidas pela pesquisadora.

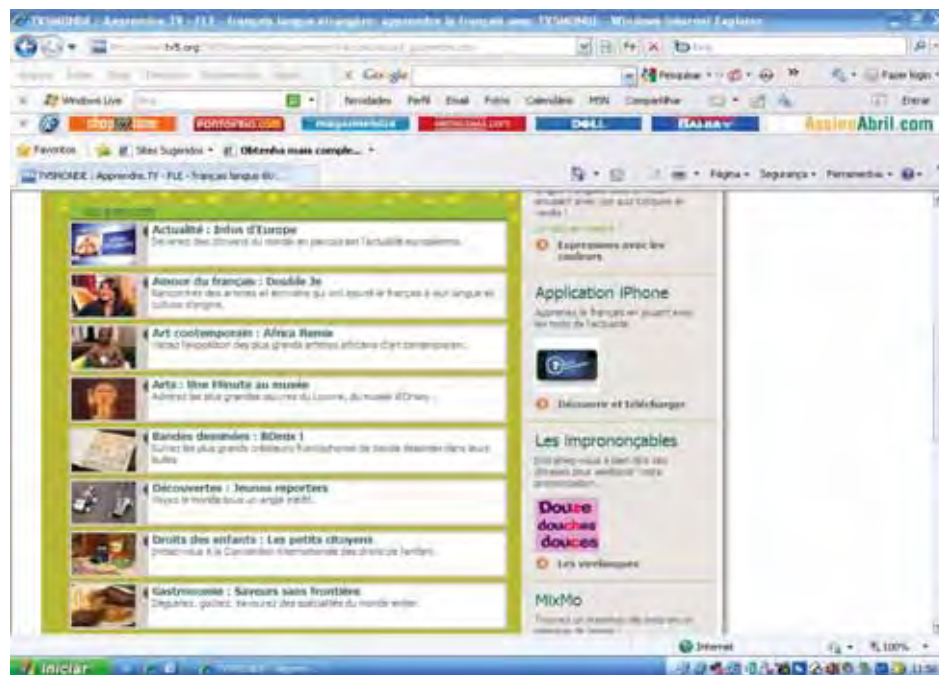
O *site TV5* apresenta uma série de possibilidades de atividades para a aprendizagem dos alunos de língua francesa. Em uma janela chamada *apprendre le français* (aprender o francês), encontram-se algumas atividades que estão disponíveis para o acesso de todos os alunos e que foram escolhidas para tentar alcançar os objetivos propostos para este trabalho.



Tela do *site Tv5 1* – Apresentação da janela *apprendre le français*, na qual estão os exercícios de compreensão oral utilizados na pesquisa.

Fonte: www.tv5.org

Sobre a janela *apprendre le français* (aprender o francês), apresenta-se outra com uma série de atividades de compreensão oral e escrita. Para esta pesquisa, foram utilizados os exercícios que estão na coleção *Nos exercices* (Nossos exercícios), os quais se referem a vídeos curtos de assuntos variados sobre cultura, economia, educação, atualidade, etc.



Tela do *site TV5 2* – Apresentação da coleção *Nos exercices*, atividades de compreensão oral do *site*. Fonte: www.tv5.org

As atividades apresentam três níveis lógicos de progressão: A2/B1/B2, permitindo que os alunos descubram os documentos por etapas e evoluam de uma compreensão global para uma compreensão mais detalhada. Em seguida, explica-se cada nível mais detalhadamente com informações que foram retiradas do próprio *site*.

A2: verifica a compreensão global da reportagem, apoiando-se sobre elementos do documento e das imagens. Este nível permite a descoberta do tema da reportagem, o controle da boa compreensão das idéias principais, por exemplo, recuperando números, palavras específicas ligadas ao tema tratado.

B1: permite ter uma ideia mais precisa do conteúdo da reportagem: entra-se no detalhe da compreensão, verificando, por exemplo, a capacidade de retirar a estrutura, a construção da reportagem ou ainda controlar a compreensão de informações secundárias das entrevistas.

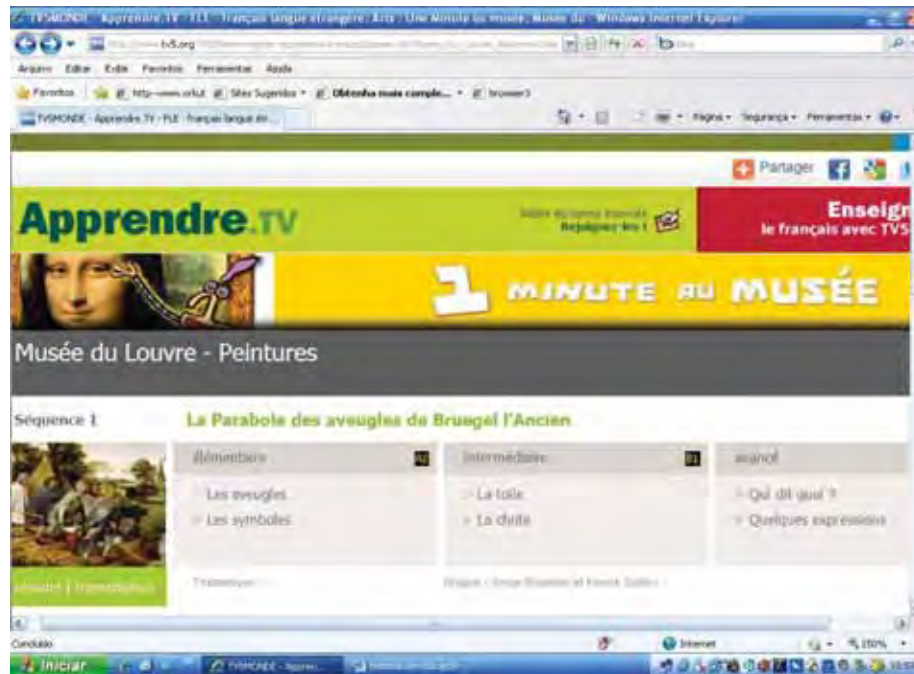
B2: permite testar a boa compreensão da proposta, ou seja, a interpretação de dados implícitos.

Na sequência do vídeo, propõem-se exercícios de múltipla escolha que verificam se o aluno entendeu com êxito a atividade proposta. Numa mesma atividade, o aluno tem o contato com o som, a imagem e a transcrição do texto. Além disso, o aluno tem a possibilidade de ter ajuda *online* com resumos e também de um dicionário multifuncional.

Relembrando Crivilim, Polido e Taillefer (2004, p.132), os enunciados dos livros didáticos são objetivos e concisos e, assim, direcionam implicitamente para algumas poucas estratégias de aprendizagem. Porém, supõe-se que para um maior aproveitamento e sucesso na realização da tarefa, seria necessário que o aluno utilizasse uma série de outras estratégias, além das já direcionadas pela proposta do enunciado. Nos exercícios escolhidos do *site* também se notou que os enunciados são concisos e objetivos, por isso, buscou-se analisar como ocorre este processo de trabalho com as estratégias também no suporte virtual segundo a percepção dos alunos.

As turmas I e II realizaram o mesmo exercício de compreensão oral que se encontra na coleção *Nos exercices* (Nossos exercícios), com o título *Arts, une minute au musée* (Artes, um minuto no museu). Quando se clica sobre esse título, abre-se uma nova janela, a qual apresenta *Exercices en ligne* (Exercícios *online*). Nesta coleção, aparece uma sequência de subtítulos e os exercícios selecionados estão na subseção *Musée Du Louvre – Peintures* (Museu do Louvre – Pinturas). Novamente, clicando sobre este título, abre-se uma nova janela onde se apresentam as sequências escolhidas para esta pesquisa. Para a primeira etapa, tem-se a Sequência 1: *La Parabole des Aveugles de Bruegel l’Ancien* (A Parábola dos Cegos de Brueghel, o Ancião). As sequências são divididas em 3 níveis como já foi citado acima, do

elementar ao avançado, e apresentam dois exercícios para cada nível. Dessa forma, o exercício completo tem 6 enunciados.



Tela do site TV5 3 – Apresentação da sequência 1, utilizada na primeira etapa da pesquisa.

Fonte: www.tv5.org

Os enunciados propostos da sequência 1 direcionaram, implicitamente, para o uso das seguintes estratégias e também de algumas prováveis que poderiam ser realizadas pelos alunos no momento da aplicação do exercício:

<p align="center">Exercício 1 Nível elementar</p>	<p align="center">ESTRATÉGIAS UTILIZADAS OU PROVÁVEIS</p>
<p>1) Observe a maneira pela qual Bruegel pintou os céus e classifique as frases nas colunas Verdadeiro ou Falso.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva. Cognitivas de prática, de agrupamento, inferência. Sócio-afetiva de esclarecimento.</p>
<p align="center">Exercício 2 Nível elementar</p>	
<p>2) Assista ao vídeo e escute atentamente os diálogos. Depois procure o que significam os símbolos abaixo.</p>	<p>Estratégias metacognitivas de atenção seletiva, auto-monitoração, auto-avaliação. Estratégias cognitivas de prática, agrupamento. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 1 Nível intermediário</p>	
<p>3) Escute e assista atentamente à reportagem antes de responder às questões.</p>	<p>Estratégias metacognitivas de atenção seletiva. Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 2 Nível intermediário</p>	
<p>4) Assista atentamente ao vídeo e associe as imagens e seu título.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 1 Nível avançado</p>	
<p>5) Escute atentamente o que dizem Rafael (o grande), Nabi (com o chapéu) e Mona (com os óculos) e coloque as frases nas colunas corretas.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática, agrupamento. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 2 Nível avançado</p>	
<p>6) Reencontre o significado das palavras familiares utilizados pelos três personagens.</p>	<p>Metacognitivas de auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitiva de prática, de inferência, dedução. Sócio-afetivas de cooperação.</p>

Tabela 1 – Enunciado da sequência 1, utilizado na primeira etapa e suas respectivas estratégias de aprendizagem.

Vale citar que os enunciados dos exercícios apresentados nesta pesquisa estão transcritos em língua portuguesa para facilitar a compreensão de pesquisadores que não tenham conhecimento da língua francesa.

A atividade foi aplicada da seguinte forma para as duas turmas: os alunos foram conduzidos à sala informatizada da escola e cada um no seu computador foi direcionado ao

site TV5. Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora explicou sobre o funcionamento do *site*. Conduziu os alunos à sequência escolhida para esta etapa e os informou sobre todas as ferramentas que teriam à disposição no momento da realização da atividade: dicionário *on-line*, transcrição e resumo do vídeo, etc. A pesquisadora também esclareceu como deveriam realizar cada etapa dos exercícios. A cada exercício lia o enunciado e explicava algum vocabulário desconhecido. Ao final de cada enunciado, eles poderiam conferir se acertaram ou não o que fizeram para partir para o próximo exercício. A única sugestão proposta foi que eles poderiam esperar os colegas para dar continuidade ao próximo enunciado. Isso foi feito no intuito de que eles pudessem auxiliar os colegas que, por algum motivo, tivessem dificuldade no momento de resolver a atividade.

3.2.2 Questionário

Um questionário foi aplicado a cada turma no final da primeira etapa da pesquisa com o enunciado do *site TV5* e foi relevante, pois informou a respeito de outras estratégias que os alunos realizaram, mas para as quais os enunciados não direcionavam. Ele pode ainda confirmar se os alunos utilizam outras estratégias, além das já propostas no enunciado do exercício, que poderiam lhes facilitar a aprendizagem.

O questionário das turmas I e II (ver APÊNDICE 1, p.142) compreende: sete perguntas fechadas que oferecem alternativas que tornam explícitas as estratégias de aprendizagem, como perguntar ao colega (estratégia sócio-afetiva de cooperação); perguntar ao professor (estratégia sócio-afetiva de esclarecimento); escrever no caderno (estratégia cognitiva de tomada de notas); tentar adivinhar (estratégia cognitiva de inferência).

Lembra-se que o aluno pode assinalar mais de uma resposta. Ainda foi possível ao aluno elencar outros comportamentos não sugeridos. A oitava pergunta apresentou a possibilidade de resposta afirmativa ou negativa. No caso de responder afirmativamente, o aluno teve de dizer o que fez. Este tipo de questionário permitiu a descrição de outros comportamentos não necessariamente observáveis que anunciam a exploração de outras estratégias não elencadas.

3.2.3 Enunciados inovados do *site TV5*

Para a realização da segunda etapa da pesquisa foram selecionadas outros exercícios do *site TV5* que tiveram seus enunciados inovados. Para demonstrar, mais claramente, como isto se realizou, apresenta-se a seguinte atividade de compreensão oral, recortada do *site TV5*, a qual foi utilizada na pesquisa: Sequência 2, *Les quatre Saisons de Giuseppe Arcimboldo* (As Quatro Estações de Giuseppe Arcimboldo).



Tela do *site TV5* 3 – Apresentação da sequência 2, utilizada na segunda etapa da pesquisa.

Fonte: www.tv5.org

Os enunciados propostos da sequência 2 seguem abaixo. Supõe-se que ao realizarem estes exercícios apresentados pelo *site TV5* os alunos utilizaram algumas estratégias como:

<p align="center">Exercício 1 Nível elementar</p>	<p align="center">ESTRATÉGIAS PROVÁVEIS</p>
<p>1) Olhe e escute o vídeo. Associe cada quadro a seu título</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva. Cognitivas de prática, agrupamento. Sócio-afetiva de esclarecimento.</p>
<p align="center">Exercício 2 Nível elementar</p>	
<p>2) O que representam os quadros? Conduza os elementos às colunas: Verdadeiro ou Falso</p>	<p>Estratégias metacognitivas de atenção seletiva, auto-monitoração, auto-avaliação. Estratégias cognitivas de prática, agrupamento. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 1 Nível intermediário</p>	
<p>3) Olhe atentamente a reportagem e classifique os detalhes nas colunas correspondentes: a primavera, o verão, o outono e o inverno.</p>	<p>Estratégias metacognitivas de atenção seletiva, auto-monitoração, auto-avaliação. Estratégias cognitivas de prática, agrupamento. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 2 Nível intermediário</p>	
<p>4) Escute os diálogos e complete as frases.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 1 Nível avançado</p>	
<p>5) Assista ao vídeo e selecione a resposta certa.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de tradução, prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.</p>
<p align="center">Exercício 2 Nível avançado</p>	
<p>6) Clique sobre as palavras erradas.</p>	<p>Metacognitivas de auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitiva de prática. Sócio-afetivas de cooperação.</p>

Tabela 2 – Enunciado da sequência 2, utilizado na segunda etapa e suas respectivas estratégias de aprendizagem.

No entanto, de acordo com Crivilim, Polido e Taillefer (2004), os aprendizes pulam uma série de etapas importantes para o bom cumprimento da atividade. Já com os enunciados inovados, supõe-se que os alunos seriam guiados por estratégias que lhes proporcionariam um melhor desempenho na atividade proposta, o que, imaginou-se, poderia ativar positivamente a motivação dos alunos.

Na sequência, apresentou-se o enunciado já inovado. As frases foram escritas em língua portuguesa para facilitar o trabalho de pesquisadores de outras línguas estrangeiras. No entanto, os exercícios foram apresentados em língua francesa para os alunos das duas turmas. Também se seguiu a tipologia de O'Malley e Chamot, uma vez que “[...] é mais fácil de manipular, mais operacional ou utilizável tanto para a pesquisa como para uma compreensão dos praticantes daquilo que são, verdadeiramente, as estratégias de aprendizagem em L2” (CYR, 1998, p.38).

Vale relembrar que foram adotados os termos *prática* para a *repetição* e *tradução* para a *transcrição fonética*. O primeiro, porque é mais abrangente e o segundo, porque, de acordo com Taillefer, implica a transferência do código fonético para o código gráfico de uma única língua, o que representa uma estratégia válida para as atividades de compreensão oral. Na sequência, apresentou-se o exercício citado acima com os enunciados inovados. Ressalta-se que como os exercícios são apresentados por níveis elementar, intermediário e avançado, também se realizou o desdobramento dos enunciados por níveis.

<p align="center">Exercício 1 Nível elementar</p>	<p align="center">ESTRATÉGIAS</p>
<p>1) Escute o diálogo e identifique o tema principal.</p>	<p>Metacognitivas de atenção geral e seletiva, possível identificação de problema. Cognitivas de prática, dedução.</p>
<p>2) Escute de novo e diga quantos quadros aparecem.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Cognitiva de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de esclarecimento.</p>
<p>3) Olhe e associe cada quadro a seu título.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva. Cognitivas de prática, inferência. Sócio-afetiva de esclarecimento.</p>
<p>4) Valide para confirmar se você acertou o exercício l'exercice.</p>	
<p align="center">Exercício 2 Nível elementar</p>	
<p>5) Muito bem! Você associou bem as imagens! Agora, escute de novo e diga quais são as palavras que você compreendeu!</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema. Cognitivas de prática, elaboração.</p>
<p>6) Cada um lê frase por frase do quadro do exercício e observe se você sabe todas as palavras.</p>	<p>Metacognitivas de atenção seletiva, auto-avaliação. Cognitivas de prática. Sócio-afetivas de verificação, de cooperação.</p>

7) Se você precisar, peça ajuda aos colegas.	Metacognitivas de auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitiva de prática. Sócio-afetivas de cooperação.
8) Você já pode dizer o que representam os quadros. Deslize os elementos nas colunas: Verdadeiro ou Falso.	Estratégias metacognitivas de atenção seletiva, auto-monitoração, auto-avaliação. Estratégias cognitivas de prática, agrupamento. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
9) Valide para confirmar se você fez corretamente o exercício.	
Exercício 1 Nível intermediário	
10) Escute e anote como a primavera e o verão são representados.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de tradução, prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
11) Escute e anote como o outono e o inverno são representados.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de tradução, prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
12) Verifique com os colegas o que você anotou.	Metacognitivas de auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitiva de prática. Sócio-afetivas de cooperação.
13) Olhe atentamente a reportagem e classifique os detalhes nas colunas correspondentes: a primavera, o verão, o outono e o inverno.	Estratégias metacognitivas de atenção seletiva, auto-monitoração, auto-avaliação. Estratégias cognitivas de prática, agrupamento. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
14) Valide para confirmar se você acertou o exercícios.	
Exercício 2 Nível intermediário	
15) Escute de novo o diálogo e anote o nome do pintor e sua nacionalidade.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de tradução, prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
16) Diga quais os outros tipos de quadros que o pintor realizou. Se você precisar, escute uma outra vez o diálogo.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema. Cognitivas de prática, elaboração.
17) Anote a data do quadro. Se você precisar, escuta mais uma vez o diálogo.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de tradução, prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
18) Escute o diálogo e complete as frases.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
19) Valide para confirmar se você acertou o exercícios.	

Exercício 1 Nível avançado	
20) Assista ao vídeo e copie a última frase.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de tradução, prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
21) A cada pergunta do exercício, cada um vai ler uma frase!	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
22) Selecione a resposta correta!	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
23) Valide para confirmar se você acertou o exercícios.	
Exercício 2 Nível avançado	
24) Cada um lê uma frase e depois escuta o vídeo.	Metacognitivas de atenção seletiva, possível identificação de problema(s). Estratégias cognitivas de prática. Possível estratégia sócio-afetiva de verificação.
25) Troque com seus colegas as informações que você descobriu.	Metacognitivas de auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitiva de prática. Sócio-afetivas de cooperação.
26) Clique sobre as palavras erradas.	Metacognitivas de auto-monitoração, auto-avaliação. Cognitiva de prática. Sócio-afetivas de cooperação.
27) Valide para confirmar se você acertou o exercícios.	

Tabela 3 – Enunciado inovado da sequência 2, utilizado na segunda etapa e suas respectivas estratégias de aprendizagem.

Os exercícios foram, portanto, apresentados dessa forma aos alunos, seguindo esse percurso estratégico. Torna-se visível pelo desdobramento dos enunciados quantas outras estratégias os alunos utilizaram, realizando o mesmo exercício, mas seguindo o percurso estratégico. Ao longo de um período que é diferente para cada aluno, visto que cada um tem estilo e tempo diferentes para aprender, o trabalho com as estratégias pode propiciar que o aprendiz seja mais consciente do processo de sua aprendizagem e, conseqüentemente, mais autônomo. Além disso, estudando as atividades mais detalhadamente, os alunos tem condições de compreendê-las melhor sem que elas se tornem maçantes.

3.2.4 Entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas durante o processo de pesquisa e apresentaram questões que identificam como ocorreu a inserção da *internet* no contexto de ensino/aprendizagem da língua francesa. Analisou-se também a eficiência do percurso estratégico, que viabiliza as estratégias de aprendizagem, e a relevância do mediador no encaminhamento das atividades no suporte virtual.

Realizaram-se três entrevistas. A primeira (ver APÊNDICE 2, p.145) foi feita antes da aplicação dos exercícios e teve o objetivo de realizar um diagnóstico sobre a percepção dos alunos no que diz respeito à língua francesa, como estudam, que atividades gostam de realizar em sala de aula, o que acham do livro didático pedagógico, das atividades de compreensão oral do livro didático, que outros instrumentos poderiam ser usados em sala de aula além do livro didático, entre outros.

A segunda entrevista (ver APÊNDICE 3, p.146) foi aplicada depois da primeira etapa dos exercícios do *site TV5* e teve como objetivos verificar, a partir da percepção dos alunos, como se deu a mudança do suporte impresso para o suporte virtual, se a utilização de outros materiais didáticos, além do livro, é significativa, se atividades realizadas por intermédio do computador geram alguma motivação, qual é a função do mediador na aplicação das atividades via *internet*.

A terceira entrevista (ver APÊNDICE 4, p.147) foi aplicada após a segunda etapa, quando os exercícios foram realizados seguindo o percurso estratégico. Assim, buscou-se verificar se os alunos consideraram relevante a interação entre os pares, se o computador facilitou a interação entre os colegas, como os aprendizes avaliaram a figura do mediador nesta etapa, como avaliaram a atividade realizada seguindo o percurso estratégico, se o percurso estratégico facilitou a atividade de compreensão oral, qual é a importância e o lugar do computador no processo de aprendizagem desses alunos.

