

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
LARA BRENDA CAMPOS TEIXEIRA KUHN

FRANCOCLIC ON-LINE:

Compreendendo o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*

UBERLÂNDIA - MG

2011

LARA BRENDA CAMPOS TEIXEIRA KUHN

FrancoClic on-line:

Compreendendo o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

UBERLÂNDIA

2011

Dado Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

K96f Kuhn. Lara Brenda Campos Teixeira, 1983-
FrancoClic on-line: compreendendo o modelo pedagógico do curso Reflets- Brésil /
Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn. – Uberlândia,
2011.
116 f.: il.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

1. Línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Linguística aplicada –
Teses. 3. Ensino a distância – Teses. I. Moraes Filho, Waldenor
Barros, 1958 – II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU:800:37

FrancoClic on-line:

Compreendendo o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*

Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Dissertação submetida em/...../..... à Banca Examinadora constituída pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profª Drª Maria Inês Vasconcelos Felice
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Luís Fernando Gomes
Univeridade de Sorocaba (UNISO)

UBERLÂNDIA

2011

*Dedico este trabalho aos meus alunos,
ao meu esposo,
aos meus filhos,
e aos meus PAIS.*

AGRADECIMENTOS

Obrigada **Deus**, por ter me dado pais tão maravilhosos, que me ofereceram todos os dias: palavras, sabedoria e amor... muito amor. Por aceitarem meus defeitos como se qualidades fossem, por serem meu entusiasmo para ir sempre além. Por serem tão maravilhosos.

Ao meu orientador **Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho**, por ter me inspirando com seu dom de transformar em “ouro” tudo o que toca. Por sua compreensão em momentos que eu mesma não acreditava que poderia chegar ao fim.

À **Tainah** e à **Eneida**, pelo profissionalismo e carinho com que sempre se dispuseram a me atender e ajudar.

Ao **GPNEP** (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação do Professor), em especial à **Profª Drª Dilma Maria de Mello**, por me mostrarem que a vida é uma grande narrativa, cheia de histórias esperando nossa composição de sentidos.

Às **Profª Drª Maria Inês Vasconcelos Felice** e **Maria Carmen Knychala Cunha** por fazerem parte de meu amadurecimento pessoal e profissional desde o período da graduação. Por terem aceitado fazer parte de minha banca de qualificação e muito terem contribuído com este trabalho.

Às minhas amigas **Cássia Regina Migliorança** e **Sanae Sagata**, que com o apoio incondicional me ajudaram a tornar essa pesquisa uma realidade.

Aos meus irmãos **Lorraine** e **Jivago**, por serem meu porto seguro nas horas de aflição, por me incentivar a buscar cada vez mais e por vibrarem com minhas conquistas como se suas fossem.

À **Cidônia Maria da Costa Naves**, por ser minha inspiração em levar para “meus meninos” tudo de bom que “ouvi e vivi” durante essa caminhada e por mostrar-me que um educador tem ser como rapadura: “dura e doce”.

Aos meus Paulos: **Paulo Kuhn**, pelo seu companheirismo, apoio e incentivos necessários ao meu crescimento. Pelas horas que deixou de ser esposo para ser um debatedor de ideias que não faziam parte de seu universo profissional, só para me deixar feliz ou menos angustiada. **Pedro Paulo**, por ser um filho tão doce e compreensível e me ensinar todos os dias que ser “mãe-professora” é uma tarefa quase divina. Ao pequeno **Marcos Paulo**, que

chegou durante o mestrado e, mesmo sem saber, contribuiu para meu crescimento como ser humano.

A minha sogra **Nelci**, por estar presente em minhas ausências. Ao meu sogro **Alvino**, por me encorajar com sua determinação e palavras de confiança.

Aos meus “irmãos” **Serginho, Livia e Leda**, que sempre tiveram palavras de conforto e alegria quando mais precisei.

Aos que de alguma forma estiveram presentes durante essa caminhada, que me incentivaram com ideias e sugestões ricas para o desenvolvimento desta pesquisa.

E a todos os que me fizeram sorrir, quando estava mergulhada em muitos dos meus prantos durante esse trabalho.

RESUMO

Meu objetivo com este trabalho é analisar o modelo pedagógico do curso de Língua Francesa *Reflets-Brésil*, desenvolvido pelo site *FrancoClic*, tendo em vista a utilização das novas tecnologias como veículo para o ensino de línguas. Parto do pressuposto que no ensino de línguas *on-line* há uma transposição de modelos tradicionais de ensino e uma má exploração dos recursos disponibilizados pelo ambiente virtual. Investiguei como se relacionam as concepções de língua e ensino e aprendizagem subjacentes ao modelo pedagógico do curso; e como se estabelece a relação entre a estrutura técnica e as concepções de ensino e do curso. Fundamentei-me teoricamente, principalmente, em concepções de línguas (SAUSSURE, 1999; CHOMSKY, 1976; VYGOTSKY, 1991; DIK, 1978; HALLIDAY, 1994), ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; HYMES, 1971, 1972, 1991; RICHARDS; RODGERS, 1994) novas tecnologias (WARSCHAUER; KERN, 2000; PAIVA, 2001; BUZATO, 2001; KHAN; VEGA, 1997 entre outros) modelos pedagógicos em Educação a Distância (BEHAR, 2005, 2006, 2009). Alguns apontamentos sobre avaliação *on-line* (PRIMO, 2006; PALLOFF; PRATT, 2004), autonomia (PAIVA, 2006; DICKINSON, 1987) e estilos de aprendizes e aprendizagem *on-line* (TAPSCOTT, 2010; PALLOFF; PRATT, 2004) também nortearam minha investigação. Adotei para a pesquisa o paradigma interpretativista, coloquei-me no papel de aprendiz do curso, desenvolvendo as lições propostas utilizando diários de bordo e matrizes de análise, por mim elaborados, para anotações de minhas impressões e organização dos elementos do modelo pedagógico do curso. Os principais resultados obtidos, revelam um modelo pedagógico fundamentado em concepções estruturalistas de língua, ensino e aprendizagem. Um ensino fundamentado na manipulação de comportamento. Os recursos disponíveis no meio são utilizados para prender a atenção do aprendiz e despertar uma boa disposição para responder aos estímulos, ou seja, desenvolver as atividades propostas. Trata-se de um modelo pedagógico centrado no curso, sem interação e espaço para o desenvolvimento de competências comunicativas na coletividade, o que contraria documentos de referência para o ensino de línguas dos órgãos governamentais que o idealizaram. Resultados confirmaram minha hipótese inicial sobre a transposição de abordagens tradicionais de ensino de línguas para o ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

My aim in this work is to analyze the pedagogic model of the French language course *Reflets-Bresil*, developed by governmental site *Francoclit*, regarding the application of new technologies. This research assumes that there is a transposition of traditional teaching models and poor use of the resources offered by virtual environment. I have investigated how the underlying teaching and learning conceptions relates to each other; as well as how the relation between techniques and the teaching and learning conceptions is established. I founded my studies theoretically, mainly, upon language conceptions. (SAUSSURE, 1999; CHOMSKY, 1976; VYGOTSKY, 1991; DIK, 1978; HALLIDAY,1994), language teaching and learning references (ALMEIDA FILHO,1993; HYMES,1971,1972,1991; RICHARDS; RODGERS, 1994) new technologies (WARSCHAUER; KERN, 2000; PAIVA,2001; BUZATO, 2001; KHAN; VEGA, 1997 among others) pedagogic models in Distant Education (BEHAR, 2005,2006, 2009).Some points relating to on-line evaluation (PRIMO, 2006; PALLOFF; PRATT, 2004), autonomy (PAIVA, 2006; DICKINSON, 1987) and learners and learning ‘s styles (TAPSCOTT, 2010; PALLOFF; PRATT, 2004) also guided my investigation For my study I have adopted interpretativist paradigm, I put myself in the course learner role, doing the lessons proposed, and using diaries and analysis matrices ,elaborated by myself, in order to record my impressions and collect elements of the course pedagogic model. The main results reveal a pedagogic model grounded in structuralists language teaching and learning conceptions. A teaching based on behavior manipulation. The resources available are used to grab learners’ attention, and arouse their good willing to respond to stimulus, in other words, to develop the proposed activities. Ultimately, it is a pedagogic model centered on course, without interaction and space for developing collectively the communicative competence, which opposes the reference documents, idealized by governmental institutions of education, for the language teaching purposes. Results confirms, my initial hypothesis concerning the approach transposition of traditional teaching learning to virtual learning environment.

LISTA DE FIGURAS

Diagrama 1 – Elementos essenciais envolvidos da didática de línguas	17
FIGURA 1 – Tela inicial do <i>site</i>	34
FIGURA 2 – Tela de apresentação do curso.....	35
FIGURA 3 – Lições do curso.....	36
FIGURA 4 – Tela do <i>Reflets Introduction</i>	36
FIGURA 5 – Tela dos apresentadores do curso exibindo a compreensão do episódio.....	37
FIGURA 6 – Tela com os exercícios de compreensão.....	38
FIGURA 7 – Tela do <i>Reflets Grammaire</i> : apresentadora fazendo explicações gramaticais.....	38
FIGURA 8 – Tela com os exercícios gramaticais	39
FIGURA 9 – Tela <i>Reflets Variations</i>	39
FIGURA 10 – Tela do <i>Reflets Bilan</i>	40
FIGURA 11 – Tela de apresentação do curso.....	41
FIGURA 12 – Tela com explicações gramaticais.....	41
FIGURA 13 – Tela com quadros gramaticais explicativos.....	42
FIGURA 14 – Tela sobre informações técnicas.....	42
FIGURA 15 – Tela do <i>Téléchargements</i>	43
FIGURA 17 – Tela do <i>site FrancoClic</i>	52
FIGURA 18 – Tela de apresentação do curso <i>Reflets-Brésil</i>	55
FIGURA 19 – Tela de apresentação do curso <i>Reflets-Brésil</i> : link dos documentos de trabalho do professor e aluno.....	57
FIGURA 20 – Exercício de <i>Compréhension</i> do <i>Reflets-Compréhension</i> da lição 5 do curso.....	60
FIGURA 21 – Reforço negativo após a finalização da atividade.....	61
FIGURA 22 – Reforço positivo após a finalização da atividade.....	62
FIGURA 23 – Apresentadores dialogando sobre o episódio.....	63
FIGURA 24 – Trecho do episódio da lição.....	63
FIGURA 25 – Revisão do episódio da lição 4.....	67
FIGURA 26 – Apresentação do título do episódio.....	68
FIGURA 27 – Apresentadores dialogando sobre o tema do novo episódio.....	68
FIGURA 28 – Imagem de abertura do episódio da lição.....	69
FIGURA 29 – Imagem de abertura do episódio da lição 5.....	69
FIGURA 30 – Diálogo do episódio da lição 5.....	71
FIGURA 31 – Apresentadores desenvolvendo a compreensão do episódio.....	71
FIGURA 32 – Primeira atividade de compreensão da lição 5.....	72
FIGURA 33 – Segunda atividade de compreensão da lição 5.....	73
FIGURA 34 – Tela do <i>Reflets Grammaire</i> : explicações gramaticais.....	74
FIGURA 35 – Tela do <i>Reflets Grammaire</i> : explicações sobre o uso de pronomes... ..	75
FIGURA 36 – Tela do <i>Reflets Grammaire</i> : explicações sobre contração no uso de pronomes.....	75
FIGURA 37 – Tela do <i>Reflets Grammaire</i> : explicações gramaticais.....	76
FIGURA 38 – Primeira atividade gramatical da lição 5.....	77
FIGURA 39 – Segunda atividade gramatical da lição 5.....	77

FIGURA 40 – Terceira atividade gramatical da lição 5.....	78
FIGURA 41 – Tela do vídeo do <i>Reflets Variations</i>	79
FIGURA 42 – Atividade 1 do <i>Reflets Variations</i>	79
FIGURA 43 – Atividade 2 do <i>Reflets Variations</i>	80
FIGURA 44 – Tela do vídeo do <i>Reflets Bilan</i>	81
FIGURA 45 – Trecho do vídeo do <i>Reflets-Épisode</i>	92
FIGURA 46 – Atividade do <i>Reflets-Episóde</i>	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de análise.....	46
Quadro 2- Diário de bordo.....	50
Quadro 3 – Atividade extraída do documento de trabalho do aluno.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	07
1.1 Língua e ensino de línguas: alguns conceitos, abordagens e as novas tecnologias.....	07
1.1.1 Conceito de Língua na Antiguidade.....	07
1.1.2 Conceito Saussureano de Língua.....	09
1.1.3 Conceito Chomskyano de Língua.....	11
1.1.4 Língua sob uma visão comunicativa.....	12
1.1.5 Língua na visão funcionalista	13
1.1.6 Língua: um instrumento “sóciointeracional”.....	15
1.1.7 Ensinar e aprender línguas: um movimento de relações pedagógicas.....	16
1.2. Ensinar e aprender <i>on-line</i> : algumas questões.....	18
1.2.1 O ensino e aprendizagem on-line e alguns apontamentos.....	18
1.2.2 Educação a Distância: questões sobre cursos <i>on-line</i>	19
1.2.3 Autonomia em cursos on-line.....	23
1.2.4 Estilos de aprendizagem.....	24
1.2.5 Estilo do aprendiz on-line.....	26
1.2.6 Questões sobre avaliação <i>on-line</i>	27
1.2.7 Novos rumos para o ensino <i>on-line</i>	28

1.3 Modelos Pedagógicos em Educação a Distância.....	29
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	33
2.1 Natureza da pesquisa.....	33
2.2 Contexto de Pesquisa.....	34
2.2.1 O curso <i>Reflets-Brésil</i>	34
2.3 Procedimentos metodológicos.....	43
2.3.1 Plano Sequencial para a realização das atividades do curso.....	44
2.3.2 Composição do <i>corpus</i>	44
2.3.3 Instrumentos de análise	45
2.3.4 Procedimentos de análise.....	51
2.4 Pesquisadora.....	51
CAPÍTULO 3 – COMPREENDENDO O REFLETS-BRÉSIL.....	52
3.1 Apresentação do curso <i>Reflets-Brésil</i>	52
3.2 Documentos de trabalho do curso <i>Reflets-Brésil</i>	56
3.2.1 Comparando as atividades da lição 5 do curso <i>Reflets-Brésil</i> e do documento de trabalho do aluno.....	59
3.2.2 Documento de trabalho do professor.....	64
3.3 Lição 5: <i>C'est pour une enquête</i>	66
3.3.1 Descrevendo a lição <i>C'est pour une enquête</i>	67
3.3.2 O <i>Reflets-Brésil</i> e minhas indagações.....	81
3.3.3 A concepção de língua do <i>Reflets-Brésil</i>	82
3.3.4 A concepção de aprendizagem do <i>Reflets-Brésil</i>	83
3.3.5 A concepção de ensino do <i>Reflets-Brésil</i>	83
3.3.6 A concepção das relações pedagógicas no <i>Reflets-Brésil</i>	84
3.4 O modelo pedagógico do curso <i>Reflets-Brésil</i> e suas relações: concepções de ensino e aprendizagem de línguas e aspectos tecnológicos.....	86
3.4.1 Aspectos organizacionais do <i>Reflets-Brésil</i>	86
3.4.2 Conteúdo do <i>Reflets-Brésil</i>	87
3.4.3 Aspectos metodológicos do <i>Reflets-Brésil</i>	88
3.4.4 Aspectos tecnológicos do <i>Reflets-Brésil</i>	89
3.5 <i>FrancoClic</i> : um <i>site</i> governamental.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE.....	109

INTRODUÇÃO

Vivenciamos um tempo em que as revoluções tecnológicas ocorridas na educação acompanham as mudanças da vida social e, conseqüentemente, suas exigências. A falta de tempo, a necessidade de uma formação continuada, o desejo de aprender mais através de interações onde quer que se esteja, por meio de um “clique”, levam pessoas de todas as idades e gêneros a buscarem o ensino *on-line*. Essa adesão à modalidade virtual de ensino se explica, também, pelo fato de esse meio favorecer a expansão do “campo do possível” (PERAYA, 2002), condição que facilitaria o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação, sobretudo a internet, vêm proporcionando a ruptura de paradigmas tradicionais de ensino pautados na transmissão de informações, legado de uma cultura educacional em que a figura do professor era o centro do processo e seus produtos seriam os principais, se não os únicos, que possuíam verdadeira relevância. Com as Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC), a Educação a Distância que, até então, se valia de recursos como a correspondência postal, mídias como o rádio e a televisão, o telefone e o fax, adquire uma nova roupagem. Especialmente com o advento da internet, o aprendiz passa a ser o administrador de seu tempo e é instigado a desenvolver sua autonomia por meio da realização das atividades propostas no momento em que considerar mais conveniente, desde que respeite as limitações de tempo implicadas no andamento do curso e as trocas de informações com seus pares. (ALMEIDA, 2003). A figura do professor toma outra dimensão: ele passa a ser um provocador, levando o aprendiz a refletir sobre suas escolhas durante o processo de aprendizagem.

Por outro lado, a inserção das TIC na Educação a Distância, em si, não representa uma “revolução metodológica”, contudo é capaz de reconfigurar o “campo do possível” (PERAYA, 2002). Isto significa dizer que as possibilidades educacionais são ampliadas com as TIC por meio da quebra de barreiras espaço-temporais e do acesso, envio e recebimento de materiais a diversos usuários em tempo real. Deste modo, os recursos disponíveis ao se utilizar as TIC como apoio à Educação a Distância vêm sendo aproveitados como meios de estimular o aprendiz a buscar novas formas de aprender, permitindo-lhe criar uma rotina de estudo, de acordo com suas preferências e necessidades, constituindo-se em uma aprendizagem efetiva, de modo que os conceitos construídos pelo aprendiz são internalizados de forma produtiva.

Neste contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgem como um espaço em que aprendizes podem definir seus próprios percursos de aprendizagem por intermédio das diversas ferramentas e funcionalidades disponibilizadas pelo ambiente. De acordo com Almeida¹ (2003), os AVA se caracterizam como sendo

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p.331).

Ao utilizar as funcionalidades presentes na internet (correio eletrônico, salas de bate-papo, videoconferências, comunidades virtuais, fóruns, entre outros) e adequando-se às características do *software* que os sustentam, estes AVA podem dar suporte a cursos realizados exclusivamente *on-line*. Cursos, estes, que ocorrem excepcionalmente por intermédio da internet, possibilitando a troca de informações pelo uso da interatividade ou para efetivar a interação entre os participantes do curso.

A expansão da educação *on-line* permite que todos aprendam e ensinem sobre quase tudo. Atualmente, deparamos-nos com uma ampla gama de cursos com abordagens e naturezas diversas. Quanto às abordagens, encontramos o estilo *broadcast* em que se faz o uso da tecnologia para transmitir ao aprendiz determinadas informações, assim como ocorre em mídias como o rádio e a televisão. No estilo virtualização da sala de aula, procura-se transpor para o ambiente virtual a sala de aula tradicional, na qual a comunicação entre professor e aluno é bidirecional, assim como o tempo da aula. Há, ainda, a abordagem “estar junto virtual” em que a comunicação é multidimensional e o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos por meio da colaboração. Nesta abordagem, os recursos das TIC são utilizados a fim de potencializar a interação entre os participantes do curso (PRADO, VALENTE, 2002).

Quanto à natureza dos cursos *on-line*, existem desde cursos de culinária a cursos de graduação e pós-graduação. Dentre eles, cresce a procura e a criação de cursos de línguas; conseqüentemente a expansão da oferta dos cursos de autoaprendizagem. Eles oferecem elementos a aprendizes interessados em se “auto-instruírem”, ou melhor, “autoconstruírem” conhecimentos sobre a língua-alvo e, ainda, sobre aspectos culturais, políticos, geográficos e históricos dos falantes da língua a aprender. Cursos de autoaprendizagem podem instigar o

¹ Almeida (2003) refere-se aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Ambientes Digitais de Aprendizagem.

aprendiz a colocar em prática diversas habilidades, dentre as quais a autonomia. Ao disponibilizar materiais didáticos textuais ou hipertextuais, estes cursos incitam os aprendizes a decidirem por caminhos a seguir na exploração do material proposto e, também, o tempo empregado aos estudos.

Em decorrência das exigências da vida social, seja em nível pessoal ou profissional, vem crescendo a necessidade de se aprender um novo idioma. Os cursos *on-line* de autoaprendizagem apresentam-se como uma alternativa atraente para aqueles que anseiam aprender uma nova língua, devido à flexibilidade de se poder estudar onde e quando se deseja, conforme suas necessidades e preferências. No entanto, faz-se necessário que o modelo pedagógico destes cursos esteja adequado às tecnologias utilizadas pelo AVA que o sustenta, caso contrário, a experiência de estudar *on-line* pode se tornar uma experiência frustrante, pois aquele que busca esta nova modalidade de ensino espera encontrar algo além da utilização da tecnologia como meio para simples reprodução de abordagens tradicionais de ensino.

Partindo do pressuposto de que a tecnologia não deve ser utilizada a “qualquer custo” (LÉVY, 1999), mas como um meio capaz de ampliar o “campo do possível”, surgem minhas inquietações sobre o modelo pedagógico do curso de autoaprendizagem de língua francesa *Reflets-Brésil*.

Compreender o modelo pedagógico deste curso partiu, primeiramente, de meu interesse pela língua-alvo, o francês, pelo fato de ser gratuito e de livre acesso, ser de autoaprendizagem e possuir um *design* atraente. É um curso destinado a pessoas interessadas na aprendizagem da língua francesa, não há exigências em relação a inscrições e para fazer o curso basta acessar o site www.francoelic.mec.gov.br e iniciar as atividades propostas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, coloquei-me no papel de aprendiz e realizei o curso a partir de um plano de trabalho. Dediquei três meses para o desenvolvimento das atividades e utilizei diários de bordo para anotações de minhas impressões como aprendiz e como pesquisadora. Minha escolha, ao colocar-me no papel de aprendiz, pautou-se, também, pelo fato de nunca ter participado de cursos *on-line*. Senti a necessidade de avaliar o ensino e aprendizagem *on-line* por outro ângulo, que não fosse apenas como pesquisadora, tendo o cuidado em não generalizar esta experiência. Portanto, as análises desta dissertação contam, implicitamente, com minhas impressões de aprendiz. Não me dediquei à análise exaustiva delas, pois poderia perder o foco da pesquisa que era compreender o modelo pedagógico do curso e não meu contato com o curso. Os diários de bordo foram instrumentos que me possibilitaram registrar aspectos importantes do modelo pedagógico do curso em uma visão de

pesquisadora-aprendiz, no sentido de poder registrar impressões sobre as relações pedagógicas inerentes ao curso.

Pesquisadores têm contribuído com estudos na área da Linguística Aplicada, especificamente na subárea ensino e aprendizagem de línguas mediados por novas tecnologias, com foco na análise de cursos *on-line*. Tomo, como exemplo, o trabalho de Von Staa (2003), que avaliou um curso de escrita acadêmica em língua inglesa *on-line*, por ela desenhado e ministrado. Já Carelli (2003) analisou um curso para professores de língua inglesa sob a perspectiva da teoria da atividade. Oeiras (2005), por sua vez, investigou o (re) *design* de ferramentas de comunicação assíncrona a fim de adequá-las ao contexto de EAD em questão e proporcionar a colaboração entre os participantes de um curso *on-line*.

No recorte de ensino de línguas mediado por novas tecnologias e autoaprendizagem, umas das principais referências para minha pesquisa é o trabalho de Brito (2004), que investigou a adequação técnica e pedagógica de um *software* multimídia para autoaprendizagem de língua inglesa. Os resultados de sua pesquisa reforçam a necessidade da consciência de não se utilizar as novas tecnologias “a qualquer custo” (LÉVY, 1999) e apontam a apropriação inadequada de recursos oferecidos pelas novas tecnologias. Contudo, percebo que existe uma lacuna onde este estudo, de compreensão do modelo pedagógico de um curso de autoaprendizagem de língua *on-line*, pode ser inserido.

Desse modo, creio que esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se questionar o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação a serviço do ensino e aprendizagem de línguas. A simples utilização da internet como mais uma mídia de transmissão de informações não é capaz de ampliar o “campo do possível”(PERAYA, 2002). A internet constitui-se uma nova tecnologia, de acordo com Lévy (1999), com potencialidades diferentes das mídias tradicionais (rádio, televisão, telefone, entre outras), um novo espaço de comunicação que apresenta uma série de características que nos permite explorá-la de forma produtiva. Nesse sentido, utilizá-la como pretexto para reprodução de modelos pedagógicos presenciais tradicionais está em desacordo com uma concepção de inovação abarcada por essa tecnologia.

Assim, há a necessidade de irmos além de reproduções tradicionais de ensino, que não condizem com metodologias de ensino amparadas pelas TIC, o que pode vir a limitar as possíveis inovações oferecidas pelas TIC ao ensino e aprendizagem de línguas.

Neste sentido, este trabalho justifica-se, ainda, pela necessidade de se compreender modelos pedagógicos em educação a distância, no sentido de problematizar a utilização das novas tecnologias no ensino de línguas *on-line*, assim como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como meios inovadores para o ensino de línguas.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: primeiramente, delinheiro os objetivos e perguntas de pesquisa; em seguida, apresento os pressupostos teóricos sobre conceitos de língua e ensino e aprendizagem de línguas; abordo, ainda, a questão do ensino e aprendizagem de língua estrangeira mediados por novas tecnologias e algumas questões sobre autonomia e estilos de aprendizagem. Finalizo os pressupostos teóricos com o tema “modelos pedagógicos em educação a distância”.

Na sequência, discorro sobre os aspectos metodológicos. Nessa parte, exponho, primeiramente, a natureza e o contexto da pesquisa; em seguida, descrevo os procedimentos metodológicos adotados; posteriormente, descrevo o *corpus* utilizado; por fim, traço meu perfil de pesquisadora.

A última parte está destinada à análise dos dados desta dissertação, encerrando com as considerações finais.

OBJETIVOS

Apresento, nesta seção, os objetivos geral e específicos desse estudo.

Objetivo Geral

O objetivo geral desta dissertação é analisar o modelo pedagógico do curso de Língua Francesa *Reflets-Brésil*, desenvolvido pelo *site FrancoClic*, tendo em vista a utilização das novas tecnologias como veículo para o ensino de línguas.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos norteadores desta pesquisa são: (a) Investigar quais são as concepções de língua e ensino e aprendizagem subjacentes ao curso; (b) Investigar como se estabelece a relação entre a estrutura técnica e as concepções de ensino e aprendizagem do modelo pedagógico do curso.

PERGUNTAS DE PESQUISA

De acordo com os objetivos desta dissertação, apresento minhas perguntas de pesquisa:

- a) Quais as concepções de língua e de ensino e aprendizagem subjacentes ao curso?
- b) Como se estrutura o modelo pedagógico do curso em relação às concepções de ensino e aprendizagem de línguas e aos aspectos tecnológicos do AVA em questão?

No próximo capítulo, apresento os pressupostos teóricos nos quais me fundamentei para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO I

NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos desta pesquisa. Nele tratarei de questões sobre novas tecnologias e ensino de línguas. Deste modo, inicio com ponderações sobre algumas concepções de língua, abordagens de ensino e aprendizagem que dessas concepções emergiram e seus postulados básicos. Em seguida, discuto a questão do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediado por novas tecnologias, para então introduzir as concepções sobre modelos pedagógicos em educação a distância.

1.1 Língua e ensino de línguas: alguns conceitos, abordagens e as novas tecnologias

Nesta seção discorro sobre algumas concepções de língua e ensino e aprendizagem de línguas que podem estar presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

1.1.1 Conceito de Língua na Antiguidade

Falar de suas faculdades sempre consistiu uma necessidade do homem, um ato reflexivo em sua essência. Pela linguagem, o homem “não falou sempre só das outras coisas, ele também falou de sua própria fala; a linguagem, como coisa entre as outras coisas também é objeto natural da linguagem” (NEVES, 1997, p. 18). Isto posto, remontamos à Grécia Antiga, tempo no qual os gregos já tinham a preocupação em falar sobre a linguagem e entender seu funcionamento, acreditando que pela língua e através dela poderiam manter seu poder político e cultural.

Segundo Neves (1997), primeiramente os gregos buscaram entender o funcionamento da língua e, posteriormente, passaram a ver a gramática (língua de um “usuário” - o ser que fala) como descrição, com vistas à prescrição e normatização de modelos linguísticos.

Se formos à gênese da questão, veremos que na história do pensamento grego, a gramática como busca do mecanismo interno à língua, como busca do sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido, precedeu a

gramática como descrição, com vistas à prescrição de determinados usos da língua (NEVES, 1997, p. 19).