Como norte para o bom encaminhamento das entrevistas seguiu-se o roteiro proposto por Szymansky (2002) a qual cita que há três tipos de questões possíveis: 1) Questões de esclarecimento, as quais buscam informações quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as idéias ou os fatos narrados não estão muito claros para o entrevistador; 2) Questões focalizadoras: são aquelas que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente; 3) Questões de aprofundamento: são

aquelas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável.

3.2.5 Observação

Realizou-se a observação durante todo o processo de aplicação da pesquisa. De acordo com Vianna (2007, p.12)

A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Na primeira etapa, preocupou-se em verificar como os aprendizes se sairiam ao realizar as atividades em um suporte diferente daquele no qual estudavam normalmente, a figura do mediador neste processo e também perceber quais estratégias visíveis foram utilizadas além das já propostas nos enunciados dos exercícios, uma vez que nesta etapa, não se alteraram os enunciados dos exercícios. Os alunos realizaram os exercícios, selecionados e monitorados pela pesquisadora, sem, no entanto, nada ter sido alterado nos seus enunciados. As informações sobre as estratégias que não foram identificadas somente pela observação foram completadas pelo questionário.

O uso da metodologia da observação, ressaltam Bailey (1994) e Sellitz et al. (1967), não exclui, entretanto, como não poderia deixar de ser, o emprego de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos nos trabalhos de pesquisa em educação, sendo também possível, no caso da observação direta, a utilização de questionários e entrevistas, técnicas projetivas e análise de registros anteriores envolvendo a mesma temática objeto da pesquisa. (VIANNA, 2007, p. 14-15)

Na segunda etapa, pretendeu-se analisar como ocorreu a aplicação das atividades de compreensão oral seguindo o percurso estratégico e a figura do mediador no encaminhamento das atividades no suporte virtual.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi aplicada às duas turmas em duas etapas. Na primeira, aplicaram-se os exercícios do *site TV5* e um questionário para identificar quais estratégias os alunos poderiam utilizar durante a realização da atividade; na segunda, outros exercícios do mesmo *site* com seus enunciados inovados. Três entrevistas foram realizadas durante o período de aplicação da pesquisa.

4.1 Turma I: resultados e análise dos dados

O presente trabalho foi desenvolvido durante dois meses. Colheram-se dados a partir dos resultados obtidos por meio das entrevistas, questionário e observações. Todos esses dados são apresentados a seguir:

4.1.1 Entrevista I

Antes de iniciar a primeira etapa com os exercícios do *site TV5*, foi aplicada uma entrevista às alunas, que teve como objetivo verificar as suas percepções em relação à língua francesa. Estas questões foram relevantes, pois, a partir delas, pode-se perceber como os alunos se relacionam com a aprendizagem da língua francesa. É preciso desvendar a percepção dos alunos sobre como estudam, que atividades gostam de realizar em sala de aula, o que acham do livro didático pedagógico, de suas atividades de compreensão oral, quais outros instrumentos poderiam ser usados em sala de aula além do livro didático, para que os dados coletados dessas respostas sirvam de suporte para análise dos objetivos do presente trabalho. Somente em uma análise e compreensão de como os alunos se relacionam com a língua que lhes é ensinada, de que modo aprendem essa língua, o que pensam sobre o material didático que os acompanha no cotidiano da sala de aula puderam justificar as suas futuras respostas sobre outro tipo de materiais utilizados em sala de aula. Optou-se por manter a linguagem coloquial dos alunos nas tabelas.

Optou-se por realizar a análise de conteúdo, a qual segundo Franco (2008, p.13)

assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A seguir foram elaborados quadros ilustrativos a partir das respostas das alunas para facilitar os procedimentos de agrupamentos. Salienta-se que esses procedimentos foram adotados a partir das idéias de Franco (2008) sobre a análise de conteúdo. Os números de 1 a 4 ao lado esquerdo correspondem, respectivamente, às respostas das alunas: 1) Paula, 2) Raiana, 3) Carolina e 4) Betina. Após a apresentação dos quadros com as respostas, foram elaboradas tabelas que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores ilustrativos.

Resposta das alunas à questão: Você gosta da língua francesa?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu gosto. Por que eu acho que é diferente, porque, por exemplo, inglês todo mundo sabe, mas é uma língua bonita e também importante.</i>
2	<i>Sim. Porque eu acho que soa bem e sempre gostei. Minha mãe fala francês e eu acho que é uma forma de eu me identificar com ela.</i>
3	<i>Eu gosto bastante. Eu comecei a fazer com a intenção de viajar mesmo pra França. E com isso o primeiro contato que eu tive eu comecei gostar bastante pelo sotaque, delicadeza que eu acho que a língua expressa.</i>
4	<i>Eu gosto. Porque eu acho bonita, diferente do inglês, por exemplo, o sotaque.</i>

Tabela 1: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar porque gostam da língua francesa.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à situação de entretenimento e prazer <ul style="list-style-type: none"> • Por que eu acho que é diferente, porque é uma língua bonita e também importante. • Porque eu acho bonita, diferente do inglês, por exemplo, o sotaque. • Para viajar mesmo pra França. Pelo sotaque, delicadeza que eu acho que a língua expressa. 	3
Relacionados à situação de relacionamento familiar <ul style="list-style-type: none"> • Para eu me identificar com minha mãe. 	1

Todas as alunas demonstraram gostar da língua francesa. Três respostas se relacionaram à situação de entretenimento e prazer. Percebeu-se que o sotaque e a beleza da língua atraem a atenção das alunas. Uma dentre elas ainda citou a identificação com a mãe o motivo para gostar da língua.

O fato de todas as aprendizes demonstrarem gostar da língua francesa é relevante, pois muitos jovens de classe média, como é o caso dos participantes deste trabalho, que estudam em escolas particulares de idiomas são, muitas vezes, forçados pelos pais a estudarem idiomas mesmo que não seja do seu agrado. No entanto, se os alunos não desejam aprender a língua estrangeira, isso torna a sua aprendizagem comprometida. Esse fato é observado pela pesquisadora que atua em escolas de idiomas há alguns anos. É preciso que haja uma razão para aprender a língua estrangeira. Quando há uma imposição, especialmente, dos pais, dificilmente a aprendizagem caminha bem.

Resposta das alunas à questão: Por que você escolheu aprender a língua francesa?

Alunos	Respostas
1	<i>Porque eu quero uma profissão que envolve bastante línguas e acho que o francês seria importante saber: relações internacionais.</i>
2	<i>Por vários motivos. Eu preciso aprender pra concurso e também porque eu gosto e sempre pode ser útil em viagens esse tipo de coisa.</i>
3	<i>Eu continuo na mesma linha porque eu pretendo durante a pós-graduação voltar pra França. Então eu tenho que aprender mesmo a língua tanto na escrita quanto na conversação. Então continua sendo pra estudo também.</i>
4	<i>Eu sempre tive interesse. Minha irmã começou a fazer e ela gostava e pra não ter só uma língua, o inglês eu já fazia, pra ter mais uma eu achei legal.</i>

Tabela 2: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar porque escolheram aprender a língua francesa.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados a estudo e profissão <ul style="list-style-type: none"> • Porque eu quero uma profissão que envolve bastante línguas e acho que o francês seria importante saber: Relações Internacionais. • Pra estudo. 	2
Relacionados à situação de entretenimento e lazer <ul style="list-style-type: none"> • Pra não ter só uma língua, o inglês eu já fazia, pra ter mais uma eu achei legal. 	1
Relacionados à situação de estudo e entretenimento <ul style="list-style-type: none"> • Por vários motivos. Pra concurso e também porque eu gosto e sempre pode ser útil em viagens esse tipo de coisa. 	1

Este quadro demonstra a importância dada às alunas para a aprendizagem da língua francesa. Três alunas declararam motivos relacionados à escolha do idioma relativos a estudo e profissão. E, apenas uma das alunas disse que aprende a língua pelo prazer de aprendê-la. Por um lado, o quadro demonstrou que, neste caso, as alunas, talvez, sejam mais responsáveis pelo processo de sua aprendizagem, uma vez que seus objetivos ao estudarem tem ligação com sua profissão futura. Por outro lado, deve-se levar em conta de que alguém que escolhe livremente cursar uma língua, também deve ser vista de forma positiva, pois não perdeu a oportunidade de conhecer um novo idioma.

Resposta das alunas à questão: Você considera difícil aprender esta língua estrangeira?

Alunos	Respostas
1	<i>Não, no geral não, porque tem bastante coisa parecida com o inglês e com o português, mas a gramática é complicada.</i>
2	<i>Não.</i>
3	<i>Não, num primeiro momento, eu acho que por você nunca ter ouvido como você ouviu muito o inglês você não ouviu o francês. Então, no começo até habituar eu achava um pouco difícil, mas agora eu já não acho tão mais difícil não. Acho bem mais fácil do que outras línguas britânicas.</i>
4	<i>Claro. Aqueles das vozes porque eles falam rápido, aí eu tenho dificuldade na hora de entender às vezes eu não sei se acabou e eu acabo me confundindo.</i>

Tabela 3: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar se acham difícil aprender a língua francesa.

Motivos explicitados	Nº
alunos	
Relacionados à resposta positiva <ul style="list-style-type: none"> • Claro. Aqueles das vozes porque eles falam rápido, aí eu tenho dificuldade na hora de entender às vezes eu não sei se acabou e eu acabo me confundindo. 	1
Relacionados à resposta negativa <ul style="list-style-type: none"> • Não, porque tem bastante coisa parecida com o inglês e com o português, mas a gramática é complicada. • Não. • Não, no começo até habituar eu achava um pouco difícil, mas agora eu já não acho tão mais difícil não. Acho bem mais fácil do que outras línguas britânicas. 	3

Nesta tabela, três alunas demonstraram que não tem problemas para aprender a língua francesa. Dentre elas, inclusive, uma acrescentou que considera muitos pontos parecidos com a língua inglesa. No entanto, salientou que a gramática é complicada. Uma aluna dentre as quatro considerou a língua francesa difícil e pelo relato que fez, deu a entender que considera mais difícil as atividades de compreensão oral. Este fato é importante, especialmente, porque nesta pesquisa trabalha-se com atividades de compreensão oral.

Resposta das alunas à questão: Como você estuda para aprender melhor a língua francesa?

Alunos	Respostas
1	<i>Lendo, às vezes, ouvindo música, ou vendo filmes com legenda ajuda.</i>
2	<i>Com música, lendo artigos na internet, às vezes livros fáceis eu tenho alguns em casa. Conversando com pessoas que falam o idioma pela internet.</i>
3	<i>Fazendo exercícios, praticando exercícios do livro e quando eu tava lá na França, eu ficava ouvindo bastante, eu ficava ouvindo muita televisão, filme e um material que tinha com CD pra você escutar.</i>
4	<i>Eu acho melhor ler, por exemplo, no inglês eu achava bem mais fácil porque eu via mais no dia-a-dia.</i>

Tabela 4: Distribuição dos meios explicitados pelas alunas para justificar como fazem para aprender melhor a língua francesa.

Meios explicitados	Nº
<p>Relacionados à leitura de material impresso</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler, por exemplo, no inglês eu achava bem mais fácil porque eu via mais no dia-a-dia. 	1
<p>Relacionados à leitura de livros ou a estudo com materiais audiovisuais</p> <ul style="list-style-type: none"> Lendo, às vezes, ouvindo música, ou vendo filmes com legenda ajuda. Com música, lendo artigos na <i>internet</i>, às vezes livros fáceis eu tenho alguns em casa. Conversando com pessoas que falam o idioma pela <i>internet</i>. Fazendo exercícios, praticando exercícios do livro e ouvindo muita televisão, filme e um material que tinha com CD pra você escutar. 	3

Nesta tabela, as alunas explicitaram a maneira como aprendem melhor a língua francesa. A leitura tanto em material impresso quanto virtual foram as formas mais citadas. Em seguida, aparecem o ouvir música, assistir a filmes, conversar com pessoas pela *internet* e praticar exercícios do livro, entre outros.

A partir das quatro primeiras tabelas tem-se um panorama geral da percepção das alunas em relação à língua francesa. Sabe-se o que elas pensam sobre o idioma, porque o escolheram, se encontram dificuldades e como fazem para melhor estudá-lo. Esses são os perfis de cada estudante os quais contribuiriam para a resolução das questões que surgiram nas próximas etapas da pesquisa.

Resposta das alunas à questão: O que você acha das atividades apresentadas no livro didático pedagógico que é utilizado em sala de aula?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que são bons, fazem a gente pensar bastante.</i>
2	<i>Eu acho que são muito interessantes, são bem eficientes. A gente acaba até descobrindo um pouco mais sobre os colegas. Tem uma interação bacana.</i>
3	<i>Eu acho completo o livro porque trabalha tanto a questão da gramática, quanto a questão da oralidade e trabalha em duplas, uma coisa interativa.</i>
4	<i>Elas são mais complicadas porque eu acho que o francês é mais complicado porque é derivado do latim e é igual o português cheio de regra, mas eu acho que o material está bom assim porque ele explica bem e tem o caderno de exercícios. Aí eu acho que ele está bem completo.</i>

Tabela 5: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar o que acham das atividades apresentadas no livro didático pedagógico que é utilizado em sala de aula.

Motivos explicitados alunos	Nº
Relacionados à interação <ul style="list-style-type: none"> • Tem uma interação bacana. • Porque trabalha tanto a questão da gramática, quanto a questão da oralidade e trabalha em duplas, uma coisa interativa. 	2
Relacionados à situação de exercícios estruturais <ul style="list-style-type: none"> • Porque ele explica bem e tem o caderno de exercícios. Eu acho que ele está bem completo. 	1
Relacionados à situação de possibilitar a reflexão <ul style="list-style-type: none"> • Fazem a gente pensar bastante. 	1

Como se analisou a inserção da *internet* na sala de aula é importante desvendar o que os alunos pensam sobre o livro didático. Há muitas pesquisas que versam sobre a utilização das novas tecnologias como meio mais eficaz de aprendizagem, já que se vive na era tecnológica. Por essa razão, considera-se relevante avaliar a inserção do computador, a partir da visão dos aprendizes, visto que eles, como sujeitos do processo de aprendizagem, tem condições de demonstrar como avaliam cada mudança que afeta a sua aprendizagem.

Nesta turma, por exemplo, as características apresentadas pelas alunas sobre as atividades do livro didático são: bons, interessantes, completo. Duas alunas ainda citaram a interação como aspecto importante que o livro proporciona. Outra considerou o livro bem estruturado e outra ainda disse que o livro a faz refletir. Isso evidenciou que as alunas estão satisfeitas com o livro com o qual estudam. Sabe-se que ainda hoje os livros didáticos são a base do ensino de muitas escolas de língua materna e também de idiomas, sendo, dessa forma, presenças marcantes na vida de professores e alunos.

Resposta das alunas à questão: O que você acha das atividades de compreensão oral apresentados no livro pedagógico?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que são bons também, mas às vezes a vizinha dos caras é muito complicada. Então, não dá pra entender porque é muito enrolado.</i>
2	<i>São um pouco difíceis, mas eu gosto bastante.</i>
3	<i>Eu acho ótimo, porque primeiro você escuta e você vai formulando aquilo na sua cabeça, depois você vai à leitura e daí você tem que responder aquilo que você acha. Eu acho completo.</i>
4	<i>Eu acho difícil porque eu escuto muita palavra jogada eu acho mais complicado porque eles falam assim mais rápido e ainda tem aquela questão que cortam as palavras. Tem umas vezes que eles colocam que pelo amor de Deus. Aquela velhinha que ficava lá reclamando. Tem uns que são muito complicados.</i>

Tabela 6: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar o que acham das atividades de compreensão oral apresentados no livro pedagógico.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à resposta: difícil <ul style="list-style-type: none"> Um pouco difíceis, mas eu gosto bastante. Difícil porque eu escuto muita palavra jogada. Eu acho mais complicado porque eles falam assim mais rápido e ainda tem aquela questão que cortam as palavras. Tem umas vezes que eles colocam que pelo amor de Deus. Aquela velhinha que ficava lá reclamando. Tem uns que são muito complicados. 	2
Relacionados à resposta: bons e complicados. <ul style="list-style-type: none"> Bons também, mas às vezes a vizinha dos caras é muito complicada então não dá pra entender porque é muito enrolado. 	1
Relacionados à resposta: ótimo. <ul style="list-style-type: none"> Ótimo, porque primeiro você escuta e você vai formulando aquilo na sua cabeça, depois você vai à leitura e daí você tem que responder aquilo que você acha. Eu acho completo. 	1

O trabalho com a compreensão oral é importante porque prepara o aluno para que possa desenvolver a sua capacidade de compreensão no momento da comunicação. Para ter condições de realizar o *feedback*, os sujeitos precisam ter compreendido bem a fala do seu interlocutor. Dessa forma, se houver algum problema de compreensão, certamente, não haverá boa comunicação. Por esse motivo, considera-se de extrema importância o trabalho com a compreensão oral, já que neste mundo globalizado, o ouvir, compreender e falar são tão relevantes quanto o ler e o escrever.

Nesta pesquisa, lançou-se mão de atividades de compreensão oral do *site TV5* e, por essa razão, também se questionou o que os alunos pensam sobre as mesmas para, posteriormente, se realizar uma comparação entre os dois suportes.

Duas alunas consideraram as atividades difíceis. Outra achou que são bons, mas também destacou que não compreende bem as atividades. Dentre as quatro, apenas uma considerou ótimo, porque, segundo ela, as atividades permitem que os alunos realizem uma elaboração mental, trabalhem a leitura e, por fim, possam opinar sobre o assunto.

Resposta das alunas à questão: Você considera importante realizar atividades de compreensão oral? Por quê?

Alunos	Respostas
1	<i>Claro, pra você entender e poder falar porque se um dia eu for pra França eu preciso compreender e falar.</i>
2	<i>Eu considero muito importante pra acostumar com o som do idioma. Por isso.</i>
3	<i>Bastante, porque enquanto você está aí no livro parece que é bem mais fácil, quando você vai pra compreensão oral é que você realmente vai entrar em contato com a língua mesmo.</i>
4	<i>Eu acho difícil porque eu escuto muita palavra assim jogada. Eu acho mais complicado porque eles falam assim mais rápido e ainda tem aquela questão que cortam as palavras. Tem umas vezes que eles colocam que pelo amor de Deus. Aquela velhinha que ficava lá reclamando. Tem uns que são muito complicados.</i>

Tabela 7: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar se consideram importante realizar atividades de compreensão oral.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à resposta: sim. <ul style="list-style-type: none"> • Pra você entender e poder falar porque se um dia eu for pra França eu preciso compreender e falar. • Pra acostumar com o som do idioma. Por isso. • Porque enquanto você está aí no livro parece que é bem mais fácil, quando você vai pra compreensão oral é que você realmente vai entrar em contato com a língua mesmo. 	3
Relacionados à resposta: difícil. <ul style="list-style-type: none"> • Porque eu escuto muita palavra assim jogada. Eu acho mais complicado porque eles falam mais rápido e ainda tem aquela questão que cortam as palavras. Tem umas vezes que eles colocam que pelo amor de Deus. Aquela velhinha que ficava lá reclamando. Tem uns que são muito complicados. 	1

Ainda referente às atividades de compreensão oral, as alunas foram questionadas se consideram importante realizá-los. Três alunas disseram que consideram importantes justamente porque podem entrar em contato com a língua viva. A outra aluna citou a dificuldade que encontra ao realizar este tipo de atividade. De certa forma, a maioria das entrevistadas revelou que compreendeu a relevância de se exercitar a compreensão oral, uma vez que ela possibilita um treino para que se efetive a comunicação real.

Resposta das alunas à questão: O que você faz, ou melhor, quais recursos você utiliza quando não compreende uma atividade de compreensão oral. Por exemplo: pergunta ao professor, ao colega, pede para repetir.

Alunos	Respostas
1	<i>No começo, eu pergunto se pode passar de novo e se eu não entender de novo eu pergunto pro professor.</i>
2	<i>Eu peço pra passar novamente. Eu também peço ajuda pro professor e às vezes quando uma pessoa da sala entende aí essa pessoa também pode ajudar.</i>
3	<i>Eu peço pra passar novamente.</i>
4	<i>Eu pergunto para o professor, eu tento ver as palavras que eu entendi pra ver se eu posso fazer uma relação com o tema e peço pra repetir de novo.</i>

Tabela 8: Distribuição das estratégias explicitadas pelas alunas para justificar o que fazem quando não compreendem uma atividade de compreensão oral.

Estratégias explicitadas	Nº alunos
Relacionados à resposta: pedir para ouvir novamente. <ul style="list-style-type: none"> • Peço pra passar novamente. 	1
Relacionados à resposta: pedir para ouvir novamente, pedir ajuda ao professor. <ul style="list-style-type: none"> • Pergunto se pode passar de novo e se eu não entender de novo eu pergunto pro professor. 	1
Relacionados à resposta: pedir para ouvir novamente, pedir ajuda ao professor, pedir ajuda ao outro. <ul style="list-style-type: none"> • Peço pra passar novamente, eu também peço ajuda pro professor e às vezes quando uma pessoa da sala entende aí essa pessoa também pode ajudar. 	1
Relacionados à resposta: pedir para ouvir novamente, pedir ajuda ao professor, estabelecer relações com o tema. <ul style="list-style-type: none"> • Pergunto para o professor, eu tento ver as palavras que eu entendi pra ver se eu posso fazer uma relação com o tema e peço pra repetir de novo. 	1

O presente trabalho também pretendeu analisar as estratégias de aprendizagem no suporte virtual e, por isso, decidiu-se investigar quais são as estratégias que os alunos mais utilizam no momento de resolverem as atividades no suporte impresso para já previamente se ter um diagnóstico de como cumprem as suas atividades.

Notou-se, por essas respostas, que as alunas quase sempre se servem das mesmas estratégias para compreender as atividades. Não há variação, exceto no caso de Betina, que disse tentar estabelecer alguma relação entre o escutado e o tema. Esse fato comprova o que diz Crivilim, Polido e Taillefer (2004) sobre os enunciados dos exercícios de compreensão oral, dizendo que são objetivos e concisos e apontam somente para algumas estratégias de aprendizagem. E os alunos, por sua vez, pulam uma série de outras estratégias que lhes facilitariam a compreensão da atividade, o que também ficou comprovado uma vez que as alunas citaram a dificuldade de compreensão da atividade.

Resposta das alunas à questão: Quais outros instrumentos, além do livro didático, você considera que poderia ser usado em sala de aula.