Os estudos clássicos sobre a linguagem foram marcados por dois importantes períodos: o helênico e o helenístico. O primeiro assinalando o apogeu da civilização grega, bem como um tempo marcado por uma intensa produção literária e ascensão filosófica. O segundo representando o declínio dessa civilização, momento em que a cultura não era mais criada, mas recriada pela leitura. Nessa ocasião, a cultura apoiava-se no ensino e aprendizagem da língua e as obras da criação helênica constituíam-se os padrões a serem difundidos e preservados. Assim, com vistas à educação, os estudiosos colocavam em exame as grandes produções do período (NEVES, 1997).

O contato com outros idiomas, em virtude das invasões alexandrinas (também marcante no período helenístico), expõe a língua grega às inevitáveis variações linguísticas, abalando sua hegemonia cultural no mundo civilizado. Foi um período de confronto entre culturas, e o “usuário”, a fim de preservar o grego, deveria falar conforme os padrões linguísticos e gramaticais das grandes obras da literatura clássica. Nesse momento, o ensino e aprendizagem da língua grega foram sistematizados no intuito de protegê-la dos “barbarismos” advindos do contato com povos considerados culturalmente inferiores. Desse modo, conclui-se que o ensino sistematizado foi uma tentativa de proteger e preservar a “arma” (a língua) que a civilização grega possuía para disseminar seus saberes acumulados.

É nesse contexto que nasce a gramática tradicional legada pelos gregos: inicialmente pautada numa reflexão sobre o funcionamento da linguagem e posteriormente, com vistas à preservação, sistematizada num ensino que culmina em finalidades prescritivo-normativas.

[...] o pensamento sobre linguagem passou pelo exame filosófico, desde os pré-socráticos, e adquiriu um rigor teórico que culminou em Platão, Aristóteles e os estóicos. O lógos vai-se destacando do ser até constituir-se objeto conceitual de exame, como expressão conceitual das coisas. Em consequência desse exame específico, isolam-se fatos concretos de língua, e a lexis, ligada a uma ideia da função da eficiência da linguagem, destaca-se do lógos e se torna objeto à parte. Essa elocução, o dizer bem helênico, por sua vez, enfrenta uma sistematização daqueles fatos que refletiam a língua “eficientemente composta”, o grego. A filosofia constrói toda uma teoria do signo, e isola os elementos da significação. Pelo seu próprio rigor, ela reserva apenas o domínio do conceito – desde que a linguagem não é a imagem das relações dialéticas – e o exame linguístico como tal passa a constituir um domínio específico de análise. Levantaram-se quadros de flexão como paradigmas e, paralelamente levantavam-se os desvios e irregularidades que o uso determinou (NEVES, 1997, p. 35-36).

Desse modo, reconhecem-se na Antiguidade Clássica os primórdios da língua como objeto de ensino, a concepção tradicional ou clássica da linguagem, que postulava o estudo gramatical como uma disciplina mental extremamente necessária para se aprender e, principalmente, preservar uma língua. Trata-se, portanto, de uma concepção estática e imutável de língua, que desconsidera fatores culturais, históricos, científicos e tecnológicos constituintes da complexidade e heterogeneidade inerentes às sociedades (SILVEIRA, 1999).

1.1.2 Conceito Saussureano de Língua

Com a noção de sistema, Saussure propõe um novo conceito de língua e muda definitivamente o rumo dos estudos linguísticos. Através de seus discípulos, ela adquire o sentido de estrutura, termo ao qual subjaz o conceito de língua como um conjunto de signos que se relacionam entre si num todo organizado. Segundo Silveira (1999), este modo de observar a língua além de conferir à Linguística o estatuto de ciência, também trouxe importantes contribuições para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas; seus pressupostos receberam influências da teoria behaviorista, cujo princípio mais relevante recai na defesa de que a língua se aprende pela formação de hábitos.

A visão estruturalista da língua a concebe como um sistema de estruturas que se completam, superpõem e se relacionam. A língua é tratada como um código possível de ser organizado e reorganizado segundo seus padrões estruturais, seu falante é idealizado e passivo, como se a língua fosse um elemento exterior a ele. De acordo com essa concepção, saber uma língua é ter domínio sobre suas estruturas gramaticais, gramática essa que consiste na descrição da língua em seus vários níveis de análise (SILVEIRA, 1999).

Essa concepção estruturalista de língua desencadeou uma abordagem estrutural de ensino e aprendizagem. Pautada na teoria de aprendizagem behaviorista, em que o ser falante aprende através de estímulos, respostas e reforços, aprender uma língua significa adquirir hábitos. O aprendiz seria, assim, um sujeito passivo que se submete às exposições, ou melhor, às repetições do professor, sem pausas nem momentos reflexivos sobre sua aprendizagem. O ensino é visto como a arte de manipular comportamentos. Ensinar uma língua estrangeira resume-se à execução de exercícios com passos (*steps*) previamente planejados para uma ação didática controlada. Geralmente, as atividades são práticas de automatização, sendo o *drill* os exercícios centrais. Após a fase de condicionamento, pede-se que o aluno tente usar na conversação as estruturas previamente ensinadas. As relações entre aluno e professor dão-se

numa perspectiva de controle da atenção dos alunos por parte do professor, sujeito condutor do ensino (SILVEIRA, 1999).

A abordagem Oral-Situacional, segundo Ellis (2005), é baseada num plano de estudos estruturais, isto é, há especificações das estruturas linguísticas a serem ensinadas. Contudo, nessa abordagem enfatiza-se também o significado destas estruturas no ensino situacional. Por ser fundamentada na teoria behaviorista de aprendizagem, esta abordagem implica o conceito da formação de hábitos no ensino da língua-alvo. Em suas metodologias, a gramática é ensinada indutivamente. Manifestações mais recentes da abordagem Oral-Situacional têm se fundamentado na teoria de construção de habilidades (*skill-building*) (ANDERSON, 1993, *apud* ELLIS, 2005) em que há uma diferença entre o conhecimento declarativo (saber o quê) e o conhecimento procedimental (saber fazer). A aprendizagem inicia-se com o conhecimento declarativo e torna-se procedimental ao ser automatizado e reestruturado através da prática. Esta prática deve ir além da linguagem como formação de hábitos e comportamento; ela deve incluir oportunidades para os alunos se engajarem em atividades que enfatizem mapeamentos de forma e significado e, serem capazes de replicar os tipos de condições de uso em situações comunicativas do dia-a-dia (DEKEYSER, 1998, *apud* ELLIS, 2005).

Ainda de acordo com esta proposição de construção de habilidades, a abordagem Oral-Situacional passou a incorporar em sua metodologia explicações explícitas. Para tanto, se emprega o procedimento *present-practise-produce* (PPP), ou seja, estruturas gramaticais são apresentadas aos alunos, em seguida há a prática exercícios de produção controlada da estrutura alvo, e, por fim, o envolvimento com tarefas que simulam comportamento de “vida real” e completa automatização (ELLIS, 2005).

Erroneamente, essa versão mais recente da abordagem Oral-Situacional tem sido chamada de comunicativa, não podendo assim ser designada pelo fato de ser baseada em um plano de estudos estruturais e envolver uma metodologia na qual a ênfase recai sobre a precisão, em vez de fluência orientada (BRUMFIT, 1984, *apud* ELLIS, 2005).

A abordagem Oral-Situacional surgiu como alternativa ao método que marcou a história do ensino e aprendizagem de línguas, o Audiolingual ou Audiolingualismo. O mentor deste método, Leonard Bloomfield, partiu de sua teoria estruturalista de língua (um conjunto de estruturas gramaticais) e behaviorista de ensino. O Audiolingualismo foi um método muito difundido durante a Segunda Guerra Mundial; criado a partir de um pedido do governo norte-americano, que constatara a necessidade de seus funcionários ligados às secretarias de relações exteriores e às forças armadas de comunicarem-se na língua dos países envolvidos no conflito. No entanto, esse método, apesar de utilizado ainda nos dias de hoje, não pode ser

considerado tão bem sucedido o quanto supostamente fora no período da guerra, uma vez que as necessidades e as condições da época eram outras. Dois fatores favoreceram a crença de que o método era um excelente meio para se aprender língua estrangeira: o caráter de imersão que as aulas tinham durante o período da guerra e a questão da sobrevivência. Com o tempo, percebeu-se que a inexistência desses dois fatores anulava resultados esperados.

1.1.3 Conceito Chomskyano de Língua

Uma outra concepção de língua que surgiu como reação e rejeição ao modelo behaviorista de aprendizagem (aquisição para Chomsky) foi a concepção cognitivista. Noam Chomsky, idealizador de tal concepção, acredita que o ser humano sempre age criativamente no uso da linguagem, ele define a língua como “espelho da mente” (CHOMSKY, 1976). Para ele, a língua é resultado da interação de um estado inicial comum a todos os seres humanos e o curso de suas experiências. A tese inatista chomskyana de aquisição da linguagem defende que todo ser humano nasce dotado de uma faculdade biológica da linguagem, desenvolvida através de dados provenientes do meio linguístico no qual é inserido, independente de mecanismos behavioristas. Na perspectiva cognitivista, o comportamento e seus produtos não são objetos de investigação, mas elementos que podem fornecer evidências sobre mecanismos interiores da mente e o modo como esses mecanismos agem para realizar operações e interpretar experiência (CHOMSKY, 1976).

Chomsky nunca teve a intenção de teorizar sobre ensino e aprendizagem de línguas, porém muito contribuiu para isto. Contudo, mesmo trazendo à tona discussões sobre uma nova forma de se analisar a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem de línguas, Chomsky reforça a visão estruturalista de língua ao deixar de fora aspectos pragmáticos e semânticos dos estudos gramaticais e por encerrar o conceito de competência (competência linguística) em conhecimento gramatical/estrutural.

Assim, Chomsky não deixa de ser estruturalista, diferenciando-se de outros pelo fato de elaborar sistemas de regras que explicam as organizações estruturais da língua, não se restringindo à simples descrição.

1.1.4 Língua sob uma visão comunicativa

Hymes (1971) é um dos primeiros a rebater a visão estruturalista de língua e lançar luzes sobre uma nova competência relacionada à linguagem: a competência comunicativa. Diferentemente da “competência chomskyana” (competência linguística), a noção de competência proposta por Hymes (1971) abrange, além de aspectos gramaticais, fatores emocionais, sócio-culturais e psicológicos variados. A competência comunicativa vai além do simples conhecimento sobre a língua, ela compreende a habilidade de saber usar esse conhecimento. Esse autor chama a atenção para as regras de uso e afirma que sem elas as regras gramaticais não têm valor algum.

Na visão de Hymes (1971), a competência comunicativa é um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender, ou seja, tal competência seria a capacidade que temos em interpretar e usar adequadamente o significado social das variedades linguísticas em situações diversas.

Creio que as adoções teóricas feitas em relação às competências para o ensino de línguas têm implicações diferenciadas. Ao se adotar a noção de competência linguística, a ênfase do ensino recairá sobre as formas gramaticais da língua-alvo, o que pode tornar o ensino cansativo e desmotivante, como vemos acontecer em muitos cursos de línguas, sejam presenciais ou *on-line*. Ao contrário, penso que a competência comunicativa pode fornecer subsídios para um ensino pautado na reflexão sobre o uso da língua, sobre o porquê de se utilizar as estruturas gramaticais aprendidas. Aprender uma língua representaria um meio para os alunos desenvolverem outras competências como: a discursiva, a estratégica, a procedimental, entre outras.

A Abordagem Comunicativa traz em seu cerne a ideia de competência comunicativa; nesta abordagem o estudo das funções da língua se sobrepõe ao da forma. Significado e situações se complementam para o planejamento didático e a elaboração de materiais (SHÜTZ, 2007). Segundo Almeida Filho (1993), um ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em função das reais necessidades e interesses do aprendiz, de forma a capacitá-lo a utilizar a língua-alvo para interagir com outros falantes-usuários dessa língua. Este tipo de ensino não toma as regras gramaticais como padrão para organização das experiências de se aprender outra língua, no entanto, não descarta a possibilidade de criar momentos para a explicitação destas regras.

Nesta abordagem, os exercícios envolvem comunicação real ou simulada. Mesmo havendo a possibilidade de explicitação de regras, o aluno é levado a descobrir as regras de

funcionamento da língua por si só, por meio de reflexões e elaboração de hipóteses. A figura do professor perde a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, como acontece na Oral-Situacional em que ele é o principal detentor do conhecimento. Na Abordagem Comunicativa, o professor passa a ser um orientador das atividades, deve sugerir-las de forma a requisitar maior atuação dos aprendizes, que poderão expor sua criatividade e interagir melhor com seus pares.

1.11.5 Língua na visão funcionalista

Após a publicação do *Cours de linguistique générale*, em 1916, a tendência em se analisar sincronicamente a língua prevaleceu, tendo como marco inicial trabalhos desenvolvidos no Círculo de Praga. A análise linguística focava as relações internas que estruturavam os elementos da língua (MARTELOTTA; AREAS, 2003).

Porém, alguns estruturalistas começaram perceber que os elementos do sistema também desempenhavam funções. Fontaine (1978, *apud* MARTELOTTA; AREAS, 2003) atribui a Bühler o papel epistemológico de “avalista filosófico do aspecto funcionalista do estruturalismo praguense”. Estruturalista, Bühler via na função um elemento essencial da linguagem. Este aspecto, entretanto, não fora teorizado por Saussure que, ao propor a distinção entre língua e fala, fazendo da primeira objeto de estudo da linguística, descarta aspectos relacionados à função. Sua posição teórica exclui influências externas ao sistema linguístico, das quais fariam parte dimensões pragmático-discursivas.

Assim, o termo função passa ser recorrente nos estudos da Escola Linguística de Praga, que o utiliza relacionado “à dependência de um elemento estrutural com elementos de outra ordem ou domínio” e à função comunicativa deste elemento. Contudo, o que caracterizou as análises funcionalistas dos linguistas de Praga foi a visão de língua como “um sistema funcional, no sentido de que é utilizada para um determinado fim” (MARTELOTTA; AREAS, 2003). O movimento estruturalista, herança das concepções saussureanas de linguagem, ramificou-se de acordo com os questionamentos dos estudiosos e a significância dada ao termo função.

O Funcionalismo, movimento epistemológico pós-estruturalista, atribui novo sentido ao conceito de língua; esta passa a ser definida como instrumento de comunicação não-autônomo, isto é, está sujeita às pressões comunicativas do meio no qual se insere, ou seja, ao uso. Essas influências refletem diretamente sobre sua estrutura linguística. Neves (2004) defende que a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo, pois há a

interdependência entre a gramática e parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução.

Numa gramática funcionalista são pontos centrais: o uso da língua em relação a todo o sistema, o significado em relação às formas linguísticas e o social em relação às escolhas individuais do falante (NEVES, 2004). Nesse sentido, a produção do discurso do falante é uma intrincada interação linguística em que estão envolvidos diversos fatores, quais sejam, o contexto, as informações pragmáticas (tanto do falante, como as que ele julga que o ouvinte possui), o planejamento, entre outros, sendo as variações e desvios da gramática normativa imprescindíveis no ato comunicativo.

Segundo Neves (2004), o funcionalismo interessa-se em verificar como se dá a comunicação a partir de uma língua natural, ou seja, como os usuários desta língua se comunicam com eficiência. Isso significa colocar sob exame a competência comunicativa do falante, levando em conta as estruturas das expressões linguísticas consideradas como configurações de funções. Portanto, no funcionalismo, ao se analisar uma situação comunicativa, são observados todos os envolvidos no processo: o contexto, os propósitos da fala e os participantes.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o termo função é entendido como a junção do estrutural (sistêmico) com o funcional (NEVES, 2006). Isto quer dizer que tanto a comunicação como a organização interna da língua são funcionais, pois “estruturas linguísticas são configurações de funções, e as diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado, que conduzem à eficiência da comunicação dos usuários de uma língua” (NEVES, 2006, p. 18). Há, portanto, um dinamismo entre forma e função da língua, ou seja, entre os componentes linguísticos e pragmáticos em contextos de interação verbal.

A concepção funcionalista de língua também resultou em abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, dentre as quais mencionarei a Nocional-Funcional. Ellis (2005) compara que, diferentemente da abordagem Oral-Situacional, que se fundamenta numa teoria de competência linguística (gramatical), a Nocional-Funcional é baseada em teorias de competência comunicativa (HYMES, 1971) e modelos funcionais de linguagem (HALLIDAY, 1973). Essa abordagem apresenta como vantagem o atendimento mais específico às necessidades do ensino dos aspectos pragmáticos da linguagem, tais como formas linguísticas necessárias para apresentar-se com polidez, bem como para o ensino de fatores culturais dos falantes da língua-alvo.

Richards e Rogers (1994) apontam alguns elementos implícitos inseridos nessa abordagem como, por exemplo, o princípio da tarefa que se resume em atividades onde a

linguagem é utilizada como meio para a realização de tarefas significativas para promover a aprendizagem. Ellis (2005) lembra outro princípio subjacente a esta abordagem, não citado por Richards e Rogers (1994), que implica aprender uma língua através de “expressões formulaicas” comunicativas, ou seja, expressões prontas que podem ser utilizadas pelos estudantes em seu dia a dia como: *Posso ter uma ...* e *Gostaria de...*

Atualmente deparamos-nos com uma grande variedade de abordagens das quais procurei apresentar um panorama daquelas que, a meu ver, marcaram a história do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além das concepções estruturalista, cognitivista, comunicativa e funcionalista de língua sobre as quais discuti, outras passaram a destacar-se e subsidiar novas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente com o advento das novas tecnologias, destacando-se, entre elas, a concepção sóciointeracionista.

1.1.6 Língua: um instrumento “sóciointeracionista”

A concepção vygotskyana que define a “língua(gem) como atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca” nos remete ao aprendizado como um processo eminentemente interacional (VYGOTSKY, 1998, p.16).

Vygotsky (1998) enfatiza a ação do social sobre a mente, afirma que há uma estreita relação entre sujeito e objeto de conhecimento, que não se dá de forma direta, mas mediada. São os sistemas de símbolos e signos é que tornam possível a apropriação do real pelo indivíduo. Tais sistemas são transmitidos pelo meio histórico-sócio-cultural com o qual o sujeito entra em contato. Operações cognitivas superiores, como o aprendizado, só ocorrem mediante a interação dialógica do homem com seus semelhantes, ou seja, mediante a interação do homem com a sociedade.

Os estudos de Vygotsky (1998) dedicam especial atenção ao papel do educador. Com o auxílio da língua, o professor cria experiências de caráter pedagógico para que os indivíduos internalizem informações teórico-conceituais, as quais só têm acesso por encontrarem-se inseridos numa sociedade de cultura letrada. Nessa tarefa de ensinar, o educador atua como mediador da aprendizagem. Sua função reside em facilitar o alcance pelo aluno da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), que representa conceitos que o estudante ainda não sabe, em face da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que indica a aprendizagem já consolidada.

Assim, na medida em que a concepção sociointeracionista considera determinantes externas na configuração da língua, valoriza o trabalho com as funções textuais, pragmáticas e discursivas do ato comunicativo. Na esteira dessa visão epistemológica interacionista, o professor desenvolve uma pedagogia que explora variedades linguísticas dentro de situações reais de uso. E juntamente com o estudo dos níveis de registro, há o aproveitamento das pesquisas sobre atos de fala no planejamento e elaboração da ação didática. Por suas características, a concepção sociointeracionista associa-se e dialoga com a abordagem comunicativa, apropriando-se da ideia de língua como instrumento de comunicação e mediação das relações humanas e considera as exterioridades na compreensão do complexo fenômeno linguístico (SILVEIRA, 1999).

Deste modo, aprender uma língua constitui-se um processo de construção de conhecimentos fundado nas experiências advindas da interação. Notadamente a expansão da internet como um meio de comunicação social, mudou a configuração das interações humanas que se dão, sobretudo, pela linguagem. A língua presta-se a comunicações em tempo real em que interlocutores podem trocar informações e construir conhecimentos das mais diversas naturezas. Paiva (2001), sob um prisma sociointeracionista de ensino e aprendizagem, acredita que a interação virtual, ao permitir o rompimento de barreiras impostas pelas paredes escolares, possibilita a inserção de novos atores no ambiente educacional, assim professor e aluno participam, ao mesmo tempo, de uma experiência coletiva e única.

1.1.7 Ensinar e aprender línguas: um *movimento* de relações pedagógicas

Certamente as teorias linguísticas saussureana e chomskyana muito contribuíram com os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, paralelo à riqueza dessas teorias, é necessário analisar a didática para se trabalhar com línguas estrangeiras, considerando elementos fundamentais envolvidos no processo. Germain (1993, *apud* SILVEIRA, 1999) sintetiza esses elementos em: a) *sujeito* - o aprendiz de língua estrangeira numa determinada situação de aprendizagem; b) *objeto* – a língua a ser aprendida no entorno de seus aspectos culturais, essenciais à compreensão de determinados aspectos linguísticos; c) *meio* – o ambiente educativo, envolvendo todos os recursos materiais e humanos e d) *agentes* – professor, outros alunos e elementos didáticos. O “movimento” destes elementos gera as relações pedagógicas, que trazem imbricadas as concepções de língua, de aprendizagem, de ensino e das relações pedagógicas (Germain 1993, *apud* SILVEIRA, 1999).

Segundo o autor, a concepção de língua está relacionada à natureza da língua-alvo, bem como a cultura na qual ela está inserida. Já a concepção de aprendizagem envolve, além de sua natureza, o papel do aprendiz no processo. A concepção de ensino, por sua vez, abrange os papéis do professor e do material didático. Por fim, a concepção das relações pedagógicas é mais abrangente e subdivide-se em: 1) relação didática, que envolve a seleção, organização e apresentação do conteúdo; 2) relação de aprendizagem, que abarca o papel da língua materna e as atividades pedagógicas e 3) relação de ensino, que compreende a interação ensino-aprendiz e o tratamento dado aos erros (GERMAIN, 1993, *apud* SILVEIRA, 1999). O conjunto formado por essas relações, bem como o seu movimento, fornecem uma das principais referências para a análise do modelo pedagógico do curso *on-line* em questão. O Diagrama 1, adaptado de Silveira (1999, p. 10), ilustra o que mencionei acima.

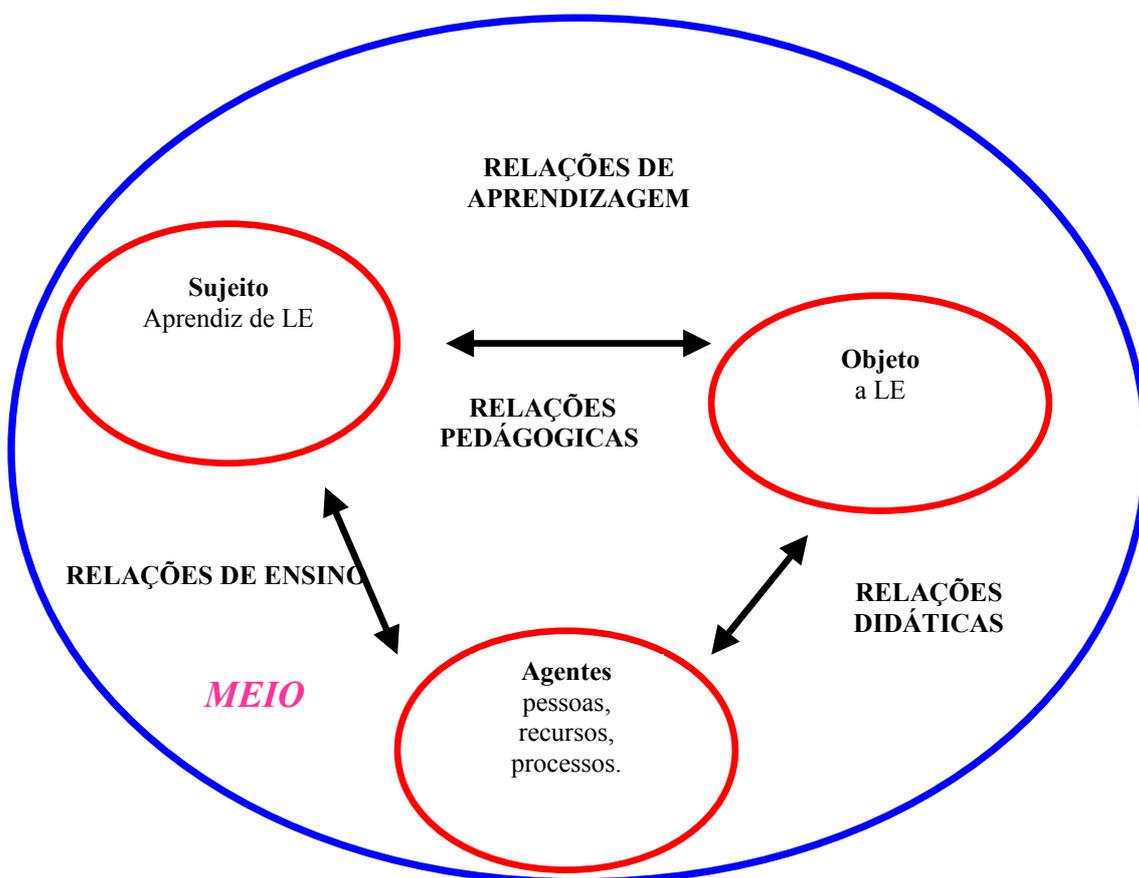


Diagrama 1 – Elementos essenciais envolvidos na didática do ensino de línguas

Ao analisar o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*, segui o movimento proposto acima, no sentido de perceber-me como uma pessoa (sujeito) em situação de aprendizagem de língua estrangeira; inserida num meio (ambiente virtual) que abrange recursos materiais e

humanos, tempo e espaço. Levei em consideração o objeto de estudo, seja a língua francesa, e os elementos culturais necessários para a compreensão de aspectos linguísticos, e os outros agentes participantes deste processo: recursos didáticos, as técnicas e os procedimentos de ensino.

Após a exposição teórica sobre alguns conceitos de língua e os derivados pedagógicos que delas emergiram e minha posição de análise em relação a essas concepções, no próximo tópico, inicio a discussão sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas em contextos virtuais de aprendizagem.

1.2 Ensinar e aprender *on-line*: algumas questões

Neste tópico, procuro relacionar as potencialidades da internet, sobretudo o ensino *on-line*, à importância de se utilizar conscientemente as ferramentas disponibilizadas pelo meio como benefícios ao ensino mediado pelas novas tecnologias. Na sequência, relaciono o ensino mediado pelas novas tecnologias a estilos de aprendizagem e autonomia. Encerro com algumas colocações sobre avaliação.

1.2.1 O ensino e aprendizagem *on-line* e alguns desdobramentos

Ensinar e aprender *on-line* possui características distintas daquelas do ensino presencial. Minha concepção de ensino e aprendizagem *on-line* assemelha-se a de Almeida (2003):

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p. 334).

O ensinar *on-line* vai além da transmissão de informações no sentido professor – aluno; o professor é um agente que instiga, orienta e que “busca junto” com o aprendiz a todo o momento. Os materiais didáticos não são produzidos como produtos estanques, mas passíveis de modificações por aqueles que os utilizam, de forma a atender a seus desejos e

necessidades, proporcionando o exercício da reflexão que conduz à construção de saberes. No caso dos cursos de autoaprendizagem, o ato de refletir torna-se mais latente, uma vez que a figura do professor é inexistente e o aprendiz é o principal agente para que o ensino ocorra de forma efetiva.

Concebo, ainda, o aprender *on-line* da mesma forma que Almeida (2003). Segundo a autora, envolve:

[...] planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as expectativas do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações, retroações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual (ALMEIDA, 2003, p. 335).

No caso dos cursos de autoaprendizagem, todas as ações descritas acima nem sempre estão previstas nas atividades, mas o aprendiz *on-line* deve ser capaz de buscar além do oferecido. Seus pares podem ser encontrados em comunidades que não sejam necessariamente formadas no curso, mas dentre tantas oferecidas pelas funcionalidades presentes na internet, como por exemplo, comunidades de aprendizagem em que os pares têm interesse explícito em aprender uma língua, ou mesmo, comunidades virtuais de falantes da língua, cujo objetivo primeiro não seja especificamente aprender ou ensinar uma língua. Essas comunidades são alternativas para o aprendiz desenvolver uma “interaprendizagem”.

A expansão da internet possibilitou o contato com a aprendizagem *on-line*, sendo, de acordo com Khan (1997), uma hipermídia à base de instrução programada que utiliza os atributos e recursos da *world wide web* para criar um ambiente em que a aprendizagem significativa é apoiada e estimulada. Creio que em cursos de autoaprendizagem de línguas este estímulo e apoio sejam fortemente caracterizados por atividades que incitem o aprendiz a buscar outras fontes de informação e formação distintas das presentes no curso, fontes que o levem a desenvolver sua competência comunicativa.

1.2.2 Educação a Distância: questões sobre cursos *on-line*

Certas características da internet, como independência de tempo e espaço, associadas aos hipertextos, áudio e vídeo, proporcionaram novas metodologias de desenvolvimento da educação a distância. Esta que se fundamentava em tecnologias como rádio, televisão,

telefone, fax e correspondência postal, passa a apropriar-se das TIC adquirindo novas denominações e funcionalidades, mantendo-se a característica fundamental da educação a distância: distanciamento físico e temporal do professor e aluno.

Conforme Almeida (2003), a educação *on-line* desenvolve-se exclusivamente por meio da internet e a comunicação ocorre de forma assíncrona ou síncrona. As potencialidades da internet são utilizadas tanto para distribuir rapidamente as informações, quanto para fazer uso da interatividade a fim de concretizar as interações. Essas interações acontecem de diferentes formas: a “comunicação um a um” caracteriza-se por ações como as trocas de e-mails, semelhante à correspondência postal em que uma pessoa remete e a outra recebe a informação. Há a comunicação “um para muitos”, exemplificada pelos fóruns de discussão, em que existe um mediador e todos têm acesso ao fórum. E a comunicação “muitas pessoas para muitas pessoas”, caracterizada pelas construções colaborativas de um *site* ou a criação de um grupo ou comunidade virtual na qual todos participam de todas as produções.

O *e-learning* também é uma modalidade de ensino a distância, amparada pela internet e originada a partir da necessidade de empresas por treinamento de pessoal. As práticas, nessa modalidade de ensino, incluem a seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos hipermediáticos (ALMEIDA, 2003, p. 332). Se sua função inicial era o treinamento corporativo, agora o *e-learning* passa a incorporar práticas voltadas para a interação e colaboração dos aprendizes.

Na educação a distância mediada pelas TIC é comum a focalização de determinados aspectos educacionais. Segundo Almeida (2003), esse foco pode ser no material, no aluno, no professor ou nas relações entre os participantes. Caso o foco seja no material instrucional disponibilizado, a abordagem de ensino estará centrada na informação fornecida. Este tipo de abordagem dispensa a figura do professor e assemelha-se à autoinstrução e distribuição de materiais. O centro do processo educacional também pode vir a ser as informações disponibilizadas pelo professor. Por outro lado, o aluno que “aprende por conta própria”, por meio dos materiais disponíveis no ambiente, torna-se o foco do processo educacional. Esta também é outra característica presente em cursos de autoaprendizagem, ou melhor, dos aprendizes destes cursos. Encontra-se, ainda, a abordagem cujo foco seja as relações estabelecidas entre os participantes, desencadeando um processo colaborativo no qual a comunicação objetiva a construção coletiva de conhecimentos em comunidades virtuais colaborativas (ALMEIDA, 2003). Mesmo não sendo um aspecto predominante dos cursos de autoaprendizagem, o trabalho colaborativo, desencadeado por meio de relações entre pares,

deve representar uma iniciativa dos aprendizes, resultado de reflexões proporcionadas pelas atividades do curso.

Atualmente, é comum encontrarmos cursos à distância com alternância de focos. Em um mesmo curso, encontramos diferentes recursos tais como fóruns de discussões, disponibilização de material para impressão, videoconferências, entre tantos outros. No entanto, sempre um foco estará em evidência, de acordo com as concepções de ensino e aprendizagem que lhe subjaz. Esse hibridismo de abordagens desencadeou uma nova modalidade do *e-learning*: o *blended-learning*, também conhecido como *e-learning* híbrido. Trata-se de uma modalidade que integra, ao mesmo tempo, tecnologias e metodologias de ensino e aprendizagem, com o intuito de potencializar a aprendizagem e o alcance de objetivos (DA NOVA, 2003). É uma modalidade que pode envolver funcionalidades como trocas de e-mails, fóruns de discussões e aulas e conferências presenciais.

Essas modalidades de educação a distância proporcionaram a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que nos permitem participar de uma diversidade de experiências educativas. A ampliação dessas experiências pode representar uma mutação contemporânea da relação com o saber. Nestes espaços de aprendizagem, os interagentes modificam seus papéis sociais e exteriorizam suas funções cognitivas de forma diferente dos contextos face a face. A inteligência coletiva surge como uma nova possibilidade e o conhecimento é otimizado a partir das trocas de saberes que dependem tanto das interações entre os aprendizes como da forma como elas ocorrem. Os saberes são potencializados graças ao trabalho operacionalizado em tempo real, proporcionado pelo ambiente *on-line* (LÉVY, 1999).

Desse modo, pode ser que o ambiente virtual forneça resultados que não poderiam ser alcançados por meio de abordagens tradicionais de ensino (TUROFF, 1997). Nesse sentido, creio que em ambientes virtuais de aprendizagem não exista espaço para reprodução de metodologias tradicionais, ou melhor, nesses ambientes não se pode permitir “transvestir o velho de novo”. Blinkstein e Zuffo (2006), em um de seus artigos refletem, entre outros aspectos, sobre o empacotamento de conteúdos e sua disponibilização em cursos *on-line*. Criticam que esse caminho não é uma forma de se utilizar as novas tecnologias como insumo para construção de conhecimento, e sim transformá-la em mais uma mídia de transmissão de informações.

Buzato (2001), ao analisar o ensino de línguas e o uso do computador, faz referência a Warschauer e Healey (1998) e afirma que as práticas de uso de computadores no ensino de

línguas não se modificam em si, mas seguem a evolução das abordagens de ensino que utilizam o computador como instrumento de ensino.

Brondin (2002) contextualiza a inovação tecnológica aplicada ao ensino de línguas como a introdução de progressos que visam melhoramentos na aprendizagem e nas práticas de ensino. Ao retornarmos um pouco antes dos anos 80, percebemos que a abordagem Oral-Situacional, por exemplo, apoiava-se em tecnologia indispensável a sua aplicação. O laboratório de línguas era visto como uma inovação pedagógica e tecnológica que se sustentava em uma teoria linguística (estruturalismo) e psicológica (behaviorista). Estas abordagens forneciam, além de materiais pedagógicos, metodologia e fundamentos teóricos baseados em conteúdos linguísticos adequados para o momento. São justamente essas abordagens que conferiram à língua o conceito de um conjunto estático de regras e estruturas sintáticas, que poderiam ser aprendidas pela criação de hábitos mecânicos, o que explica o fracasso dos laboratórios de línguas.

O computador aparece no início da década de 80, sem convergência direta com uma teoria e com uma corrente comunicativa que se desenvolvia rapidamente. As abordagens e teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas revelavam práticas sociais que não se apoiavam em uma tecnologia precisa, mas utilizavam instrumentos acessíveis para enriquecer as situações pedagógicas de forma desconexa (BRONDIN, 2002).

É lamentável após três décadas a situação tenha sofrido poucas modificações; com a expansão da internet é comum encontrarmos, em cursos *on-line*, sequências de exercícios que não passam de preenchimento de lacunas, seguidas de respostas automáticas, ou seja, totalmente estruturalistas, de cunho behaviorista. Essa é uma situação em que os instrumentos tecnológicos não são utilizados adequadamente para enriquecimento de situações pedagógicas.

Concordo com Warschauer e Kern (2000) ao referirem-se ao uso do computador como uma inovação educacional e um dos maiores acontecimentos no domínio do ensino e aprendizagem de línguas, permitindo o desenvolvimento do trabalho colaborativo bem como a construção coletiva de conhecimentos. No entanto, isso me leva a crer que a utilização da inovação tecnológica aplicada ao ensino de línguas impõe, cada vez mais, desafios para aqueles que estão envolvidos nesse processo, principalmente no que tange à análise e avaliação dos cursos *on-line*.

O desenvolvimento dos cursos *on-line*, em relação à criação e procura, tem levado muitos estudiosos a preocuparem-se com a aplicação de novos recursos tecnológicos para fins educacionais, porém muitas são as ideias errôneas e aplicações inadequadas em relação ao uso da internet voltado para o ensino (TUROFF, 1997). Por isso, pesquisas cujos

objetivos são problematizar questões a fim de identificar possíveis falhas e melhor compreender a realidade do ensino nesse contexto são cada vez mais necessárias.

Aumenta, então, a preocupação em analisar-se e avaliar a ambientação tecnológica e educacional de cursos *on-line*. Estudiosos, como Khan e Vega (1997), assinalam que a avaliação de cursos mediados por novas tecnologias deve envolver adequação, relevância, aplicabilidade do conteúdo aos estilos de aprendizagem, fatores motivacionais, participação dos alunos, suporte técnico, navegação e segurança. Bell e Meyer (1997) chegaram a conclusões importantes sobre a eficiência de materiais *on-line* e sobre as tecnologias necessárias para direcionar o ensino e aprendizagem *on-line* significativo. Estudos dessa natureza contribuem de forma relevante para o desenvolvimento e aprimoramento dos aspectos técnicos e pedagógicos de cursos *on-line*. Compreendo que a adequação desses aspectos ao ambiente virtual de aprendizagem, seja fundamental para o desenvolvimento da autonomia daqueles que buscam essa modalidade de ensino.

1.2.3 Autonomia em cursos *on-line*

Paiva (2000) afirma que as trocas de experiências e a ampla acessibilidade às fontes de informações podem transformar a aprendizagem, por meio do estudo independente e flexível, numa promotora da autonomia do aprendiz. Muitos dos cursos *on-line* permitem ao participante reproduzir um ambiente natural de aprendizagem de acordo com suas preferências, experiências e descobertas individuais. Segundo a autora, isso ocorre diversamente dos cursos tradicionais, nos quais as limitações são diferentes em função, por exemplo, das seleções prévias de materiais realizadas pelos professores que restringem determinadas ações do aprendiz e, por consequência, o desenvolvimento de sua autonomia. Entendo que um curso de autoaprendizagem, projetado a partir de um modelo pedagógico, que não utilize como metodologia a mera transposição de abordagens tradicionais de ensino e que utilize os recursos tecnológicos de forma adequada, possa proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Nesses cursos, a aplicação dos aspectos tecnológicos deve estar voltada para o enriquecimento das situações pedagógicas e, ainda, ser adequada ao modelo pedagógico do curso, de modo a instigar os aprendizes a responsabilizarem-se por sua construção de conhecimentos.

Paiva (2006) afirma que o conceito de autonomia fora inserido ao ensino e aprendizagem de línguas com o advento da abordagem comunicativa, a qual possibilitou que

os aprendizes tivessem “voz” durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Até então, os aprendizes e mesmo os professores estavam presos aos métodos e técnicas provenientes de abordagens de ensino de línguas que se pautavam em teorias que ignoravam os estilos e as estratégias de aprendizagem. A riqueza de recursos disponíveis na internet, possibilita cada vez mais, que o aprendiz tenha “voz” e esteja livre para escolher sua forma de aprendizagem. Nesse sentido, reitero a necessidade da adequação dos tipos de atividades inseridas nos cursos *on-line*. Elas devem conduzir o aluno ao exercício de reflexão, no sentido de levá-lo a procurar outros meios que o auxiliem no desenvolvimento de sua capacidade comunicativa.

Dickinson (1987) define autonomia como sendo situações em que um aprendiz, com seus pares, ou sozinho, atua sem controle direto de um professor. Trata-se de uma definição adequada aos princípios de cursos de autoaprendizagem, uma vez que os aprendizes desta modalidade de curso agem na ausência do professor e são totalmente responsáveis por suas escolhas e, conseqüentemente, pelo seu processo de aprendizagem. O autor reforça a definição da seguinte forma:

[...] autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele (DICKINSON, 1987, p. 11).

A definição de Dickinson para autonomia é a que adoto para aprendizes de cursos de autoaprendizagem *on-line*, pois estes ambientes oferecem-lhes a oportunidade de responsabilizarem-se totalmente por suas decisões, independente de terceiros e o material disponível pode ser considerado uma referência para buscas futuras. No entanto, caso o material não seja capaz de estimular o aluno a buscar além do oferecido, ele pode acarretar a evasão do curso.

1.2.4 Estilos de aprendizagem

Além de aspectos relacionados à autonomia, a educação *on-line* reclama questões relativas aos estilos de aprendizagem. Estilos de aprendizagem são as diferentes formas por meio das quais aprendemos alguma coisa, são influenciados por fatores emocionais, afetivos, de idade, de gênero e variam de pessoa para pessoa e de tempos em tempos. Pode ser que

cursos *on-line* abordem uma diversidade maior de estilos que outros cursos que não utilizam recursos tecnológicos como a internet. Khan e Vega (1997) afirmam que cursos *on-line* abordam diversidades de estilos de aprendizagem, permitindo que o aluno que opta por fazer um curso de línguas a distância teste seus pontos fortes e supere suas limitações. O aluno *on-line* sente-se instigado a colocar em prática suas habilidades intelectuais, tais como raciocínio e facilidades de resolver problemas, pois tem total controle de sua aprendizagem.

No entanto, Palloff e Pratt (2004) ressaltam que existe a necessidade em se considerar as diferenças dos alunos *on-line*, que mesmo a internet tendo como tendência tornar as pessoas mais parecidas, é preciso levar em conta as diferenças dos aprendizes, incluindo, além dos estilos de aprendizagem, o gênero, a cultura e até mesmo a presença de alguma deficiência. A tentativa de se padronizar uma abordagem que possa atender todos os alunos é um erro, haja vista que os alunos *on-line* não têm o mesmo perfil. É fundamental reconhecer as diferenças desses alunos ao se pensar no curso.

Abordar todos os estilos de aprendizagem nas atividades dos cursos *on-line* mostra-se um desafio bastante difícil. Entendo que o respeito às singularidades de cada um pode ser alcançado com a formulação de atividades capazes de satisfazer variados estilos de aprendizagem. Esses estilos são sintetizados por Palloff e Pratt (2004, p. 60) da seguinte maneira:

- Visual-verbal: são aprendizes que preferem ler a informação;
- Visual-não-verbal ou visual-espacial: preferem trabalhar com gráficos ou diagramas que representam a informação;
- Auditivo-verbal ou verbal linguístico: se identificam melhor ouvindo o material apresentado;
- Tátil-cinestésico: ou corporal-cinestésico: preferem atividades físicas e práticas;
- Lógico-matemática: preferem a razão, a lógica e os números;
- Interpessoal-relacional: gostam de trabalhar com os outros;
- Intrapessoal-relacional: se dão bem tanto com a auto-reflexão, como com o trabalho com os outros.

Há dificuldade em se abordar todos os estilos aprendizagem em todas as atividades de um curso *on-line*, porém os recursos tecnológicos expandem as opções de elaboração, o que reforça a ideia da não utilização da tecnologia por si. Se usada adequadamente, ela pode enriquecer as situações pedagógicas de forma a abranger vários estilos de aprendizagem.

1.2.5 O estilo do aprendiz *on-line*

Em meio às discussões sobre estilos de aprendizagem e autonomia, discutir sobre as características do aprendiz *on-line* é essencial. É certo que nem todos aqueles que buscam uma aprendizagem *on-line* identificam-se com as particularidades que mencionarei. Alguns aprendizes, embora, a meu ver, sejam uma pequena parcela, estão em busca de uma aprendizagem que seja a mera transposição do ensino presencial, ou melhor, a digitalização de materiais impressos e um ensino que não utiliza as funcionalidades do meio virtual para inovação. No entanto, estes ainda apresentam uma sutil semelhança com o aprendiz *on-line*, que vê nas Tecnologias de Informação e Comunicação um novo meio de se aprender ao buscar o rompimento de barreiras temporais e espaciais.

Tapscott (2010) propõe uma *Geração Y*, uma geração que vem para revolucionar desde as relações de trabalho às relações pessoais. Essa geração compreende as pessoas que viveram de perto as revoluções tecnológicas computacionais. Para Tapscott (2010), essa geração está em todo o mundo, são jovens que “gravitam *on-line* para trocar experiências e opiniões”. Segundo o autor, essa geração é marcada por características que vão ao encontro de minhas concepções sobre o aprendiz *on-line*.

[...] Eles prezam a liberdade de escolha. Querem customizar coisas tornando-as suas. São naturalmente colaboradores, preferindo a conversação a uma palestra. Eles vão te examinar e examinar a sua organização. Insistem em integridade. Querem se divertir, seja na escola ou no trabalho. Velocidade, para eles, é normal e a **inovação faz parte da vida** (TAPSCOTT, 2010, p. 6) (grifo meu).

A inovação para o aprendiz *on-line* vai muito além de saber manipular determinadas ferramentas e funcionalidades, como o editor de texto ou a caixa de e-mails. Entendo inovação como a ampliação das relações sociais, reforçando a ideia de que se aprende uma língua, inclusive, por meio das interações.

As palavras de Brandão (2008) sobre a *Geração Y*, mesmo em âmbito diferente do educacional, remetem-nos a um aprendiz irrequieto, que não se prende a um ensino baseado no modelo behaviorista, não responde a estímulos de forma mecanicista, mas sim como desafios.

Ele adora pular de site em site quando está navegando na internet. Não gosta, ou não tem paciência para coisas muito longas, demoradas. Aliás, ele consegue navegar na internet, ao mesmo tempo "falar" no *messenger* e, se for o caso, também falar, agora literalmente, no celular. Por isso, para "agarrá-lo", "quebre" os objetivos ou

programas da empresa em projetos; projetos têm começo, meio e fim definidos, têm resultados palpáveis, têm superação evidente de obstáculos, oferecem oportunidades concretas de vitórias, em geral no curto prazo. Ele se "amarra" nisso. De preferência, o coloque em mais de um projeto - senão ele pode ficar aborrecido. [...] (BRANDÃO, 2010).

[...] Em geral, ele não é orientado por fins; ele é orientado por meios - ele quer ter desafios agora, ter reconhecimento agora, viver bem agora (BRANDÃO, 2010).

Assim, creio que a maior parte dos aprendizes *on-line* faz parte dessa nova geração. Uma “geração com novas formas de pensar, interagir, trabalhar e se socializar” (TAPSCOTT, 2010). São aprendizes que buscam novos meios de aprendizagem, com abordagens diferentes das tradicionais, que não primam pelo estímulo-resposta-reforço, sem espaço para criação ou mesmo interação.

1.2.6 Questões sobre avaliação *on-line*

Juntamente à autonomia e aos estilos de aprendizagem, questões sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem em contextos *on-line* requerem atenção. Palloff e Pratt (2004), ao abordarem o tema avaliação de alunos *on-line*, referem-se a Morgan e O’Reilly (1999), que afirmam que a avaliação dos alunos em contextos *on-line* apresentam seis qualidades fundamentais:

[...] uma justificativa clara e uma abordagem pedagógica consistente; valores, metas, critérios e padrões claros; tarefas autênticas e holísticas; uma estrutura facilitadora; acompanhamento formativo suficiente e adequado; consciência do contexto de aprendizagem e das percepções inerentes a ele [...] (MORGAN; O’REILLY, 1999, *apud* PALLOFF; PRATT, 2004).

Esta concepção de avaliação vai além de testes de múltipla escolha, frequentemente encontrados em cursos *on-line*. A avaliação deve ser um processo que envolva procedimentos que leve o aluno a perceber que o conteúdo aprendido terá validade para sua vida. Deve estimular a reflexão permitindo-lhe desenvolver habilidades e capacidades além das que já possui ao iniciar o curso.

De acordo com essas colocações, Palloff e Pratt (2004) destacam que

[...] se o curso for elaborado com diretrizes e objetivos claros, se as tarefas e atividades forem relevantes não só para a matéria estudada, mas para a vida dos alunos e, finalmente, se os alunos entenderem o que se espera deles, a avaliação estará de acordo com o curso como um todo, deixando de ser uma tarefa isolada e incômoda (PALLOFF, PRATT, 2004, p. 116).

Esses pressupostos sobre a avaliação em contextos *on-line*, trazem à baila a importância da utilização adequada das potencialidades e funcionalidades do meio digital em função de um modelo pedagógico, de modo que as avaliações não se limitem a testes de verificação sobre o que aluno conseguiu assimilar.

Primo (2006, p. 42) propõe que a “prática de oferecer testes de averiguação do que foi ‘retido’ nega ao aluno a sua intervenção no próprio conhecimento”. Nesse sentido, é necessária a reflexão sobre o tipo de avaliação presente em cursos de autoaprendizagem, conseqüentemente no papel do aprendiz diante dessas avaliações. Atividades em forma de testes seguidos de *feedback* automáticos são comuns nestas modalidades de cursos, no entanto, trata-se de uma forma de avaliação que exige um senso de criticidade maior do aprendiz, uma vez que ele não deve autoavaliar-se simplesmente por meio destas atividades. Ele deve colocar em prática sua capacidade de reflexão, a fim de questionar a forma de avaliação à qual está sendo submetido.

De forma sucinta, penso que as TIC não devem ser utilizadas para “inovar” avaliações de perspectiva behaviorista (estímulo-resposta-reforço), no sentido de “modernizar” o tipo de atividades avaliativas que agora contam com funcionalidades - áudio, vídeo, reforços instantâneos como: *Parabéns, você conseguiu!, Que pena, acertou 2 questões!, Você conseguiu, passe para a próxima etapa!* A avaliação em contextos *on-line* de aprendizagem deve estar de acordo com o curso como um todo, no sentido de fornecer aos aprendizes meios de perceber que o conteúdo aprendido possui relevância para seu cotidiano.

1.2.7 Novos rumos para o ensino *on-line*

Os aspectos relacionados à autonomia, aos estilos de aprendizagem e à avaliação colocam em discussão o tipo de aprendizes com os quais estamos lidando e as novas formas de utilização da internet. Quanto à autonomia, é importante que o aprendiz *on-line* tenha a capacidade de não se prender ao material para ele produzido. De receptor, o aprendiz passa a criador, um ser ativo em constante conflito e que age juntamente com a inteligência coletiva do ambiente virtual. Em relação aos estilos de aprendizagem, as novas formas de se utilizar a internet podem abranger cada vez mais estilos; sendo assim, o modelo de ensino baseado na exposição perde espaço. Em vez disso, pode ser modificado e recriado e o aprendiz pode “moldar” a aprendizagem de acordo com suas preferências e necessidades. Pode ser que, neste contexto, a avaliação seja muito mais formativa e autoavaliativa que em outros contextos,

pois, ao expor algo na rede, o aprendiz recebe *feedbacks* de seus pares e de si mesmo, por meio da autocrítica.

Essas ponderações remetem-nos à nova forma da utilização da internet, agora denominada de web 2.0. Voigt (2007) afirma que a web 2.0 é caracterizada principalmente pelo novo atributo dado aos seus usuários: de meros consumidores a produtores. No entanto, reforça a ideia de que a tecnologia não deve ser utilizada a qualquer custo, ao afirmar que não podemos simplesmente transferir métodos da educação presencial tradicional para os contextos de aprendizagem *on-line*. É necessário um planejamento adequado dos cenários pedagógicos. O autor, ainda, chama-nos a atenção para o imperativo de se conhecer o potencial das ferramentas e descobrir novos “horizontes” de aplicação (VOIGT, 2007, p. 6).

O ensinar e aprender *on-line* incita questionamentos de diversas naturezas, contudo minhas maiores inquietações residem sobre a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas e concepções educacionais *on-line*, de modo que os cursos de línguas disponibilizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem não se restrinjam a mera transposição do ensino presencial tradicional, mas ambientes em que os aprendizes tenham espaço para interagir e criar.

No próximo tópico, apresento algumas concepções sobre modelos pedagógicos e designs instrucionais de cursos *on-line*, nos quais me embasei para o desenvolvimento deste estudo.

1.3 Modelos Pedagógicos em Educação a Distância

Nesta seção, apresento e discuto noções sobre modelo pedagógico em educação à distância e faço alguns apontamentos sobre *design* instrucional.

A crescente preocupação com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação voltadas para educação reclama o surgimento de novos paradigmas. Assim como Behar (2009), acredito no surgimento de outros paradigmas educacionais que se constituam em novos sistemas de referência, por meio da confluência de um conjunto de teorias, de ideias que explicam/orientam a forma de viver, de educar e de aprender. Segundo a autora, vivenciamos uma ruptura paradigmática em relação ao ensino a distância. Essa ruptura pode vir a representar um meio mais produtivo de se trabalhar com a tecnologia no ensino *on-line*, pois projeta uma forma de construção de novas matrizes que sustentam a gestão da distância pedagógica e que passam a amparar “o novo” proposto por essa distância.

Isso quer dizer que a transposição de modelos pedagógicos de ensino presencial para o ensino a distância tornou-se insignificante. Sendo assim, o uso da tecnologia pela tecnologia já não tem mais espaço.

Ainda segundo Behar (2009), um modelo pedagógico nem sempre se fundamenta em uma única teoria. Esses modelos são formados a partir do conjunto de interpretações e reinterpretações de teorias, segundo concepções individuais e de paradigmas vigentes. O que significa dizer que um modelo pedagógico não se resume a uma teoria de aprendizagem ou a uma metodologia, ele envolve todos esses elementos, ou seja, trata-se de “uma representação da relação de ensino /aprendizagem amparados por teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes apontando para um determinado paradigma” (BEHAR, 2009, p. 21).

Em educação a distância parte-se do princípio de que professores e alunos estão separados em termos temporais e espaciais, diferenciando o modelo pedagógico em educação a distância do modelo pedagógico presencial. Porém, não podemos reduzir essa distância ao aspecto geográfico, trata-se de uma distância pedagógica, sendo o papel das TIC tentar reduzi-la de forma a garantir a comunicação e a interação entre os agentes envolvidos no processo de construção do conhecimento pela EAD (BEHAR, 2009). Nesse sentido, é preciso analisar as propostas didático-pedagógicas em cursos *on-line* focando, não simplesmente a tecnologia, mas a adequação do modelo pedagógico ao ambiente virtual no qual está inserido.

Para este trabalho, adoto a concepção de modelo pedagógico em EAD preconizada por Behar (2009):

O modelo pedagógico em EAD é entendido como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda um currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações aluno/ professor/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor/aluno/objeto) são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido. [...] Os elementos de um modelo pedagógico para EAD trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e em consonância com uma ou mais teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem. Essa estrutura traz no seu cerne um elemento denominado de arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009, p. 24).

A arquitetura pedagógica sugerida pela autora é formada por elementos que envolvem:

a) os *aspectos organizacionais*, que contemplam os propósitos de ensino e aprendizagem a distância, bem como a organização do tempo e do espaço e as expectativas criadas em relação à atuação dos participantes;

b) o *conteúdo*, que abarca os materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem;

c) os *aspectos metodológicos*, que compreendem formas de interação/comunicação, e procedimentos de avaliação de todos os elementos em uma sequência didática para a aprendizagem;

d) os *aspectos tecnológicos*, que sintetizam a definição do ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades e ferramentas de comunicação.

Filatro(2004) tece uma análise das transformações que os *designs* instrucionais, idealizados especialmente para situações virtuais, sofreram do início até fases mais avançadas, nas quais se observam tanto a evolução quanto o aumento dos usos da internet para fins pedagógicos. Preocupada em compreender como as novas tecnologias podem contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, focaliza o papel do *design* instrucional na ambientação tecnológica de cursos *on-line*. A autora afirma que, desde seu surgimento, o *design* instrucional esteve vinculado à produção de materiais impressos. A expansão de novas tecnologias, no entanto, principalmente da internet, e “sua crescente incorporação às iniciativas educacionais” redimensionou o processo.

Nesse novo contexto o *design* instrucional envolve - além de planejar, reparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas relacionadas a uma área de estudo - maior personalização de estilos e ritmos individuais de aprendizagem, adaptação às características institucionais e regionais, atualização a partir de *feedback* constante, acesso a informações e experiências externas à organização de ensino, favorecendo ainda a comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade) e o monitoramento da construção individual e coletiva de conhecimentos (FILATRO, 2004, p. 87).

De acordo a autora, é a partir do *design* instrucional que analisamos a estrutura tecnológica do curso e sua parte educacional. Verificamos qual é a melhor mídia a ser utilizada, o perfil do aluno, a periodicidade que deve ser exigida, assim como as formas de avaliação mais adequadas.

Isto posto, creio que modelos pedagógicos de cursos *on-line* devam considerar as diversas dimensões que o ensino e aprendizagem implicam. Para seu êxito, devem ser capazes de prever e se adaptar aos mais diversos perfis de aluno e seus diferentes estilos de aprendizagem. Devem, ainda, ser projetados com as melhores mídias e estabelecer formas apropriadas de avaliação, segundo seus objetivos.

Após a exposição dos pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, no próximo capítulo delinheio os aspectos metodológicos desta dissertação.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresento, neste capítulo, a metodologia deste trabalho, de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa. Discorro, primeiramente, sobre a natureza e o contexto da pesquisa; na sequência, descrevo os procedimentos metodológicos adotados; em seguida descrevo o *corpus* utilizado e finalizo com meu perfil de pesquisadora.

2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa, de paradigma crítico-interpretavista, foi desenvolvida segundo as concepções da abordagem qualitativa, pois meu interesse incide sobre a interpretação dos fenômenos linguísticos, por meio da atribuição de significados de forma indutiva. Sendo esses significados, atribuídos a partir da análise do processo e dos resultados, os principais aspectos dessa abordagem.