Alunos	Respostas
1	<i>Filmes, músicas, essas coisas.</i>
2	<i>Filmes, músicas, revista, jornal em francês eu acho interessante. E talvez interação com pessoas que tem o francês como língua nativa.</i>
3	<i>Acho que assistir algum vídeo, músicas também. Eu acho que coisas assim.</i>
4	<i>Música quando coloca é bem legal, porque é uma coisa que acaba sendo fixada; filme querendo ou não também ajuda porque você tem mais contato, vai escutando mais.</i>

Tabela 9: Distribuição dos materiais explicitados pelas alunas para justificar quais outros instrumentos, além do livro didático, consideram que poderia ser usado em sala de aula.

Materiais explicitados	Nº
Relacionados a materiais audiovisuais e a contato com nativos. <ul style="list-style-type: none"> • Filmes, músicas, essas coisas. • Vídeo, músicas também. Eu acho que coisas assim. • Música quando coloca é bem legal, porque é uma coisa que acaba sendo fixada; filme querendo ou não também ajuda porque você tem mais contato, vai escutando mais. • Filmes, músicas, revista, jornal em francês eu acho interessante. E não sei até talvez interação com pessoas que tem o francês como língua nativa. 	4

Nenhuma das quatro alunas citou o computador ou alguma atividade realizada via *internet*. Apesar de todos os avanços tecnológicos que estão à disposição de todos, a sala de aula é de certo modo imune a algumas inovações. Supõe-se que as alunas não citam o computador talvez porque não estejam habituadas à utilização pedagógica do mesmo na aprendizagem da língua materna e na da língua estrangeira. Então, ele se torna um instrumento de descontração entre os amigos que estão longe, que serve para realizar algumas pesquisas extraclases, mas não para ser usado em sala de aula como material pedagógico.

4.1.2 Primeira etapa: exercícios com enunciados do livro didático-pedagógicos e questionário

Na primeira etapa foi aplicado uma atividade de compreensão oral do *site TV5* sobre a explicação do quadro *La parabole des aveugles de Bruegel l'Ancien* (A Parábola dos cegos de Brueghel o ancião) que se encontra no museu do Louvre (ver ANEXO 1, p.140). A pintura é explicada por personagens de desenho animado de uma maneira bem descontraída.

As quatro alunas foram conduzidas à sala de computadores da escola. Cada uma ficou no seu computador. A pesquisadora as ajudou a entrar no *site*, explicou sobre os recursos que estariam disponíveis como, dicionário *on-line*, transcrição e resumo do vídeo. Em seguida, explicou os passos que deveriam seguir para resolver a atividade. Disse que teriam que assistir ao vídeo e depois responder aos exercícios que vinham na sequência. A cada atividade apresentada, a pesquisadora leu os enunciados e perguntou às alunas se havia algum problema de compreensão de vocabulário. Ao final de cada exercício, poderiam clicar na palavra *Valider* (Validar) para conferir se tinham acertado ou não. Se acaso houvesse algum problema, deveriam tentar resolver o exercício novamente para depois seguirem para o próximo. O único ponto sugerido foi que ao final de cada exercício, esperassem as outras colegas antes de iniciarem o próximo. Esta iniciativa teve o objetivo de possibilitar que as alunas que tivessem terminado primeiro, pudessem ajudar as outras e assim possibilitar maior interação entre elas.

Com relação ao primeiro exercício do nível elementar, notou-se que as alunas tiveram facilidade para compreendê-lo. Somente Betina teve que corrigi-lo uma vez. No segundo exercício do nível elementar também se observou facilidade na sua realização, porém, Raiana e Carolina erraram na primeira tentativa. Até esse momento não houve nenhuma interação entre as aprendizes. Estavam preocupadas e concentradas para resolverem corretamente os

exercícios. Supõe-se que a facilidade em cumprir as atividades se deve ao fato de os exercícios serem apresentados em gradação do mais fácil ao mais complexo.

No primeiro exercício do nível intermediário, houve maior dificuldade, pois somente Raiana o acertou na primeira vez, as outras três alunas o acertaram na segunda tentativa. No segundo exercício do nível intermediário, Carolina e Raiana acertaram na primeira vez, Betina, na segunda tentativa, mas Paula não conseguia resolvê-lo. Observou-se, naquele momento, a reação das outras aprendizes que estavam esperando que Paula acertasse para continuarem suas atividades. Betina ofereceu ajuda a Paula que, após o seu auxílio, conseguiu terminar a atividade. Percebeu-se assim a relevância da interação com o outro para que houvesse sucesso nas atividades.

No primeiro exercício do nível avançado, somente Carolina não o cumpriu na primeira vez. E, por isso, pediu auxílio à pesquisadora para que pudesse concluí-lo. Naquele instante, notou-se que Raiana consultou palavras no dicionário *online* enquanto esperava as colegas terminarem as suas atividades.

No segundo exercício do nível avançado, Raiana e Paula somente o terminaram na segunda tentativa. As outras acertaram logo na primeira vez. Nesta etapa, as alunas consultaram o dicionário *online* e também como já haviam concluído todos os níveis, começaram a entrar em outros *sites* enquanto esperavam as outras terminarem.

Esta turma tem por característica, na sala de aula, a interação. Quando realizam uma atividade de compreensão oral é comum observar a ajuda mútua para que consigam compreender a tarefa proposta. Nesta primeira etapa da pesquisa, houve pouca interação entre elas, exceto em um momento em que uma das aprendizes não conseguia resolver sozinha a atividade. Nos outros exercícios, as alunas buscaram sozinhas a ajuda no dicionário ou no próprio enunciado do exercício. Notou-se assim que houve interação das alunas com o computador, porém, o computador se tornou empecilho para que, neste molde de atividade assíncrona, interagissem umas com as outras.

Ao final das atividades, as alunas tiveram dificuldade em saber efetivamente do que tratava o vídeo. Compreenderam a ideia no geral, porém alguns pontos específicos do texto oral ficaram confusos. Este fato demonstrou que as alunas seguiram o que foi pedido nos enunciados das atividades, mas pularam uma série de etapas que lhes possibilitariam utilizar outras estratégias que provavelmente lhes ajudariam na compreensão da tarefa.

Após o término dos exercícios, aplicou-se um questionário para identificar quais outras estratégias as alunas utilizaram, mas que não foram facilmente observáveis pela pesquisadora. O quadro a seguir apresenta essas estratégias:

Tabela 10: Estratégias mais utilizadas pelas alunas identificadas por meio do questionário.

Alunos	Estratégias utilizadas
Carolina	Metacognitiva de identificação de problema; Cognitiva de prática, de inferência; Sócio-afetiva de esclarecimento.
Raiana	Metacognitiva de identificação de problema; Cognitiva de prática, de inferência, de utilização de fontes, de tradução; Sócio-afetiva de esclarecimento.
Paula	Metacognitiva de identificação de problema; Cognitiva de prática, de inferência, de tradução; Sócio-afetiva de esclarecimento.
Betina	Metacognitiva de identificação de problema; Cognitiva de prática, de inferência, de utilização de fontes, de tradução; Sócio-afetiva de esclarecimento.

Comprovou-se, dessa forma, que o rol de estratégias utilizadas pelas participantes da pesquisa não foge às já propostas pelos enunciados das atividades do *site TV5*. Duas alunas utilizaram as estratégias cognitivas de utilização de fontes e três se serviram da cognitiva de tradução. Pode-se dizer, dessa forma, que os alunos realizam mais as estratégias que são direcionadas pelos enunciados das atividades, no entanto, nem sempre essas estratégias contemplam todos os estilos de aprendizagem. Por essa razão, muitas vezes, os alunos cumprem as atividades de compreensão oral com muita dificuldade, visto que ainda não ativaram os mecanismos que lhes facilitariam a compreensão das mesmas.

4.1.3 Entrevista II

Depois da aplicação do questionário, realizamos outra entrevista que teve como objetivo avaliar a percepção dos alunos sobre as atividades viabilizadas por meio do *site TV5*.

Resposta das alunas à questão: O que você achou da atividade de compreensão oral do *site TV5*?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu achei que é meio difícil porque tem um pouquinho no meio de sotaque talvez. E eles falam rápido, mas eu achei que é mais fácil de entender pelo vidinho do que no CD.</i>
2	<i>Eu achei muito interessante, fácil e eu gostei, tem muita coisa assim, conteúdo diferente que a gente vê no livro.</i>
3	<i>Eu gostei bastante porque quando você visualiza a figura, o diálogo é mais fácil de entender. Fica mais interativo também. Eu gostei bastante.</i>
4	<i>Eu achei legal, diferente, eu achei que ia ter até mais dificuldade, mas tem imagem junta a imagem com o áudio e fica mais fácil.</i>

Tabela 11: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar o que acharam da atividade de compreensão oral do *site TV5*.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à visualização da imagem. <ul style="list-style-type: none"> • É mais fácil de entender pelo vidinho do que no CD. • Porque quando você visualiza a figura, o diálogo é mais fácil de entender. Fica mais interativo também. Eu gostei bastante. • tem imagem, junta a imagem com o áudio e fica mais fácil. 	3
Relacionado a diversidade de conteúdo. <ul style="list-style-type: none"> • tem muita coisa assim, conteúdo diferente que a gente vê no livro. 	1

Pode-se iniciar um processo de comparação, uma vez que agora as alunas passaram pela experiência de realizar a atividade de compreensão oral no suporte virtual. Três alunas avaliaram que o que facilitou a compreensão da atividade proposta se relacionou com as imagens do *site*. Outra ainda citou o conteúdo que é trabalhado de maneira diferente no suporte virtual.

Nesta etapa da pesquisa, percebeu-se grande entusiasmo nas alunas por estarem realizando uma atividade no computador. O colorido, as imagens, a dinâmica de visualizar a cena e interagir com o computador na realização das atividades atraíram a atenção das alunas.

Resposta das alunas à questão: Como você avalia a atividade de compreensão oral aplicada via *internet*?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que é melhor porque às vezes a gente não entende direito a frase, mas se vê a imagem consegue raciocinar, fazer ligação, deduzir.</i>
2	<i>Eu gostei bastante, achei uma coisa diferente.</i>
3	<i>Eu acho que fica uma coisa muito singular... assim... individual. Não tem uma interação com o grupo. É interessante sim, mas de repente pra fazer como lição de casa, quando você tiver sozinho, mas numa sala de aula seriam mais interessante fazer em grupo. A interação é Muito importante...porque você pode colocar uma dúvida que outra pessoa do meio pode te tirar e você pode trocar algumas informações e aqui eu vi que cada um fez o seu. Talvez por ta na frente do computador não conseguiu pensar a interação com outro. Tinha gente que já começava antes, terminava antes ou enfim cada um tinha um tempo.</i>
4	<i>Eu acho mais prático porque é mais acessível e é mais fácil também. Na hora dá pra gente voltar tudo certinho, parar onde a gente quer. Como era individual cada um fazia no se ritmo. É legal.</i>

Tabela 12: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar como avaliam a atividade de compreensão oral aplicada via *internet*.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à avaliação positiva. <ul style="list-style-type: none"> • Porque às vezes a gente não entende direito a frase, mas se vê a imagem consegue raciocinar, fazer ligação, deduzir. • Achei uma coisa diferente. • Porque é mais acessível e é mais fácil também. Na hora dá pra gente voltar tudo certinho, parar onde a gente quer. Como era individual cada um fazia no se ritmo. É legal. 	3
Relacionados à avaliação negativa. <ul style="list-style-type: none"> • Fica uma coisa muito singular... assim... individual. Não tem uma interação com o grupo. É interessante sim, mas de repente pra fazer como lição de casa, quando você tiver sozinho, mas numa sala de aula seria mais interessante fazer em grupo. A interação é muito importante...porque você pode colocar uma dúvida que outra pessoa do meio pode te tirar e você pode trocar algumas informações e aqui eu vi que cada um fez o seu. Talvez por ta na frente do computador não conseguiu pensar a interação com outro. Tinha gente que já começava antes, terminava antes ou enfim cada um tinha um tempo. 	1

As alunas foram questionadas sobre a sua avaliação das atividades de compreensão oral aplicadas via *internet*. Três alunas consideraram interessantes visto que foi uma maneira diferente de aprender e a imagem as ajudou a fazer relações com o tema tratado. Uma dentre elas ainda apontou que as atividades aplicadas dessa forma respeitaram o estilo individual de cada uma, uma vez que cada uma teve um tempo e uma maneira de desenvolver a atividade. Já para Carla, a atividade não proporcionou a interação, característica marcante nesta turma.

Para essa aluna, o computador tornou a atividade muito singular, justamente porque cada uma pode realizá-la a seu tempo e, por isso, o diálogo com as outras colegas não fluiu. A aprendiz ainda observou que a interação é importante pela troca de informações entre o grupo que pode facilitar a aprendizagem.

A observação de Carla nos lembrou a estreita relação entre aprendizagem e interação. Sobre este assunto Vigotsky (2007) diz que todas as funções psíquicas superiores, incluindo aprendizagem e soluções de problemas, emergem primeiro em um plano social ou interpessoal, envolvendo interação entre duas ou mais pessoas, e então, mais tarde, em um plano interno ou intrapessoal.

A interação possibilita que as ideias que ainda não foram compreendidas por um sejam completadas pelo outro. E, assim, a informação que se promove em nível interpessoal é apreendida e internalizada pelo outro.

Resposta das alunas à questão: Quais as principais diferenças que você pode apontar entre as atividades de compreensão oral do material impresso e do material virtual?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu não notei diferença assim...só que é mais tranqüilo fazer pela internet porque você pode repetir...parar...assim mais liberdade. É...quando é sozinho, você pode fazer do seu jeito.</i>
2	<i>Tem muito mais recursos. Na internet tem dicionário fácil de aprender.</i>
3	<i>Eu acho que visualizando um vídeo fica mais interessante, fica mais dinâmico, mas o virtual ele requer uma coisa de estar sozinho no computador. Então eu acho que essa é a diferença. O impresso estar em grupo talvez tenha a mesma importância do virtual estar sozinho também.</i>
4	<i>No impresso o som é muito mais rápido, o som é muito baixo, às vezes, porque a pessoa fala mais do jeito normal, aquilo lá como era de compreensão oral eles falavam de um jeito ...não sei explicar...mas a gente compreendeu.</i>

Tabela 13: Distribuição das características explicitadas pelas alunas para justificar quais as principais diferenças que podem apontar entre as atividades de compreensão oral do material impresso e do material virtual.

Características explicitadas	alunos	Nº
Relacionados ao material impresso. <ul style="list-style-type: none"> O som é muito mais rápido, o som é muito baixo, às vezes, porque a pessoa fala mais do jeito normal, aquilo lá como era de compreensão oral eles falavam de um jeito ...não sei explicar...mas a gente compreendeu. 		1
Relacionados ao material virtual. <ul style="list-style-type: none"> Você pode repetir...ah sei lá...parar...assim mais liberdade. É...quando é sozinho, você pode fazer do seu jeito. Tem muito mais recursos. Na <i>internet</i> tem dicionário fácil de aprender. Visualizando um vídeo fica mais interessante, fica mais dinâmico, mas o virtual ele requer uma coisa de estar sozinho no computador. Então eu acho que é essa é a diferença. O impresso estar em grupo talvez tenha a mesma importância do virtual estar sozinho também. 		3

Às aprendizes foi solicitado que apontassem as principais diferenças entre um suporte e o outro. Apenas uma das alunas apontou características do material impresso, dizendo da sua dificuldade de compreensão, devido ao som baixo da gravação e também da fala rápida dos personagens. Por outro lado, as quatro alunas citaram vantagens de se realizar o exercício pela *internet*, devido à facilidade de visualização da imagem e os vários recursos que ela proporciona. Vale citar que apesar das vantagens, uma aluna citou a falta de interação como ponto negativo na realização dos exercícios via *internet*.

A atividade via *internet* propiciou grande motivação entre as alunas. Demonstrou-se assim que todas as alunas consideraram interessante realizar atividades desse tipo, mesmo ressaltando o ponto frágil, a falta de interação.

Resposta das alunas à questão: Você considera importante a utilização de outros materiais didáticos no contexto de ensino/aprendizagem além do livro didático?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que é importante, eu acho que é legal tentar ver de outro jeito, porque às vezes você entende melhor.</i>
2	<i>Eu considero sim e a internet é um deles. Ah porque quanto mais conteúdo a gente ter é melhor pro aprendizado. Às vezes você vê a mesma coisa em um lugar diferente, mas está escrito de uma forma diferente, ele ensina de uma forma diferente, você aprende melhor.</i>
3	<i>Sim...você assiste um filme, ouve uma música, fazer essas atividades pelo computador também. E também por exemplo propor uma atividade extra-classe, fazer uma comida alguma coisa, conversando na língua, praticando.</i>
4	<i>Sim, nunca é demais ampliar assim acaba ajudando a aprender melhor e tudo porque eu acho que se eu chegar lá não vai ter só pessoas, vai ser toda a situação cotidiana.</i>

Tabela 14: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar se consideram importante a utilização de outros materiais didáticos no contexto de ensino/aprendizagem além do livro didático.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à resposta: sim <ul style="list-style-type: none"> • É importante, eu acho que é legal tentar ver de outro jeito, porque às vezes você entende melhor. • a <i>internet</i> é um deles, porque quanto mais conteúdo a gente ter é melhor pro aprendizado. Às vezes você vê a mesma coisa em um lugar diferente, mas está escrito de uma forma diferente, ele ensina de uma forma diferente, você aprende melhor. • Você assiste um filme, ouve uma música, fazer essas atividades pelo computador também. E também, por exemplo, propor uma atividade extraclasse, fazer uma comida alguma coisa, conversando na língua, praticando. • Nunca é demais ampliar assim acaba ajudando a aprender melhor e tudo por que eu acho que se eu chegar lá não vai ter só pessoas, vai ser toda a situação cotidiana. 	4
Relacionados à resposta: não.	0

Todas as alunas consideraram importante a inserção de outros materiais, além do livro didático, porque isso possibilitou ver o conteúdo de outra forma. A variedade de formas pode possibilitar e atingir um maior número de estilos de aprendizagem. E, nesta sociedade globalizada, na qual a mistura de imagens, sons e formas diversificadas está cada vez mais difundida em todos os meios, é preciso que, nas diversas áreas de aprendizagem, esses recursos sejam aproveitados de forma a propiciar uma aprendizagem mais prazerosa e de acordo com os novos sujeitos surgidos nesta época.

Resposta das alunas à questão: O computador substitui o livro?

Alunos	Respostas
1	<i>Não também não. Eu acho que é importante ter o livro, carregar pra todos os lugares, sei lá o papel...eu gosto.</i>
2	<i>Não, porque no livro tem muito mais explicações do que no computador, explicação gramatical, vocabulário.</i>
3	<i>Na minha opinião não, porque eu gosto de ter alguma coisa em mãos, pra folhear, pra voltar...eu acho que não...não...é só um complemento a mais pra aprendizagem.</i>
4	<i>Não acho que é um complemento. Ah sei lá o livro as vezes é melhor ter o material na mão porque fica mais fácil, por exemplo tipo ter que identificar as coisas que falam eu acho muito ruim. Ah...primeiro o computador é cansativo, segundo que livro você tem na sua mão se você quiser fazer alguma anotação é mais fácil.</i>

Tabela 15: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar se consideram que o computador substitui o livro.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à resposta: sim	0
Relacionados à resposta: não. <ul style="list-style-type: none"> • é importante ter o livro, carregar pra todos os lugares, sei lá o papel...eu gosto. • Porque no livro tem muito mais explicações do que no computador, explicação gramatical, vocabulário. • Porque eu gosto de ter alguma coisa em mãos, pra folhear, pra voltar...eu acho que não...não...é só um complemento a mais pra aprendizagem. • O livro às vezes é melhor ter o material na mão porque fixa mais fácil, por exemplo, ter que identificar as coisas que falam eu acho muito ruim. Primeiro o computador é cansativo, segundo que livro você tem na sua mão se você quiser fazer alguma anotação é mais fácil. 	4

Todas as alunas não consideraram que o computador possa substituir o livro didático, a não ser para complementar a atividade realizada em sala de aula. Interessante observar como a tradição do livro segue forte no processo de aprendizagem. As alunas consideraram o computador atrativo porque apresentam atividades que geram motivação, no entanto, quando se refere ao conteúdo, ao dia-a-dia, preferem ter o contato direto com o impresso.

Ter o livro nas mãos para realizar anotações, o folhear são características significativas para as alunas. Essas respostas das aprendizes confirmam a pesquisa feita por Silva (2003, p.212) a qual constata que “mesmo com o uso cada vez mais frequente das tecnologias da comunicação e informação nos ambientes educacionais, os livros didáticos ainda são um referencial muito forte para alunos, professores, e estabelecimentos de ensino.”

Interessante ainda ressaltar que as participantes da pesquisa são jovens, tem atividades diárias com o computador, via *MSN*, *Orkut*, etc. Às vezes, passam horas diante da tela, no entanto, quando se trata do estudo, preferem o material impresso.

Resposta das alunas à questão: Você acredita que as atividades ministradas via *internet* geram alguma motivação?

Alunos	Respostas
1	<i>Acho que sim porque é diferente, não só aquela coisa assim sempre na sala, você pode fazer no computador, na sua casa também.</i>
2	<i>Acredito que sim, ah como eu disse, porque é uma coisa diferente, chama a atenção das pessoas, é colorido, tem som, é bonitinho, então acho que é por isso.</i>
3	<i>Pode ser que sim talvez por ser mais dinâmico assim. Essa questão de visualizar mais e tal...pode ser que sim.</i>
4	<i>Acho que sim porque a gente acaba saindo da rotina e deixa mais interessante.</i>

Tabela 16: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar se consideram que as atividades ministradas via *internet* geram alguma motivação.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à resposta: sim <ul style="list-style-type: none"> • Porque é diferente, não só aquela coisa assim sempre na sala, você pode fazer no computador, na sua casa também. • Porque é uma coisa diferente, chama a atenção das pessoas, É colorido, tem som, é bonitinho, então acho que é por isso. • Por ser mais dinâmico assim. Essa questão de visualizar mais e tal...pode ser que sim. • Porque a gente acaba saindo da rotina e deixa mais interessante. 	4
Relacionados à resposta: não.	0

Todas as alunas consideraram que a utilização do computador na sala de aula gera motivação, porque tira a rotina, apresenta imagens. Certamente, as atividades geraram muito entusiasmo entre as alunas e isso se evidenciou por intermédio das respostas e das observações. O fato é que para elas o interessante é que haja novas formas de ensino, não só pela *internet*, mas com outras atividades como música, filmes, etc. Ficou claro também que, para as aprendizes, o livro ainda é a base para a aprendizagem e todas as outras formas complementos das atividades do livro.

Resposta das alunas à questão: Qual é a função do mediador/professor na aplicação das atividades de compreensão oral do livro didático?

Alunos	Respostas
1	<i>Explicar como que funciona a atividade, ajudar a gente a pensar, assim como a concluir o pensamento se a gente não conseguir, ajudar mesmo a explicar, passar o conhecimento.</i>
2	<i>A função é de auxiliar nas dúvidas, nos problemas dos alunos.</i>
3	<i>O professor vai explicar, vai ler, vai tirar dúvidas, até dar uma dinâmica ali para o diálogo.</i>
4	<i>Eu acho que quando a gente tem uma dúvida assim, porque mesmo tendo o dicionário ainda assim você fica meio em dúvida com a explicação. É melhor pra explicar porque todo jeito mesmo de explicar, de exemplificar daí a gente ainda pode perguntar de novo, se não entender aí ele explica de outra maneira e no livro não é o que ta ali e ponto.</i>

Resposta das alunas à questão: Como você vê a figura do mediador/professor no processo de aplicação das atividades via *internet*?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que é quase a mesma coisa, que explica também o exercício se a gente não conseguir entender com as coisas que a internet fornece e ele ajuda a gente também.</i>
2	<i>Também de auxiliar, tirar as dúvidas.</i>
3	<i>Por exemplo, se o aluno ele fuça muito no computador, então ele vai atrás do dicionário, vai atrás de ouvir de novo, talvez o professor só esteja aqui pra organizar, mas se não igual eu por exemplo eu já preferia perguntar o que era do que...minha dinâmica não é de já ir no dicionário, e fazer mais uma coisa na internet, já é mais de perguntar e ver como que foi.</i>
4	<i>Do mesmo jeito, eu acho que mesmo sendo lá na internet ...é claro que a internet é mais amplo, dá pra pesquisar em um monte de lugar, acaba tendo uma hora que você precisa da ajuda de alguém que sabe melhor e pode explicar do que se você for lá e digitar em algum lugar.</i>

Tabela 17: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar qual é a função do mediador/professor na aplicação das atividades de compreensão oral no suporte impresso e virtual.

Motivos explicitados alunos	Nº
<p>Relacionados ao suporte impresso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar como que funciona a atividade, ajudar a gente a pensar, assim como a concluir o pensamento se a gente não conseguir, ajudar mesmo a explicar, passar o conhecimento. • A função é de auxiliar nas dúvidas, nos problemas dos alunos. • O professor vai explicar, vai ler, vai tirar dúvidas, até dar uma dinâmica ali para o diálogo. • Eu acho que quando a gente tem uma dúvida assim, porque mesmo tendo o dicionário ainda assim você fica meio em dúvida com a explicação. É melhor pra explicar porque todo jeito mesmo de explicar, de exemplificar daí a gente ainda pode perguntar de novo, se não entender aí ele explica de outra maneira e no livro não é o que ta ali e ponto. 	4
<p>Relacionados suporte virtual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que é quase a mesma coisa, que explica também o exercício se a gente não conseguir entender com as coisas que a <i>internet</i> fornece e ele ajuda a gente também. • Também de auxiliar, tirar as dúvidas. • Por exemplo, se o aluno ele fuça muito no computador, então ele vai atrás do dicionário, vai atrás de ouvir de novo, talvez o professor só esteja aqui pra organizar, mas se não igual eu por exemplo eu já preferia perguntar o que era do que...minha dinâmica não é de já ir no dicionário, e fazer mais uma coisa na <i>internet</i>, já é mais de perguntar e ver como que foi. • Do mesmo jeito, eu acho que mesmo sendo lá na <i>internet</i> ...é claro que a <i>internet</i> é mais amplo, dá pra pesquisar em um monte de lugar, acaba tendo uma hora que você precisa da ajuda de alguém que sabe melhor e pode explicar do que se você for lá e digitar em algum lugar. 	4

Para as alunas, no que diz respeito ao suporte impresso, o mediador tem a função de auxiliar nas atividades, tirar dúvidas, facilitar a aprendizagem. Além disso, é aquele que completa a explicação dada pelo dicionário, por exemplo, e que promove a dinâmica das atividades de sala de aula.

No que concerne ao suporte virtual, além dessas características, o mediador deve auxiliar no trabalho com as ferramentas que a *internet* apresenta. Como esse suporte é um lugar muito amplo de informações, o mediador também tem a função de encaminhar os aprendizes para que possam selecionar bem as atividades que devem realizar.

Ressaltou-se a importância de o mediador ser letrado digitalmente para que o aluno seja direcionado e possa cumprir bem a sua atividade no suporte virtual. Quando se trata da aprendizagem, as alunas demonstraram a necessidade da ajuda de alguém que saiba mais e tenha, por isso, mais condições de auxiliá-las. Dessa forma, se o mediador que, no caso da sala de aula, é o professor, por excelência, propor uma atividade no suporte virtual e não dominar as ferramentas desse meio, a proposta pode ser fadada ao fracasso.

No que concerne à figura do mediador, que não necessariamente precisa ser o professor, mas que na maioria dos casos o é, pensamos como Tardif (apud CYR, 1998, cap.

8), para o qual, o professor tem um papel estratégico e, por isso, é um pensador, aquele que toma decisões, um motivador, um modelo, um mediador e um treinador.

Resposta das alunas à questão: O computador substitui o mediador?

Alunos	Respostas
1	<i>Não, eu acho que é importante ter uma pessoa assim que se você não entender, você pode ir lá e perguntar de novo que ela vai tentar te explicar de uma outra forma a mesma coisa. E que vai saber um pouquinho o seu jeito de entender as coisas e vai saber como você vai entender.</i>
2	<i>Não, porque o mediador sabe muito mais do que o computador, é muito mais fácil você ter acesso a uma resposta pelo professor do que procurar no computador, o professor tá ali você pergunta, ele responde. O computador não você tem que ir lá fazer uma pesquisa, demora um pouquinho mais, mais prático, porque o computador não sabe exatamente o que você tá perguntando, ele vai te dar uma resposta geral pra você e o professor não.</i>
3	<i>Não e nem tem que substituir...eu acho...eu não consigo pensar a aprendizagem do aluno somente com uma máquina. Eu acho que fica totalmente impessoal assim...é...não tem o calor humano de você entender mais...o aluno fez uma pergunta e você pode entender além daquilo lá. O computador...se perguntar aquela palavra, ele vai explicar só com aquilo, ele não vai abrir as possibilidades pra o aluno aprender melhor.</i>
4	<i>Não, porque eu acho que um complementa o outro, não dá só pra trabalhar com o computador porque ele é uma máquina. Ele não vai ...se eu não entender direito não tem como eu ficar explicando assim pra ele e não tem como ele ficar me explicando assim do jeito que eu quero. Ele vai explicar tudo de um jeito mais simples.</i>

Tabela 18: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar se o computador substitui o mediador.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à resposta: sim	0
Relacionados à resposta: não. <ul style="list-style-type: none"> • É importante ter uma pessoa assim que se você não entender, você pode ir lá e perguntar de novo que ela vai tentar te explicar de uma outra forma a mesma coisa. E que vai saber um pouquinho o seu jeito de entender as coisas e vai saber como você vai entender. • Porque o mediador sabe muito mais do que o computador, é muito mais fácil você ter acesso a uma resposta pelo professor do que procurar no computador, o professor tá ali você pergunta, ele responde. O computador não. Você tem que ir lá fazer uma pesquisa, demora um pouquinho mais, mais prático, porque o computador não sabe exatamente o que você tá perguntando, ele vai te dar uma resposta geral pra você e o professor não. • Eu não consigo pensar a aprendizagem do aluno somente com uma máquina. Eu acho que fica totalmente impessoal assim...é...não tem o calor humano de você entender mais...o aluno fez uma pergunta e você pode entender além daquilo lá. O computador...se perguntar aquela palavra, ele vai explicar só com aquilo, ele não vai abrir as possibilidades pra o aluno aprender melhor. • Porque eu acho que um complementa o outro, não dá só pra trabalhar com o computador porque ele é uma máquina. Ele não vai ...se eu não entender direito não tem como eu ficar explicando assim pra ele e não tem como ele ficar me explicando assim do jeito que eu quero. Ele vai explicar tudo de um jeito mais simples. 	4

Todas as alunas responderam que não acreditam que o computador possa substituir o mediador. Dentre os vários motivos citados, destacam-se a impessoalidade do computador que não tem condições de entender a pergunta em profundidade e nem de responder de forma que o aluno possa entender corretamente.

Estas respostas deixam claro que as alunas valorizam o mediador que pode comandar as máquinas, mas não ser substituído por elas. O trabalho pode ser realizado em conjunto e já se demonstrou que o computador auxilia a didática do professor e este, por sua vez, deve estar atualizado com as novas possibilidades de ensinar para que o processo de aprendizagem tenha sentido para o aluno e seja mais eficaz. No entanto, não há como substituir as características que são próprias do ser humano por aquelas das máquinas.

4.1.4 Segunda etapa: atividades com enunciados inovados do *site TV5*

Na segunda etapa da pesquisa, as alunas foram conduzidas à sala de computadores e, desta vez, pediu-se para que elas ficassem em torno de um único computador. Tal disposição pretendeu possibilitar uma maior interação entre as alunas para que pudessem seguir o percurso estratégico juntas e, posteriormente, observar como ocorreu a utilização das estratégias de aprendizagem.

O exercício de compreensão oral que teve o seu enunciado inovado foi o seguinte: *Les Quatre Saisons de Giuseppe Arcimboldo* (As quatro estações de Giuseppe Arcimboldo) (ver ANEXO 2, p.140). A atividade refere-se à explicação do quadro de Giuseppe Arcimboldo que está no museu do Louvre. Desta vez, os exercícios foram aplicados de maneira diferente da primeira etapa para que as alunas pudessem utilizar outras estratégias de aprendizagem além daquelas já pretendidas no enunciado do *site*. Esse trabalho foi possível a partir do desdobramento dos enunciados das atividades (ver APÊNDICE 5, p.148).

No início, as atividades foram lidas e explicadas para que todas as dúvidas fossem resolvidas. Quando as alunas começaram a assistir ao vídeo já estavam direcionadas para observarem um ponto específico da atividade. Dessa forma, os enunciados não foram seguidos como estavam no *site TV5*, mas segundo o percurso estratégico.

A atividade possibilitou maior interação entre elas. Assistiam ao vídeo e depois tinham que responder aos exercícios escritos. Nesses exercícios, apresentavam as respostas coletivas após consulta a todas as colegas. Quando havia discordância sobre a resposta, pediam para

assistir novamente e se certificarem da resposta. Assim aconteceu em todas as etapas do percurso e não foi algo imposto para o cumprimento do exercício, as alunas interagiram naturalmente. Vale ressaltar que isso foi possível porque estas aprendizes não apresentam nenhum problema de relacionamento entre elas e já realizam as atividades em sala de aula com muita interatividade. A interação é comum no processo de aprendizagem dessa turma, o contrário é que soa um pouco estranho para elas.

Ao final, as aprendizes compreenderam as atividades de maneira mais específica, pois o próprio percurso estratégico possibilitou isso. Portanto, deve-se ressaltar que o percurso estratégico conduziu as alunas para que utilizassem várias outras estratégias de aprendizagem que lhes facilitaram a compreensão específica da atividade. Além disso, possibilitou a interação entre elas o que, por consequência, também facilitou que cumprissem as atividades com mais eficácia.

Isso confirma a fala de Paul Cyr (1998), o qual define estratégias como “um conjunto de operações a serem ativadas pelo aluno a fim de apreender ou compreender a língua alvo, de integrá-la em sua memória em longo prazo e de reutilizá-la.” E também a fala de Crivilim, Polido e Taillefer (2004) as quais dizem que inovar os enunciados das atividades surgiu da necessidade de fazer com que os alunos explorassem diversas estratégias com o objetivo de otimizar a sua aprendizagem. Apenas em um dia notou-se diferença de uma forma de aplicação para a outra. Infere-se então que, num processo longo, os alunos poderiam caminhar em direção a uma maior autonomia na sua aprendizagem, uma vez que a partir das estratégias estariam mais conscientes de como aprendem melhor e poderiam, assim, selecionar as que mais funcionam para o seu estilo de aprendizagem.

4.1.5 Entrevista III

Após a realização da segunda etapa com os enunciados inovados, uma última entrevista foi feita com as alunas para demonstrar a sua percepção deste momento da pesquisa.

Resposta das alunas à questão: Como você avalia as atividades de compreensão oral do *site TV5* aplicadas de forma que haja um trabalho em grupo?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que foi legal o trabalho em grupo. Todo mundo ouviu junto e o que uma não entendia a outra ajudava a entender, a outra percebia.</i>
2	<i>É em grupo eu acho que fica mais fácil, permite uma discussão até você acaba conversando com as outras pessoas no idioma. Eu acho legal.</i>
3	<i>Eu achei bem legal, bem interessante pela interação em si mesmo, porque você pode dialogar com o outro, perguntar. O outro dá uma ideia e você fala : Nossa é verdade não era isso que eu tava pensando. Eu achei bem legal.</i>
4	<i>Eu achei que é legal porque como tem mais opinião a gente acaba ficando mais em dúvida, daí tem que pensar mais e mais. E dá mais interação junto.</i>

Tabela 19: Distribuição dos motivos explicitados pelas alunas para justificar como avaliam as atividades de compreensão oral do *site TV5* aplicadas de forma que haja um trabalho em grupo.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à resposta favorável <ul style="list-style-type: none"> • Todo mundo ouviu junto e o que uma não entendia a outra ajudava a entender, a outra percebia. • Fica mais fácil, permite uma discussão até você acaba conversando com as outras pessoas no idioma. Eu acho legal. • Porque você pode dialogar com o outro, perguntar. O outro dá uma ideia e você fala: Nossa é verdade não era isso que eu tava pensando. Eu achei bem legal. • Porque como tem mais opinião a gente acaba ficando mais em dúvida, daí tem que pensar mais e mais. E dá mais interação junto. 	4
Relacionados à resposta: não.	0

Resposta dos alunos à questão: Você considera importante a interação com o colega no processo de aprendizagem da língua estrangeira?

Alunos	Respostas
1	<i>Acho muito importante, porque às vezes ele vê as coisas que você não vê, tem outros métodos de pensar.</i>
2	<i>Sim, porque pode ser que ele tenha uma opinião diferente da minha, pode ser que ele tenha um pouco mais de conhecimento do que eu. Aí eu acho importante.</i>
3	<i>Muito interessante. Eu acho que consegue aprender mais e até raciocinar melhor até pela questão do outro. A interação mesmo.</i>
4	<i>Acho porque daí a gente lida com mais gente, porque a gente tá aprendendo pra falar com os outros e não pra ficar sozinho conversando. Eu acho bom porque aí a gente aprende a lidar com os outros.</i>

Tabela 20: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram importante a interação com o colega no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à resposta favorável <ul style="list-style-type: none"> • Porque às vezes ele vê as coisas que você não vê, tem outros métodos de pensar. • Porque pode ser que ele tenha uma opinião diferente da minha, pode ser que ele tenha um pouco mais de conhecimento do que eu. Aí eu acho importante. • Eu acho que consegue aprender mais e até raciocinar melhor até pela questão do outro. A interação mesmo. • Porque daí a gente lida com mais gente, porque a gente ta aprendendo pra falar com os outros e não pra ficar sozinho conversando. Eu acho bom porque aí a gente aprende a lidar com os outros. 	4
Relacionados a resposta não favorável	0

Resposta dos alunos à questão: Você considera que o computador facilita a interação com o colega?

Alunos	Respostas
1	<i>Depende muito, se for um exercício em grupo sim, eu acho que até facilita E se não for em grupo? Daí não porque cada um ta no seu computador e aí não tem contato um com o outro.</i>
2	<i>Eu acho que sim. É ...mesmo que todos eles não estejam no mesmo computador, às vezes tem lá um sistema de comunicação, de mensagens instantâneas. Esse tipo de coisa dá pra interagir da mesma forma.</i>
3	<i>Não eu não acho que facilita não. Eu acho que é possível você ter uma interação, mas não que ele facilita.</i>
4	<i>Eu acho que não tanto quanto o material escrito assim porque tem assim uma interação maior, o computador é uma coisa mais individual.</i>

Tabela 21: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram que o computador facilita a interação com o colega.

Motivos explicitados	Nº
<p>Relacionados à resposta favorável</p> <ul style="list-style-type: none"> Mesmo que todos eles não estejam no mesmo computador, às vezes tem lá um sistema de comunicação, de mensagens instantâneas. Esse tipo de coisa dá pra interagir da mesma forma. 	1
<p>Relacionados a dois posicionamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> Depende muito, se for um exercício em grupo sim, eu acho que até facilita. Daí não porque cada um tá no seu computador e aí não tem contato um com o outro. 	1
<p>Relacionados à resposta desfavorável</p> <ul style="list-style-type: none"> Eu acho que é possível você ter uma interação, mas não que ele facilita. Não tanto quanto o material escrito assim porque tem assim uma interação maior, o computador é uma coisa mais individual. 	2

Resposta dos alunos à questão: Você considera que a interação com o colega facilita a realização das atividades escritas?

Alunos	Respostas
1	<p><i>Eu acho que não faz muita diferença na verdade, mas eu acho que pode facilitar dependendo do que você entendeu.</i></p> <p><i>Porque você acha que não facilita tanto?</i></p> <p><i>Porque é a sua opinião, é o que você acha que tá certo, então o que você escutou.</i></p>
2	<p><i>Eu acho que sim também. É aquilo que eu falei que às vezes as opiniões são divergentes e dá pra ter uma discussão legal.</i></p>
3	<p><i>Sim, eu acho que sim porque você escreve uma coisa o outro escreve outra. Daí vai completando mais o exercício ainda.</i></p>
4	<p><i>Então eu presto mais atenção quando eu escuto, por exemplo, pra fazer os exercícios quando eu tô sozinha, mas eu acho que na hora de escrever facilita porque às vezes uma coisa que eu acho que eu tenho dúvida, o outro entende aí acaba ficando melhor.</i></p>

Tabela 22: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram que a interação com o colega facilita a realização das atividades escritas.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à resposta favorável <ul style="list-style-type: none"> • Às vezes as opiniões são divergentes e dá pra ter uma discussão legal. • Porque você escreve uma coisa o outro escreve outra. Daí vai completando mais o exercício ainda. 	2
Relacionados à resposta desfavorável <ul style="list-style-type: none"> • Não faz muita diferença na verdade, mas eu acho que pode facilitar dependendo do que você entendeu. Porque é a sua opinião, é o que você acha que ta certo, então o que você escutou. 	1
Relacionados a duas posições <ul style="list-style-type: none"> • Eu presto mais atenção quando eu escuto, por exemplo, pra fazer os exercícios quando eu to sozinha, mas eu acho que na hora de escrever facilita porque às vezes uma coisa que eu acho que eu tenho dúvida, o outro entende aí acaba ficando melhor. 	1

Como citado acima, esta turma tem como característica a interação na sala de aula. Na primeira etapa da pesquisa, evidenciou-se que, apesar de toda motivação gerada pela atividade via *internet*, a interação entre elas ficou comprometida, já que o computador as distanciou um pouco.

Nesta etapa, as respostas das alunas, de acordo com as tabelas de 18 a 21, que se referem à interação, foram claras no sentido de demonstrar o quanto elas consideram relevante a interação, a qual tem a função de completar o conhecimento que lhes falta. Na tabela 21 sobre os motivos para justificar se consideram que o computador facilita a interação com o colega, salienta-se que das quatro alunas, uma acredita que o computador pode facilitar a interação quando se pensa no sistema de comunicação de mensagens instantâneas. Acredita-se, dessa forma, que o trabalho realizado com atividades síncronas, como o *Chat*, o *MSN*, pode facilitar a interação entre os pares, no entanto, com atividades assíncronas como é o caso das atividades propostas neste trabalho deve-se haver um cuidado do mediador para que não se perca a interação entre os alunos.

Quando as alunas foram questionadas se a interação facilitou o cumprimento das atividades escritas, as respostas foram divididas. Duas apresentaram respostas favoráveis por motivos semelhantes aos já expostos acima, pois para as alunas o outro pode sempre acrescentar algo de que elas não sabem. Das outras duas, uma não considera a interação tão importante no processo da escrita, porque segundo ela, cada um tem uma opinião. Já a outra acredita que presta mais atenção na atividade quando ouve sozinha, no entanto, ao final da resposta também deixa claro que considera importante a opinião do outro.

No que concerne à interação, Cyr (1998) diz que as estratégias sócio-afetivas implicam em uma interação com os outros (locutores nativos ou pares) em vista de favorecer a apropriação da língua alvo assim como o controle ou a gestão da dimensão afetiva pessoal acompanhando a aprendizagem. Ainda acrescenta que a pesquisa sobre a aquisição de uma L2 tem frequentemente insistido sobre a importância da dimensão afetiva sobre o estudante e sobre o papel social da língua.

Resposta dos alunos à questão: Como você vê a figura do mediador nesta etapa da pesquisa?

Alunos	Respostas
1	<i>É importante também porque o grupo não consegue entender, o mediador ajuda.</i>
2	<i>Também é importante tanto pra auxiliar na operação do sistema quanto de tirar dúvidas.</i>
3	<i>Eu acho que o mediador é fundamental para alguns esclarecimentos, pra mesmo pra questões, pra organizar o trabalho....é fundamental.</i>
4	<i>Ele fica organizando tudo e coordenando, porque tem várias coisas que a gente ficou em dúvida e precisa de alguém pra orientar.</i>

Tabela 23: Distribuição das características explicitadas pelos alunos para justificar como vêem a figura do mediador nesta etapa da pesquisa.