Esta pesquisa visa contribuir para o aprimoramento do ensino e aprendizagem de línguas mediados por novas tecnologias. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva não interventiva; com este trabalho busquei descrever, interpretar e analisar os dados, sem deter-me com problemas práticos referentes à implementação de ações sobre os fatos observados. Como estratégia de investigação, apoiei-me no estudo de caso, por ser um método de pesquisa em que um caso é estudado em profundidade como o intuito de obter uma compreensão estendida de outros casos (fenômenos ou situações) similares. Esse estudo de caso também apresentou caráter descritivo, na medida em que não intencionei arquitetar modelos teóricos e ainda, interpretativo, no sentido de que analisei os dados a fim de classificar e contextualizar as informações. Quanto aos procedimentos e ao objeto, tratou-se de uma pesquisa de campo, desenvolvida durante as observações e composição do *corpus* de pesquisa, diretamente no curso de língua francesa do *site FrancoClic*.

2.2 Contexto de Pesquisa

O contexto dessa pesquisa é o curso *on-line* de autoaprendizagem de francês *Reflets-Brésil* do site *FrancoClic*, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Embaixada da França no Brasil (www.franco clic.mec.gov.br).

O site é composto pelo curso de autoaprendizagem: *Reflets-Brésil*; por módulos de utilização em sala de aula: *Br@nché!*; módulos de especialidade agrícola: *Agriscola*, e de descoberta: *le monde francophone d'un clic*, como representados na Figura 1.



FIGURA 1 – Tela inicial do site

2.2.1 O curso *Reflets-Brésil*

Como dito anteriormente, o foco deste estudo é o curso *Reflets-Brésil* que se divide em vinte e quatro lições, acompanhadas de vídeos cujo formato lembra o de telenovelas. Por tratar-se de um curso de autoaprendizagem, não há uma duração determinada, sendo o

aprendiz quem define como estudar as lições, de acordo com suas preferências. Os espaços interativos permitem consulta a *links* que servem de suportes pedagógicos, tais como dicionários e gramáticas. As línguas francesa e portuguesa mediam a comunicação. É um curso livre e gratuito, sendo necessário para sua realização apenas conectar-se à internet e acessar o *site* do curso.

Na tela de apresentação do curso, além dos ícones para acesso às lições, estão disponibilizados o documento de trabalho do aluno e o do professor (em formato PDF) das lições de 1 a 8, que são atividades complementares. Existe também uma caixa de ferramentas (presente em todas as lições), com a apresentação do curso, pontos de gramática, informações técnicas e opção para *download* dos documentos de trabalho, conforme Figura 2.



FIGURA 2 – Tela de apresentação do curso

Ao iniciar as lições do curso, clicando nos ícones *Leçon 1*, *Leçon 2* (apontados pela seta azul), encontramos um menu com opções para o desenvolvimento da lição. A lição inicia-se automaticamente com o vídeo de apresentação que está presente em todas as lições, podendo ser interrompido pelo aprendiz a qualquer momento através dos recursos disponíveis para tal tarefa.

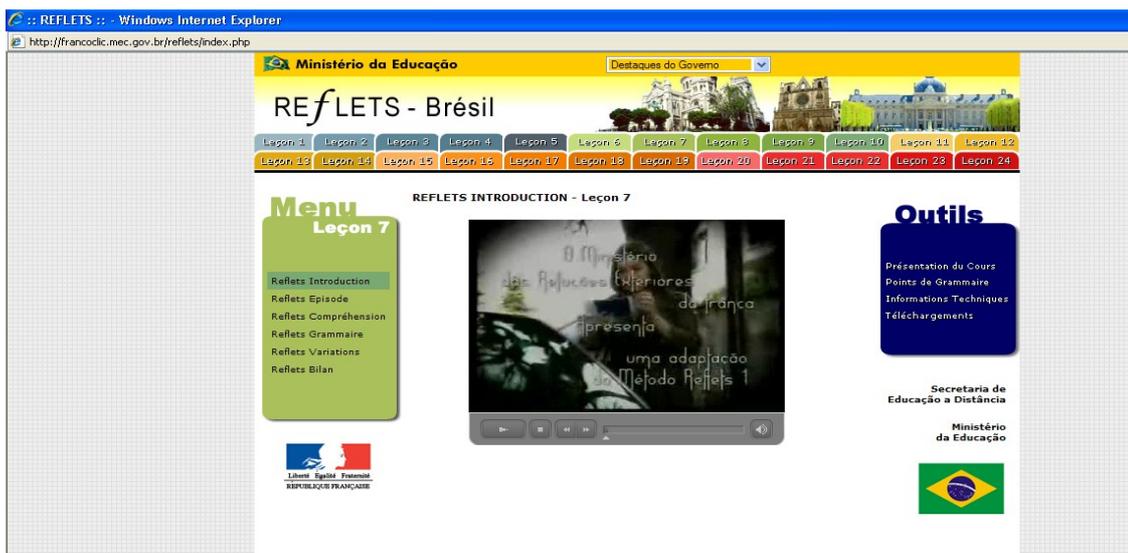


FIGURA 3 – Lições do curso

No momento em que se abre alguma das opções do menu, um novo vídeo é apresentado de acordo com o título do item do menu. São eles:

a) *Reflets Introduction*: o vídeo apresenta os atores dos episódios e os apresentadores do curso; em seguida, faz uma revisão do episódio anterior (com exceção da primeira lição). Na sequência, os títulos da lição e episódio são apresentados e os apresentadores do curso contextualizam o tema a ser tratado, valendo-se, para tanto, das línguas portuguesa e francesa na comunicação. A utilização da língua portuguesa vai perdendo espaço para a francesa à medida que as lições vão avançando, ou seja, na primeira lição utiliza-se mais a língua portuguesa que na lição dois, três, sete, dez, por exemplo.



FIGURA 4 – Tela do *Reflets Introduction*

b) *Reflets Episode*: neste item o vídeo expõe o episódio da lição em formato de telenovela. Atores encenam situações diversas comuns à vida cotidiana francesa, que servirão de tema para o desenvolvimento das explicações e atividades posteriores.

c) *Reflets Compréhension*: os apresentadores do curso tecem uma análise interpretativa do episódio, uma espécie de compreensão do texto. Os apresentadores dialogam, fazendo perguntas e respostas sobre o tema do vídeo e retornam a alguns trechos para enfatizar suas explicações e reforçar o entendimento de alguns pontos do episódio. Em seguida, são propostos exercícios escritos de compreensão.



FIGURA 5 – Tela dos apresentadores do curso exibindo a compreensão do episódio

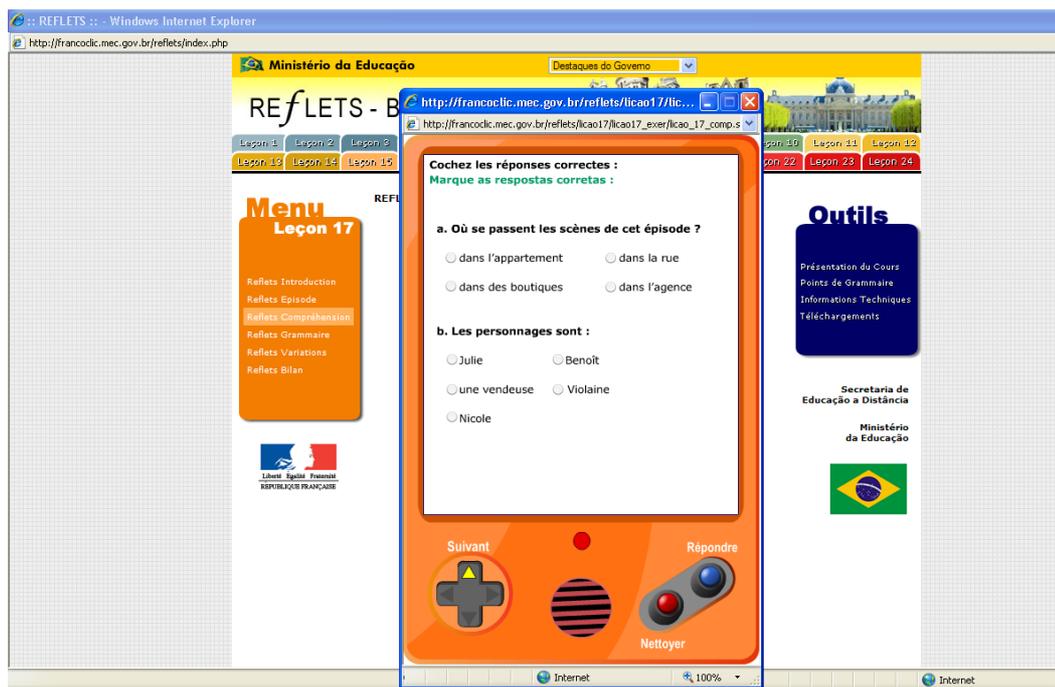


FIGURA 6 – Tela com os exercícios de compreensão

d) *Reflets Grammaire*: Neste vídeo, os apresentadores fornecem ao aluno explicações gramaticais, durante as quais há constante referência a passagens específicas do episódio em questão. Também utilizam expressões e frases escritas no vídeo, que representam as próprias falas explicativas dos apresentadores sobre os aspectos gramaticais trabalhados. Depois dessas explicações, o curso propõe exercícios para melhor fixação dos conteúdos.



Figura 7 – Tela do *Reflets Grammaire*: apresentadora fazendo explicações gramaticais

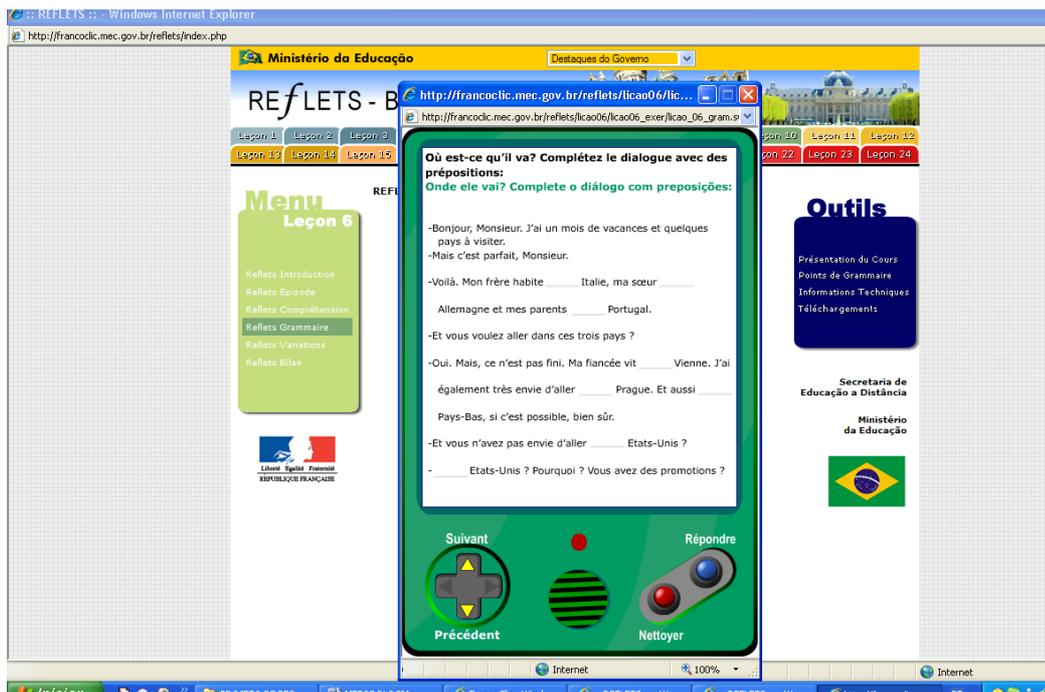


FIGURA 8 – Tela com os exercícios gramaticais

e) *Reflets Variation*: o vídeo retoma trechos do episódio e de toda a lição, enfatiza algumas frases e expressões na forma escrita, para então, apresentar os exercícios.

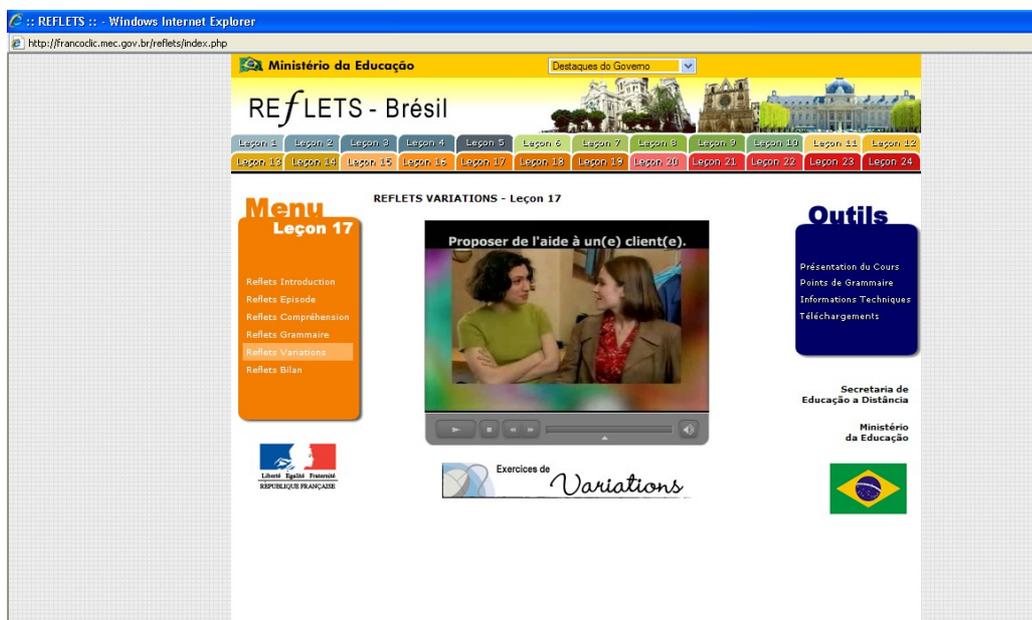


FIGURA 9 – Tela *Reflets Variations*

f) *Reflets Bilan*: é o momento em que os apresentadores revisam todo o episódio da lição por meio de encenações.

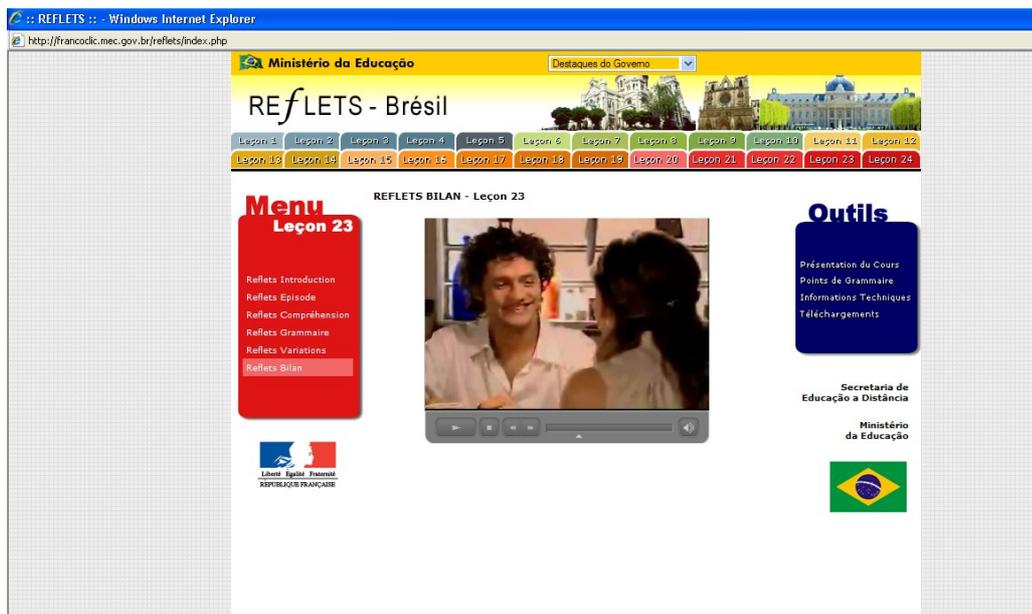


FIGURA 10 – Tela do *Reflète Bilan*

Além dos vídeos seguidos de exercícios, outro recurso presente no curso é o *outils* (menu azul no canto superior direito da tela) que abrange subsídios sobre aspectos pedagógicos e tecnológicos, composto pelas opções *Présentation du Cours*, *Points de Grammaire*, *Informations Techniques* e *Téléchargements*. Ao clicar em uma das opções, telas são abertas para servir de auxílio ao aprendiz.

Na opção *Présentation du Cours* há um direcionamento sobre a possível sequência a ser seguida para a realização das atividades, além de comentários sobre o menu *outils*.



FIGURA 11 – Tela de apresentação do curso

Points de Grammaire oferece explicações gramaticais que vão além das que são dadas pelos apresentadores do curso nos vídeos. Nesse recurso, aspectos da gramática francesa estão separados por lições. Ao clicarmos nas setas que se encontram no lado esquerdo do monitor, surgem na tela quadros explicativos.

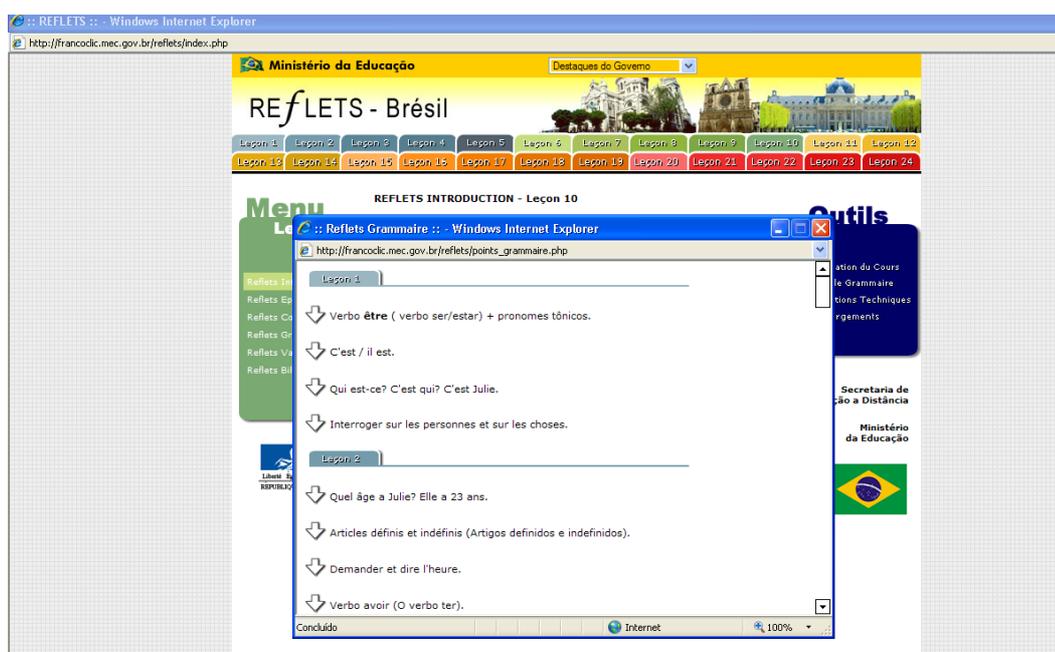


FIGURA 12 – Tela com explicações gramaticais



FIGURA 13 – Tela com quadros gramaticais explicativos

Em *Informations Techniques*, informações técnicas sobre um bom funcionamento do curso são dadas ao aprendiz, mas de forma bem sucinta, conforme é possível conferir na figura abaixo.



FIGURA 14 – Tela sobre informações técnicas

O último item do menu, *Téléchargements*, oferece a opção de baixar os documentos de trabalho das unidades de 1 a 8, sendo que essa opção também consta na tela inicial de apresentação do curso, conforme percebe-se na Figura 15.



FIGURA 15 – Tela do *Téléchargements*

Os documentos de trabalho do professor e do aluno enriqueceram minhas análises no sentido de propiciar mais detalhes a respeito do modelo pedagógico do curso. Não os disponibilizei na matriz de análise do modelo pedagógico, mas analisei, por meio de interpretações indutivas, segundo os objetivos do trabalho, sua inserção neste AVA com o propósito de investigar qual o papel (e importância) desse material para o modelo pedagógico do curso.

2.3 Procedimentos metodológicos

Neste momento, discorro a respeito dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Início descrevendo o plano sequencial para a realização das atividades do curso; em seguida, apresento a composição do *corpus*; por fim, exponho meus instrumentos, bem como os procedimentos que nortearam minha análise.

2.3.1 Plano sequencial para a realização das atividades do curso

Para a realização das atividades do curso, disponibilizei 4 horas semanais divididas num período de duas seções, que aconteciam às terças e sextas, num período de três meses. Iniciei o curso pela primeira lição, dando continuidade em sequência progressiva (1^a, 2^a, 3^a lição).

Durante o desenvolvimento das atividades do curso também segui a ordem crescente do menu principal, isto é, iniciei com o *Reflets Introduction* e finalizei com o *Reflets Bilan* e todas as suas lições. Durante as lições consultava, sempre que necessário, o item *Points de Grammaire* do menu *outils*, quando estes recursos não eram suficientes buscava auxílio em outros *sites*.

Algumas lições do curso consegui desenvolver de acordo com o plano de trabalho traçado, porém não foi possível seguir o planejamento para o desenvolvimento de todas. Por problemas técnicos ou pessoais, algumas vezes tinha que realizar as lições em dias que não eram as terças e sextas. Por vezes, tinha que terminar a lição em outro horário ou dia, mas consegui finalizar o curso no tempo planejado.

2.3.2 Composição do *corpus*

Após realizar as vinte quatro lições que integram o curso, selecionei, inicialmente, seis para análise. Optei por fazer o recorte, pelo fato de as lições serem muito parecidas no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos, como, por exemplo, a repetição de vídeos de abertura e de apresentação das lições, telas com ícones semelhantes e método de ensino idêntico em todas as lições.

Adotei como critério para esta seleção, o grau de dificuldade das atividades. Desse modo, das vinte quatro lições selecionei duas de grau fácil (lições 3 e 5), duas de grau médio (lições 10 e 13) e duas de grau difícil (lições 22 e 23). O grau de dificuldade foi definido por meio de minha dificuldade como aprendiz em realizar as atividades, o que coincidiu com a sequência em que as lições estão disponibilizadas. Outro critério adotado para a seleção dessas lições, foi a utilização das línguas francesa e portuguesa pelos apresentadores, que também coincidiu com a sequência das atividades. Nas lições 3 e 5, por exemplo, a língua portuguesa é mais utilizada pelos apresentadores do curso que nas lições 22 e 23.

Durante o processo de análise, percebi que as lições seguiam o mesmo padrão de composição, ou seja, possuíam um *design* similar, diferindo-se simplesmente em relação ao

grau de dificuldade e ao uso da língua portuguesa. Descrever e analisar todas as seis lições selecionadas seria um trabalho repetitivo e redundante. Sendo assim, decidi tomar como referência de análise a lição 5 do curso, por ser aquela com a qual mais me identifiquei como aprendiz.

2.3.3 Instrumentos de análise

Para a análise do *corpus*, baseei-me nos princípios postulados por Germain (1993, *apud* SILVEIRA, 1999) sobre concepções de língua, de ensino, de aprendizagem e das relações pedagógicas e nos fundamentos sobre modelos pedagógicos em EAD conforme Behar (2009) para elaboração de uma matriz de análise. Cabe ressaltar que os pressupostos sobre modelos pedagógicos em educação a distância, propostos por Behar (2009) não são direcionados ao ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, são utilizados como referência para estudos de ensino a distância mediados por novas tecnologias, o que me permitiu adaptá-los ao estudo em questão.

Diante destes pressupostos, elaborei a matriz de análise (cf. Quadro 1). Essa matriz norteou a disposição dos elementos que compunham o modelo pedagógico do curso e permitiu uma visão detalhada do processo de ensino e aprendizagem e da utilização dos recursos tecnológicos oferecidos pelo ambiente.

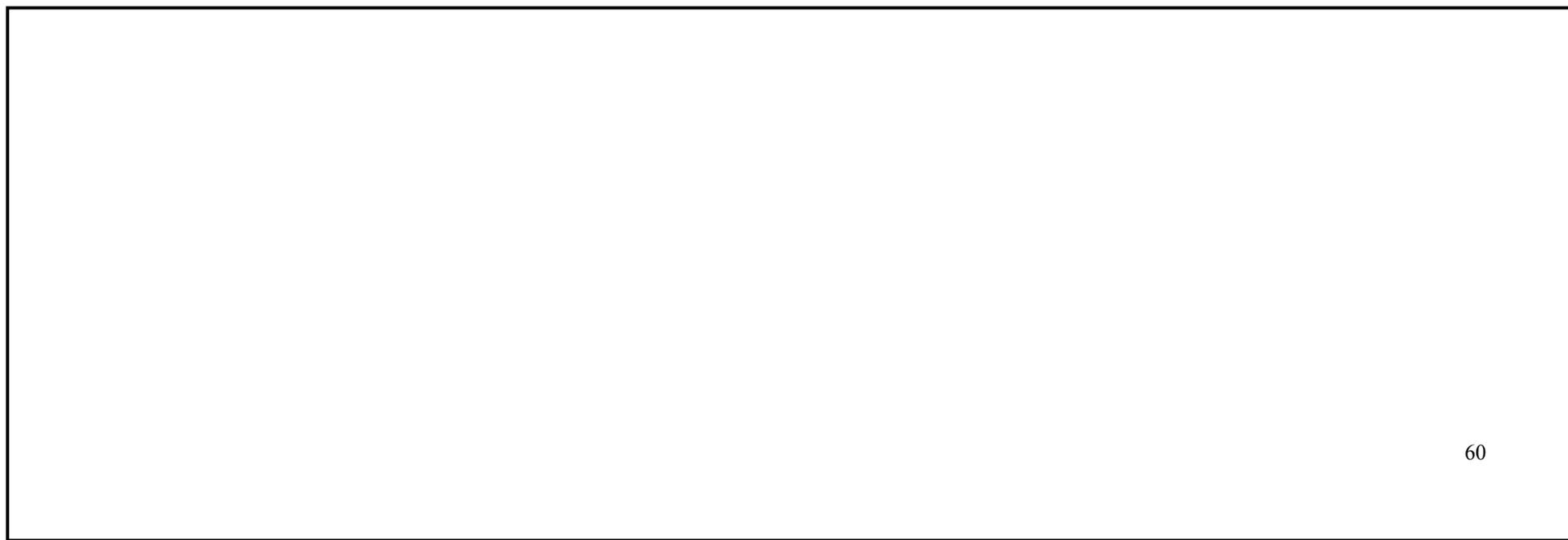
MATRIZ DE ANÁLISE DO MODELO PEDAGÓGICO

Unidade /Tema:	
Data:	
Horário:	

	Itens contemplados	Análise
Aspectos organizacionais	Conteúdo (integração de mídias – abarcando diversos estilos de aprendizagem)	
	Objetivos de aprendizagem	
	Organização social da classe	
	Duração e período	
	Definição dos papéis do professor e aluno	
Conteúdo	Design do material utilizado (une fatores técnicos, gráficos, pedagógicos, é motivador, é interativo...)	
	Tipo de abordagem	
		<i>Continua</i>
Aspectos Metodológicos		

	Sequência da atividade	
	Teoria de aprendizagem ou paradigma predominante	
	Público alvo (nível de familiaridade com a tecnologia, já participaram de um curso de EAD, deve-se oferecer formação tecnológica antes de iniciar o curso).	
	Objetivos principais da unidade	
	O que se espera dos alunos	
	Recursos utilizados para trabalhar o conteúdo	
	Tipo de atividades	
	Como se dão as atividades no tempo (síncrona, assíncrona)	
	Tipo de interação entre os participantes	
	Tipo de avaliação	

Continua



Aspectos Tecnológicos	
	Como se ajusta o AVA aos elementos da arquitetura do curso
	Tipo de modelo do ambiente
	Funcionalidades

Concepções	
	Língua
	Ensino
	Aprendizagem
	Relações Pedagógicas

QUADRO 1 – Matriz de análise

O diário de bordo constitui-se em mais um instrumento utilizado para anotações das impressões durante a realização do curso. Essas anotações constam de considerações a respeito da estrutura pedagógica e técnica do *site*, tais como: (i) dificuldades/facilidades de navegação, (ii) suporte técnico e pedagógico, (iii) dificuldades/facilidades de aprendizagem, (iv) estruturação das unidades, (v) apresentação das unidades, (vi) concepção de ensino, (vii) concepção de língua, (viii) interação e interatividade. As anotações contaram com duas visões interligadas: de aprendiz e de pesquisadora. Na de aprendiz, a ênfase recaiu sobre o processo receptivo – as facilidades e as limitações encontradas ao navegar pelo *site*, a resolução das atividades propostas e aos suportes técnico e pedagógico. Na visão de pesquisadora, o foco incide sobre as relações entre a tecnologia e o modelo pedagógico do curso. No Quadro 2, apresento o modelo de diário de bordo.