Características explicitadas	Nº alunos
Relacionados à organização da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Porque o grupo não consegue entender, o mediador ajuda. • Para alguns esclarecimentos, pra mesmo pra questões, pra organizar o trabalho...é fundamental. • Ele fica organizando tudo e coordenando, porque tem várias coisas que a gente ficou em dúvida e precisa de alguém pra orientar. 	3
Relacionados à explicação do sistema <ul style="list-style-type: none"> • É importante tanto pra auxiliar na operação do sistema quanto de tirar dúvidas. 	1

As alunas citaram o papel do mediador como importante para auxiliar na utilização do sistema. Vale ressaltar a importância de o mediador ser alguém letrado digitalmente para que as atividades realizadas por intermédio do computador sejam bem conduzidas. O mediador em todo o processo da pesquisa foi visto como alguém que serve para que as atividades sejam

bem conduzidas tanto no suporte impresso quanto no virtual. É ele quem organiza, resolve as dúvidas e coordena o processo de aprendizagem.

Evidentemente, surgiram novas formas de aprendizagem à distância, mas o que se vê na maioria dos casos quando se refere à aprendizagem da língua estrangeira é o vínculo com a figura do professor. Na visão dos alunos é difícil desvincular o professor do processo de aprendizagem, pois é ele o responsável por encaminhar e articular as atividades para que o aluno obtenha êxito ao final. A nosso ver, ao longo de um processo, que é diferente para cada um, ele também é o responsável por tornar o aluno capaz de ser mais autônomo,

Resposta dos alunos à questão: Como você avalia as atividades realizadas seguindo um percurso estratégico?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que são boas...não sei exatamente porque...mas você vai vendo primeiro um detalhe, depois você uma coisa, depois você vê outra.</i>
2	<i>Eu achei que acabou facilitando mesmo porque tinha coisas que se não tivesse esse percurso estratégico eu não teria percebido.</i>
3	<i>Eu achei super interessante porque é o que eu tava falando...ele fez com que a gente entendesse o todo mesmo do texto. E aí...até falando nessa coisa do grupo, cada um com o seu tempo, a gente tem que pensar em questões que por mais você sabe, mas outra pessoa não concorda a gente tem que entrar num consenso, por exemplo, então eu acho que esse percurso vai deixando a gente entender bem o texto.</i>
4	<i>Eu acho melhor porque daí facilita tipo a gente entender o texto não só pra o exercício depois talvez a gente faça outro exercício que daí tipo com o que a gente já viu aí vai facilitando e melhorando pra entender os pontos tipo daí a gente pode fazer uma ligação nas coisas sem entender jogado.</i>

Tabela 24: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar como avaliam as atividades realizadas seguindo um percurso estratégico.

Motivos explicitados	Nº
<p>Relacionados à compreensão da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> São boas...não sei exatamente porque...mas você vai vendo primeiro um detalhe, depois você vê uma coisa, depois você vê outra. Acabou facilitando mesmo porque tinha coisas que se não tivesse esse percurso estratégico eu não teria percebido. Super interessante porque é o que eu tava falando...ele fez com que a gente entendesse o todo mesmo do texto. E aí...até falando nessa coisa do grupo, cada um com o seu tempo, a gente tem que pensar em questões que por mais você sabe, mas outra pessoa não concorda a gente tem que entrar num consenso, por exemplo, então eu acho que esse percurso vai deixando a gente entender bem o texto. Eu acho melhor porque daí facilita tipo a gente entender o texto não só pra o exercício depois talvez a gente faça outro exercício que daí tipo com o que a gente já viu aí vai facilitando e melhorando pra entender os pontos tipo daí a gente pode fazer uma ligação nas coisas sem entender jogado. 	4

Resposta dos alunos à questão: O percurso estratégico facilita o entendimento da atividade de compreensão oral?

Alunos	Respostas
1	<i>Melhora...eu acho que sim.</i>
2	<i>Então eu achei que facilitou e também ...sei lá...aumentou as minhas chances de aprender.</i>
3	<i>Ele fez com que a gente entendesse o todo mesmo do texto, né.</i>
4	<i>Sim porque daí você estuda antes tudo aquilo.</i>

Tabela 25: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se o percurso estratégico facilita o entendimento da atividade de compreensão oral.

Motivos explicitados	Nº
<p>Relacionados à resposta favorável</p> <ul style="list-style-type: none"> Melhora...eu acho que sim. Facilitou e também ...sei lá...aumentou as minhas chances de aprender. Ele fez com que a gente entendesse o todo mesmo do texto. Porque daí você estuda antes tudo aquilo. 	4

Quando questionadas se consideram que o percurso estratégico facilita o entendimento das atividades de compreensão oral, todas responderam que sim. As alunas perceberam exatamente a função do percurso estratégico que é a de apresentar meios que façam com que os alunos descubram as atividades em partes e assim possam compreendê-las na sua particularidade. Isso promove um bom treinamento à compreensão oral, uma vez que para que haja um bom desenvolvimento na conversação com um falante da língua estrangeira, seja nativo ou não, é preciso compreender as minúcias do que o outro fala e não somente o geral. Se não houver boa compreensão é difícil que haja boa comunicação.

Resposta dos alunos à questão: Para você, estudante de uma língua estrangeira, o computador é importante se utilizado de que forma no processo de aprendizagem dessa língua na sala de aula?

Alunos	Respostas
1	<p><i>Eu acho que na verdade ele é importante de todas as formas, tanto no individual quanto no grupo, porque no individual você tem outros recursos lá de pesquisa e em grupo você interage também com outra pessoa e o computador.</i></p> <p><i>E na sala de aula?</i></p> <p><i>Eu acho que ele deveria ser usado não por muito tempo...só com algumas atividades extras, porque é importante a questão do livro, das pessoas conversando, o professor explicando.</i></p>
2	<p><i>Eu acho que tanto esses cursos assim principalmente da TV5 quanto notícias na língua estrangeira, artigos. Tudo. A internet disponibiliza bastante coisa. Vídeo, música, todos os tipos de recursos tem na internet. Então eu acho que isso facilita bastante.</i></p>
3	<p><i>Eu gostei muito desses exercícios por que tem a questão da compreensão oral e eu acho que é nisso daí: de você escutar bastante, de você pode treinar a escuta da língua. E é isso: visualizar como se escreve tudo. Eu acho que é nesse sentido de compreensão oral, o computador.</i></p>
4	<p><i>Pra gente estudar de um jeito mais...igual eu to estudando...porque internet assim normal tem muita abreviação então pra ir lá por exemplo pra trabalho, porque a impressão é que a gente até consegue daí aprender tudo, mas no campo de trabalho é uma coisa mais formal, daí é melhor usar nas atividades escolares.</i></p>

Tabela 26: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar quando o computador é importante no processo de aprendizagem dessa língua na sala de aula.

Motivos explicitados alunos	N°
<p>Relacionados ao complemento da atividade de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Só com algumas atividades extras, porque é importante a questão do livro, das pessoas conversando, o professor explicando. • Visualizar como se escreve tudo. Eu acho que é nesse sentido de compreensão oral, o computador. • Pra gente estudar de um jeito mais...igual eu to estudando...porque <i>internet</i> assim normal tem muita abreviação então pra ir lá por exemplo pra trabalho, porque a impressão é que a gente até consegue daí aprender tudo, mas no campo de trabalho é uma coisa mais formal, daí é melhor usar nas atividades escolares. 	4

As alunas de modo geral gostaram das atividades realizadas via *internet*, porque geraram motivação. A imagem associada ao som facilitou a compreensão da atividade, no entanto, acreditam que o computador deva ser usado para algumas atividades, especialmente as de compreensão oral. Infere-se que, para elas, o computador serve para promover novas possibilidades de aprendizado e para acrescentar informações ao conteúdo. Enfim, o computador é uma ferramenta complementar do processo de aprendizagem.

4.2 Turma II: resultados e análise dos dados

O presente trabalho foi desenvolvido em dois meses. E, colheram-se dados a partir dos resultados obtidos por meio das entrevistas, questionário e observações realizados durante o processo de pesquisa. Fez-se a aplicação de modo semelhante ao da turma I.

4.2.1 Entrevista I

Antes de iniciar a primeira etapa com os exercícios, aplicou-se uma entrevista, que teve como objetivo verificar a percepção dos alunos em relação à língua francesa. Estas

questões foram relevantes, pois, a partir delas, observou-se como os alunos se relacionam com a aprendizagem da língua francesa.

A seguir foram elaborados quadros ilustrativos a partir das respostas das alunas para facilitar os procedimentos de agrupamentos. Ressalta-se que se adotaram esses procedimentos a partir de Franco (2008). Os números de 1 a 3 ao lado esquerdo correspondem, respectivamente, às respostas dos alunos: 1) Leandro, 2) Laís e 3) Bernardo. Após a apresentação dos quadros com as respostas, foram elaboradas tabelas que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores ilustrativos. Ressalta-se que a transcrição da entrevista passou por alguns ajustes, porém, buscou-se ser fiel à forma coloquial como responderam.

Resposta dos alunos à questão: Você gosta da língua francesa?

Alunos	Respostas
1	<i>Gosto. Porque é uma língua bonita.</i>
2	<i>Eu Gosto. Ah! Eu acho a língua bonita.</i>
3	<i>Gosto porque é uma das línguas que eu sempre quis estudar. Aí eu pedi pra fazer aula de francês pra aprender a falar francês.</i>

Tabela 27: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque gostam da língua francesa.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à situação de ensino/aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Porque é uma das línguas que eu sempre quis estudar. Aí eu pedi pra fazer aula de francês pra aprender a falar francês. 	1
Relacionados à situação de entretenimento e prazer <ul style="list-style-type: none"> • Porque é uma língua bonita. • Eu acho a língua bonita. 	2

O processo de aprendizagem da língua estrangeira ou de qualquer outra área do conhecimento exige do aluno empenho e dedicação. O fato de gostar do que se faz contribui como motivação para que o aluno se esforce e o processo de aprendizagem se efetive com qualidade. Não há como pensar na aprendizagem, olhando apenas para didática do professor

ou para o material didático pedagógico. É preciso que haja boa integração entre estes três elementos para que o processo de aprendizagem seja eficaz.

Resposta dos alunos à questão: Por que você escolheu aprender a língua francesa?

Alunos	Respostas
1	<i>Porque meu pai...ele ia ia pra França e ia levar a família a família junto e daí ele pôs a gente na aula de francês pra gente começar aprender pra usa lá.</i>
2	<i>Foi uma escolha superior. Porque a gente ia pra lá.</i>
3	<i>Tanto porque eu sempre gostei da língua como também pra carreira que eu quero escolher pesa bastante. Diplomacia.</i>

Tabela 28: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque escolheram aprender a língua francesa.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados ao desejo da família <ul style="list-style-type: none"> • Porque meu pai...ele ia ia pra França e ia levar a família a família junto e daí ele pôs a gente na aula de francês pra gente começar aprender pra usa lá. • Foi uma escolha superior. Porque a gente ia pra lá. 	2
Relacionados ao prazer e à escolha da profissão <ul style="list-style-type: none"> • Tanto porque eu sempre gostei da língua como também pra carreira que eu quero escolher pesa bastante. Diplomacia. 	1

Os irmãos Laís e Leandro não começaram a aprender o idioma por livre e espontânea vontade. Iniciaram a aprendizagem da língua a partir de uma necessidade. No entanto, nesse caso, a decisão dos pais não causou problemas, pois os próprios alunos disseram que gostam da língua francesa e, por meio das observações, percebeu-se que os alunos se relacionam bem com a aprendizagem do idioma. A outra resposta demonstrou um dos principais motivos da procura por esta língua estrangeira: a profissão. Normalmente, os alunos que procuram o curso de idiomas, nesta escola particular, ou o buscam porque precisam para o estudo, ou então, por causa da profissão.

Resposta dos alunos à questão: Você considera difícil aprender esta língua estrangeira?

Alunos	Respostas
1	<i>Não.</i>
2	<i>Eu acho. Ah! Conjugação de verbos</i>
3	<i>Não...bem fácil porque tem bastante semelhança com a língua inglesa e a estrutura é mais fácil, que dizer...</i>

Tabela 29: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram difícil aprender esta língua estrangeira.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à opinião negativa <ul style="list-style-type: none"> • Não. • porque tem bastante semelhança com a língua inglesa e a estrutura é mais fácil, que dizer... 	2
Relacionados à opinião positiva <ul style="list-style-type: none"> • Conjugação de verbos 	1

Com esta resposta, verificou-se se os alunos consideravam a língua francesa difícil. No entanto, dois alunos disseram que não. Inclusive, um dentre eles, relatou que há bastante semelhança com a língua inglesa. Essa resposta também revelou outro ponto característico dos aprendizes da língua francesa, os quais já aprenderam um ou mais idiomas quando procuram por esse. Por essa razão, as relações que os alunos estabelecem durante o processo de aprendizagem com outra língua estrangeira para construir conhecimento na língua francesa são frequentes.

Resposta dos alunos à questão: Como você estuda para aprender melhor a língua francesa?

Alunos	Respostas
1	<i>Além das aulas, eu leio bastante livros em francês, eu tenho um monte de livros em francês lá em casa.</i>
2	<i>Eu aprendo aqui. No computador, às vezes, tell me more, em francês</i>
3	<i>Lendo textos, lendo jornais, notícias tudo ou assistindo canais de TV pelo computador uma vez por semana pelo menos.</i>

Tabela 30: Distribuição dos materiais explicitados pelos alunos para justificar como estudam a língua francesa.

Materiais explicitados	Nº alunos
Relacionados ao impresso <ul style="list-style-type: none"> • Livros em francês. 	1
Relacionados ao computador <ul style="list-style-type: none"> • No computador, às vezes, tell me more, em francês 	1
Relacionados ao impresso e virtual <ul style="list-style-type: none"> • textos, jornais, notícias ou canais de TV pelo computador uma vez por semana pelo menos. 	

Nesta turma, dois alunos citaram o computador como instrumento que auxilia na aprendizagem em casa. O interessante a notar é que o aluno Leandro, o qual tem por característica ser um apaixonado por computadores, não cita o computador como meio para estudar, mas cita materiais impressos. Sua irmã, por sua vez, citou um programa de aprendizagem chamado *Tell me more*, que apesar do nome em inglês, a aluna salientou que estuda exercícios relacionados à língua francesa.

Como explicação para a resposta de Leandro, ressalta-se que, em primeiro lugar, ele tem hábitos de leitura, tanto na língua materna quanto em outros idiomas. Então, certamente, a leitura faz parte do seu cotidiano e influencia seu modo de estudar. O próprio aluno citou que tem vários livros em francês em sua casa. Outro ponto a ser levantado que talvez seja relevante é que Leandro e Laís não tem acesso à *internet* em casa, por ordem do pai. Esse fato justifica o fato de Leandro não ter citado o computador influenciando o seu estudo.

Resposta dos alunos à questão: O que você acha das atividades apresentadas no livro didático pedagógico que é utilizado em sala de aula?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que...os exercícios que tem são legais...mas eu prefiro os que tem Jouez la scène.</i>
2	<i>Algumas são chatas. Sei lá. Não eu não sei quais. Sei que tem atividades legais e tem atividades chatas. Aquelas mais repetitivas.</i>
3	<i>Muito bom. Tem uma estrutura fácil, ele é bem... ele não é um livro muito pesado, maçante. Ele consegue passar o conteúdo sem ser chato.</i>

Tabela 31: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar o que acham das atividades do livro didático que é utilizado em sala de aula.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à situação de ensino/aprendizagem	1
<ul style="list-style-type: none"> Fácil, não é um livro muito pesado, maçante. Ele consegue passar o conteúdo sem ser chato. 	
Relacionados à situação de entretenimento e prazer	2
<ul style="list-style-type: none"> Os exercícios que tem são legais...mas eu prefiro os que tem <i>Jouez la scène</i>. Chatas. Tem atividades legais e tem atividades chatas: aquelas mais repetitivas. 	

De maneira geral, os alunos gostam do livro didático. Um dos alunos citou características mais estruturais referentes ao conteúdo, dizendo que esse não é muito maçante. Outro apresentou a atividade com a qual mais gosta de estudar, interpretar ou criar: uma situação de diálogo. Outro aluno ainda disse que considera algumas atividades chatas.

Resposta dos alunos à questão: O que você acha das atividades de compreensão oral apresentados no livro didático pedagógico?

Alunos	Respostas
1	<i>É...esses são os melhores. É, principalmente os que tem atuação teatral.</i>
2	<i>Eu gosto. Porque dá pra ouvir quem falar francês assim...o nativo.</i>
3	<i>Também muito bons. Bem planejados, bem estruturados.</i>

Tabela 32: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar o que acham das atividades de compreensão oral do livro didático pedagógico.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à situação de ensino/aprendizagem	1
<ul style="list-style-type: none"> Porque dá pra ouvir quem falar francês assim...o nativo. 	
Relacionados à situação de entretenimento e prazer	1
<ul style="list-style-type: none"> Principalmente os que tem atuação teatral. 	
Relacionados à estrutura do livro	1
<ul style="list-style-type: none"> Bem planejados, bem estruturados. 	

Os alunos apresentaram os seguintes motivos para dizerem que gostam das atividades de compreensão oral: porque é possível ouvir o nativo falando, porque tem atuação teatral, porque são bem planejados e estruturados. Em geral, os alunos gostam de realizar este tipo de

atividade porque os torna capazes de entrarem no processo de comunicação. Normalmente, os alunos procuram o curso particular de idiomas para aprenderem a se comunicar. Dessa forma, todos as tarefas que proporcionem a possibilidade de uma futura comunicação são bem vistos. O ouvir e o falar são as habilidades com as quais os alunos mais se preocupam.

Resposta dos alunos à questão: Você considera importante realizar atividades de compreensão oral? Por quê?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho super importante...porque no meu caso que eu uso quando eu vou falar com as outras pessoas principalmente quando eu vou pra França. Eu uso mais quando assim quando eu vou falar com as pessoas...É eu uso...o..o.. ato de falar mais do que o de escrever.</i>
2	<i>Ah ã. Por que dá pra educar o ouvido.</i>
3	<i>Considero, porque é um dos modos de conseguir agregar conhecimento e conseguir aumento de vocabulário.</i>

Tabela 33: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram importante realizar atividades de compreensão oral.

Motivos explicitados	Nº alunos
Relacionados à situação de ensino/aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Por que dá pra educar o ouvido. • Porque é um dos modos de conseguir agregar conhecimento e conseguir aumento de vocabulário. 	2
Relacionados à interação entre os pares <ul style="list-style-type: none"> • Porque no meu caso que eu uso quando eu vou falar com as outras pessoas principalmente quando eu vou pra França. Eu uso mais quando assim quando eu vou falar com as pessoas...É eu uso...o..o.. ato de falar mais do que o de escrever. 	1

Os motivos explicitados pelos alunos nestas respostas confirmam o que foi dito acima sobre as atividades de compreensão oral. Os alunos citaram educar o ouvido, aumento de vocabulário e o falar com pessoas para justificarem a importância de se aprender por meio de atividades de compreensão oral. Vive-se na era da comunicação, dessa forma, a preocupação em aprender a escutar e a falar se tornam prioritárias, especialmente, para aqueles que buscam o idioma em uma escola particular.

Resposta dos alunos à questão: O que você faz, ou melhor, quais recursos você utiliza quando não compreende uma atividade de compreensão oral. Por exemplo: pergunta ao professor, ao colega, pede para repetir.

Alunos	Respostas
1	<i>É...eu passo pro próximo e finjo que não é comigo! Daí eu pergunto para o professor.</i>
2	<i>Peço pra repetir</i>
3	<i>Sempre pergunto para o professor.</i>

Tabela 34: Distribuição das estratégias explicitadas pelos alunos para justificar quais recursos utilizam quando não compreendem uma atividade de compreensão oral.

Estratégias explicitadas	Nº
Relacionadas ao perguntar ao professor <ul style="list-style-type: none"> • Eu pergunto para o professor. • Sempre pergunto para o professor. 	2
Relacionados ao repetir o diálogo <ul style="list-style-type: none"> • Repetir. 	1

O trabalho com as estratégias de aprendizagem aponta para as dificuldades que os alunos tem de estudarem sozinhos, de resolver algum problema sem a imediata resposta do professor, entre outras coisas. Sabe-se que cada aluno tem um estilo individual de aprender e que, portanto, se os alunos utilizassem mais estratégias durante o processo de aprendizagem, poderiam obter melhores resultados. Por essas respostas, evidenciou-se que quase sempre os alunos recorrem às mesmas estratégias, principalmente, quando se tratam de atividades de compreensão oral: o recorrer ao professor e o pedir para ouvir novamente.

Resposta dos alunos à questão: Quais outros instrumentos poderiam ser usados em sala de aula, além do livro didático?

Alunos	Respostas
1	<i>O computador. Porque nele eu tenho mais conhecimento, dá pra usar melhor do que o livro didático. Eu prefiro escrever no computador do que escrever de lápis. No computador tem site de informação...informação...tem um monte de informação na internet. Tem dicionários, enciclopédias, livros inteiros em francês. Coisas que só o livro didático não tem.</i>
2	<i>Música ou livros...não só de literatura, de receita.</i>
3	<i>Bom tanto a leitura do material impresso ou pela internet ou livro de propaganda quanto acho que só pra agregar mais conhecimento, mais vocabulário de outra forma.</i>

Tabela 35: Distribuição dos materiais explicitados pelos alunos para justificar quais outros instrumentos, além do livro didático, eles consideram que deveria ser usado em sala de aula.

Materiais explicitados	Nº
Relacionadas ao computador <ul style="list-style-type: none"> • O computador. Porque nele eu tenho mais conhecimento, dá pra usar melhor do que o livro didático. Eu prefiro escrever no computador do que escrever de lápis. No computador tem <i>site</i> de informação...informação...tem um monte de informação na <i>internet</i>. Tem dicionários, enciclopédias, livros inteiros em francês. Coisas que só o livro didático não tem. 	1
Relacionados ao impresso e áudio <ul style="list-style-type: none"> • Música ou livros...não só de literatura, de receita. 	1
Relacionados ao impresso e virtual <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material impresso ou pela <i>internet</i> ou livro de propaganda quanto acho que só pra agregar mais conhecimento, mais vocabulário de outra forma. 	

Nesta tabela, os alunos apresentaram vários instrumentos que poderiam ser usados em sala de aula além do livro didático. Vale citar que a resposta acima de Leandro, quando disse como estuda para aprender o idioma, na tabela 4, não cita o computador. Neste momento, o aluno citou o computador como outro instrumento que poderia ser utilizado para aperfeiçoar a aprendizagem em sala de aula. Inferiu-se, dessa forma, que como o aluno não tem acesso à *internet* em sua casa, ele encontra outros meios de estudo. No entanto, como na escola percebeu a possibilidade de entrar em contato com a *internet*, então, o computador é indicado como meio importante que pode auxiliar na sua aprendizagem.

4.2.2 Primeira etapa: atividades com enunciados dos livros didático-pedagógicos e questionário

Na primeira etapa da pesquisa, aplicou-se a mesma atividade de compreensão oral da turma I sobre a explicação do quadro *La parabole des aveugles de Bruegel l'Ancien* (A parábola dos cegos de Brueghel o ancião) que se encontra no museu do Louvre (ver ANEXO 1, p.140). A pintura é explicada por personagens de desenho animado de uma maneira bem descontraída.

Os alunos foram conduzidos à sala de computadores, cada um no seu computador. Antes de iniciarem a atividade, a pesquisadora os conduziu até os exercícios, explicou sobre as ferramentas do *site* que estariam à disposição como, dicionário *on-line*, transcrição e resumo do vídeo que iriam assistir, explicou também como deveria ser o andamento da atividade. Os alunos estariam livres para ouvir o vídeo quantas vezes fossem necessárias. A única proposta feita foi que eles esperassem os outros colegas para seguirem para o próximo exercício. O objetivo foi o de observar como eles se comportariam tendo que esperar o colega e se isso promoveria a ajuda mútua entre eles.

Os exercícios são divididos em níveis e cada nível apresenta dois enunciados. Ao final de cada exercício deveriam clicar sobre a palavra *Validar* (Validar) para confirmarem se haviam errado ou não. No primeiro exercício do nível básico, o aluno Leandro o concluiu muito rápido e imediatamente começou a *linkar* em outro *site* enquanto esperava os colegas. Bernardo cometeu dois erros. Laís acertou todos na primeira tentativa.

Com relação ao segundo exercício do nível básico, os aprendizes não precisaram assistir novamente ao vídeo para resolverem a atividade. Bernardo e Leandro o terminaram rapidamente e, enquanto esperava Laís, Bernardo, assim como Leandro, também acessou outro *site*. Laís encontrou mais dificuldade para cumprir a atividade e, por isso, pediu auxílio à pesquisadora.

No primeiro exercício do nível intermediário, os alunos precisaram assistir novamente ao vídeo. Laís pediu novamente o auxílio da pesquisadora e logo após conseguiu resolver corretamente todos os exercícios. Leandro acertou todas as respostas novamente. Bernardo teve dificuldade uma vez em um exercício, mas logo conseguiu resolvê-lo.

Os alunos pouco tiveram problemas para resolver as atividades. Somente Laís verificou algumas vezes a sua resposta, comportamento normal no processo de aprendizagem. Não houve praticamente nenhuma interação entre os pares, a não ser com a pesquisadora. Cada um se preocupou em resolver o seu exercício.

No segundo exercício do nível intermediário, Bernardo errou uma vez alguma opção e na sequência acertou todos. Logo após, entrou em outro *site*. Leandro errou tudo na primeira vez e na segunda tentativa acertou tudo. Laís também acertou todos os exercícios na primeira tentativa.

Até este nível, os alunos quase não tiveram problemas para resolver os exercícios, porém no primeiro exercício do nível avançado tiveram mais dificuldade e, por essa razão, demoraram mais tempo. Laís e Bernardo precisaram assistir ao vídeo novamente para começarem os exercícios e Leandro tentou começá-los sem assisti-los, mas teve dificuldade e

começou a vê-los novamente. Todos tiveram que parar o diálogo no meio da cena para tentar identificar pontos mais precisos do vídeo. Depois de assistir, Leandro tentou resolver os exercícios e os acertou na primeira tentativa. Bernardo errou na primeira vez e precisou assistir ao vídeo novamente. Logo em seguida, Bernardo o acertou e entrou em outro *site*. Laís sentiu mais dificuldade e não foi auxiliada por ninguém e também não solicitou ajuda, por isso, demorou mais para resolver o exercício.

Na segunda atividade do nível avançado, fizeram diretamente sem mesmo ver novamente o vídeo. Bernardo e Leandro concluíram rapidamente e acertaram tudo na primeira tentativa. Laís demorou um pouco mais e também acertou tudo.

Observou-se que não houve nenhuma interação entre os pares enquanto realizavam a atividade, mas logo após o seu término, Bernardo e Leandro começaram a interagir, conversando sobre jogos virtuais.

Salienta-se que normalmente estes alunos já tem problemas de interação, devido à incompatibilidade de personalidades. Quando precisam desenvolver uma atividade de compreensão oral mesmo no suporte impresso é preciso um esforço maior do mediador para que façam juntos as atividades. Nesta primeira etapa da pesquisa, na qual o computador facilitou a falta de interação entre eles nem mesmo o mediador foi solicitado, a não ser por uma aluna.

Ao final das atividades, os alunos também tiveram dificuldade em compreender efetivamente do que tratava o texto, problema que também ocorreu com a turma I. Compreenderam no geral, porém alguns pontos específicos relacionados à pintura não conseguiram identificar. Isso demonstrou que os alunos pularam uma série de etapas que lhes possibilitaria utilizar outras estratégias que provavelmente lhes ajudariam na compreensão da atividade. Com o término da atividade, aplicou-se um questionário para identificar quais outras estratégias foram utilizadas, mas que não foram facilmente observáveis pela pesquisadora.

Tabela 36: Estratégias mais utilizadas pelas alunas identificadas por meio do questionário.

Alunos	Estratégias utilizadas
Leandro	Metacognitiva de identificação de problema; Cognitiva de prática, de tradução, de inferência; Sócio-afetiva de esclarecimento.
Laís	Metacognitiva de identificação de problema; Cognitiva de prática, de resumo, de inferência; Sócio-afetiva de esclarecimento.
Bernardo	Metacognitiva de identificação de problema, de atenção seletiva; Cognitiva de prática, de inferência; Sócio-afetiva de esclarecimento.

O rol de estratégias utilizadas pelas participantes da pesquisa não foge às já propostas pelos enunciados das atividades do *site TV5*. Inferiu-se, assim, que poucos são os alunos que utilizam outras estratégias que poderiam inclusive facilitar a sua compreensão da atividade proposta.

4.2.3 Entrevista II

Depois da aplicação do questionário, realizamos outra entrevista que teve como objetivo avaliar a percepção dos alunos sobre as atividades viabilizadas por meio do *site TV5*.

Resposta dos alunos à questão: O que você achou da atividade de compreensão oral do *site TV5*?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu achei legal, porque a gente usou uma maneira diferente de aprender na aula.</i>
2	<i>Eu gostei muito é legal.</i>
3	<i>O site é bem estruturado, bem organizado, tava fácil de entender a proposta do exercício, entender as perguntas e as opções de resposta e o vocabulário de fácil compreensão, bem feito, bem executado.</i>

Tabela 37: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar o que acham da atividade de compreensão oral do *site TV5*.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à avaliação do <i>site</i> <ul style="list-style-type: none"> Bem estruturado, bem organizado, tava fácil de entender a proposta do exercício, entender as perguntas e as opções de resposta e o vocabulário de fácil compreensão, bem feito, bem executado. 	1
Relacionados à situação de entretenimento e prazer <ul style="list-style-type: none"> Legal, porque a gente usou uma maneira diferente de aprender na aula. Legal. 	2

Os alunos da turma II demonstraram entusiasmo com as atividades de compreensão oral do *site TV5*. Um deles avaliou o *site*, dizendo que é bem estruturado e organizado. Outro ainda citou que o *site* proporcionou uma maneira diferente de aprender na aula.

O *site* apresenta atividades cheias de imagens, que proporcionam maior interação com a tela e todos esses recursos geraram motivação. Os alunos ficaram concentrados com os recursos da *internet*.

Resposta dos alunos à questão: Como você avalia a atividade de compreensão oral aplicada via *internet*?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho que fica mais fácil porque a gente pode nós mesmos pausar e botar pra reproduzir o vídeo, o que a gente for usar para a atividade oral sem precisar, sem atrapalhar as outras pessoas e sem precisar toda hora que alguém faça pela gente isso.</i>
2	<i>Gostei. Ah sei lá no computador.</i>
3	<i>Ao mesmo tempo é bom porque é dinâmica, mas como não é individual acaba sendo um pouco incômoda porque cada um tem uma velocidade. E como cada um tem uma velocidade diferente começa a dispersar. Igual o Leandro, por exemplo, tava nos jogos. Eu também estava jogando. Então não tava focado assim por causa da velocidade diferente. Pra que consiga ter uma dinâmica melhor pra evitar esse espaço vago tão grande assim.</i> <i>Pes: Então, você sentiu falta da interação também?</i> <i>Não eu senti falta do fato de ter ficado assim todo mundo no mesmo plano, no mesmo tempo, porque acabando num tempo muito rápido todos ou muito devagar ao mesmo tempo, teria uma velocidade maior, teria um progresso maior.</i>

Tabela 38: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar como avaliam a atividade de compreensão oral aplicada via *internet*.

Motivos explicitados	alunos	Nº
<p>Relacionados à avaliação do <i>site</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais fácil porque a gente tem, a gente pode nós mesmos pausar e botar pra reproduzir o vídeo, o que a gente for usar para a atividade oral sem precisar, sem atrapalhar as outras pessoas e sem precisar toda hora que alguém faça pela gente isso. • É bom porque é dinâmica, mas como não é individual acaba sendo um pouco incômoda porque cada um tem uma velocidade. E como cada um tem uma velocidade diferente começa a dispersar. <p>Não eu senti falta do fato de ter ficado assim todo mundo no mesmo plano, no mesmo tempo, porque acabando num tempo muito rápido todos ou muito devagar ao mesmo tempo, teria uma velocidade maior, teria um progresso maior.</p>		2
<p>Relacionados à situação de entretenimento e prazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostei. Ah sei lá no computador. 		1

Os alunos citaram situações referentes ao estilo que cada um tem de aprender. Leandro considerou que foi mais fácil resolver o exercício via *internet* porque proporcionou maior autonomia ao realizar a atividade. Bernardo relatou que por um lado considera bom por causa da dinâmica, mas por outro, se incomodou por ter tido que esperar os colegas. Acrescentou que isso possibilitou com que houvesse dispersão e eles comessem a entrar em outros *sites* de jogos.

Quando Bernardo foi questionado se sentiu falta da interação com o colega disse que não. Na realidade, o seu problema foi referente ao tempo e velocidade com que cada um terminou a atividade. Como tinha que esperar o outro, achou que isso impossibilitou maior dinamicidade da atividade. Talvez, isso aconteça porque esta turma tem problemas de relacionamento e mesmo na sala de aula, realizar atividades em grupo, não é muito fácil.

No que concerne ao acesso a outros *links*, considerou-se normal que o aluno acesse outros *sites*, pois o hipertexto favorece este tipo de comportamento. O fato de poder acessar mais de um *link* e ver vários assuntos ao mesmo tempo são características comuns entre aqueles que navegam pela *internet*. Sendo assim, já era previsto que a mesma situação poderia se repetir no contexto de aprendizagem quando se utilizasse este suporte.

Resposta dos alunos à questão: Quais as principais diferenças que você pode apontar entre as atividades de compreensão oral do material impresso e do material virtual?

Alunos	Respostas
1	<i>O material impresso não fala e nem dá o tom da voz, então a gente não sabe direito como a gente deve falar se o professor ou o rádio não tiver falando com a gente. No caso do material virtual, dá pra fazer do jeito certo, dá pra ouvir o que o carinha ta falando, dá pra entender a forma que deve falar.</i>
2	<i>O virtual é mais assim selecionar certo ou errado ou associar um com outro e no impresso é mais de escrever, respostas mais escritas.</i> <i>Pes: O que você mais prefere?</i> <i>Mais direto assim no computador de associar, mas eu acho que aprende mais escrevendo.</i>
3	<i>No virtual, você tem uma independência muito maior do que no meio impresso, porque no meio impresso, você tem que discutir, tem que falar, tem que ter uma dinâmica muito maior do que aquele do virtual, porque o virtual você acaba já passa pro próximo, pro próximo e pro próximo e tem uma velocidade maior. Essa é a maior diferença.</i>

Tabela 39: Distribuição das características explicitadas pelos alunos para apontar as principais diferenças entre as atividades de compreensão oral do material impresso e do material virtual.

Diferenças explicitadas	Nº
Relacionados ao material impresso <ul style="list-style-type: none"> • Não fala e nem dá o tom da voz, então a gente não sabe direito como a gente deve falar se o professor ou o rádio não tiver falando com a gente. • É mais de escrever, respostas mais escritas. 	2
Relacionados ao material virtual <ul style="list-style-type: none"> • Dá pra fazer do jeito certo, dá pra ouvir o que o carinha ta falando, dá pra entender a forma que deve falar. • É mais assim selecionar certo ou errado ou associar um com outro. • Independência muito maior do que no meio impresso, porque no meio impresso, você tem que discutir, tem que falar, tem que ter uma dinâmica muito maior do que aquele do virtual, porque o virtual você acabando já passa pro próximo, pro próximo e pro próximo e tem uma velocidade maior. Essa é a maior diferença. 	3

Um aluno declarou que no suporte impresso não entende direito se não for ouvindo o professor ou o rádio e já no suporte virtual estas características já estão compreendidas em uma única atividade. Este aluno demonstrou uma das características marcantes do suporte virtual, a mistura de imagens, sons e texto. Outro aprendiz relatou que no suporte virtual há maior autonomia visto que se pode fazer tudo sozinho e mais rápido. Já no impresso, é preciso discutir, falar e, por isso, para ele é mais dinâmico. Provavelmente, neste momento, o aluno

fez um resumo de como normalmente realiza atividades de compreensão oral na sala de aula quando citou as discussões e falas.

Resposta dos alunos à questão: Você considera importante a utilização de outros materiais didáticos no contexto de ensino/aprendizagem além do livro didático?

Alunos	Respostas
1	<i>Ahã, porque o livro didático não dá todos os recursos que uma aula boa poderia ter.</i>
2	<i>Ahã, ah eu acho que é sempre bom ter, é mais fácil da gente resolver os exercícios.</i>
3	<i>É bom pra dar uma variada, pra não tornar o livro maçante, um material muito puxado, um material que não é divertido, mas não é o problema porque esse livro didático é muito bom.</i>

Tabela 40: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram importante a utilização de outros materiais didáticos no contexto de ensino/aprendizagem além do livro didático.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados ao acréscimo às atividades do livro didático <ul style="list-style-type: none"> • Porque o livro didático não dá todos os recursos que uma aula boa poderia ter. • É sempre bom ter, é mais fácil da gente resolver os exercícios. • É bom pra dar uma variada, pra não tornar o livro maçante, um material muito puxado, um material que não é divertido, mas não é o problema porque esse livro didático é muito bom. 	3

Todos os alunos concordaram em acrescentar outros materiais além do livro didático para variar as atividades realizadas em sala de aula. Nos dias atuais, com tantas novidades, é interessante que o professor proporcione aos seus alunos condições para que tenham contato com outros materiais e o processo de ensino/aprendizagem não se torne algo maçante e sem motivação. Por isso, a nosso ver, é papel do professor selecionar e encaminhar bem as atividades em sala de aula.

Resposta dos alunos à questão: O computador substitui o livro?

Alunos	Respostas
1	<i>Não, só ajuda, porque no computador você não consegue tanto quanto no livro impresso. O computador dói a vista, você começa a ficar cansado e tem vontade de entrar em outras coisas.</i>
2	<i>Não. Porque eu acho legal trabalhar em conjunto não tipo só um ou só outro.</i>
3	<i>Não, eu equilibraria, faria um conjunto um pra completar o outro, mas só o livro didático ou só a internet não acho muito legal.</i>

Tabela 41: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram que o computador substitui o livro.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados a sim substitui o livro.	0
Relacionados a não, não substitui o livro. <ul style="list-style-type: none"> • Porque no computador você não consegue tanto quanto no livro impresso. O computador dói a vista, você começa a ficar cansado e tem vontade de entrar em outras coisas. • Porque eu acho legal trabalhar em conjunto não tipo só um ou só outro. • Eu equilibraria, faria um conjunto um pra completar o outro, mas só o livro didático ou só a <i>internet</i> não acho muito legal. 	3

Quando questionados se o computador substitui o livro, os alunos foram unânimes em dizer não. Um deles citou o cansaço que o computador provoca na vista e também o desejo de acessar outros *links*. Os outros dois responderam que seria interessante um equilíbrio entre a utilização dos dois suportes.

Estas respostas causaram certa estranheza na pesquisadora, pois essa acreditava que os aprendizes responderiam que se não fosse agora, certamente num futuro breve o computador substituiria o livro. Acreditou-se também que responderiam sim devido à idade, às possibilidades de acesso, ao meio social em que vivem. No entanto, notou-se que diante de tantas inovações, os alunos buscam um equilíbrio entre o tradicional e a novidade.

Resposta dos alunos à questão: Você acredita que as atividades ministradas via *internet* geram alguma motivação?

Alunos	Respostas
1	<i>Ahã, porque o pessoal hoje em dia tá gostando mais do computador do que de estudar. Então, estudar no computador seria uma coisa legal.</i>
2	<i>Você fica com vontade de aprender mais pra entender mais coisa.</i>
3	<i>Eu acho que sim, o próprio fato de ter uma velocidade maior, de ter mais progresso gera alguma motivação.</i>

Tabela 42: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se as atividades ministradas via *internet* geram alguma motivação.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à situação de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Porque o pessoal hoje em dia ta gostando mais do computador do que de estudar. Então, estudar no computador seria uma coisa legal. • Você fica com vontade de aprender mais pra entender mais coisa. • Eu acho que sim, o próprio fato de ter uma velocidade maior, de ter mais progresso gera alguma motivação. 	3

Para os aprendizes a atividade ministrada via *internet* gerou motivação, pois segundo eles: as pessoas estão gostando mais do computador do que de aprender, porque gera o desejo de aprender mais e também pelo fato de ter uma velocidade maior. É evidente pela resposta dos alunos que eles se interessam pela novidade que traz a *internet*. Não há como negar que este é o lugar por excelência onde estão milhões de bons conteúdos que devem ser aproveitados pelos professores justamente porque tornam as aulas mais prazerosas, dão sentido à aprendizagem nos dias atuais, pois fazem sentido ao cotidiano dos alunos.

Leontiev (apud MELLO, 2003, p.8) confirma isso quando diz que:

A atividade se caracteriza, então, por fazer sentido para o sujeito que a realiza. O sentido é dado pela relação existente entre o motivo e o resultado esperado ao final do processo: quanto maior for a relação existente entre eles, maior sentido tem a tarefa para o sujeito que a realiza sabendo por que a realiza e querendo chegar ao seu resultado.

E, sabe-se que sem a ajuda de um mediador é difícil que os alunos encontrem sozinhos esses bons conteúdos. Constata-se, nos dias atuais, que a maioria dos alunos permanece na superfície e não busca informações na *internet* que possam acrescentar ao seu estudo.

Resposta dos alunos à questão: Qual é a função do mediador/professor na aplicação das atividades de compreensão oral do livro didático?

Alunos	Respostas
1	<i>O mediador tira dúvidas, explica como tem que ser, ele complementa o conhecimento adquirido no livro didático.</i>
2	<i>Importante, ele traduz, explica.</i>
3	<i>No livro didático tem muito mais a participação do mediador que ta sempre atuando, ta sempre intervindo, mostrando o vocabulário, regras escritas, regras da fala, ta participando mais, fazendo parte.</i>

Resposta dos alunos à questão: Como você vê a figura do mediador/professor no processo de aplicação das atividades via *internet*?

Alunos	Respostas
1	<i>Ele mostra o que a gente tem que fazer, qual é o site correto, qual é o exercício.</i>
2	<i>Não é necessário porque tem dicionário, tem tradução, resumo no computador.</i>
3	<i>Pela internet, não teria tanto, claro poderia intervir pra ter um funcionamento melhor, mas como por exemplo, já tem o dicionário no site da TV5, não teria uma atuação tão grande como teria em sala de aula porque lá o aluno poderia a todo minuto consultar as regras escritas, consultar como escrever e como falar enquanto sala não tem tanto assim.</i>

Tabela 43: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar qual é a função do mediador/professor na aplicação das atividades de compreensão oral do livro didático e também do *site*.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à função do mediador no suporte impresso <ul style="list-style-type: none"> • tira dúvidas, explica como tem que ser, ele complementa o conhecimento adquirido no livro didático. • ele traduz, explica. • ta sempre atuando, ta sempre intervindo, mostrando o vocabulário, regras escritas, regras da fala, ta participando mais, fazendo parte. 	3
Relacionados à função do mediador no suporte virtual <ul style="list-style-type: none"> • Ele mostra o que a gente tem que fazer, qual é o <i>site</i> correto, qual é o exercício. • Não é necessário porque tem dicionário, tem tradução, resumo no computador. • Pela <i>internet</i>, não teria tanto, claro poderia intervir pra ter um funcionamento melhor. 	3

Para esta turma, o mediador tem maior função quando se trata do suporte impresso. A figura do mediador no suporte virtual não é vista com tanta relevância porque os alunos

acreditam que podem ser mais autônomos com os recursos que lhes foram apresentados do *site*. No entanto, por meio das observações, constatou-se que este discurso não esteve de acordo com a realidade, uma vez que quando não entenderam algum ponto dos exercícios se dirigiram diretamente à pesquisadora. Desta forma, pode-se dizer que estes alunos tem consciência do que podem fazer para serem mais autônomos, no entanto, na prática ainda são extremamente dependentes do professor.

Resposta dos alunos à questão: O computador substitui o mediador?