DIÁRIO DE BORDO

Unidade/Tema:	
Data:	
Horário:	

Itens observados	Considerações
Dificuldades/ facilidades de navegação	
Suporte técnico e pedagógico	
Dificuldades / facilidades de aprendizagem	
Estruturação da unidade	
Apresentação da unidade	
Concepção de ensino	
Concepção de língua	
Interação e interatividade	

QUADRO 2 – Diário de bordo

Utilizei uma matriz como instrumento de análise, com o intuito de projetar os elementos do modelo pedagógico do curso, de forma a mapear suas características. Quanto aos diários de bordo, constituíram-se em instrumentos utilizados como um meio de captar o máximo de minha experiência como aprendiz. Neles pude expressar muito além da concretude de meus objetivos. Minhas incertezas, frustrações e conquistas receberam um espaço nos diários de bordo. Eles foram muito importantes para o estudo, no sentido de resgatar no momento das análises, minha visão de aprendiz.

2.3.4 Procedimentos de análise

Os dados que compuseram o *corpus* foram analisados indutivamente, por meio de interpretações e observações sistemáticas. Após a disposição dos elementos das seis lições que compunham o *corpus* nas matrizes de análise, iniciei a interpretação indutiva dos dados coletados, amparada pelos pressupostos teóricos subjacentes a esta pesquisa, no intuito de responder às questões que norteiam esse trabalho e discutir a hipótese nele levantada.

2.4 Pesquisadora

Em 2003, ingressei no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Concluí o curso em janeiro de 2008, habilitando-me em Línguas Portuguesa e Francesa e suas respectivas literaturas.

Interessei-me pela Língua Francesa após a entrada no curso de Letras e passei a estudá-la. Também no curso de graduação, tive contato com o ensino de línguas mediado por novas tecnologias, por meio de uma pesquisa exploratória de outro *site* de autoaprendizagem de língua francesa, que me despertou interesse em retomar os estudos sobre o assunto na pós-graduação. Atualmente sou professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental na rede privada.

No próximo capítulo, inicio a análise preliminar dessa dissertação. Procuro descrever e analisar os dados disponibilizados nas matrizes de análise e nos diários de bordo por meio de minhas interpretações e observações sistemáticas.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO O *REFLETS-BRÉSIL*

A análise dos dados desta dissertação, em um primeiro momento, versa sobre a apresentação do curso e os documentos de trabalho do professor e do aluno presentes na tela inicial do *Reflets-Brésil*. Na sequência, descrevo e analiso a lição 5 do curso, de acordo com as questões de pesquisa deste trabalho.

3.1 Apresentação do curso *Reflets-Brésil*

Nesta seção, dedico-me a descrever e analisar a apresentação do curso de autoaprendizagem *Reflets-Brésil*

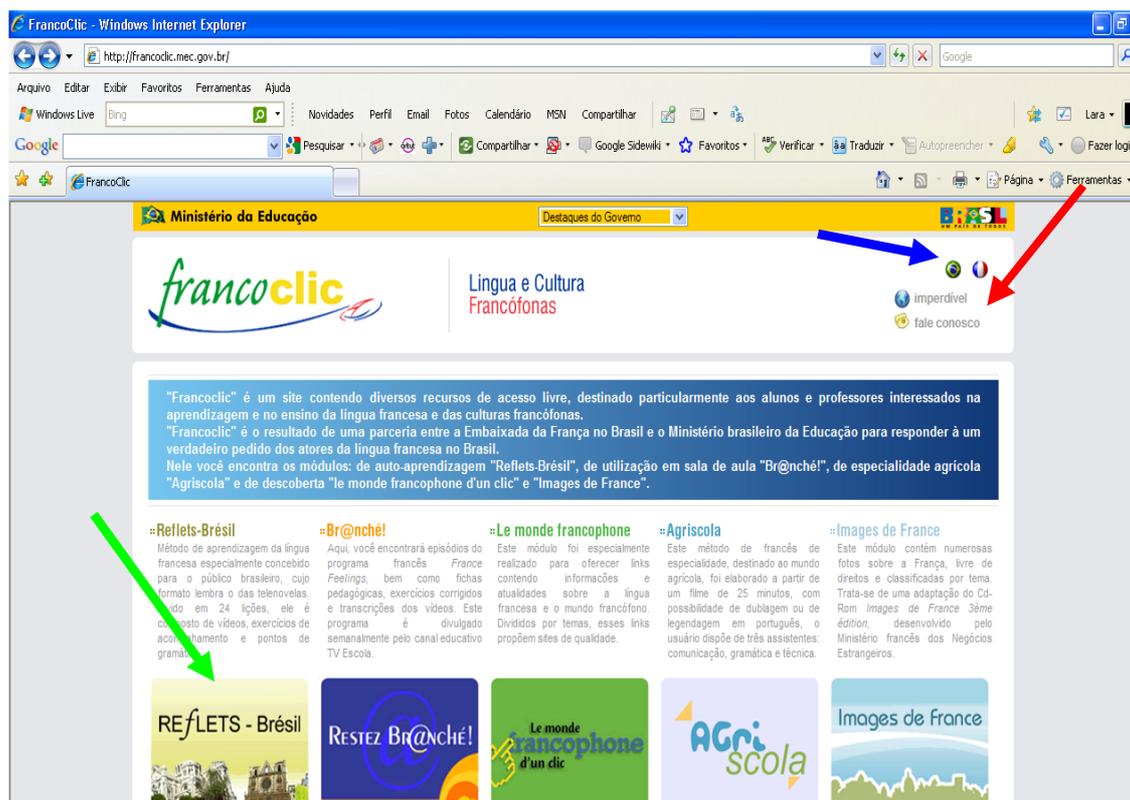


FIGURA 17 – Tela do site *FrancoClic*

A página inicial do *site* apresenta um *design* agradável. Em termos visuais e de organização, mostra-se apropriado para um *site* de ensino e aprendizagem, pois possui explicações gerais sobre o *site* e informações específicas sobre os conteúdos que são encontrados em cada um dos módulos de autoaprendizagem: *Reflets-Brésil*, *Br@nché!*, *Le monde francophone*, *Agricola* e *Images de France*. Nesta página percebe-se, ainda, a existência de ícones que direcionam o aprendiz a outras páginas com conteúdos diversos.

O primeiro ícone, apontado pela seta vermelha, intitulado “imperdível”, oferece recursos extras por meio de endereços de *sites* relacionados ao ensino da língua francesa e ações políticas e linguísticas da França e países francófonos. O fato de associar ações políticas e questões culturais ao ensino da língua levou-me a pensar a língua como instrumento de comunicação sociocultural. Ao envolver assuntos que vão além de aspectos gramaticais, coloca o aprendiz numa postura ativa, com questionamentos e reflexões sobre o “aprender” a nova língua. A partir de informações desses *sites*, o aprendiz brasileiro pode entender as diferenças e similaridades entre a sua cultura e a cultura francesa. Os *sites* de ensino de língua francesa atuam como ferramentas auxiliares e adicionais ao curso *Reflets-Brésil*, uma vez que proporcionam contato com novas formas de aprendizagem da língua, mas não proporcionam meios de interação.

O segundo ícone, apontado pela mesma seta, direciona o aprendiz a outra página que, além de apresentar algumas questões e respostas sobre o curso, disponibiliza o uso do e-mail para esclarecimento de dúvidas sobre a navegação do mesmo. Percebi que as perguntas e respostas são as mesmas desde que iniciei as atividades para a composição do *corpus*: *O que é Francoclic? O que o Francoclic oferece? Como acessar o Francoclic? O curso Reflets-Brésil exige inscrição ou fornece certificação?* A meu ver, são perguntas e respostas elaboradas a partir de suposições dos criadores do curso, pois mesmo oferecendo o recurso do contato para esclarecimentos de dúvidas, não há espaço para a exposição das mensagens enviadas por aprendizes, algo que poderia ser utilizado a favor de melhorias do curso.

Quanto ao uso do e-mail, como meio de contato para o esclarecimento de dúvidas sobre navegação, todas minhas tentativas foram frustradas, não consegui completar o processo de envio de minhas mensagens. Levantei questionamentos sobre como proceder, caso desejasse baixar os vídeos do curso em meu computador e como gravar o áudio das atividades. Esta falha no envio de mensagens demonstra problemas

de suporte técnico do curso, podendo, por exemplo, dificultar a obtenção de materiais e, assim, restringir as opções do aprendiz.

Já os ícones apontados pela seta em azul permitem escolher a língua na qual se deseja ler a página: ao clicar na imagem da bandeirinha brasileira o *site* traduz o conteúdo escrito em língua francesa para o idioma português. Caso deseje ler a página em francês, basta clicar no símbolo da bandeirinha francesa. A opção de utilizar a língua materna contempla uma concepção de ensino e aprendizagem que leva em conta os conhecimentos da primeira língua do aluno para ensinar a estrangeira.

O curso de língua francesa *Reflets-Brésil* inicia-se ao clicarmos no ícone apontado com a seta verde. A tela de apresentação busca incentivar o aprendiz com dizeres sobre o modo como irá aprender a língua francesa. Informa que o curso é dividido em 24 lições e que, ao finalizá-lo o aprendiz terá conhecimento básico da língua francesa. Menciona, ainda, que a aprendizagem ocorrerá de forma interessante como se o aprendiz estivesse assistindo a uma novela.

Na tela de apresentação, aparecem as seguintes mensagens: *Após assistir ao vídeo, o curso oferece exercícios na parte de compréhension, grammaire e variation, especialmente feitos para que você aprenda e confira seus conhecimentos.* Aparentemente, trata-se de uma recomendação de sequência para a realização do curso. Primeiramente, o aprendiz assiste ao vídeo; na sequência, realiza as atividades; por fim, se submete a um tipo de avaliação.

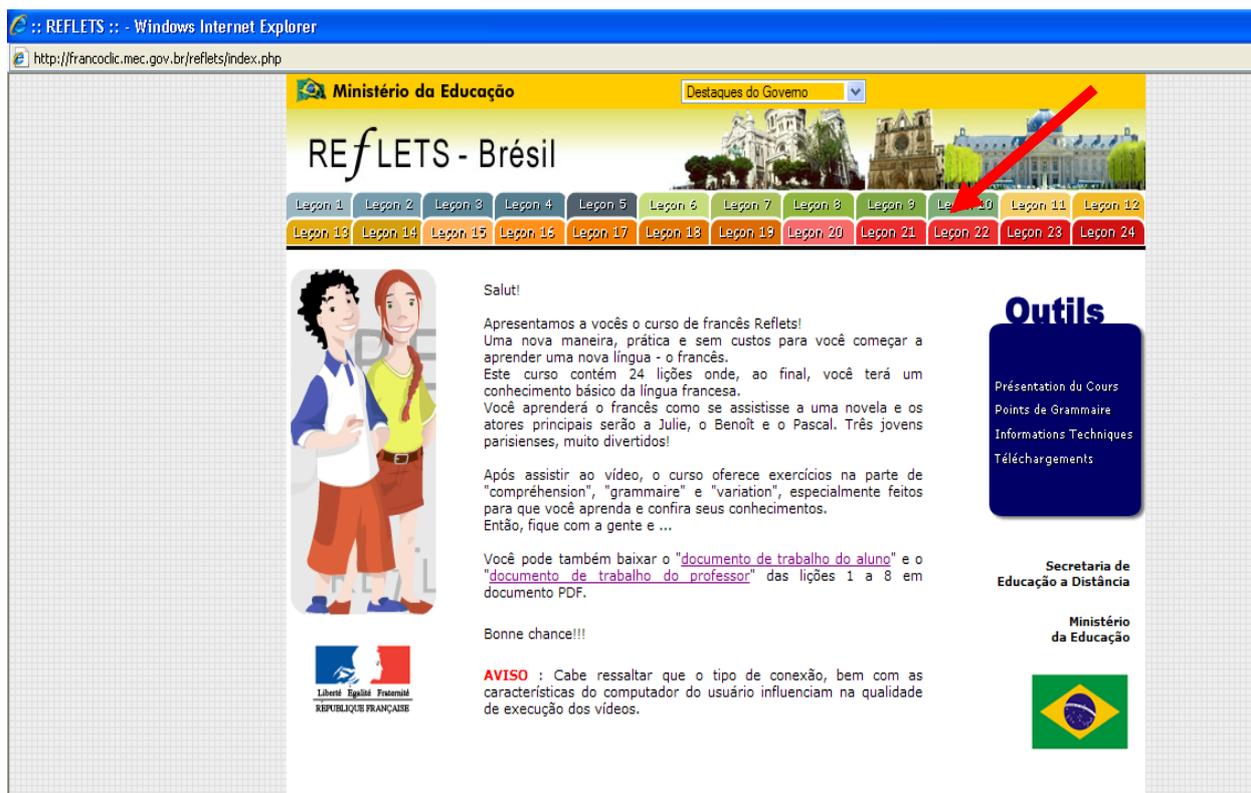


FIGURA 18 – Tela de apresentação do curso *Reflets-Brésil*

Nesta tela, é possível depreender algo sobre a utilização dos aspectos tecnológicos e pedagógicos do curso. As lições, por exemplo, estão disponibilizadas em uma sequência crescente de complexidade, procedimento comum em cursos tradicionais. Mesmo tendo a liberdade de escolher a lição que deseja estudar, como aprendiz, tive a impressão de que o curso conduz o aluno à sequência de aulas fundamentadas em abordagens tradicionais de ensino, segundo um grau progressivo de dificuldade.

A página inicial do curso também possui um *design* atraente. Ser visualmente atraente, no entanto, não é suficiente para um ensino eficaz. Informações visuais agradáveis atendem a uma parcela expressiva de aprendizes, contudo, é preciso atentar para as diferenças dos alunos *on-line*, na tentativa de atender à maior variedade possível de estilos.

A caixa de ferramentas *Outils* apresenta repetição de informações sobre recursos tecnológicos e funcionamento do curso. Com exceção do *Points de Grammaire*, todos os elementos contemplados por esta ferramenta são encontrados na apresentação do

curso. Isto demonstra a utilização simplória das funcionalidades oferecidas pelo ambiente, pelo fato de não ir além do que já fora exposto ao aprendiz na página de apresentação ou, ainda, um ensino baseado na exposição e repetição de informações.

Outro elemento que me chama atenção nesta página, como em todas as presentes no *site*, inclusive no curso *Reflets-Brésil*, é o ícone que se encontra na parte superior indicado na Figura 18 pela seta vermelha: “Destaques do Governo”. Trata-se de um espaço de divulgação de ações políticas do governo brasileiro que não contemplam aspectos linguísticos, representando uma ideologia política implícita no ensino e aprendizagem de língua. A presença constante deste ícone certamente representa propaganda implícita, uma vez que induz o internauta a conceber uma opinião positiva das políticas públicas. Creio que o ensino e aprendizagem de línguas também impliquem assuntos políticos, mas não pretendo levantar questionamentos profundos sobre o assunto, no entanto dedico, em um momento posterior, um espaço para uma breve discussão sobre o papel dos órgãos governamentais no modelo pedagógico do curso.

Após descrever e analisar a página inicial do curso *Reflets-Brésil*, inicio a análise dos documentos de trabalho do professor e do aluno disponíveis em *links* nesta mesma página.

3.2 Documentos de trabalho do curso *Reflets-Brésil*

Os documentos de trabalho do professor e aluno (assim designados pelo curso) estão disponibilizados a partir de um *link* presente na página de apresentação. As recomendações relacionadas aos documentos de trabalho do aluno e do professor são: *Você pode também baixar o documento de trabalho do aluno e o documento de trabalho do professor das lições 1 a 8 em documento PDF*. O conteúdo desse material trata-se de uma digitalização do material impresso distribuído a alunos da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, elaborado em parceria com a secretaria municipal de ensino, a editora *Hachette* e o Consulado Geral da França no Rio de Janeiro.

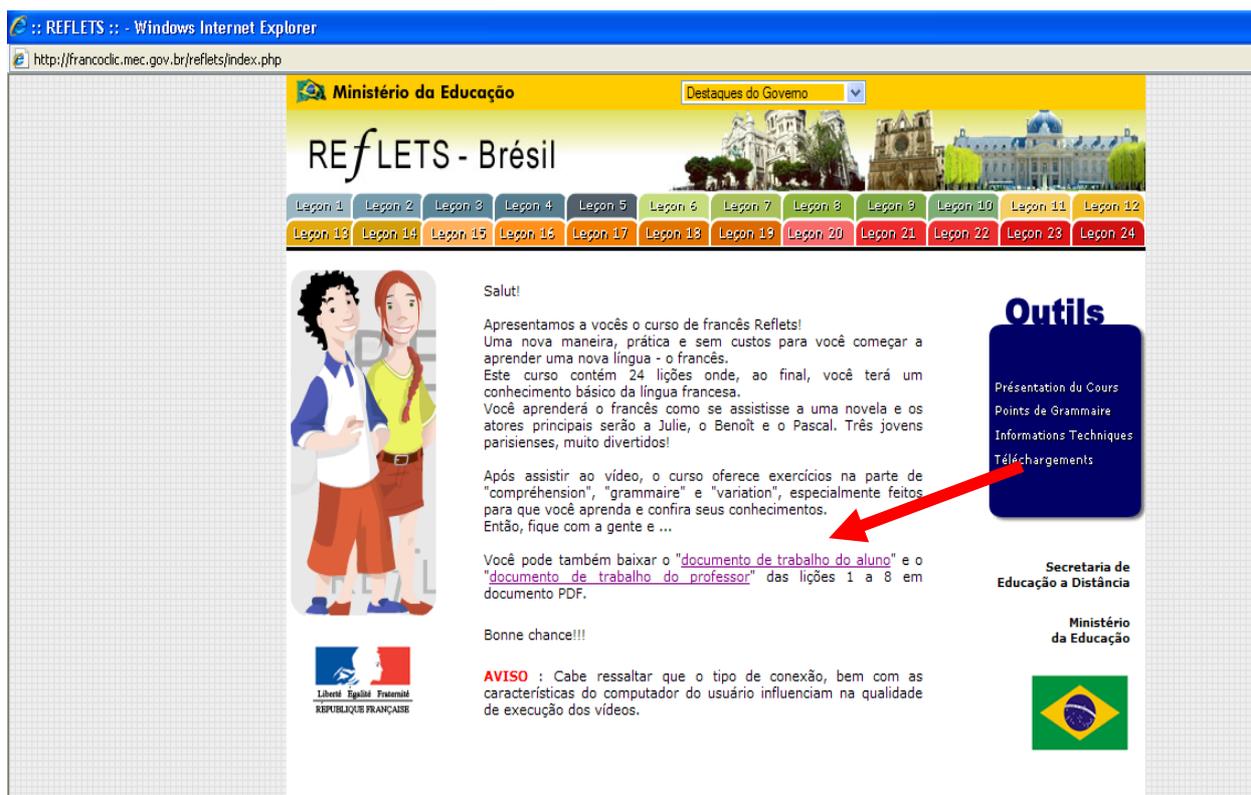


FIGURA 19 – Tela de apresentação do curso *Reflets-Brésil*: link dos documentos de trabalho do professor e aluno

Esses documentos, na verdade, são apostilas (assim designadas na apresentação do material), que têm por objetivo “facilitar” o trabalho diário com o curso *Reflets-Brésil*, porém, cabe ressaltar, que não se tratam de explicações ou instruções de como se realizar o curso *on-line*, mas uma espécie de complemento de atividades, o que não é explicitado. Na apresentação do material é sugerido que ele seja utilizado da forma que convier, de acordo com preferências e necessidades do aprendiz. Os documentos do aluno e do professor diferem-se quanto às orientações iniciais. O documento do professor traz informações caso este se interesse pelo material para aulas presenciais.

Não existem instruções ou sugestões metodológicas prévias para utilização desses materiais, bem como possíveis relações de como seria o desenvolvimento do trabalho dos documentos, paralelo às lições do curso *on-line Reflets-Brésil*.

Ao iniciar a análise, partindo do documento do aluno, percebi que, após a abertura do documento, o aprendiz tem condições de deduzir como utilizá-lo, com base em sua apresentação e/ou percorrendo-o do início ao fim, antes de iniciar sua utilização.

Eis a apresentação do documento de trabalho do aluno:

PREZADO ALUNO,

Esta apostila tem como objetivo ajudá-lo no seu trabalho diário com o Método Reflets-Brésil.

Nosso grupo de trabalho vem investigando, desde agosto de 2002, dois sistemas de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira - VIF@X e REFLETS -, com uma proposta de oficinas, fora do horário regular das aulas.

Os professores deste projeto se detiveram, especificamente, no método REFLETS e, em função do sucesso obtido, sentiram a necessidade de elaborar um material, não tão abrangente como o método completo, mas que atendesse às necessidades e à realidade da Rede Municipal.

Esta apostila é flexível. É uma ferramenta de trabalho que você pode utilizar da forma que lhe convier: acrescentando, substituindo, escolhendo as atividades que mais se adaptarem ao seu trabalho. Pedimos, ainda, o seu apoio, no sentido de nos comunicar suas sugestões e idéias, que poderão ser incorporadas em novas edições. Podemos atendê-lo: pelo telefone (21)2503-2335 ou pelo e-mail: francesdef@pcrj.rj.gov.br.

Bon courage!

Equipe Reflets/Brésil (SANTOS, 2004, p. 7).

Essa apresentação aponta a digitalização de um material utilizado por um curso presencial, o que vai de encontro com o que creio ser a função das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Não há preocupação com os recursos tecnológicos no que diz respeito a melhorias e benefícios para o ensino e aprendizagem; o que se faz é divulgar um material impresso.

Nas atividades que compõem o material, percebi que os temas das lições do *Reflets-Brésil* (denominadas *épisode* no material) são os mesmos do curso *on-line*, mas as atividades que giram em torno destes temas são distintas. Somente as atividades relacionadas ao “texto” é que possuem alguma similaridade. O desenvolvimento das atividades que integram o documento possui uma sequência que pode ser comparada ao *present-practice-produce* da abordagem Oral-Situacional, segundo Ellis (2005). Primeiramente, são apresentados ao aluno ora estruturas, ora vocabulário, ora aspectos culturais; em seguida, ele é exposto a atividades de prática controlada e, por fim, é proposta a produção de algum tipo de texto oral ou escrito, utilizando o conteúdo assimilado por meio de tarefas que tentam “simular” a vida real do aprendiz.

As análises deste documento demonstram evidências de um trabalho projetado para o ensino presencial sem a utilização, ou mesmo necessidade, de um ambiente virtual. Há que se levar em conta as recomendações da apresentação do documento ao dizer que ele deve ser utilizado da forma que o aprendiz achar conveniente. Contudo, mesmo que o documento de trabalho possa ser um “complemento de atividades”,

considero a utilização do material, paralela ao curso *Reflets-Brésil*, dispensável. Creio que aprendizes *on-line*, ao sentirem necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o conteúdo, buscarão um meio mais interativo, algo contrário ao documento do aluno, que utiliza os recursos disponíveis para a simples digitalização. Este material oferece somente atividades escritas sem nenhuma integração de mídias, como ocorre no curso virtual *Reflets-Brésil*. A título de demonstração, comparo uma atividade contida no documento do aprendiz do episódio 5, *C'est pour une enquête*, e uma atividade da lição 5, com a mesma denominação.

3.2.1 Comparando as atividades da lição 5 do curso *Reflets-Brésil* e do documento de trabalho do aluno

A princípio, as atividades são idênticas, ambas requerem que o aprendiz ordene frases na sequência dos acontecimentos do “texto”. Tipo de exercício que demonstra, de acordo com Silveira (1999), uma abordagem tradicional de ensino, onde o aluno não tem voz, na qual ele simplesmente recebe informações para, em seguida, exibir o que foi capaz de memorizar, sem nenhum significado para sua aprendizagem, sem que se exija a capacidade de usá-la em situações efetivas de comunicação. No entanto, o que as diferem é a forma como os recursos tecnológicos e pedagógicos foram utilizados. Outro problema encontrado é a falha quanto às informações: na atividade do documento do aluno, o aprendiz precisa saber que essa atividade só pode ser realizada após assistir o episódio do curso *Reflets-Brésil* e não há menção quanto a este requisito. Ainda cabe ressaltar que o aprendiz deve ter o material impresso para realização da atividade, cujo documento encontra-se em arquivo no formato PDF. Pode ser que a atividade disponibilizada dessa forma atenda muito menos estilos de aprendizagem que de outra, pois mesmo que o aprendiz tenha maior preferência pelo estilo de aprendizagem visual-verbal, ou seja, preferem ler as informações (PRATT; PALLOFF, 2004), a forma como esta atividade é trabalhada pode deixar o aprendiz *on-line* enfadado.

2. Dans quel ordre ont lieu ces événements ?

() Claudia pose des questions à deux jeunes femmes.

(-) Julie arrête une femme dans la rue.

() Julie aborde un homme.

() Julie, un peu découragée, parle à Claudia.

() La femme donne une excuse et refuse de répondre.

() Une des deux femmes répond. L'autre refuse, s'excuse et part.

QUADRO 3 – Atividade extraída do documento de trabalho do aluno

Dans quel ordre ? Mettez les événements suivants dans l'ordre du film.
Em que ordem ? Coloque os fatos na ordem do filme.

Claudia pose des questions à deux jeunes femmes.

Julie arrête une femme dans la rue.

Julie aborde un homme.

Julie, un peu découragée, parle à Claudia.

Le femme donne une excuse et refuse de répondre.

Une des deux femmes répond. L'autre refuse, s'excuse et part.

Suivant Répondre

Nettoyer

FIGURA 20 – Exercício de *Compréhension* do *Reflets-Compréhension* da lição 5 do curso

Outro aspecto que diferencia a atividade do curso *Reflets-Brésil* da atividade do documento do aluno é seu *design*, o aspecto visual-verbal apresenta-se mais interessante que no documento do aluno. Nesta atividade, mesmo os recursos tecnológicos não sendo mobilizados para propor outro tipo de atividade mais dinâmica, que possibilite ao

aprendiz colocar em prática ou exercer capacidades comunicativas, pode ser que a interatividade leve-o a buscar algo além do proposto pela atividade, por não ser tão enfadonha quanto a presente no documento do aluno. No entanto, essa interatividade não traz inovações metodológicas para o curso, o aprendiz, por exemplo, é submetido a respostas automáticas ao finalizar a atividade. Caso tenha conseguido responder as questões de forma correta, recebe um estímulo *Félicitations, toutes vos réponses sont correctes!* e passa automaticamente para a próxima atividade, caso contrário é advertido *Mais que ce passe-t-il? Toutes vos réponses sont fausses!* e tenta novamente. Essa prática revela outro enfoque dado à atividade, o de um ensino baseado em uma perspectiva behaviorista, em que o estímulo- resposta- reforço é “virtualizado” por meio dos recursos disponíveis.