Alunos	Respostas
1	<p><i>Sim</i></p> <p><i>Pes: Sim? Totalmente?</i></p> <p><i>- Não. Porque o mediador é uma pessoa, o computador não. A gente consegue falar com essa pessoa. Falar sobre coisas do dia-a-dia, o computador não, o computador dá o significado exato, dá o jeito que a gente tem que falar. A gente não pode conversar. Assim...treinar conversação com o computador.</i></p>
2	<p><i>Totalmente não porque o mediador explica melhor eu acho, explica pra pessoa entender, dependo da pessoa e o computador só traz o significado.</i></p>
3	<p><i>Praticamente substitui porque muitas das funções do mediador acabam funcionando pela internet, mas não substitui por completo, porque ainda toda a parte da dúvida, alguma parte de explicação de repente de funcionamento do próprio site o professor é quem pode explicar. Então ele é indispensável mesmo nesta situação.</i></p>

Tabela 44: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se o computador substitui o mediador.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados a sim substitui o mediador	0
Relacionados não, não substitui o mediador <ul style="list-style-type: none"> • Porque o mediador é uma pessoa, o computador não. A gente consegue falar com essa pessoa. Falar sobre coisas do dia-a-dia, o computador não, o computador dá o significado exato, dá o jeito que a gente tem que falar. A gente não pode conversar. Assim...treinar conversação com o computador. • Totalmente não porque o mediador explica melhor eu acho, explica pra pessoa entender, dependo da pessoa e o computador só traz o significado. 	2
Relacionados a sim e não <ul style="list-style-type: none"> • Praticamente substitui porque muitas das funções do mediador acabam funcionando pela <i>internet</i>, mas não substitui por completo, porque ainda toda a parte da dúvida, alguma parte de explicação de repente de funcionamento do próprio <i>site</i> o professor é quem pode explicar. Então ele é indispensável mesmo nesta situação. 	1

O comentário feito para a tabela 43 sobre diferença entre discurso e prática se confirma nas respostas da tabela 44. Quando perguntados se o computador substitui o mediador, todos os alunos responderam que não. Um dentre eles começou dizendo que praticamente substitui, mas depois durante reflexão respondeu que não. Interessante observar que tanto nesta turma quanto na turma I, os alunos se referiram à impessoalidade do computador na hora de oferecer as respostas. Para eles, somente o significado das palavras não acrescenta em muito, pois o importante é a explicação detalhada que o professor realiza, contextualizando e dando exemplos, o que faz com que aprendam como aquela palavra deve ser usada no contexto de comunicação. Nada substitui o contato humano, o olhar, os gestos que são importantes para a aprendizagem.

4.2.4 Segunda etapa: atividades com enunciados do *site TV5* inovados

Na segunda etapa da pesquisa, os alunos foram conduzidos à sala de computadores e, desta vez, pediu-se para que eles ficassem em torno de um único computador. Tal disposição pretendeu possibilitar uma maior interação entre os alunos para que pudessem seguir o percurso estratégico juntos e, posteriormente, observar como ocorreu a utilização das estratégias de aprendizagem.

A atividade de compreensão oral foi a seguinte: *Les Quatre Saisons de Giuseppe Arcimboldo* (As quatro estações de Giuseppe Arcimboldo) (ver ANEXO 2, p.140). O exercício, que teve o seu enunciado inovado, refere-se à explicação do quadro de Giuseppe Arcimboldo que está no museu do Louvre. Dessa vez, aplicaram-se os exercícios de maneira diferente da primeira etapa para que os alunos pudessem utilizar outras estratégias de aprendizagem além daquelas já pretendidas no enunciado do *site*. Esse trabalho foi possível a partir do desdobramento dos enunciados das atividades (ver APÊNDICE 5, p.148).

A aplicação da atividade foi feita de maneira semelhante à da Turma I. Antes de iniciarem, leram-se e explicaram-se os enunciados das atividades para que todas as dúvidas fossem resolvidas. Quando os alunos começaram a assistir ao vídeo já estavam direcionados para observarem um ponto específico da atividade. Dessa forma, os enunciados não foram seguidos como estavam no *site TV5*, mas segundo o percurso estratégico.

A atividade possibilitou maior interação entre eles. Assistiam ao vídeo e depois tinham que responder as atividades escritas. Nessas atividades, apresentaram as respostas coletivas

após consulta a todos os colegas. Vale citar que houve certo incômodo ao realizar a atividade em grupo, uma vez que, como foi dito anteriormente, esta turma já teve problemas de desentendimento por falta de compatibilidade de gênios e, por essa razão, a interação entre eles é mais problemática. As etapas do percurso facilitaram a compreensão, mas eles ficaram meio presos ao interagirem uns com os outros.

Ao final da atividade, apesar da dificuldade de relacionamento entre eles, os aprendizes compreenderam as atividades de maneira mais específica, pois o próprio percurso estratégico possibilitou isso. Portanto, salientou-se que o percurso estratégico permitiu que os alunos utilizassem várias outras estratégias de aprendizagem que lhes facilitou a compreensão específica da atividade. Além disso, facilitou a interação entre eles o que, por consequência, também facilitou que cumprissem as atividades com mais eficácia.

4.2.5 Entrevista III

Após a realização da segunda etapa com os enunciados inovados, aplicou-se a última entrevista para demonstrar a percepção dos alunos deste momento da pesquisa.

Resposta dos alunos à questão: Como você avalia as atividades de compreensão oral do *site TV5* aplicadas de forma que haja um trabalho em grupo?

Alunos	Respostas
1	<i>Preferia individual, é melhor...não sei...não ter que compartilhar o material.</i>
2	<i>Legal. Ah, é mais divertido do que a aula. Porque dá pra ouvir as opiniões de todo mundo. Você acha que a opinião facilita a sua compreensão? Facilita.</i>
3	<i>Acabo não tendo uma execução do trabalho em grupo, porque sempre quem a controlando o mouse, controlando o computador, acaba sugerindo uma resposta e acaba não sendo uma coisa tão independente, uma coisa tão junta como poderia ser, acaba não sendo tão interessante também.</i>

Tabela 45: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar como avaliam as atividades de compreensão oral do *site TV5* aplicadas de forma que haja um trabalho em grupo.

Motivos explicitados	Nº
<p>Relacionados a resposta favorável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legal, mais divertido do que a aula. Porque dá pra ouvir as opiniões de todo mundo. <p>Pes: Você acha que a opinião facilita a sua compreensão?</p> <p>Facilita.</p>	1
<p>Relacionados a resposta não favorável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferia individual, é melhor...não sei...não ter que compartilhar o material. • Acaba não tendo uma execução do trabalho em grupo, porque sempre quem tá controlando o mouse, controlando o computador, acaba sugerindo uma resposta e acaba não sendo uma coisa tão independente, uma coisa tão junta como poderia ser, acaba não sendo tão interessante também. 	2

Resposta dos alunos à questão: Você considera importante a interação com o colega no processo de aprendizagem da língua estrangeira?

Alunos	Respostas
1	<p><i>Não...não...o colega também tá aprendendo, também tá aprendendo. Não acho que considero...ah...com o colega? Com o colega não?</i></p> <p><i>Pes: Interação com o que então?</i></p> <p><i>Com a língua. Porque é mais fácil mexer no computador.</i></p>
2	<p><i>Ah porque você consegue trocar ideia, conversar.</i></p> <p><i>Pes: Você acha que a sua informação pode ser completada pela do outro? É isso?</i></p> <p><i>É.</i></p>
3	<p><i>Só na parte da discussão do exercício, mas na resolução pode ser feito individualmente, mas aí depois de resolvido o exercício pode ser discutido o que cada um colocou.</i></p>

Tabela 46: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram importante a interação com o colega no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Motivos explicitados	Nº
<p>Relacionados à resposta favorável</p> <ul style="list-style-type: none"> Porque você consegue trocar ideia, conversar. <p>Pes: Você acha que a sua informação pode ser completada pela do outro? É isso? É.</p>	1
<p>Relacionados a resposta não favorável</p> <ul style="list-style-type: none"> Não...não...o colega também ta aprendendo, também to aprendendo. Não acho que considero...ah...com o colega? Com o colega não? <p>Pes: Interação com o que então? Com a língua. Porque é mais fácil mexer no computador.</p>	1
<p>Relacionados a dois posicionamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> Só na parte da discussão do exercício, mas na resolução pode ser feito individualmente, mas aí depois de resolvido o exercício pode ser discutido o que cada um colocou. 	1

Resposta dos alunos à questão: Você considera que o computador facilita a interação com o colega?

Alunos	Respostas
1	<p><i>Depende. Depende da atividade escrita, se for uma de alternativa.</i></p> <p><i>Pes: Não...das atividades que vocês fizeram hoje.</i></p> <p><i>Então acho que não facilita não.</i></p> <p><i>Pes: Não, porquê?</i></p> <p><i>Seria melhor fazer sozinho. Mais fácil. O bom de ter alguém fazendo também é ver se você errou, o que você errou.</i></p>
2	<p><i>Eu acho que sim. Porque cada um dá a sua opinião.</i></p>
3	<p><i>Facilita porque agiliza o processo de executar, de fazer o exercício.</i></p>

Tabela 47: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram que o computador facilita a interação com o colega.

Motivos explicitados	alunos	Nº
Relacionados a resposta favorável		2
<ul style="list-style-type: none"> • Porque cada um dá a sua opinião. • Porque agiliza o processo de executar, de fazer o exercício. 		
Relacionados a dois posicionamentos		1
Depende. Depende da atividade escrita, se for uma de alternativa. Seria melhor fazer sozinho. Mais fácil. O bom de ter alguém fazendo também é ver se você errou, o que você errou.		

Resposta dos alunos à questão: Você considera que a interação com o colega facilita a realização das atividades escritas?

Alunos	Respostas
1	<i>O bom de ter alguém fazendo também é ver se você errou, o que você errou.</i>
2	<i>Porque não precisa fazer tudo sozinha, cada um ajuda o outro.</i>
3	<i>Facilita porque agiliza o processo de executar, de fazer o exercício.</i>

Tabela 48: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se consideram que a interação com o colega facilita a realização das atividades escritas.

Motivos explicitados	alunos	Nº
Relacionados a resposta favorável		3
<ul style="list-style-type: none"> • O bom de ter alguém fazendo também é ver se você errou, o que você errou. • Porque não precisa fazer tudo sozinha, cada um ajuda o outro. • Facilita porque agiliza o processo de executar, de fazer o exercício. 		

Conforme citado acima, esta turma não tem como característica a interação na sala de aula devido a problemas de relacionamento, especialmente, entre os dois alunos. Na primeira etapa da pesquisa, evidenciou-se pelas suas respostas que, apesar de toda motivação gerada pela atividade feita via *internet*, a interação foi comprometida, uma vez que o computador facilitou a distância entre eles.

Nesta etapa, as respostas dos alunos, de acordo com as tabelas de 44 a 47, que se referem à interação, evidenciaram que o problema de relacionamento entre os alunos

influenciaram suas respostas sobre a interação. No quadro 44, pediu-se para que os aprendizes fizessem uma avaliação sobre a atividade aplicada de maneira que houvesse um trabalho em grupo. Somente Laís avaliou-a de maneira positiva, porque, segundo ela, foi possível ouvir a opinião dos outros. Os outros dois alunos disseram que preferiam ter feito individualmente. No momento da aplicação, Leandro pediu para controlar o *mouse* e foi aceito. No entanto, esse fator causou estranheza em Bernardo que deixou claro em sua resposta do quadro 44 que não concordou que alguém controlasse o *mouse*, porque isso, segundo ele, induziu respostas.

Quando questionados se consideravam importante a interação com o colega no processo de aprendizagem da língua estrangeira somente Leandro respondeu que não. Os outros dois disseram que sim. Porém, Bernardo evidenciou que acredita na interação no momento da discussão da atividade, respeitando as respostas que cada um fez individualmente. Bernardo ainda parece se referir à atividade em que Leandro estava no comando do *mouse*.

Quando perguntados se a interação com os colegas facilitou o cumprimento da atividade escrita, todos foram unânimes em dizer que sim, uma vez que o outro pode completar aquilo que não se compreendeu muito bem. Apesar dos problemas, especialmente, entre os alunos, verificou-se que eles mesmos concordaram que a interação facilitou a resolução das atividades. Por meio das observações, ficou claro que a interação facilitou principalmente a aluna Laís que teve mais dificuldade para cumprir a atividade. As respostas de Laís também evidenciaram que a interação facilitou a sua compreensão.

Resposta dos alunos à questão: Como você vê a figura do mediador nesta etapa da pesquisa?

Alunos	Respostas
1	<i>Mesma atuação do mediador. Ele fez a mesma coisa do que a outra vez. Mostrar os exercícios, ver o que a gente errou, o que a gente tem que fazer...</i>
2	<i>A mesma coisa da outra vez.</i>
3	<i>Acaba tendo a função de dinamizar a comunicação entre o grupo, fazendo com que haja uma discussão em torno do exercício.</i>

Tabela 49: Distribuição das características explicitadas pelos alunos para justificar como vêem a figura do mediador nesta etapa da pesquisa.

Características explicitadas	alunos	Nº
Relacionados à organização da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar os exercícios, ver o que a gente errou, o que a gente tem que fazer... 		1
Relacionados à mediação da comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar a comunicação entre o grupo, fazendo com que haja uma discussão em torno do exercício. 		1
Relacionados à comparação com a figura do mediador no suporte impresso <ul style="list-style-type: none"> • A mesma função do anterior. 		1

Quando questionados sobre a figura do mediador, nesta etapa da pesquisa com o percurso estratégico, além das características já citadas em outros momentos, um dos alunos citou a seguinte função: dinamizar a comunicação entre o grupo, fazendo com que haja uma discussão em torno do exercício.

Muito se tem discutido sobre a figura do mediador em face das novas tecnologias da informação. Tanto no suporte impresso quanto no virtual, a importância do mediador se evidencia no processo de aprendizagem como aquele que organiza e encaminha as atividades.

Resposta dos alunos à questão: Como você avalia as atividades realizadas seguindo um percurso estratégico?

Alunos	Respostas
1	<i>Eu acho legal, porque é uma forma mais de interagir com a língua.</i>
2	<i>Mais trabalhado. Porque entende mais.</i>
3	<i>Acaba sendo melhor assim, porque exige um pouco mais de raciocínio, exige pensar, ao invés de ficar simplesmente olhando para a transcrição e praticamente copiando as respostas.</i>

Tabela 50: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar como avaliam as atividades realizadas seguindo um percurso estratégico.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à compreensão da atividade <ul style="list-style-type: none"> Mais trabalhado. Porque entende mais. Exige um pouco mais de raciocínio, exige pensar, ao invés de ficar simplesmente olhando para a transcrição e praticamente copiando as respostas. 	2
Relacionados à interação com a língua <ul style="list-style-type: none"> Porque é uma forma mais de interagir com a língua. 	1

Resposta dos alunos à questão: O percurso estratégico facilita o entendimento da atividade de compreensão oral?

Alunos	Respostas
1	<p><i>Facilita, porque lá no vídeo a gente vê o francês, a gente pode repetir, repetir, repetir, ouvir e ver várias vezes o que não acontece no livro.</i></p> <p><i>Pes: Mas nesse momento, quando vocês estavam ali com os colegas e que vocês tiveram que parar, anotar, depois trocar informação com o outro, você acha que facilita também a compreensão?</i></p> <p><i>Facilita... porque é mais fácil...porque pausar o negócio, escrever...pra gente ler.</i></p>
2	<i>Porque a gente consegue entender melhor o enunciado e o que significa tudo.</i>
3	<i>Facilita porque também vai trabalhar em cima dessa compreensão oral, vai trabalhar de forma a você discutir e quando falta algum entendimento vai fazer com que questione sobre qualquer dúvida.</i>

Tabela 51: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se o percurso estratégico facilita o entendimento da atividade de compreensão oral.

Motivos explicitados	Nº
Relacionados à resposta favorável <ul style="list-style-type: none"> Porque lá no vídeo a gente vê o francês, a gente pode repetir, repetir, repetir, ouvir e ver várias vezes o que não acontece no livro. Porque a gente consegue entender melhor o enunciado e o que significa tudo. Porque também vai trabalhar em cima dessa compreensão oral, vai trabalhar de forma a você discutir e quando falta algum entendimento vai fazer com que questione sobre qualquer dúvida. 	3
Relacionados à resposta desfavorável	0

Quando questionados sobre o percurso estratégico, os aprendizes entenderam o motivo de seguir esse percurso, o qual tem a função de fazer com que os alunos sejam guiados para compreender as particularidades das atividades de compreensão oral. Além disso, ao realizar

este percurso, os alunos ativaram várias outras estratégias de aprendizagem que, ao longo de um período, pode torná-los aprendizes mais autônomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Acrescenta-se que o trabalho com atividades de compreensão oral permite que o aluno seja treinado para uma situação semelhante a do real. Portanto, se ele tem condições de compreender uma gravação de CD ou mesmo um vídeo, então, infere-se que, numa situação real, na qual poderá obter a ajuda do interlocutor com gestos e explicações terá maior êxito na comunicação.

Resposta dos alunos à questão: Para você, estudante de uma língua estrangeira, o computador é importante se utilizado de que forma no processo de aprendizagem dessa língua na sala de aula?

Alunos	Respostas
1	<i>Mais pra ver os vídeos que falam e mostram imagem, assim a gente associa o som com a imagem.</i>
2	<i>Eu acho que ele complementa</i> <i>Pes: Por quê?</i> <i>Ah...traz vídeos, som também, gravadas (incompreensível)</i> <i>Então, você prefere que ele fosse usado em alguns momentos, não o tempo todo, é isso?</i> <i>Pes: É.</i>
3	<i>Quando usado de forma a enriquecer o conteúdo, aumentar o vocabulário e ter um acesso maior para a cultura e para a língua e pro uso dessa outra língua estrangeira.</i> <i>Eu achei o trabalho individual muito melhor do que em grupo, mas o individual com uma discussão depois. Depois de feito o exercício, promover uma discussão em grupo, ao invés de fazer inteiro em grupo, porque parece que não rende, não tem uma velocidade.</i>

Tabela 52: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se o computador é importante se utilizado de que forma no processo de aprendizagem dessa língua na sala de aula.

Motivos explicitados	Nº
<p>Relacionados ao complemento da atividade de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pra ver os vídeos que falam e mostram imagem, assim a gente associa o som com a imagem. Eu acho que ele complementa • Traz vídeos, som também, gravadas <p>Pes: Então, você prefere que ele fosse usado em alguns momentos, não o tempo todo, é isso? É.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando usado de forma a enriquecer o conteúdo, aumentar o vocabulário e ter um acesso maior para a cultura e para a língua e pro uso dessa outra língua estrangeira. 	3

Para esta turma também o computador deve ser usado como um complemento das atividades de sala de aula para enriquecer o conteúdo. Os alunos gostaram de ter novidades no processo de aprendizagem, no entanto, não são radicais ao trocar um suporte pelo outro ou mesmo por acreditar que o computador deva substituir a figura do mediador. O equilíbrio entre o tradicional e as inovações ficou evidente em todas as suas respostas.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para demonstrar as primeiras conclusões, buscou-se seguir o percurso apresentado nos objetivos deste trabalho e responder às perguntas de pesquisa que foram propostas no início desta pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, realizaram-se exercícios semelhantes aos da primeira etapa, porém, aplicados de modo diferente. Os alunos ficaram no mesmo computador e tiveram que seguir um percurso estratégico para cumprirem a atividade. Com esse percurso, em cada etapa, se evidenciou uma estratégia diferente que facilitou a compreensão da atividade e, além disso, demonstrou os mecanismos que o aluno poderia acionar para entender melhor a atividade de compreensão oral segundo o seu estilo de aprendizagem.

De maneira geral, os aprendizes entenderam que o percurso facilita a compreensão de pontos específicos da atividade. Normalmente, quando o aluno se depara com atividades de compreensão oral, entende no geral o assunto, mas não consegue identificar pontos específicos que o levariam a compreender melhor a atividade. Se transferirmos esta ideia para uma situação real de comunicação, a compreensão geral não favorece o bom desenvolvimento da interação entre os falantes, uma vez que somente quando se compreende a totalidade do que o outro disse é que se poderá manter uma comunicação coerente.

Constatou-se, então, que mesmo no suporte virtual a utilização das estratégias pode facilitar ainda mais o desenvolvimento das atividades de compreensão oral que já são otimizadas devido às novidades do suporte. Além disso, a utilização das estratégias em sala de aula pode, a longo prazo, tornar o aluno mais autônomo, pois se tornará mais consciente de quais mecanismos são mais eficazes para que aprenda melhor. Dessa forma, terá condições de selecionar as estratégias que mais se adequam ao seu estilo de aprendizagem.

Com relação à mudança de suporte, constatou-se, por intermédio das entrevistas, que os alunos gostam do uso que se faz do livro didático-pedagógico em sala de aula. Os alunos relataram, entre outras coisas, que consideram o livro completo com atividades bem estruturadas que promovem a interação e não são maçantes. Dessa forma, confirma-se o livro didático como presença marcante no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

No que concerne à novidade de realizar a atividade por intermédio de um *site* houve grande entusiasmo nas duas turmas. O fato de poderem visualizar a cena facilitou a compreensão da atividade e promoveu maior motivação. Os alunos gostaram da interação que puderam ter com os exercícios do *site*. Além disso, alguns deles citaram que o computador facilitou a realização da atividade no ritmo de cada um. Esses dois pontos respondem a primeira pergunta de pesquisa que se refere às vantagens da utilização da *internet* em classe de FLE e que não são encontradas, por exemplo, em um vídeo. O vídeo, assim como a

internet, também traz imagens, sons, porém, não possibilita a interação direta do aluno com a tela e não facilita a realização da atividade no ritmo de cada um.

Os aprendizes se sentiram mais motivados ao utilizarem o computador, no entanto, foi ressaltado por uma aluna, na primeira etapa da pesquisa, que a disposição de cada um no seu computador não facilitou a interação entre os alunos, dinâmica comum quando se realiza atividades de compreensão oral em sala de aula.

Os alunos também relataram em entrevista que consideram importante a utilização de outros materiais em sala de aula, além do livro didático, porque podem acrescentar informações, vocabulários, além de tornar as aulas menos maçantes. O interessante a notar é que os alunos citaram outras tecnologias como o rádio, a televisão e não só o computador. Fica comprovado, dessa forma, que há ligação imediata entre variar os documentos em classe e aumento da motivação dos alunos.

Como se vive na era tecnológica, na qual a *internet* se faz presente em quase todas as áreas da sociedade e como esses alunos tem um nível social e econômico favorável, inferiu-se que, quando perguntados se o computador substitui o livro, responderiam que sim por toda a facilidade que o mesmo oferece. Porém, as respostas demonstraram o contrário. Os alunos foram unânimes ao afirmarem que, para eles, o computador não substitui o livro, apenas o complementa.