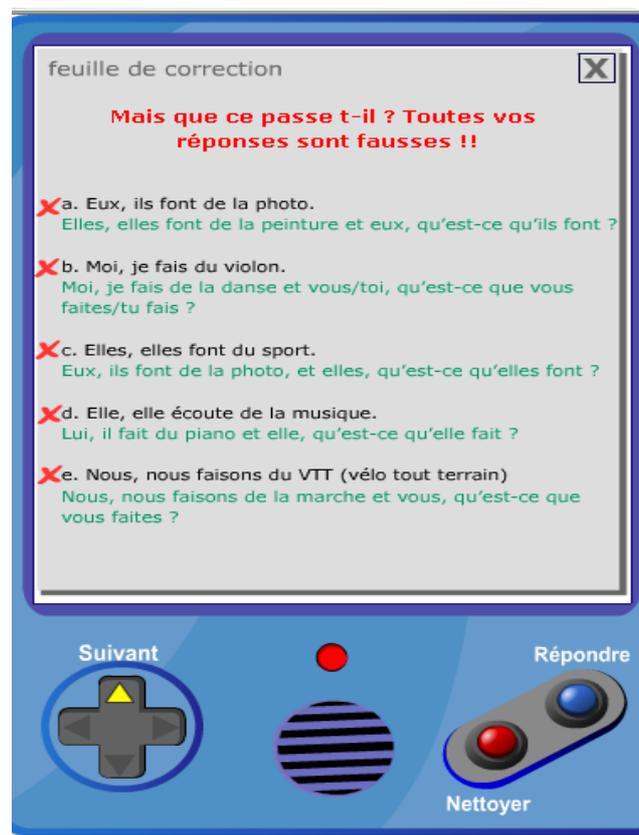


FIGURA 21 – Reforço negativo após a finalização da atividade

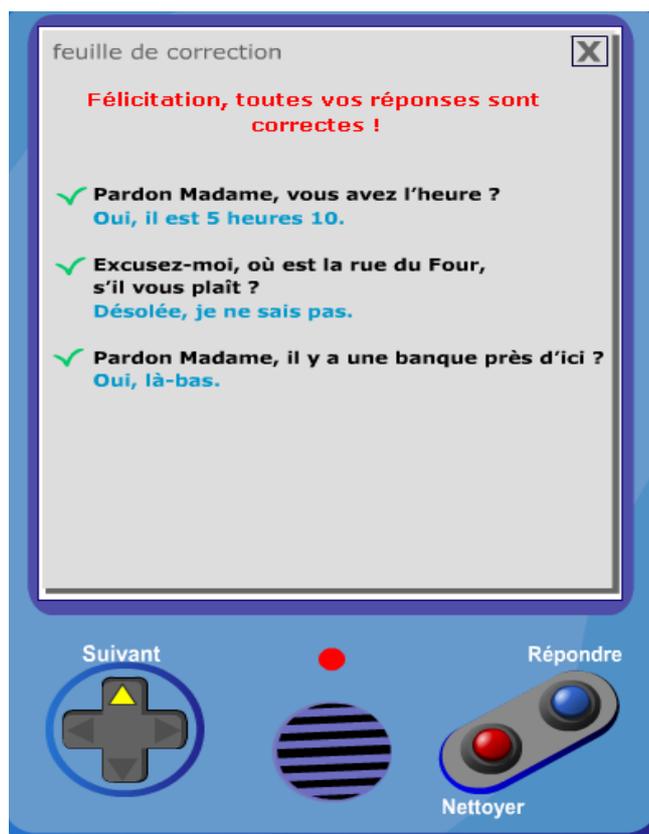


FIGURA 22 – Reforço positivo após a finalização da atividade

Por outro lado, mesmo a atividade do curso *Reflets-Brésil* mostrando-se uma reprodução da atividade do documento do aluno de forma mais agradável, sem inovação no que tange aos aspectos pedagógicos, ela pode, ainda, ser considerada mais adequada ao AVA. Além do aspecto visual-verbal, que se apresenta esteticamente mais bonito que no documento do aluno, o aprendiz também é situado quanto à realização da atividade. A atividade não se apresenta deslocada como no documento do aluno, pois além do episódio (texto) anteceder a atividade, há o desenvolvimento da compreensão “textual” realizado pelos apresentadores do curso, a fim de contextualizar o aprendiz sobre as atividades propostas. Eles dialogam a respeito do episódio (texto) da lição, lembrando fatos e mencionando trechos que possam ser importantes para a compreensão do aluno, de forma descontraída.

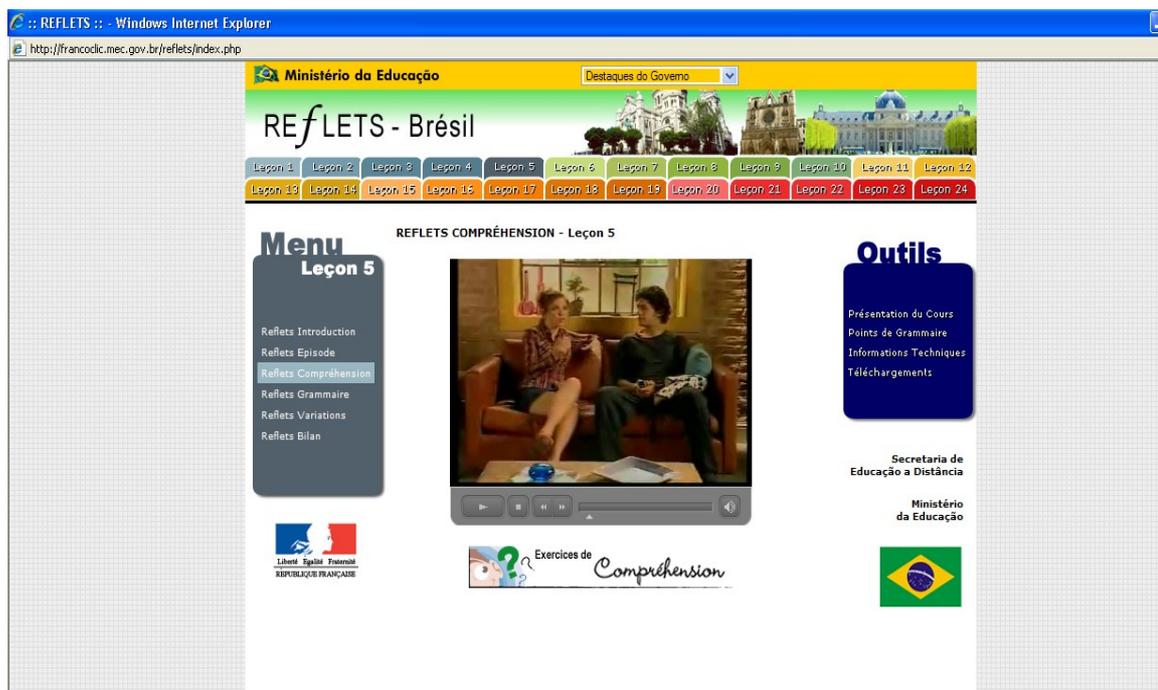


FIGURA 23 – Apresentadores dialogando sobre o episódio

Durante esse diálogo, é comum o retorno ao episódio, com o objetivo de fixar o que está sendo dito pelos apresentadores e reforçar a compreensão do aprendiz.



FIGURA 24 – Trecho do episódio da lição

Ao comparar a atividade do documento de trabalho do aluno e a disponibilizada no curso *on-line*, não pretendo questionar a validade dos materiais impressos, pois atividades no papel podem contemplar estilos de aprendizagem de alunos que tenham “apego” ao concreto do papel, ou senão aos que preferem responder às tarefas quando não estão *on-line*. No entanto, creio que o aprendiz *on-line* possa interessar-se mais por atividades interativas que conjugue mídias e atividades virtuais.

As tarefas disponíveis para impressão em um curso virtual podem ser bons complementos, desde que reformulados de modo a adequar-se ao AVA, no sentido de não se restringirem à mera reprodução de abordagens tradicionais de ensino e que não contradigam a lógica da aprendizagem *on-line*.

Percebo que parece haver dificuldade dos educadores e desenvolvedores de cursos educacionais virtuais em criar metodologias e meios criativos para explorar e aproveitar melhor as potencialidades da internet. Essa dificuldade mostra-se presente no *Reflets-Brésil*. As atividades analisadas são idênticas e não contemplam aspectos que possam desenvolver capacidades comunicativas do aprendiz.

A atividade *on-line*, embora tenha um *design* melhor, não aproveita bem as mídias para arquitetar tarefas que envolvam interação entre pares. Sendo assim, pode ser que tanto o material digitalizado para impressão quanto o virtual estejam mal elaborados e adotem metodologias insuficientes para o ambiente em que estão inseridos, estando ambos, a meu ver, problemáticos. A internet requer metodologias, atividades próprias, que sejam capazes de atender um número variado de estilos de aprendizagem, utilizando suas funcionalidades para isto. Percebo que se repetem nos *sites* abordagens presenciais tradicionais “transvestidas” de novo e adotam-se procedimentos que falham, mesmo em contextos presenciais de ensino.

3.2.2 Documento de trabalho do professor

Até o momento, minhas análises envolveram a apresentação do curso e do documento de trabalho do aluno. A partir de agora, inicio a descrição e a análise do documento de trabalho do professor, também presente no curso de autoaprendizagem *Reflets-Brésil*. No entanto, minhas considerações serão mais em função da inserção deste documento no AVA do que sobre a dimensão pedagógica nele implicada. Tomo essa posição de análise por entender que o documento do professor não traz

contribuições diferenciadas para a aprendizagem no curso *Reflets-Brésil*, pois o que o distingue do documento de trabalho do aluno são orientações/instruções direcionadas ao professor. As atividades e a apresentação que o compõe são as mesmas contidas no documento de trabalho do aluno, sendo que no documento de trabalho do professor há algumas instruções didáticas para o professor.

Um ponto que me chama a atenção no documento de trabalho do professor são as orientações/instruções preliminares. Elas revelam a inadequação da presença deste material no ambiente virtual em questão. As orientações/instruções são destinadas a professores, que desejam utilizá-lo em sala de *aula presencial*, em um curso todo direcionado a autoaprendizagem virtual, para iniciantes na aprendizagem da língua francesa. Isto pode gerar dúvidas ao aprendiz, no sentido de ele não conseguir apreender a relevância deste material para sua aprendizagem. Ele pode perguntar-se, por exemplo, como utilizar este documento paralelamente ao curso *on-line Reflets-Brésil*, ou se, caso não desenvolver as atividades sugeridas pelo material, sua aprendizagem pode ficar comprometida. Estes são alguns questionamentos que não são esclarecidos pelo material.

Outro aspecto presente no documento de trabalho do professor, que me leva a entender que ele esteja deslocado, é o emprego da língua francesa nas orientações/instruções. Na apresentação do curso *Reflets-Brésil* há afirmação de que *Você terá um conhecimento básico da língua francesa*, isso quer dizer que o aprendiz é de nível iniciante e não tem condições de ler instruções como estas abaixo, extraídas do documento, nem mesmo para saber que elas são destinadas exclusivamente ao professor.

Le premier contact avec la vidéo sera sans ou avec le son, au choix du professeur. À ce moment-là, la classe est déjà à même de faire des hypothèses et d'anticiper le scénario de l'épisode à partir de la question : "QU'EST-CE QUI SE PASSE ?" L'identification des personnages, les lieux où ils se trouvent, ce qu'ils font et leur expression sont des données importantes à découvrir par le moyen d'une observation attentive et bien dirigée par le professeur. Il pourra passer d'une langue à l'autre pour introduire petit à petit des mots nouveaux. Il est intéressant de préciser clairement les différentes phases de la vidéo. Selon le niveau de la classe, ce chemin sera parcouru par étapes (SANTOS, 2004b. p. 8).

Entendo que estes documentos estejam deslocados. Sua disposição, em meio à apresentação do curso, pode gerar dúvidas no aprendiz. Assim, como há informações sobre funcionamento e recursos tecnológicos do curso virtual, deveria haver instruções

mais claras a respeito do uso desses documentos. Percebo, também, a necessidade de reformulação desses materiais, de modo a adaptá-los aos estilos de aprendizagem de alunos *on-line*.

Os documentos poderiam utilizar as funcionalidades oferecidas pelo ambiente virtual, com o intuito de buscar inovações ao ensino de língua que vão além da “virtualização” de abordagens tradicionais de ensino, como ocorre nas atividades que o compõem. Poderiam servir como guias de aprendizagem, esclarecendo dúvidas, sugerindo interação e comunicação na língua, por exemplo.

Até então, apresentei a descrição e a análise da apresentação do curso e dos documentos de trabalho do professor e aluno. Na próxima seção inicio a descrição e análise da lição 5 do *Reflets-Brésil*.

3.3 Lição 5: C'est pour une enquête

Após descrever e analisar a apresentação e os documentos de trabalho do professor e do aluno, nesta seção, dedico-me à análise do curso *Reflets-Brésil*, especificamente das lições que o compõem. Para proceder a tal tarefa, selecionei a lição 5 do curso, pelo fato de ter me identificado melhor como aprendiz. Como já justificado na metodologia do trabalho, tomei essa posição de análise pelo fato de todas as lições do curso possuir o mesmo *design*, isto é, possuem uma composição idêntica tanto nos aspectos pedagógicos quanto tecnológicos. Iniciam-se com os mesmos vídeos de apresentação, suas atividades possuem o mesmo padrão, não há diferenciação quanto à navegabilidade, entre outros aspectos que são exatamente idênticos em todas as lições. O diferencial entre uma lição e outra são os temas abordados e o uso das línguas francesa e portuguesa na comunicação dos apresentadores.

Assim, descrevo e analiso composição da lição 5 *C'est pour une enquête*, de acordo com as questões de pesquisa e a organização dos elementos da lição na matriz de análise.

3.3.1 Descrevendo a lição *C'est pour une enquête*

A lição 5 do curso, assim como todas as lições do curso, é composta pelo *Reflets Introduction*, *Reflets Episode*, *Reflets Compréhension*, *Reflets Grammaire*,

Reflets Variation e *Reflets Bilan*. Apesar de estarem nesta sequência, o aprendiz pode iniciar as atividades do modo que desejar, não há uma sequência predefinida pelo curso, no entanto as atividades giram em torno do episódio apresentado no *Reflets Episode*, o que indica implicitamente uma sequência. A caixa de ferramentas *Outils* também está presente em todas as lições. Não há menção sobre sua utilização paralela aos exercícios, cabe ao aprendiz recorrer ao recurso sempre que achar necessário. Como aprendiz, busquei esclarecimentos de alguns pontos gramaticais ao desenvolver algumas tarefas, no entanto o auxílio da ferramenta *Outils* não foi suficiente, tive que buscar outros meios, não presentes no curso para desenvolver algumas atividades.

No *Reflets Introduction* há a revisão do episódio da lição 4, situando o aprendiz sobre o que foi estudado. Com exceção da lição 1, que é a introdução do curso, em todas as demais lições este *Reflets* inicia-se com esta revisão. Após a revisão, o título do novo episódio é exibido e os apresentadores contextualizam o tema a ser trabalhado, com um diálogo sobre o assunto, utilizando as línguas portuguesa e francesa na comunicação.



FIGURA 25 – Revisão do episódio da lição 4



FIGURA 26 – Apresentação do título do episódio

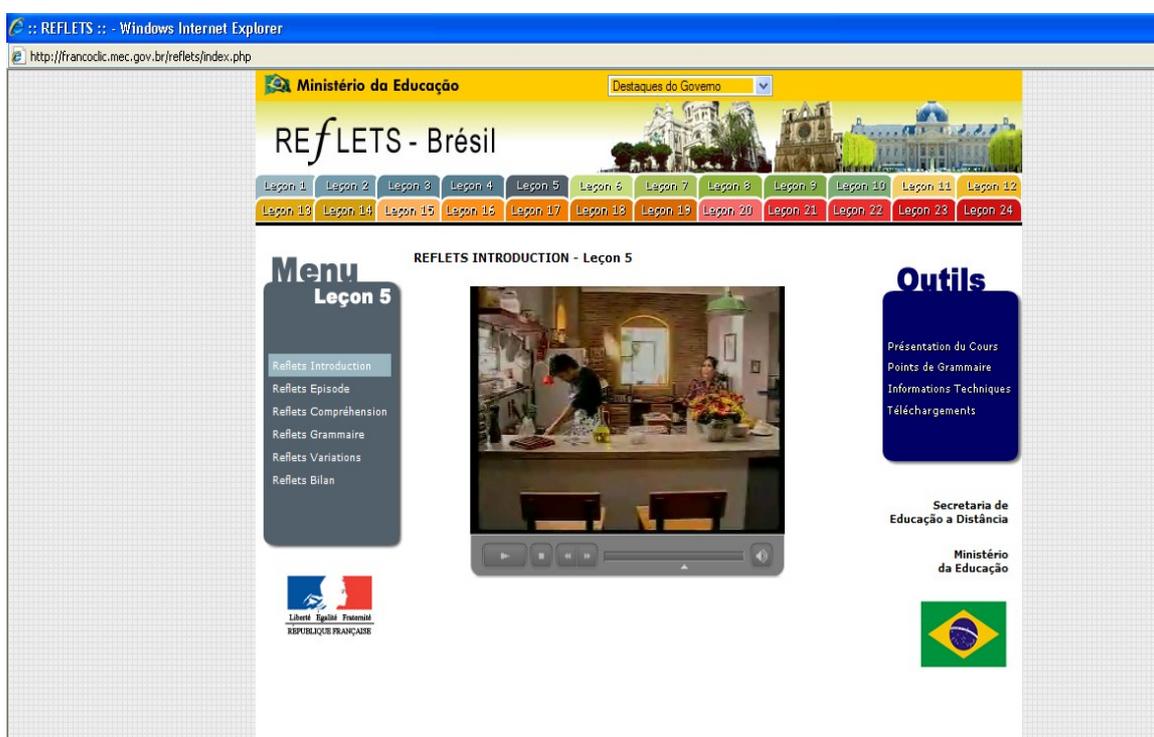


FIGURA 27 – Apresentadores dialogando sobre o tema do novo episódio

O vídeo do *Reflets Episode* inicia com imagens de monumentos franceses, como um meio de motivação e associar a língua francesa à cultura e à história do país.



FIGURA 28 – Imagem de abertura do episódio da lição

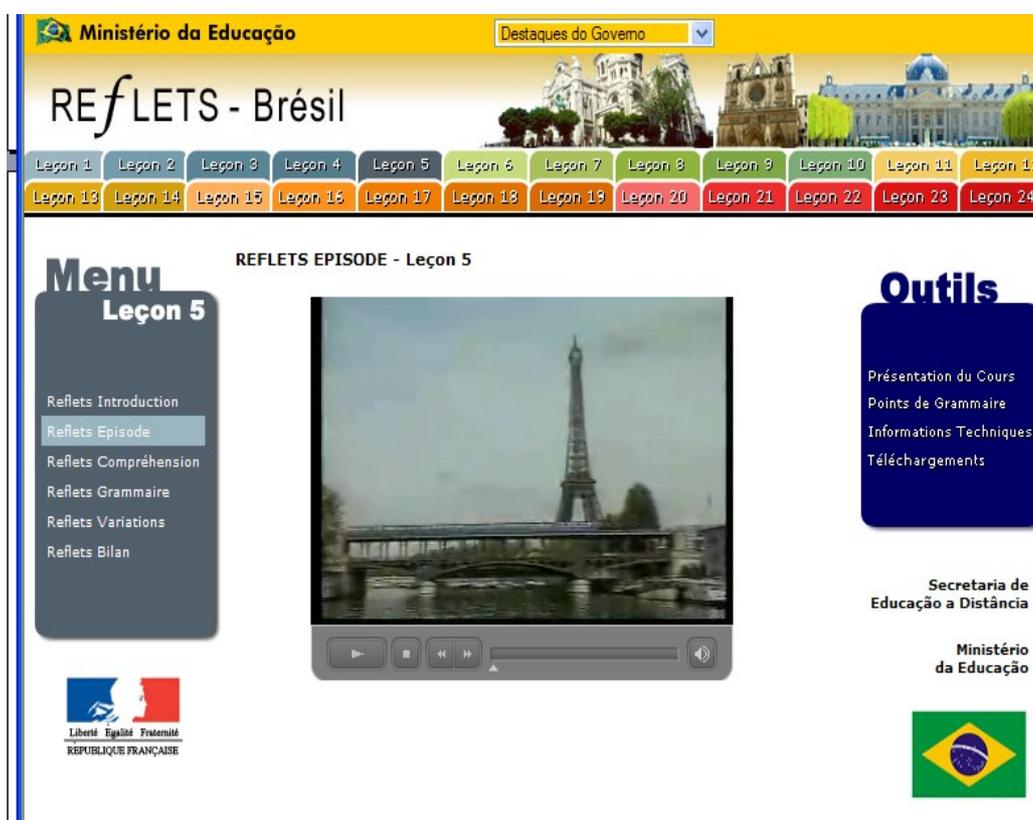


FIGURA 29 – Imagem de abertura do episódio da lição 5

Após a exibição destas imagens, inicia-se, então, o episódio da lição. O material deste vídeo é produzido com fins didáticos, ou seja, não se trata de um documento autêntico. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), textos autênticos são aqueles em que o aprendiz é exposto ao uso autêntico da língua, em várias situações: assistindo um programa televisivo, ouvindo rádio, conversando com um falante nativo, assistindo palestras, entre tantas outras situações. Para Nunan (1989), um texto autêntico difere-se do texto com fins didáticos, por ser um material que não foi produzido para se ensinar língua.

Neste *Reflets*, as personagens encenam diálogos, nos quais entrevistadores fazem perguntas aos transeuntes sobre suas vidas cotidianas. Alguns dos entrevistados respondem às perguntas simpaticamente, outros nem tanto. Todas as estruturas e o vocabulário dos diálogos remetem ao conteúdo que será trabalhado nos tópicos subsequentes.

Pode ser que a opção por não se trabalhar com textos autênticos seja explicada pela possível dificuldade que aprendizes iniciantes têm em compreender a textos, principalmente, orais. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) traz alguns apontamentos a respeito:

[...] quanto maior for o número de falantes de timbre indistinto, tanto maior é a dificuldade de os identificar e de os compreender individualmente; outros factores que aumentam a dificuldade de audição/visionamento incluem a sobreposição de discursos, as elisões, os sotaques desconhecidos, o débito, o volume fraco, uma voz monocórdica, etc.; [...] (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228).²

Em contrapartida, o documento nos chama a atenção para a escolha desses materiais. Ressalta que “a excessiva simplificação sintáctica de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade (pela eliminação de redundâncias, de indícios do significado, etc.)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228).

² Trecho transcrito conforme original, que se trata de uma tradução feita no português europeu.

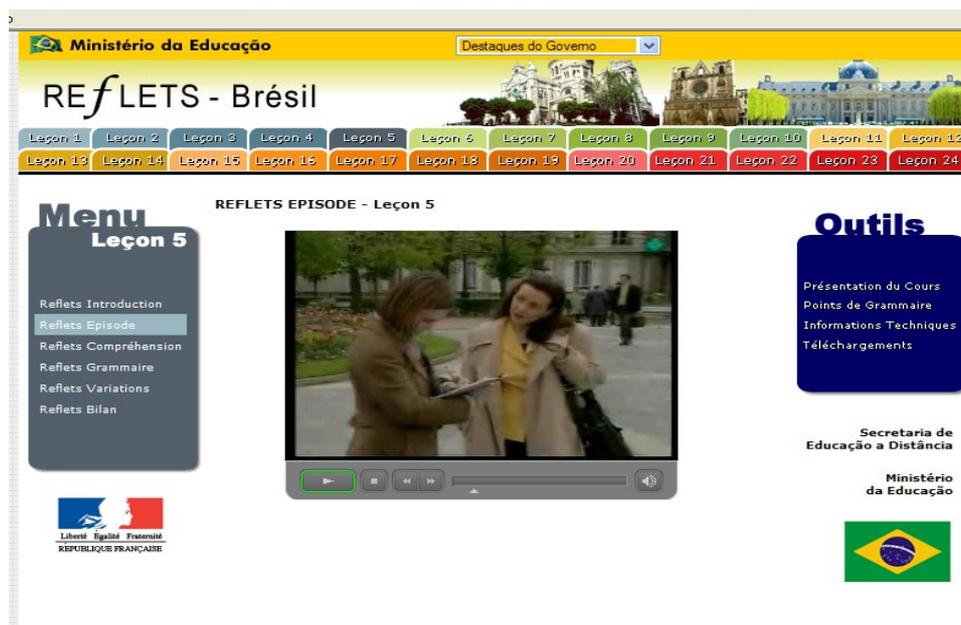


FIGURA 30 – Diálogo do episódio da lição 5

No *Reflets Compréhension*, os apresentadores, como se estivessem assistindo ao episódio, desenvolvem a compreensão do assunto tratado, por meio de um diálogo. Eles tecem comentários sobre as estruturas e o vocabulário do “texto” e sempre retornam às cenas do episódio para reforçar a compreensão.



FIGURA 31 – Apresentadores desenvolvendo a compreensão do episódio

Juntamente com esse diálogo dos apresentadores, são propostos ao aprendiz exercícios de compreensão sobre o episódio. São atividades em que o aprendiz exhibe o que conseguiu depreender do texto verbal, sem a preocupação com a construção de conhecimentos ou mesmo o desenvolvimento de capacidades comunicativas. O aprendiz preenche as alternativas de acordo com o solicitado pelo enunciado, em seguida verifica seus erros e acertos, clicando na opção *Répondre*. Após o *feedback* automático com as respostas, ele decide ou refazer o exercício ou passar para a próxima etapa.

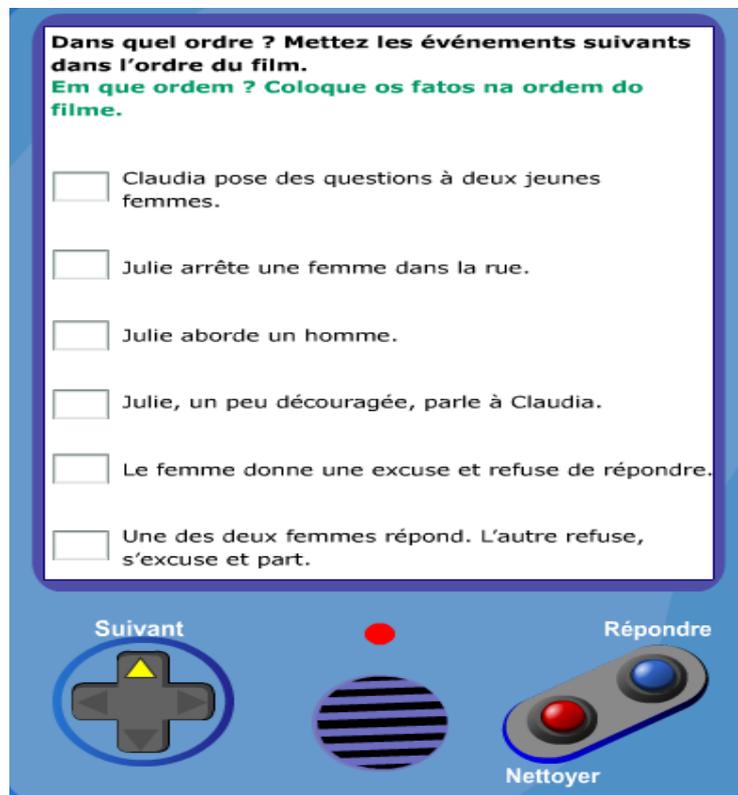


FIGURA 32 – Primeira atividade de compreensão da lição 5

Quelles sont les activités de la jeune femme, de son mari et de ses enfants pendant le week-end ?
Quais são as atividades da mulher, do marido e dos seus filhos no fim de semana ?

	Femme	Mari	Enfants
1.visiter des musées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.jouer au tennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.faire des courses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.faire du vélo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.inviter des amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.jouer du piano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.écouter de la musique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.faire le jardin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.aller au théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.faire de la guitare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Précédent
 
 Répondre Nettoyer

FIGURA 33 – Segunda atividade de compreensão da lição 5

No *Reflets Grammaire*, a gramática da língua francesa é apresentada de forma explícita. A apresentadora faz menção a uma questão frequente no episódio, primeiro na língua portuguesa e, depois, na língua francesa. Na sequência, apresenta as respostas oralmente, em seguida na forma escrita. Percebe-se a ênfase dada em algumas palavras das frases, cujas estruturas serão trabalhadas posteriormente. A opção de exercícios é mostrada já no início da apresentação do vídeo, ficando a critério do aprendiz resolvê-los no momento que achar mais conveniente.

The screenshot shows a web browser window titled "REFLETS :: - Windows Internet Explorer" with the address bar displaying "http://francoclic.mec.gov.br/reflets/index.php". The page header includes the "Ministério da Educação" logo and a "Destaques do Governo" dropdown menu. The main heading is "REFLETS - Brésil" with a background image of a building. Below this is a horizontal navigation bar with 24 lesson buttons, with "Leçon 5" highlighted. The main content area is titled "REFLETS GRAMMAIRE - Leçon 5" and features a central video player. The video player shows a scene with a person and text overlays: "Je fais du sport.", "Tu ne fais pas de judo ?", "Elle fait de la danse.", "Nous faisons du tennis.", and "Vous faites du vélo ?". To the left of the video player is a "Menu" sidebar with "Leçon 5" selected, listing options like "Reflets Introduction", "Reflets Episode", "Reflets Compréhension", "Reflets Grammaire", "Reflets Variations", and "Reflets Bilan". To the right is an "Outils" sidebar with options like "Présentation du Cours", "Points de Grammaire", "Informations Techniques", and "Téléchargements". At the bottom of the page, there are logos for the French Republic ("Liberté Égalité Fraternité REPUBLIQUE FRANÇAISE") and the Brazilian Ministry of Education ("Secretaria de Educação a Distância Ministério da Educação"), along with a "Grammaire" logo and a Brazilian flag.

FIGURA 34 – Tela do *Reflets Grammaire*: explicações gramaticais

A apresentadora dá continuidade às explicações gramaticais, com ênfase no vocabulário relativo às atividades praticadas pelos entrevistados no episódio (*sport, judo, danse, tennis, velo*) para, então, apresentar a forma estrutural em destaque na tela acima. Explica, oralmente, as formas gramaticais do uso de pronomes e sintetiza-as na forma escrita na parte inferior do vídeo, como demonstram as Figuras 33 e 34.

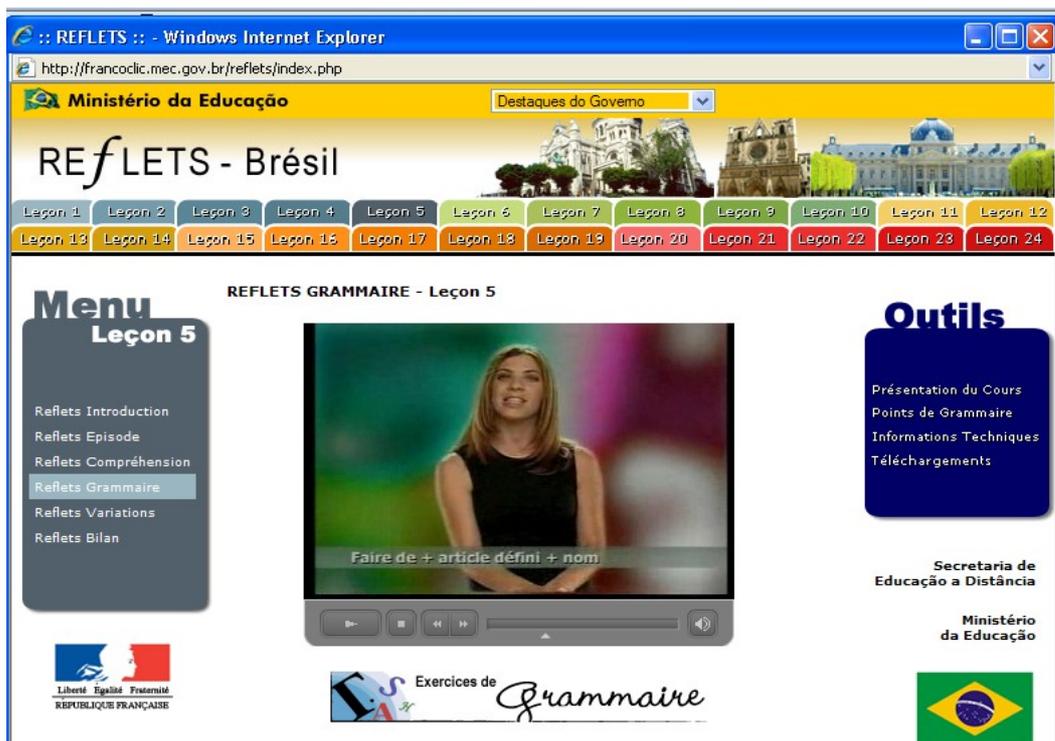


FIGURA 35 – Tela do *Reflets Grammaire*: explicações sobre o uso de pronomes



FIGURA 36 – Tela do *Reflets Grammaire*: explicações sobre contração no uso de pronomes

Além das explicações sobre o uso dos pronomes no francês, os apresentadores exibem frases, enfatizando a estrutura linguística com a qual se faz perguntas sobre atividades cotidianas – assunto abordado no vídeo do episódio da lição.

The screenshot shows the 'REFLETS - Brésil' website interface. At the top, the browser title is 'REFLETS :: - Windows Internet Explorer' and the address bar shows 'http://francodidic.mec.gov.br/reflets/index.php'. The header features the 'Ministério da Educação' logo and a 'Destaques do Governo' dropdown menu. Below this is a navigation bar with 24 lessons (Leçon 1 to Leçon 24) in various colors. The main content area is titled 'REFLETS GRAMMAIRE - Leçon 5' and features a video player with a man and a woman sitting on a bench. Below the video is a section for 'Exercices de Grammaire'. On the left is a 'Menu' for 'Leçon 5' with options like 'Reflets Introduction', 'Reflets Episode', 'Reflets Compréhension', 'Reflets Grammaire', 'Reflets Variations', and 'Reflets Bilan'. On the right is an 'Outils' section with options like 'Présentation du Cours', 'Points de Grammaire', 'Informations Technique', and 'Téléchargements'. The footer includes the French Republic logo and the Brazilian flag.

FIGURA 37 – Tela do *Reflets Grammaire*: explicações gramaticais

Assim como no *Reflets Compréhension*, o *Reflets Grammaire* também inclui atividades seguidas de *feedback* automático. São atividades estruturais, onde o aprendiz deve demonstrar o que conseguiu entender do conteúdo trabalhado pelos apresentadores nos vídeos.

Trouvez la question :
Encotre a pergunta :
 Exemple : Nous, nous jouons de la guitare.
 Nous, nous faisons du violon et vous, qu'est-ce que vous faites ?

a. Eux, ils font de la photo.

b. Moi, je fais du violon.

c. Elles, elles font du sport.

d. Elle, elle écoute de la musique.

e. Nous, nous faisons du VTT (vélo tout terrain)

Suivant Répondre



Nettoyer

FIGURA 38 – Primeira atividade gramatical da lição 5

Répondez comme dans l'exemple :
Responda como no exemplo :

Exemple : Vous allez au théâtre ? (Le concert)
 Oui, et nous allons aussi au concert.

a. Ils vont à la campagne ? (Le parc)

b. Elles jouent de la guitare ? (Le piano)

c. Tu fais de la danse ? (Le judo)

d. Vous jouez au tennis ? (Les jeux vidéo)

e. Elle fait des études ? (Des enquêtes)

Suivant Répondre



Précédent Nettoyer

FIGURA 39 – Segunda atividade gramatical da lição 5

Complétez le dialogue avec les verbes :
 faire – dire – aller – travailler

Complete os diálogos com os verbos :
 faire – dire – aller – travailler

-Qu'est-ce que vous _____ ?

-Je _____ un roman.

-Pardon, qu'est-ce que vous _____ ?

-Je _____ que je _____ un roman.

-Ah, vous _____. Vous n'_____ pas au bureau aujourd'hui ?

-Non, je ne _____ pas le samedi.

-Et vos enfants, qu'est-ce qu'ils _____ ?

-Le grand _____ à la piscine et le petit _____ à la maison.

Précédent Nettoyer Répondre

FIGURA 40 – Terceira atividade gramatical da lição 5

No *Reflets Variations*, o aprendiz não conta com explicações dos apresentadores. Os vídeos são “autoexplicativos” e demonstram o uso de expressões da língua francesa em determinadas situações. As atividades estão disponibilizadas da mesma forma que as outras até agora descritas. Ao aprendiz são propostas questões de preenchimento de lacunas ou de escolha da opção correta, todas elas com *feedback* automático.

REFLETS - Brésil

REFLETS VARIATIONS - Leçon 5

Aborder quelqu'un et demander un renseignement.

Exercices de Variations

FIGURA 41 – Tela do vídeo do *Reflets Variations*

Répondez aux différentes expressions en vous référant à la vidéo.
 Responde as seguintes frases conforme o vídeo.

- Pardon Madame, vous avez l'heure ?

- Excusez-moi, où est la rue du Four, s'il vous plaît ?

- Pardon Madame, il y a une banque près d'ici ? !

Désolée, je ne sais pas.

Oui, là-bas

Oui, il est 5 heures 10.

Suivant Nettoyer Répondre

FIGURA 42 – Atividade 1 do *Reflets Variations*

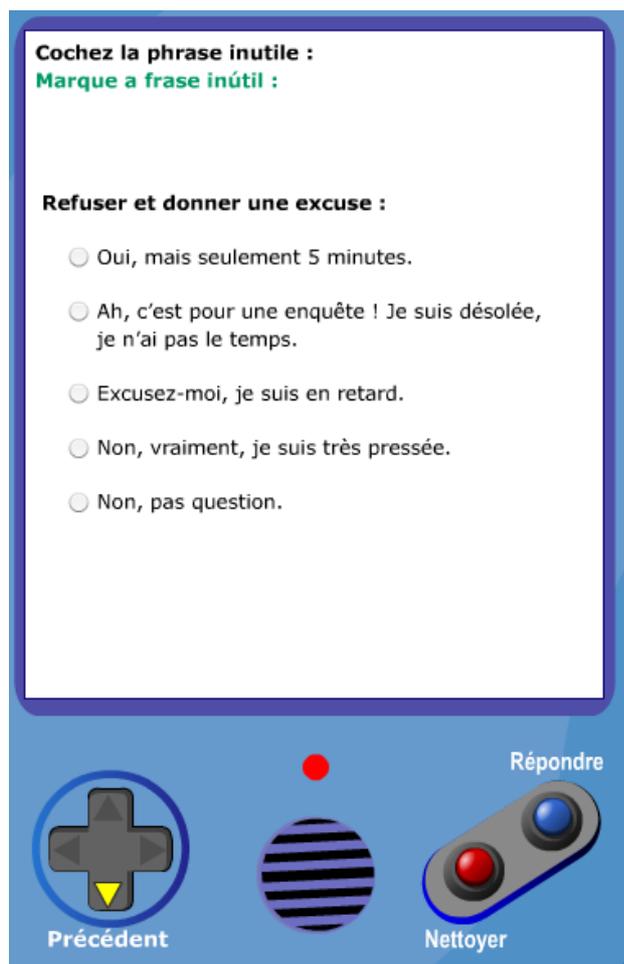


FIGURA 43 – Atividade 2 do *Reflets Variations*

O último item que compõe a lição é o *Reflets Bilan*. Trata-se de um tópico que retoma o que fora trabalhado na lição. É uma continuidade do vídeo do *Reflets Introduction*, no qual os apresentadores contextualizam o tema da lição. Não há atividades neste *Reflets*.

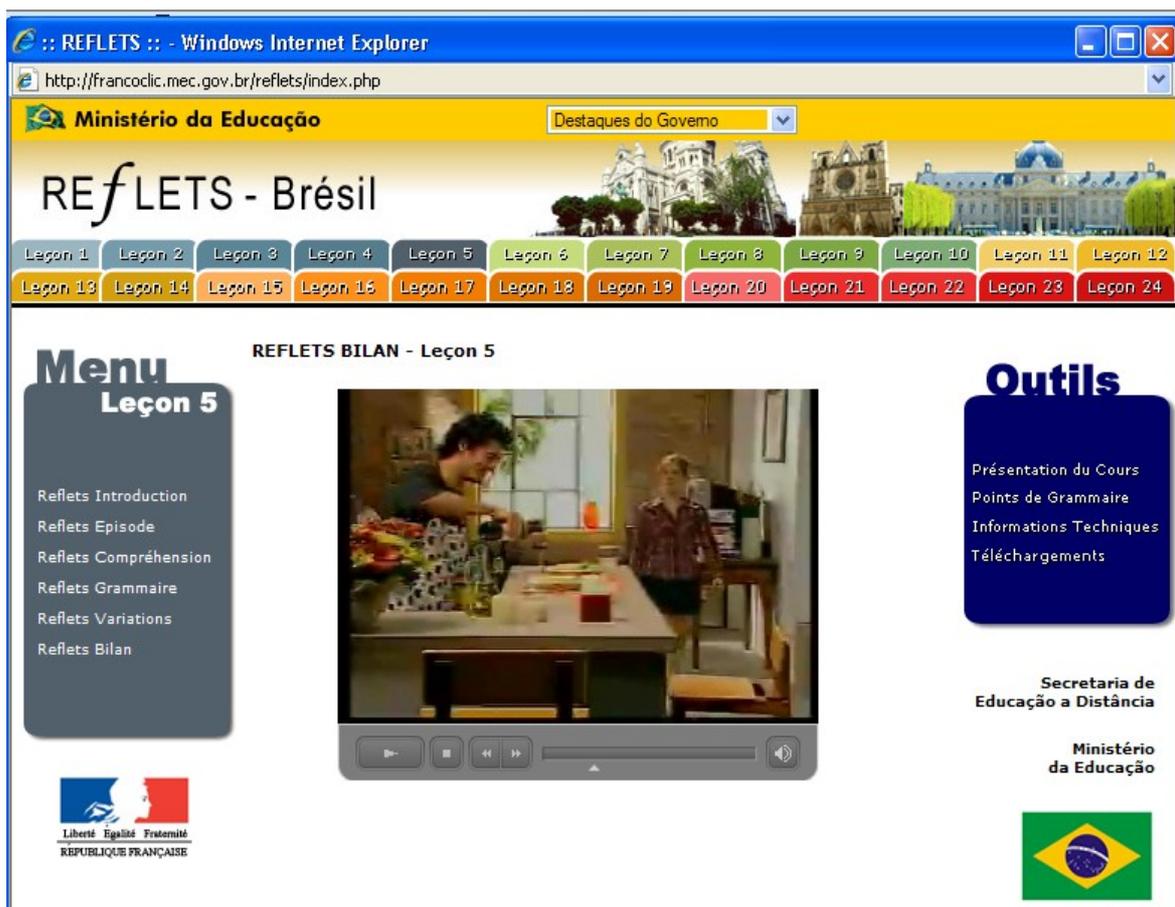


FIGURA 44 – Tela do vídeo do *Reflets Bilan*

Após descrever a composição da lição 5, *C'est pour une enquête*, do curso *Reflets-Brésil*, inicio a análise com base nas perguntas de pesquisa deste estudo e organização dos elementos do modelo pedagógico do curso na matriz e análise.

3.3.2 O *Reflets-Brésil* e minhas indagações

Na introdução desta dissertação, aponte as seguintes questões que orientaram a descrição e análise do curso *Reflets-Brésil*:

- a) Quais as concepções de língua e de ensino e aprendizagem subjacentes ao curso?
- b) Como se estrutura o modelo pedagógico do curso em relação às concepções de ensino e aprendizagem de línguas e aos aspectos tecnológicos do AVA em questão?

Com base nessas indagações procedo à organização dos próximos quatro itens, para, na sequência, analisar a relação entre as concepções de ensino e aprendizagem de línguas do curso e seus aspectos tecnológicos.

3.3.3 A concepção de língua do *Reflets-Brésil*

Neste trabalho, concebo língua numa perspectiva vygotskyana que define “língua(gem) como atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca” (VYGOTSKY, 1991). Percebo a língua como um instrumento de comunicação pelo qual os falantes interagem de diversas formas, seja para trocar experiências, seja para expressar opiniões, argumentar sobre seus pontos de vista, entre tantas outras finalidades.

Somente na interação é que a língua encontra sua razão de ser. Ter domínio de uma língua é ter conhecimento sobre todos os seus registros e falar corretamente significa adequar-se às situações e contextos sociais (SILVEIRA, 1999).

Mesmo tendo dificuldades em apreender a língua de outra forma que não seja como um instrumento de comunicação social percebo, nas atividades do curso, traços de uma concepção que diverge da sociointeracionista. Por meio das atividades e das explicações e orientações dadas pelos apresentadores do curso, a concepção de língua estruturalista sobressai.

A princípio, os diálogos entre os apresentadores transmitem-nos a impressão de uma concepção sociointeracionista, pelo fato de a língua ser utilizada como um instrumento de comunicação e interação entre os apresentadores. No entanto, no decorrer das atividades, a concepção estruturalista se sobrepõe. No *Reflets Compréhension*, por exemplo, mesmo os apresentadores interagindo por meio da comunicação verbal, no vídeo que antecede as atividades, eles reforçam expressões e estruturas da língua francesa, com o intuito de transmitir ao aprendiz exemplos que ele deve aprender e memorizar. O que é reforçado pelo tipo de atividades que precede o desenvolvimento da compreensão dos apresentadores. São atividades em que o aprendiz deve demonstrar que foi capaz de memorizar fatos (expressões) linguísticos do episódio.

Analiso as encenações dos episódios e os diálogos dos apresentadores como pretextos para tratar a língua como um código passível de modificações, segundo seus padrões. O falante é idealizado e passivo, como se a língua fosse um componente exterior a ele. Ele não cria, somente recebe informações de como utilizar as estruturas da língua de forma correta.

No *Reflets Grammaire* fica mais evidente a concepção estruturalista de língua. Mesmo de forma descontraída, o que atenua a exposição gramatical tão criticada em contextos tradicionais de ensino de línguas, os apresentadores exibem estruturas

gramaticais, as quais o aprendiz necessita dominar para a realização das atividades. No ensino comunicativo também existe a possibilidade do ensino de gramática, mas de forma que o aluno possa usá-la para realização de ações, por meio da linguagem em situações reais de comunicação, o que não é possibilitado pelo curso em questão.

3.3.4 A concepção de aprendizagem do *Reflets-Brésil*

A aprendizagem, da mesma forma que a língua, constitui-se um processo eminentemente social. Entendo a construção de conhecimentos como uma atividade desenvolvida pelo aprendiz por meio de sua interação com o meio em que está inserido, envolvendo as pessoas e a cultura da qual faz parte.

No curso *Reflets Brésil*, a concepção de aprendizagem diverge da supracitada e por mim adotada como referência epistemológica. A concepção de aprendizagem de língua que subjaz o curso também é a estruturalista, uma vez que aprender a língua francesa resume-se em criar hábitos, cabendo ao aprendiz imitar modelos expostos pelos apresentadores, sem nenhum tipo de reflexão sobre seu processo de aprendizagem. Não há nenhum tipo de interação entre participantes, nem estímulo ao aprendiz a fim de buscar pares com os quais ele possa interagir e comunicar-se na língua que está sendo aprendida.

Ao desenvolver as atividades propostas, percebi a nítida insistência no padrão estímulo – resposta – reforço, característica behaviorista de aprendizagem. Há a cobrança quanto à precisão das respostas; em caso de acerto era contemplada com um reforço positivo: *Félicitations, toutes vos réponses sont correctes!*. Caso contrário recebia a advertência: *Mais que ce passe-t-il? Toutes vos réponses sont fausses!!*, o que me levava, contrariada, a iniciar a atividade com o intuito de atingir a exatidão exigida pelo exercício.

3.3.5 A concepção de ensino do *Reflets-Brésil*

A concepção de ensino, que adoto, está atrelada às concepções de língua e aprendizagem. Do mesmo modo que concebo língua e a aprendizagem como uma atividade essencialmente social, o ensino não poderia ser distinto. A meu ver, ensinar implica uma relação intercomplementar de troca e construção social. O professor deixa de ser mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um par a mais no processo de

aprendizagem. O ensino é um processo de mão dupla, onde professor e aprendiz ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Trata-se de uma concepção de ensino que nos remete às características da web 2.0, onde todos podem ensinar e aprender de tudo um pouco, todos são professores e aprendizes, criadores e receptores (VOIGT, 2009).

Contudo, a concepção de ensino subjacente ao curso *Reflets-Brésil* não se alinha a uma abordagem sociointeracionista. Mesmo não havendo a figura do professor no curso, os apresentadores, principalmente, ao “dialogar” com o aprendiz explicando, exemplificando e propondo usos sobre a língua, equivalem a professores numa perspectiva estruturalista de ensino. São postos como “referências” que o aprendiz deve seguir. O aluno não tem nenhuma oportunidade, com suas reflexões, de participar das “aulas”. Os apresentadores, antes das explicações, propõem perguntas sobre os usos das estruturas ensinadas, no entanto, logo as respondem sem tempo para a reflexão do aluno.

Silveira (1999, p. 62) afirma que, na concepção de ensino estruturalista, o “professor deve ter uma postura envolvente e ter uma atuação muito positiva em sala de aula”. Comparo novamente os apresentadores a professores, no sentido de alinhar o curso à concepção estruturalista de ensino. A forma despojada e agradável com a qual os apresentadores trabalham os conteúdos desperta uma boa disposição nos aprendizes para reagirem aos estímulos, ou seja, desenvolver as atividades propostas.

O ensino no *Reflets-Brésil* é, assim, compreendido por mim como estruturalista, na medida em que se nota, em suas “aulas”, a premissa da aquisição de conhecimentos que acontece via manipulação de comportamentos. Cabe ao aprendiz seguir os padrões dos apresentadores, que são referências de falantes na língua-alvo e “detentores” do conhecimento da língua naquele momento.

3.3.6 A concepção das relações pedagógicas no *Reflets-Brésil*

Quanto às relações pedagógicas, entendo que a seleção e organização do conteúdo a ser trabalhado devem levar em conta os desejos e necessidades dos aprendizes. Em se tratando do ensino gramatical, as atividades estruturais são válidas, desde que façam sentido para o aluno e não se resumam aos exercícios mecânicos sem significado.

Da mesma forma que Silveira (1999), acredito que em relação ao uso da língua materna há uma regra básica: “usar a língua estrangeira sempre que possível e a língua materna quando é necessário”. Nos estágios iniciais, a fim de esclarecer dúvidas ou

facilitar o entendimento de alguns elementos da língua a ser aprendida, a língua materna pode servir de instrumental.

Nas atividades pedagógicas, evita-se a repetição, elas devem sempre ter um objetivo comunicativo, sendo a interação entre os aprendizes muito importante. O erro faz parte do processo de aprendizagem e é tido como um instrumento capaz de evidenciar o estágio em que o aprendiz se encontra (SILVEIRA, 1999).

Quanto aos processos avaliativos, entendo que devem ser organizados da mesma forma que os conteúdos, ou seja, devem ser consideradas as particularidades do aprendiz. A avaliação não deve restringir-se a exercícios com *feedback* automático. Ela deve ser abrangente a ponto de permitir ao aprendiz refletir sobre sua construção de conhecimentos, deve fornecer subsídios para que ele busque outras formas de aprendizagem (complementar) não disponíveis. No caso de cursos de autoaprendizagem, a avaliação deve instigar o aluno a perceber suas carências e procurar outros recursos que auxiliem o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa.

Por meio das atividades do curso *Reflets-Brésil* é possível inferir a concepção das relações pedagógicas que está subjacente. Em meio às características metodológicas, que ecoam concepções de língua, ensino e aprendizagem estruturalistas, percebo um aspecto da abordagem comunicativa de ensino de línguas. Os apresentadores utilizam a língua materna sempre que necessário com a intenção de facilitar a compreensão de elementos da língua francesa, seja no desenvolvimento da compreensão dos episódios, seja nas explicações gramaticais por eles apresentadas.

Outro dado que nos remete à abordagem comunicativa são os temas dos episódios que versam sobre necessidades linguístico-comunicativas em algumas situações e contextos da vida cotidiana. A lição 5 do curso, por exemplo, trata de formas para se dirigir a pessoas e pedir informações, situação comum, e muitas vezes necessária, na comunicação entre adultos, principalmente. Contudo, o ponto central da abordagem comunicativa é a “voz” do aprendiz, ele não é um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem da língua e, no curso ele simplesmente é exposto a essa comunicação, não à sua prática. Este dado relaciona a concepção estruturalista, também, às relações pedagógicas.

Quanto à avaliação, o curso não apresenta uma organização pedagógica que oriente o aprendiz na monitoração de seu processo de aprendizagem. Não há menção acerca de objetivos a serem alcançados com as atividades, nem avaliações formativas

que direcionem o aprendiz a novos meios de aprendizagem, conforme suas necessidades. As atividades seguidas de *feedback* automático, limitado a informar se as respostas estão corretas ou incorretas, são os únicos instrumentos de avaliação do curso. Elas revelam o tratamento dado ao erro, conseqüentemente, a visão que tem sobre avaliação. O aprendiz é avaliado a fim de medir a quantidade de conteúdo assimilado e o erro é visto de forma negativa, pois do aprendiz é esperada a precisão absoluta ao responder os exercícios, demonstrando o que fora capaz de apreender do conteúdo apresentado conforme os modelos expostos.

3.4 O modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil* e suas relações: concepções de ensino e aprendizagem de línguas e aspectos tecnológicos

Como discuti na fundamentação teórica desta dissertação, o projeto do modelo pedagógico traz em seu cerne uma arquitetura pedagógica calcada no conteúdo, nos aspectos organizacionais, metodológicos e tecnológicos (BEHAR, 2009). Como boas referências de cursos *on-line*, tomo aqueles que levam em conta as várias dimensões implicadas no ensino e aprendizagem. São aqueles que prevêm e se adaptam aos mais diversos perfis de alunos e seus estilos de aprendizagem. Constroem-se com as melhores mídias e estabelecem as formas mais apropriadas de avaliação. Considero a avaliação o “coração” do processo de ensino e aprendizagem, mas não da forma como fui submetida durante longos anos de minha vida escolar, ou seja, uma avaliação que implica medição de conhecimentos a mim transmitidos, sem a preocupação com o processo vivido.

Isto posto, prossigo à análise do curso *Reflets-Brésil* com base nos dados organizados nas matrizes de análise e nas anotações dos diários de bordo, com a intenção de responder à indagação deste trabalho referente à relação entre suas concepções de ensino e aprendizagem e seus recursos tecnológicos. Organizei esta parte da análise segundo os elementos da arquitetura pedagógica: aspectos organizacionais, conteúdo, aspectos pedagógicos e aspectos tecnológicos, o cerne do modelo pedagógico (BEHAR, 2009), como se segue.

3.4.1 Aspectos organizacionais do *Reflets-Brésil*.

A integração de mídias audiovisuais é adequada ao AVA, os recursos são utilizados a fim de envolver o aprendiz nas situações apresentadas pelas personagens.

No entanto, seria melhor aproveitada se o fator interação estivesse presente, o que certamente atenderia a mais estilos de aprendizagem. Hoje temos uma série de funcionalidades disponíveis na internet que permitem a expansão dos recursos audiovisuais, como por exemplo: um *chat* com imagem e a produção de vídeos e *podcast* de alunos.

Os objetivos de aprendizagem não estão explícitos, contudo é possível inferir por meio das atividades, que o esperado, ao final da lição, é que o aprendiz seja capaz de utilizar de forma “correta” as estruturas aprendidas, tendo como referência os apresentadores que são falantes ideais da língua-alvo.

Por se tratar de um curso de autoaprendizagem, não existe a organização social de turmas, nem duração e período predefinidos para a realização das atividades da lição. Este arranjo aponta a responsabilidade do aprendiz pelas decisões sobre sua aprendizagem, revelando o objetivo de desenvolver uma característica necessária ao aprendiz, qual seja, a autonomia.

Em relação à atuação dos participantes, penso que os apresentadores do curso podem ser comparados a professores numa perspectiva estruturalista de ensino, pois a forma de transmissão dos conteúdos ecoa o ensino centrado no professor, típico da concepção estruturalista de ensino de línguas (SILVEIRA, 1999). Não há interação nem entre professor-aluno, nem aluno-aluno; o “diálogo” entre os apresentadores e aprendizes restringe-se a algumas questões, feitas pelos apresentadores antes das explicações, que visam eliciar do aluno reflexões ou antecipações sobre o conteúdo. O aprendiz poderia participar mais ativamente com suas reflexões, caso as perguntas dos apresentadores não fossem imediatamente respondidas por eles mesmos. A tentativa de transposição do professor para o meio virtual pode se tornar problemática, pois o AVA tem de prescindir do dinamismo da interação face a face, dos sistemas presenciais, e tentar criar outros recursos de interação, o que não ocorre.

3.4.2 Conteúdo do *Reflets-Brésil*

A análise do conteúdo do curso inclui o *design* do material utilizado e o tipo de abordagem presente nas atividades.

Observei que o conteúdo é trabalhado por meio de documentos (vídeos) não autênticos, ou seja, são episódios criados para a apresentação de determinado conteúdo linguístico. O conteúdo não dialoga com o aprendiz, o que pode reforçar as concepções

de ensino e aprendizagem estruturalista. Há a exposição de estruturas linguísticas e, posteriormente, exige-se do aprendiz a utilização do padrão exposto, no desenvolvimento de atividades.

O material utilizado pelo curso une fatores gráficos, técnicos e pedagógicos. Quanto aos fatores gráficos (imagens), pode ser que os elementos dispostos estejam adequados à aprendizagem do aluno, pois como aprendiz *on-line* senti-me atraída pelo visual agradável. Além disso, a utilização das imagens pode incitar reflexões no aprendiz. As imagens do *Reflets-Épisode*, por exemplo, que exhibe monumentos famosos da França, têm um significado para o aprendiz. Ele pode se sentir estimulado a aprender sobre aspectos históricos e culturais do país. Ainda em relação aos aspectos gráficos, nos vídeos o tom descontraído com o qual os apresentadores dialogam, os cenários e os figurinos maquiagem o ensino estruturalista, transmitindo a sensação de um ensino comunicativo e interacionista.

Quanto aos fatores técnicos, a ênfase recai sobre a navegabilidade e a usabilidade do material. Concernente à navegação do curso *Reflets-Brésil*, mesmo as lições apresentando-se lineares, pode ser que no aprendiz seja despertada uma autonomia investigativa. Há a liberdade de percorrer as lições de acordo com suas preferências e necessidades. A estrutura navegacional ajusta-se ao nível de conhecimento de aprendizes *on-line* iniciantes, as ferramentas disponibilizadas são de fácil compreensão, ou seja, possuem um alto grau de iconicidade (BEHAR, 2009). Em relação à usabilidade, percebi a simbologia padrão nos menus das lições, o que representa apoio à trajetória do aprendiz pelas interfaces do material.

Os fatores pedagógicos envolve a interação e a interatividade possibilitadas pelo material. Como já exposto, o curso não cria oportunidades de interação entre aprendizes e a interatividade se dá por meio da instrução, ou seja, é baseada na programação. Os *feedbacks* automáticos após a realização dos exercícios são exemplos desta aplicação.