Interessante observar como a tradição do livro é forte no processo de ensino/aprendizagem. Não há como negar que a tecnologia abre um leque de novas possibilidades didáticas, atrai a atenção dos alunos, atinge um maior número de estilos de aprendizagem devido aos seus tantos recursos, no entanto, os alunos a colocam como complemento do livro didático e não como material “oficial”.

Muito se tem discutido sobre a inserção do computador na sala de aula, mas toda mudança não acontece num período curto. Talvez, demore anos para que seja incorporada, principalmente, se já há um forte instrumento sendo utilizado como o livro didático. Especialmente, na sala de aula, sempre houve estruturas tradicionais de ensino, como a utilização da lousa, do giz, do livro didático e romper com essas estruturas que já estão fixas não é simples. Na verdade, talvez, o ponto principal nem seja romper com as estruturas, mas o como melhorá-las para que, nesta época, o ensino se torne significativo e faça sentido para os alunos. Assim sendo, chega-se à conclusão de que a *internet* tem papel relevante no ensino do FLE, uma vez que abre um leque de novas possibilidades para que professores e alunos possam trabalhar não só com atividades de compreensão oral, mas também com outras que exercitem as outras habilidades.

Outro ponto analisado foi a figura do mediador que, no caso desta pesquisa, é o professor. Debate-se muito sobre a função do professor na era tecnológica. Pesquisas são realizadas, artigos publicados sobre esse tema. Alguns são completamente a favor da substituição do professor pela máquina. Outros são completamente contra qualquer tipo de utilização de computadores em sala de aula. Este trabalho demonstra que é possível haver um equilíbrio entre os extremos.

Quando questionados sobre o papel do professor tanto no suporte impresso quanto no virtual, os alunos não apontaram grandes diferenças. Para eles, o professor é aquele que explica, tira dúvidas. No suporte virtual, além disso, uma das alunas citou que o mediador pode direcionar melhor as atividades, haja visto que a *internet* é um lugar pleno de informações e, talvez, sozinho o aluno não consiga se dirigir ou selecionar o que pode lhe auxiliar no processo de aprendizagem. No caso da *internet*, um aluno também considerou que a função do professor é minimizada devido a tantos recursos que a *internet* oferece. No entanto, por meio das observações, notou-se que na realidade os alunos exprimem a sua consciência sobre o como deveria acontecer, no entanto, no momento de resolverem a atividade, se dirigiram mais ao mediador do que aos recursos da *internet*.

Os alunos foram questionados se consideravam que o computador substitui o mediador. Foram unânimes em responder que não. E as justificativas seguiram em direção à impessoalidade do computador. Para um dos alunos, a figura do professor é relevante pela troca de experiências do dia-a-dia. Já o computador é uma máquina e como tal somente responde o significado das coisas. Mesmo um aluno que disse que com a *internet* o professor é praticamente substituído, teve uma hesitação, refletiu alguns segundos e disse que mesmo no suporte virtual a figura do professor é indispensável ainda que seja para explicar o funcionamento do próprio *site*. As outras alunas se referiram à importância do calor humano no processo de aprendizagem. Para elas, não é possível pensar na aprendizagem sem o contato com o outro e apenas com uma máquina.

O fato de convivermos no cotidiano com as máquinas não quer dizer que elas podem resolver todos os problemas. Na verdade, elas facilitam a nossa vida. No âmbito da educação também se pode refletir sobre o quanto um computador pode trazer de benefícios em termos de motivação e dinamicidade para a aula. Porém, é preciso também relatar que junto com as máquinas há alguns problemas que precisam ser observados. Por exemplo, é necessário que haja um cuidado com o tipo de atividade a ser aplicada em sala de aula via *internet*, pois como se evidenciou nesta pesquisa, as atividades podem individualizar o cumprimento das mesmas.

Outro ponto a ser observado é que o acesso à *internet* deve ser rápido, portanto, banda larga, pois se isso não acontecer provoca cansaço e impaciência nos alunos.

Portanto, conclui-se que as estratégias de aprendizagem, se incorporadas no processo de ensino/aprendizagem, como o foram por meio da inovação dos enunciados das atividades, provocam melhor desempenho dos alunos na realização das atividades de compreensão oral. Os alunos partiram de uma compreensão global do texto na primeira etapa para uma compreensão específica na segunda. Além disso, acredita-se que o trabalho com as estratégias ao longo de um período pode tornar o aluno mais consciente do seu processo de aprendizagem, uma vez que poderá perceber e selecionar as estratégias que mais facilitam o seu estilo individual de aprender.

No que concerne à mudança do suporte impresso para o virtual, constatou-se que a mesma provocou entusiasmo e motivação, mas não evidenciou a preferência dos alunos pelo computador. Os alunos optaram por um equilíbrio entre a utilização dos dois suportes.

Destacou-se a relevância da figura do professor em todos os momentos da pesquisa. Os alunos apontaram diversas funções do professor tanto no suporte impresso quanto no virtual. Além de todas as qualidades ressaltadas no suporte impresso, os alunos acrescentaram que o mediador auxilia com as ferramentas do *site*. Daí evidenciou-se a importância de o mediador ser letrado digitalmente para que haja bom encaminhamento das atividades no suporte virtual. Para o trabalho com as estratégias de aprendizagem, viabilizadas por meio do percurso estratégico, não houve como não contar com o auxílio do mediador, pois ele foi o responsável por conduzir os alunos durante toda trajetória que seguiram até o cumprimento do exercício.

Assim sendo, o computador não substitui o professor, ele é um instrumento para realçar a sua ação e ampliar o seu papel. O desafio para o professor está em encontrar novos meios para utilizar esses recursos tecnológicos em benefício da aprendizagem

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Cláudia Benages. *Internet e autonomia na aprendizagem do Francês língua estrangeira em meio universitário: A experiência com a plataforma COL*. [online]. 111f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=156823>. Acesso em: 12/11/10.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Maneiras de compreender a Linguística Aplicada [online]. In: *Revista Letras*. Campinas. N.2. p. 1-7. 1991. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/letras2.html>. Acesso em: 19/09/10.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; BARBIRATO, Rita. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. 2000.

BASSI, Claudia Eliana; DUTRA, Deise Prina. A interação e o processo de negociação em L2. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. Belo Horizonte. V.4 (1). p. 291-313. 2004. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/rbla/2004_1/14ClaudiaBa.pdf. Acesso em: 12/11/10

BELLONI, Maria L. *Ensaio sobre a Educação à Distância no Brasil*. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº78, Abril/2002. p. 117-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 11/11/10.

BRAGA, Denise Bértoli.; COSTA, Lúcia Alves. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. V. 46(1). 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BUCKINGHAM, T. & D.E. ESKEY. 1980. Toward a redefinition of applied linguistics. In R.B. Kaplan (ed.) 1980.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. 2000.

CAMPBELL, Lyle (1980). *El Idioma Cacaopera*. (Colección Antropología e Historia, 16.) Administración del patrimonio cultural. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación, Dirección de publicaciones.

CARNIN, Anderson.; MACAGNAN, Maria Júlia Padilha.; KURTZ, Fabiana Diniz. *Revista Linguagem & Ensino* [online]. Pelotas. V.11 (2). p.469-485. 2008. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v11n2/09Anderson.pdf>. Acesso em: 12/11/10.

CINTRA, Renata Azevedo. *Interações orais em língua inglesa no laboratório de multimídia com acesso à internet* [online]. 2004. 236f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2004. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/UR85KPBA4EAR94MCCGK8UAH7Y1JC7D4H5IQ88IXH7YFN3VF3Q8-23539?func=find-acc&acc_sequence=003545076. Acesso em: 12/11/10.

COLLINS, Heloisa. Aprendizagem a distância, desenvolvimento da autonomia e linguagem: discutindo possíveis relações. In: *DELTA* [online]. vol.24, p. 529-550. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502008000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12/11/10.

CRIVILIM, Ana Paula; POLIDO, Rosimeire Maria; TAILLEFER, Rejane de Q. F. Inovando os enunciados para redirecionar a aprendizagem estratégica. In : *Boletim 46* – Revista da Área de Humanas – Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina. Sertãoópolis. Graf. Cel. 2004, p. 129-137.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.

DOMICIANO, Regina M. G.; TAILLEFER, Rejane J. de Q. F. Possíveis autonomias vinculadas ao uso de estratégias de aprendizagem de Línguas Estrangeiras [online]. In *SIGNUM- Estudos da Linguagem*. nº6/1. Londrina: EDUEL, 2003, p. 301-318. Disponível em: <http://www2.uel.br/cch/caa/publi.htm>. Acesso em: 12/11/10.

FERNANDES, Fábio Roberto. *Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE intandem: Aprendizagem de língua francesa em contexto digital*[online]. 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2008/fernandes_fr_me_sjrp.pdf. Acesso em: 12/11/10.

FRAGA, Dinorá.; FLORES, Tânia. Hipertexto que texto é esse? In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. V. 44(1). 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008.

FERNANDES, Fábio Roberto. *Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE intandem: Aprendizagem de língua francesa em contexto digital*. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. V. 46(1). 2007.

LASER-FREEMAN, Diane. Communicative Language Teaching. In: *Techniques and Principles in Languages Teaching*. Oxford, 2 ed. 2004.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, Pelotas. p. 13-24, 1999.

_____. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte. V.3 (2). p. 25-40. 2003.

LOPES, M. C. L. Interação nas aulas de inglês oral: na sala de aula e no laboratório. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

LUZ, Emeli Borges Pereira. *A autonomia no processo de ensino aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)*[online]. 2009. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/UR85KPBA4EAR94MCCGK8UAH7Y1JC7D4H5IQ88IXH7YFN3VF3Q8-20225?func=find-acc&acc_sequence=004137307. Acesso em: 12/10/10.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: *Revista Linguagem & Ensino* [online]. Pelotas. V.4 (1). p.79-111. 2001. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf. Acesso em: 12/11/10.

MAURÍCIO, Rose Mary Soares. *Língua Francesa: lugar à margem na constituição da subjetividade do aprendiz do sexo masculino*. 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. Disponível em: <http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2010/2008-2010%20MAURICIO,%20Rose%20Mary%20Soares.pdf>. Acesso em: 12/11/10

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 6, n.12, p. 29-48, 2003.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. In: *Revista Linguagem & Ensino* [online], Pelotas, v.12 (1), p.253-283, 2009. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v12n1/10Augusto.pdf>. Acesso em: 12/11/10.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. Percepção de alunos de LE sobre tarefas de enfoque gramatical realizadas on-line. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. V.3 (2). p. 97-114. 2003.

OLLER, J. W., Jr. (1980). Toward a redefinition of applied linguistics? In R. B. Kaplan (Ed.), *On the scope of applied linguistics* (pp.14-15). Rowley, MA: Newbury House.

OXFORD, R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. *Dans Language Aptitude Reconsidered*. T. S. Parry et C. W. Stansfield (dir.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall. 1990.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Belo Horizonte, MG. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 17/02/2010.

ROSEN, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International. 2006.

RUBIN, J. *What the good language learner can teach us*. TESOL Quartely, 9.1, p. 41-51. 1975.

RUBIN, J. *How learner strategies can inform language teaching*. Dans Proceedings of LULTAC. V. Bickley (dir.). Institute of Language in Education Department of Education, Hong Kong. 1989.

SANTOS, Aline Martins dos Santos. A Segunda Guerra Mundial na Linguagem dos quadrimhos. In: XIII Encontro de História Anpuh. 2008. Rio. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1215301697_ARQUIVO_textoparaanpuh.pdf. Acesso em 12/11/10

SANTOS, Gerson Rossi dos. Características da interação no contexto de aprendizagem intandem [online]. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/UR85KPBA4EAR94MCCGK8UAH7Y1JC7D4H5IQ88IXH7YFN3VF3Q8-26097?func=find-acc&acc_sequence=003940610. Acesso em: 12/11/10.

SILVA, Walkyria Magno e. Um modelo para o desenvolvimento da autonomia. *DELTA* [online]. vol. 24, n.spe, p. 469-492. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502008000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12/11/10.

SILVA-OYAMA, Andressa Carvalho. Estratégias de comunicação na aprendizagem de português/espanhol por Teletandem. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. V.10 (1). p.89-112. 2010.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. V.3 (2). p. 73-96. 2003.

SOUZA, Ricardo Augusto de.; ALMEIDA, Dilso Corrêa de. O computador tutor e o computador ferramenta no ensino de línguas: reflexões a partir de dois estudos de caso. In: *Revista Linguagem & Ensino* [online]. Pelotas. V.10 (1). p.15-45. 2007. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/01Ricardo.pdf>. Acesso em: 12/11/10.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? *Revue canadienne des langues vivantes*, 31, p. 304-318. 1975.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação; a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2002.

TARDIF, J. Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montreal. Les Éditions Logiques. 1992.

TAILLEFER, Rejane J. de Q. F. *O material didático – « estratégico » para praticar o oral em FLE*. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/caa/publicas/ArtXVIIIIPort.doc>>. Acesso em: 19 outubro 2010.

TELLES, J.A. TELETANDEM BRASIL. Línguas estrangeiras para todos. *Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN essenger*. (2006). Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2010.

TELLES, J.A. (Org.) Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. V.3 (2). p. 9-23. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Cole et al. (Orgs.). Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, e S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VOLLER, Peter. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997.

WOOD, D.; BRUNER, J.; E ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, p.89-100.

ANEXOS

ANEXO 1

Apprendre TV

Enseigner le français avec TV5

1 MINUTE AU MUSÉE

Musée du Louvre - Peintures

Séquence 1 **La Parabole des aveugles de Bruegel l'Ancien**

élémentaire	intermédiaire	avancé
<ul style="list-style-type: none"> Les aveugles Les symboles 	<ul style="list-style-type: none"> La toile La chute 	<ul style="list-style-type: none"> Qui dit quoi ? Quelques expressions

Crédits : Serge Elendoff et Frank Galois

ANEXO 2

Apprendre TV

Enseigner le français avec TV5

1 MINUTE AU MUSÉE

Musée du Louvre - Peintures

Séquence 2 **Les Quatre Saisons de Guiseppe Arcimboldo**

élémentaire	intermédiaire	avancé
<ul style="list-style-type: none"> Les tableaux Qu'est-ce que c'est ? 	<ul style="list-style-type: none"> Détails picturaux Où ? Comment ? 	<ul style="list-style-type: none"> Jeux de mots et d'images Tendre l'oreille...

Crédits : Serge Elendoff et Frank Galois

Séquence 3 **La dentellière de Jean Vermeer**

élémentaire	intermédiaire	avancé

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

1) Para resolver o exercício número 1 do nível básico sobre a classificação em verdadeiro e falso, o que você fez:

- a) perguntou ao colega;
- b) perguntou ao professor;
- c) associou as frases às imagens da reportagem;
- d) passou novamente o diálogo;
- f) leu a transcrição do diálogo;
- g) leu o resumo;
- f) outros meios. Quais: _____.

2) Quando você olhou para a lição, adivinhou o assunto que seria tratado?

- sim não

Em caso positivo, o que o ajudou a adivinhar o assunto? Assinale a(s) alternativa(s):

- a) as imagens da lição;
- b) os enunciados da atividade de compreensão oral que vocês realizaram;
- c) alguma frase destacada na lição que lhe chamou mais atenção;
- d) outras possibilidades. Quais? _____.

3) Para resolver a atividade número 2 do nível básico sobre a identificação dos símbolos, assinale o que você fez:

- a) associou a imagem do exercício à imagem que aparece no filme;
- b) associou a imagem selecionada à palavra apresentada como explicação;
- d) trocou idéias com o colega;
- e) verificou com o professor;

- f) passou novamente o diálogo;
- g) outros meios. Quais?_____.

4) Para resolver a atividade número 1 do nível intermediário sobre questões mais específicas sobre a pintura, o que você fez:

- a) repetiu o diálogo;
- b) perguntou ao colega;
- c) perguntou ao professor;
- d) olhou a transcrição do diálogo;
- e) olhou o resumo do diálogo;
- f) pesquisou alguma palavra no dicionário;
- g) inferiu a resposta a partir da compreensão geral do assunto;
- h) outros meios. Quais?_____.

5) Para resolver o exercício número 2 do nível intermediário sobre a associação das imagens ao seu título, o que você fez:

- a) perguntou o significado das palavras ao professor e depois associou à imagem;
- b) perguntou o significado das palavras ao colega e depois associou à imagem;
- c) procurou a palavra no dicionário e depois associou à imagem;
- d) associou diretamente a imagem à palavra;
- e) outros meios. Quais?_____.

6) Para resolver o exercício número 1 do nível avançado sobre a identificação das falas de cada personagem, o que você fez;

- a) passou novamente o diálogo;
- b) perguntou ao colega;
- c) perguntou ao professor;

- d) olhou a transcrição do diálogo;
- e) olhou o resumo do diálogo;
- f) inferiu a resposta a partir da compreensão geral do assunto;
- g) outros meios. Quais?_____.

7) Para resolver o exercício número 2 do nível avançado sobre o sinônimo das palavras, o que você fez:

- a) identificou o significado da palavra pela semelhança com a língua portuguesa;
- b) inferiu a resposta a partir da frase;
- c) procurou a palavra no dicionário;
- d) perguntou ao colega;
- e) perguntou ao professor;
- f) outros meios. Quais?_____.

8) Você fez alguma outra coisa que não foi sugerida para realizar a atividade de compreensão oral?

sim

não

Em caso positivo, cite o que você fez: _____

APÊNDICE 2

ENTREVISTA I

- 1) Você gosta da língua francesa?
- 2) Por que você escolheu aprender a língua francesa?
- 3) Você considera difícil aprender esta língua estrangeira?
- 4) Como você estuda para aprender melhor a língua francesa?
- 5) Quais atividades você gosta de realizar em sala de aula?
- 6) Com quais atividades você considera que aprende melhor?
- 7) O que você acha das atividades apresentadas no livro didático pedagógico que é utilizado em sala de aula?
- 8) O que você acha dos exercícios de compreensão oral apresentados no livro pedagógico?
- 9) Você considera importante realizar atividades de compreensão oral? Por quê?
- 10) O que você faz, ou melhor, quais recursos você utiliza quando não compreende uma atividade de compreensão oral. Por exemplo: pergunta ao professor, ao colega, pede para repetir.
- 11) Quais outros instrumentos, além do livro didático, você considera que poderia ser usado em sala de aula?

APÊNDICE 3

ENTREVISTA 2

- 1) O que você achou da atividade de compreensão oral do *site tv5*?
- 2) Como você avalia a atividade de compreensão oral aplicada via *internet*?
- 3) Quais as principais diferenças que você pode apontar entre as atividades de compreensão oral do material impresso e do material virtual?
- 4) Você considera importante a utilização de outros materiais didáticos no contexto de ensino/aprendizagem além do livro didático?
- 5) Você acredita que as atividades ministradas via *internet* geram alguma motivação?
- 6) Qual é a função do mediador/professor na aplicação das atividades de compreensão oral do livro didático?
- 7) Como você vê a figura do mediador/professor no processo de aplicação das atividades via *internet*?

APÊNDICE 4

ENTREVISTA 3

- 1) Como você avalia as atividades de compreensão oral do *site TV5* aplicadas de forma que haja um trabalho em grupo?
- 2) Você considera importante a interação com o colega no processo de aprendizagem da língua estrangeira?
- 3) Você considera que o computador facilita a interação com o colega?
- 4) Você considera que a interação com o colega facilita a realização das atividades escritas?
- 5) Como você vê a figura do mediador nesta etapa da pesquisa?
- 6) Como você avalia as atividades realizadas seguindo um percurso estratégico?
- 7) O percurso estratégico facilita o entendimento da atividade de compreensão oral?
- 8) Para você, estudante de uma língua estrangeira, o computador é importante se utilizado de que forma no processo de aprendizagem dessa língua na sala de aula?

APÊNDICE 5

Enunciados Inovados do exercício: *Les Quatre Saisons de Giuseppe Arcimboldo*

Enunciado 1 - Nível básico

- 1) Écoutez le dialogue et identifiez le thème principal
- 2) Écoutez de nouveau et dites combien de tableaux y apparaissent.
- 3) Regardez et associez chaque tableau à son titre.
- 4) Valider pour confirmer si vous avez bien fait l'exercice.

Enunciado 2 – Nível básico

- 5) Très bien ! Vous avez bien fait l'association des images ! Maintenant, écoutez de nouveau et dites quels sont les mots que vous avez compris !
- 6) Chacun lit phrase par phrase du tableau de l'exercice et observez si vous savez tous les mots.
- 7) Si vous avez besoin, demandez de l'aide à vos collègues.
- 8) Vous pouvez déjà dire ce que représentent les tableaux ? Glissez les éléments dans les colonnes Vrai ou Faux.
- 9) Valider pour confirmer si vous avez bien fait l'exercice.

Enunciado 3 – Nível intermediário

- 10) Écoutez et notez comment le printemps et l'été sont représentés.
- 11) Écoutez et notez comment l'automne et l'hiver sont représentés.
- 12) Vérifiez avec vos collègues ce que vous avez noté.
- 13) Regardez attentivement le reportage et classez les détails dans les colonnes correspondantes : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver.
- 14) Valider pour confirmer si vous avez bien fait l'exercice.

Enunciado 4 – Nível intermediário

- 15) Écoutez de nouveau le dialogue et notez le nom du peintre et sa nationalité.
- 16) Dites quels sont les autres sortes de tableaux que le peintre a réalisés. Si vous avez besoin, écoutez une autre fois.
- 17) Notez la date du tableau.
- 18) Écoutez le dialogue et complétez les phrases.
- 19) Valider pour confirmer si vous avez bien fait l'exercice.

Enunciado 5 – Nível avançado

- 20) Regardez la vidéo et copiez la dernière phrase.
- 21) A chaque question de l'exercice, chacun va lire une phrase !
- 22) Sélectionnez la bonne réponse.
- 23) Valider pour confirmer si vous avez bien fait l'exercice.

Enunciado 6 – Nível avançado

- 24) Chacun lit une phrase et après écoutez la vidéo.
- 25) Échangez avec vos collègues les informations que vous avez découvertes.
- 26) Cliquez sur les mots erronés.
- 27) Valider pour confirmer si vous avez bien fait l'exercice.