3.4.3 Aspectos metodológicos do *Reflets-Brésil*

Behar (2009) afirma que os aspectos metodológicos envolvem a relação e estruturação do conjunto formado pela seleção das técnicas, dos procedimentos e dos recursos informáticos a serem utilizados no curso. Acrescenta, ainda, que a combinação desses elementos depende dos “objetivos a serem alcançados e da ênfase dada aos

conteúdos previamente estabelecidos” (BEHAR, 2009, p. 27). Por ter relação direta com os objetivos do curso, a avaliação é analisada juntamente aos aspectos metodológicos do mesmo.

Tanto as técnicas, quanto os procedimentos e os recursos informáticos disponíveis no curso dialogam com seus objetivos, ou seja, a ênfase recai sobre o conteúdo. Mesmo não apresentando os objetivos de forma explícita, implicitamente, o que o curso espera do aprendiz é que ele seja capaz de demonstrar a quantidade de conteúdo ele fora capaz de assimilar, a partir da exposição dos vídeos e as explicações gramaticais dos apresentadores. Em relação aos recursos informáticos, cabe, ainda, ressaltar que o curso é autoexplicativo e de fácil navegação, ou seja, as interfaces do material disponível são claras e de fácil utilização.

A princípio, o material é interativo a ponto de prender a atenção do aprendiz, no entanto, no decorrer das lições sua apresentação se torna repetitiva: os *Reflets* iniciam-se com os mesmos vídeos introdutórios e as atividades possuem a mesma composição gráfica. Como aprendiz, senti-me enfadada com tantas repetições, pois tinha a sensação de perda de tempo.

Em conformidade com as concepções de língua e ensino aprendizagem do curso, a avaliação apresenta-se como um meio de testar a quantidade de informações, ou conteúdo assimilado pelo aluno. Como dito anteriormente, os únicos instrumentos de avaliação fornecidos pelo curso são as atividades seguidas de correções automáticas, feitas pelo sistema. Essa perspectiva avaliativa mostra-se como uma limitação ao aprendiz, que não tem espaço para colocar em prática seus novos conhecimentos, a ele cabe a simples tarefa de responder questões predefinidas. Novamente entra em cena a autonomia do aprendiz, o que pode superar esta lacuna. A ele cabe autoavaliar-se em todo o processo, no sentido de acompanhar seu desempenho e monitorar suas próprias dificuldades.

3.4.4 Aspectos tecnológicos do *Reflets-Brésil*

Em relação aos aspectos tecnológicos, a ênfase recai sobre a análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem, que segundo Behar (2006) deve fundamentar na coletividade e interação entre os participantes, sendo um espaço na internet constituído por uma plataforma (uma infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõe o AVA), pelos participantes, por suas interações e pelas

formas de comunicação estabelecidas por meio da plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem.

No que diz respeito às funcionalidades utilizadas ao longo das lições, não há presença nem das assíncronas (e-mail, base de dados, etc.) nem das síncronas (fóruns, sala de bate papo, comunidades virtuais, entre outras), o que limita as possibilidades de produção e interação do aprendiz.

Quanto à interface gráfica, os recursos audiovisuais são utilizados na tentativa de envolver o aprendiz nos temas e conteúdos apresentados, há a utilização apropriada de vídeos, sons, animação. No entanto, mesmo esses recursos mostrando-se favoráveis à aprendizagem do conteúdo proposto, a falta da interação foi um fator negativo. Os recursos audiovisuais empregados no curso transmitiram-me, como aprendiz, a sensação de “virtualização” da sala de aula presencial, algo diverso do que esperava do curso.

Trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem centrado no curso e não no aprendiz, o foco é a aprendizagem da língua francesa, porém o AVA não possui como características a comunicação entre pares, nem o trabalho coletivo.

Entendo essas características como restrição das potencialidades disponíveis para a elaboração do curso e no papel de aprendiz *on-line* senti a necessidade de funcionalidades que possibilitassem a interação.

4 ***FrancoClic*: um site governamental**

Mesmo o tema não estando em meio aos meus objetivos, percebi que não poderia deixar de problematizar o papel dos órgãos governamentais idealizadores do curso, pois creio que este aspecto tem muito a dizer sobre o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*. O site *FrancoClic* é um de instrumento de divulgação da língua francesa, criado por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Embaixada da França no Brasil. Segundo a descrição da página inicial do *site*, é um instrumento “destinado particularmente aos alunos e professores interessados na aprendizagem e no ensino da língua francesa e das culturas francófonas”.

Durante a pesquisa, ocorreram-me algumas inquietações sobre a forma como os governos francês e brasileiro concebem o ensino e a aprendizagem de línguas, suas relações com as novas tecnologias e o que encontrei no curso. Não pretendo desviar o

foco de minha pesquisa com as próximas colocações, mas refletir brevemente sobre um aspecto que antes do início da pesquisa não havia pensado: o papel dos órgãos governamentais no modelo pedagógico do curso.

É certo que a iniciativa de se criar um curso de línguas *on-line* como o *Reflets-Brésil* vai ao encontro dos objetivos da Secretaria de Educação a Distância do Brasil (SEED), que tem por objetivo atuar “como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” (BRASIL, 2006). No entanto, minha crítica recai sobre algumas incoerências entre a incorporação das TIC como inovação das técnicas de educação. E, ainda, sobre o contra-senso existente entre o dito sobre o ensino e aprendizagem de línguas, em documentos governamentais de referência para o ensino de línguas, e o que encontrei no curso.

Tanto os PCN de Línguas Estrangeiras como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação³ (QECR) são documentos que trazem uma nova concepção de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. São referenciais de ensino e aprendizagem que prezam pela língua como um instrumento de comunicação, uma comunicação para vida, que leva em conta vários aspectos relacionados ao ato comunicativo. Dão o devido valor ao ensino normativo da língua, porém não o encerram à prescrição de regras e à manipulação de comportamentos.

Os PCN de Línguas Estrangeiras afirma que o objetivo de se conhecer e usar uma língua estrangeira é fazer dela um instrumento de acesso a informações e outras culturas (BRASIL, 2000). Isso quer dizer que o ensino de línguas estrangeiras não deve restringir-se à prescrição de modelos gramaticais, nem destacar a norma culta e a modalidade escrita da língua (BRASIL, 2010, p. 28). Discute, ainda, que o desenvolvimento da competência gramatical não é suficiente para que o aprendiz entenda e se faça entendido, ela é uma das competências entre tantas outras importantes competências necessárias no ato comunicativo. Além da capacidade de compor frases, é preciso saber adequar os enunciados ao contexto de produção. O curso *Reflets-Brésil*

3

“O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (CONSELHO DA EUROPA, 2001. p. 19).

apresenta certas características ligadas a esses pressupostos, como por exemplo, apresentação de vídeos que tentam simular “possibilidades comunicativas” em que o aprendiz pode encontrar em seu cotidiano.

Os recursos audiovisuais são utilizados para apresentar ao aprendiz (objetivando, também, envolvê-lo com o tema estudado) um cenário, ou seja, um contexto de comunicação. A Figura 42 demonstra este aspecto, durante o vídeo do episódio, pessoas encenam situações que poderiam ser comuns ao cotidiano do aprendiz. No entanto, uma das falhas recai sobre a mera exposição, o aprendiz não tem a oportunidade de colocar em prática o que lhe é exposto, pois as únicas atividades que compõem as lições requerem que ele demonstre a quantidade de aspectos linguísticos que fora capaz de assimilar. Como demonstrado na figura abaixo.

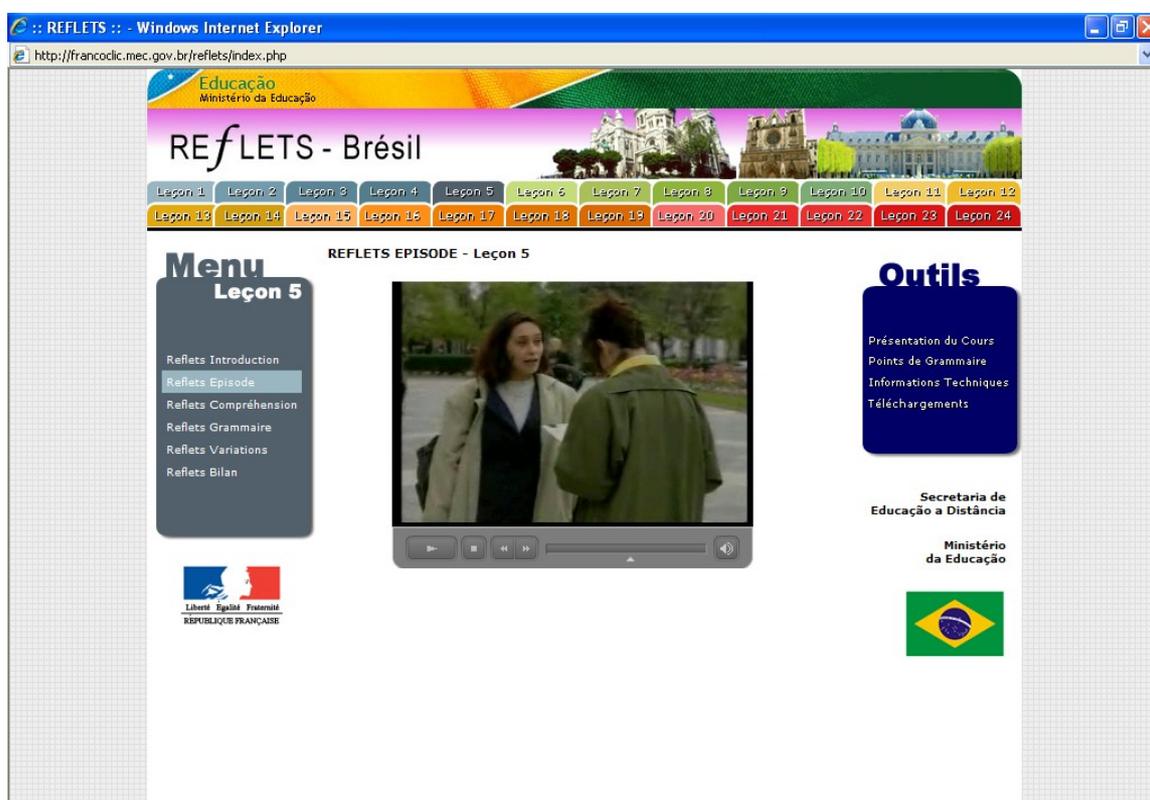


FIGURA 45 – Trecho do vídeo do *Reflets-Épisode*

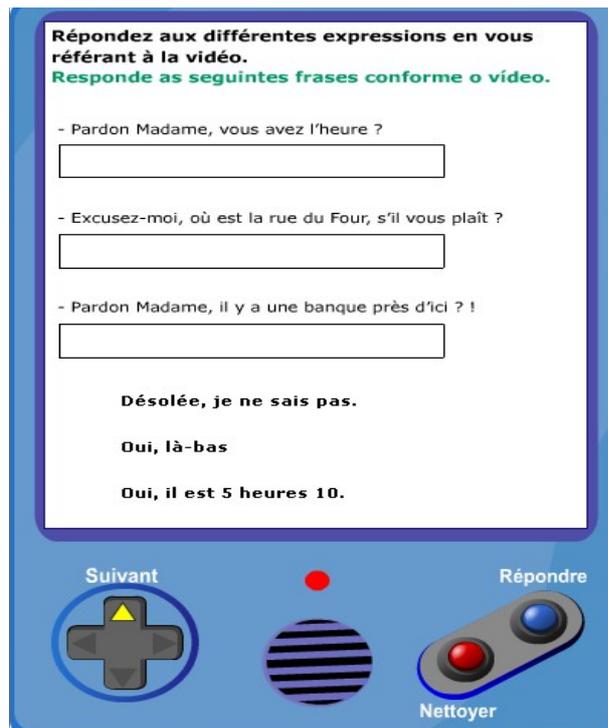


FIGURA 46 – Atividade do *Reflets-Episóde*

Outro aspecto importante, sobre o papel dos órgãos governamentais para o modelo didático do curso *Reflets-Brésil*, são as competências e habilidades delineadas pelos PCN a serem atingidas nos cursos de línguas (BRASIL, 2000, p. 29).

Em síntese, elas são sete:

- 1- Saber distinguir entre as variantes linguísticas;
- 2- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- 3- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretenda comunicar;
- 4- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em função de aspectos culturais e/ou sociais;
- 5- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- 6- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).
- 7- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas na comunicação, para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido.

Percebo que, mesmo havendo a predominância das concepções estruturalista de língua, de ensino e aprendizagem, o curso aproxima-se de algumas das almejadas habilidades e competências do documento, mas falha naquelas que requerem interação e produção, como as descritas pelos números 6 e 7.

Em relação ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação, entre tantos aspectos, chama-me a atenção a visão de aprendiz no documento:

O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73).⁴

Trata-se de uma visão de aprendiz sob a concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem de língua, em que aprender uma língua constitui-se um processo de construção de conhecimentos, fundado nas experiências advindas da interação (VYGOTSKY, 2001). No entanto, esta concepção não é aplicada ao curso, que é todo desenhado sem nenhuma interação entre pares. Existe no curso a intenção de aproximar o aprendiz aos aspectos culturais da França, como por exemplo, as encenações que contam com gravações na capital parisiense; a abertura das lições, que são marcadas com cenas do cotidiano francês; os apresentadores possuem “atitudes” parecidas com a de jovens franceses. No entanto, tudo é apresentado passivamente ao aprendiz, ele não tem espaço, nem pares para partilhar suas impressões.

Há, ainda, no documento europeu menção a atividades para o desenvolvimento de estratégias comunicativas que não requerem a interação, o que poderia justificar essa falta no curso *Reflets-Brésil*.

[...] quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando os textos são expedidos ou publicados, os que produzem estão separados dos que recebem, podem não se conhecer, ou pode nem sequer ter a possibilidade de responder. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser entendido como *dizer, escrever, ouvir* ou *ler* um texto. Na maioria dos casos, o utilizador como falante ou escrevente produz o seu próprio texto para exprimir os seus próprios significados. Noutros, actua como um canal de comunicação (muitas vezes, mas não necessariamente, em línguas diferentes) entre duas ou mais pessoas que, por qualquer razão, não podem comunicar directamente. Este

⁴ Citação do original, em Português europeu.

processo, a *mediação*, pode ser ou não interativo (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p.89).

Mesmo o documento destacando alguns traços de situações em que o aprendiz pode desenvolver estratégias comunicativas sem interação, o que pode vir ocorrer no curso *Reflets-Brésil*, não creio que esteja de acordo com as concepções de língua, ensino e aprendizagem subjacentes ao modelo pedagógico do curso. A meu ver, o cerne do QERC é a língua como um instrumento de comunicação sócio-cultural. Mesmo que o aprendiz depare-se com atividades, por meio das quais ele não necessite de interação, para o desenvolvimento de estratégias comunicativas, ele precisa ter espaço para criação, o que não ocorre durante o curso *Reflets-Brésil*.

Assim, o que percebi em relação ao *Reflets-Brésil* e os documentos PCN e QERC, é que existe certa dissonância quanto aos propósitos apresentados pelos documentos e o curso. Tanto as Tecnologias de Informação e Comunicação, como as atuais diretrizes para o ensino de línguas reclamam novos paradigmas educacionais, portanto é papel fundamental do Estado se comprometer em colocar em prática recursos que auxiliarão aprendizes a desenvolver suas competências comunicativas.

Em um mundo cada vez mais tecnológico, onde se requer a inclusão dos cidadãos, é responsabilidade do Estado prover com a melhor qualidade possível, o acesso a uma educação digital que de fato melhore e amplie capacidades e potencialidades do seu povo. Nas palavras de Behar (2006) em relação aos novos paradigmas educacionais:

Será preciso dar foco à construção, à capacitação, à aprendizagem, a educação aberta e à distância, na gestão do conhecimento. Assim, conceitos como construção do conhecimento, autonomia, autoria, interação, construção de um espaço heterárquico, de cooperação, respeito mútuo, solidariedade; centrado na atividade do aprendiz, identificação e solução de problemas passam a ser os alicerces deste novo modelo que está emergindo (BEHAR, 2006, p. 11).

Modelo esse que não deve fundamentar-se na manipulação de comportamentos e falta de espaços para produção. Cursos *on-line* como o *Reflets-Brésil* são instrumentos que podem ser utilizados como forma de contribuição para a educação linguística, no entanto, creio na importância de mais pesquisas, esforços e comprometimento com a educação *on-line* para que cursos como este instiguem o desenvolvimento de

capacidades comunicativas dos aprendizes, envolvendo todas as dimensões implicadas no processo, principalmente a interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conduzi minha pesquisa na certeza de que as Tecnologias de Informação Comunicação, sobretudo a internet, podem representar caminhos inovadores para o ensino de línguas. Parto do pressuposto que há cursos de línguas *on-line* que utilizam as TIC como meio de transposição de cursos presenciais e tradicionais, sem a preocupação com ampliação do “campo do possível” (PERAYA, 2002), proporcionado pela internet. Apresento neste capítulo, minhas considerações (não) finais decorrentes de minhas reflexões como aprendiz-pesquisadora deste trabalho.

Colocar-me no papel de aprendiz de um curso *on-line* constituiu-se uma opção metodológica que me proporcionou vivenciar um processo que, até então, conhecia por meio de minhas leituras e pesquisas exploratórias. Senti e percebi a necessidade do “nascimento” de um novo modelo pedagógico, ainda em gestação, principalmente no que tange à interação, em dimensões como a formação de comunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas na coletividade. Assim, o ato de colocar-me como aprendiz do curso tornou mais latente minhas inquietações sobre os modelos pedagógicos de cursos de línguas *on-line*.

Neste estudo, meu objetivo geral foi analisar o modelo pedagógico do curso de Língua Francesa *Reflets-Brésil*, desenvolvido pelo site *FrancoClic*, tendo em vista a utilização das novas tecnologias como veículo para o ensino de línguas. Investiguei quais eram as concepções de língua e ensino e aprendizagem subjacentes ao curso; e como se estabelece a relação entre a estrutura técnica e as concepções de ensino e aprendizagem do modelo pedagógico do curso.

Compus o *corpus* de pesquisa por meio do desenvolvimento das lições do curso, durante o qual organizava os elementos do modelo pedagógico nas matrizes de análise. Conteí, ainda, com diários de bordo para anotações de minhas impressões de aprendiz e pesquisadora durante a realização do curso. Analisei e interpretei os dados, fundamentada em pressupostos teóricos sobre: conceitos de língua e ensino e aprendizagem de línguas; novas tecnologias e ensino de línguas; considerações sobre estilos de aprendizagem, autonomia, avaliação e modelos pedagógicos em Educação a Distância.

Tomei como referência de análise do modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*, o movimento dos principais elementos a serem analisados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua segundo Germain (1993, *apud* SILVEIRA, 1999): a) *sujeito* - o aprendiz de língua estrangeira numa determinada situação de aprendizagem; b) *objeto* – a língua a ser aprendida no entorno de seus aspectos culturais, essenciais à compreensão de determinados aspectos linguísticos; c) *meio* – o ambiente educativo, envolvendo todos os recursos materiais e humanos e d) *agentes* – professor, outros alunos e elementos didáticos. Apoiei-me, ainda, nos elementos da arquitetura pedagógica de modelos pedagógicos em Educação a Distância, segundo Behar (2009). Relacionei todos os aspectos do modelo do curso, que me propus a pesquisar, ao papel das TIC como inovação para o ensino de línguas.

As análises revelaram que o curso *Reflets-Brésil* organiza-se segundo pressupostos estruturalistas de língua. A visão estruturalista também orienta a concepção aprendizagem do curso. O aluno não é estimulado a aprender por meio de reflexões, mas pela formação de hábitos. Ele é induzido a imitar modelos linguísticos, implicitamente, impostos pela fala dos apresentadores, o que pode levá-lo a ocupar um lugar marginal no processo.

Observei a ausência de espaços e atividades interativas nos quais pudesse comunicar-me na língua-alvo com outros aprendizes. Em razão da manipulação de comportamentos, demonstrada pela passividade imposta por meio da imitação de padrões linguísticos, notei em seus paradigmas pedagógicos a adesão do curso à concepção estruturalista de ensino. Da mesma forma, é o estruturalismo que norteia a avaliação dos resultados de aprendizagem. O aluno fica limitado aos *feedbacks* automáticos, que exigem precisão absoluta das respostas, tratando o erro de forma negativa, o que pode vir a desmotivar aprendizes que necessitam de estímulos, no sentido de tratar o erro como parte de uma aprendizagem construtiva.

A adesão ao modelo pedagógico estruturalista pode ser explicada pela dificuldade de se criar atividades e desafios sociointerativos, mais adaptadas aos objetivos, propriedades e condições únicas dos AVA. No entanto, pode ser que os idealizadores do curso tenham, conscientemente, feito a escolha por criar um curso de língua em um ambiente *on-line*, fundamentado em recursos e funcionalidades da internet, de perspectiva estruturalista.

Como aprendiz, busquei o *site*, primeiramente, pelo *design* agradável e pelo fato de ser de ensino de língua francesa. Não há dúvida que os recursos tecnológicos do

curso tentaram a todo o momento prender minha atenção como aprendiz, transmitindo-me aspectos da cultura francesa. Os recursos tecnológicos como: áudio, vídeo, interfaces gráficas, estavam articulados com este intuito, apresentavam cenários, personagens e imagens motivantes. Todos esses aspectos levaram-me a finalizar o curso. No entanto, às vezes sentia-me frustrada em não poder, durante o curso, questionar, me posicionar, trocar informações e ideias, por conseguinte, desenvolver minhas habilidades comunicativas.

A única parte interessada em finalizar o curso era eu, mesmo não satisfazendo meu estilo de aprendizagem, pois me identifico com a Geração Y de Tapscott – “gravito *on-line* para trocar experiências e opiniões” e “inovação faz parte da vida” (TAPSCOTT, 2010), tive que cumprir meu plano de estudos e finalizar o curso, de acordo com o que tracei, afinal tinha que conduzir minha pesquisa. Então, uma sugestão para uma nova pesquisa surge nesse momento: como seria a aprendizagem e a permanência de outros aprendizes no curso? Quais os fatores que os levariam a finalizar ou abandonar o curso?

O curso apresenta-se estruturado de forma a prender a atenção do aprendiz e nele despertar uma disposição para seu desenvolvimento. Nem todas minhas colocações sobre o modelo pedagógico do curso estão explícitas. Pode ser que um aprendiz sem conhecimentos teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas não percebesse as peculiaridades que apontei durante o desenvolvimento do curso e o mesmo não seria alvo das críticas que apontei.

Creio, ainda, que minhas críticas sobre o modelo pedagógico do curso justificam-se pelo fato de eu ter sido fruto de uma educação behaviorista, manipuladora de comportamentos, onde os conhecimentos são passados do mais experiente para o menos experiente, num círculo vicioso. Estudei línguas estrangeiras dessa forma: na escola, no curso de idiomas, na faculdade e agora em um curso *on-line*.

Assim, percebo semelhanças entre o curso *Reflets-Brésil* e os cursos de línguas presenciais dos quais participei. Na escola, as experiências são um pouco mais frustrantes, mas não muito diferentes das atividades seguidas de *feedback* automático do curso. Entre tantas outras situações, tinha professores “detentores” do saber linguístico (gramática) e tinha que seguir a risca o que era exposto, para no final de uma etapa de estudos transpor, de forma idêntica, em testes escritos o que me fora transmitido. Acertando grande parte das questões propostas recebia estímulos

positivos: *Congratulation! You a very good student!* Caso contrário era advertida com reforços negativos: *What a pity! You must study more!*

Nos centros de idiomas, tinha a sensação de estar o tempo todo “imersa” em um mundo criado para aprender a língua, mas tudo de forma muito artificial. Por melhor que fosse a intenção dos idealizadores desses cursos, por falta de conhecimentos ou por escolha consciente (o que muitas vezes acontece), a artificialidade era ressaltada pela figura do instrutor como o centro do processo, por minha posição de aprendiz passiva e pela não autenticidade dos materiais didáticos. Eu assistia a tudo como uma “telenovela” e escutava as explicações dos instrutores, de forma descontraída e agradável aos olhos, assim como os episódios e as explicações dos apresentadores do *Reflets-Brésil*. Mesmo tendo espaço para criar e interagir, o que não ocorre no curso *on-line*, tinha que seguir os padrões impostos por aquele ambiente de aprendizagem, ou seja, imitar modelos linguísticos.

E, surpreendentemente, no âmbito acadêmico a situação ganhou novos adereços, mas não se modificou muito. Passei a incorporar em meus estudos linguísticos aspectos culturais, deslumbrar-me com imagens e sons, até então pouco conhecidos. Escutava muito sobre hábitos alimentares, artes, estilos de vida de falantes da língua. No entanto, somente “escutava” e recebia as informações. Não tinha pares para compartilhar minhas sensações, para discutir sobre peculiaridades que somente aquele que “vive” a língua poderia responder-me, assim como no *Reflets-Brésil*.

Outro aspecto relevante, sobre o curso *Reflets-Brésil*, que me despertou durante a análise de seu modelo pedagógico, foi o papel dos órgãos que o idealizaram. É certo que tanto o Ministério da Educação quanto a Embaixada Francesa uniram esforços no sentido de disponibilizar uma contribuição linguística. Contudo, parece haver certa dissonância entre o “dizer e o fazer” desses órgãos. Ao analisar dois importantes documentos como os *PCN de Língua Estrangeira* e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*, percebi, implicitamente, a concepção sociointeracionista em todas as suas dimensões e a grande importância dada aos aspectos culturais, como princípios para o ensino de línguas e, o que encontrei no curso foi algo um pouco diverso.

Mesmo todos os recursos técnicos, informáticos e metodológicos do curso estando voltados para uma apresentação agradável de aspectos culturais, interação entre as personagens e entre os apresentadores do curso, como aprendiz, não tive

espaço para criar, agir e conceber uma realidade que me proporcionasse uma formação mais abrangente e, ao mesmo, tempo sólida (BRASIL, 2001, p.26).

Segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p.73), o aprendiz de uma nova língua desenvolve uma “personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais”. Observei que o curso motiva o aprendiz para o desenvolvimento dessas características, mas a abertura a novas experiências culturais poderia ser mais rica se aliada ao fator interação.

Embora tenha levantado algumas questões políticas sobre o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil*, meus objetivos não eram analisar as relações entre documentos de referência para ensino de línguas e a aplicação de seus princípios em cursos *on-line*, assim fica mais uma sugestão para futuras pesquisas na área.

Assim, foi possível depreender que o modelo pedagógico do curso *Reflets-Brésil* ao utilizar os recursos e funcionalidades do meio para “virtualizar” um ensino presencial tradicional, com a visão de ensino e aprendizagem como treinamento, com concepções estruturalistas, limita o “campo do possível” (PERAYA, 2002), oferecido pelas potencialidades da internet.

As mídias do curso conjugam-se bem esteticamente, mas não são utilizadas como um meio de interação a favor de uma aprendizagem comunicativa. As “aulas” podem tornar-se cansativas e desmotivantes, assim como ocorre com o ensino presencial tradicional. Um visual bonito, cenários contextualizados, aliado a presença de apresentadores animados, por si só não sustentam uma aprendizagem significativa, nem auxilia o aprendiz a desenvolver suas competências comunicativas.

Sendo assim, tendo em vista a metodologia que utilizei para a análise e os recortes que fiz, minha hipótese inicial se confirma. Há cursos de línguas *on-line* que utilizam as TIC como meio de transposição de cursos presenciais tradicionais, sem a preocupação com ampliação do “campo do possível” (PERAYA, 2002).

Com esta pesquisa espero trazer contribuições para a área, no sentido de levantar problematizações e reflexões sobre o verdadeiro papel das Tecnologias de Informação e Comunicação, em busca de inovações para o ensino de línguas. Uma contribuição linguística, no sentido de tentar transformar a aprendizagem de uma língua em uma questão de formação social do indivíduo em todas as suas dimensões, um indivíduo que tenha voz e a capacidade de ser ouvido e compreendido. Como pesquisadora,

aprendiz e professora de línguas, minhas expectativas são de que possamos tirar do papel o verdadeiro significado de se aprender uma língua estrangeira:

[...] fonte de ampliação de horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra (s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito sobre sua própria cultura e ampliam a capacidade de analisar seu entorno social, com maior profundidade, tendo condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2001, p. 30).

É possível afirmar que muito ainda temos que caminhar para que as novas tecnologias sejam usadas em sua potencialidade em contextos educacionais. Precisamos trabalhar para que as TIC sejam instrumentos utilizados na educação considerando as características do novo aprendiz inserido no mundo digital. Assim, torna-se necessário “naturalizar” (BAX, 2006) essas novas tecnologias na sala de aula, de modo que elas deixem de ser modismos e assumam o verdadeiro papel que podem exercer nos processos de ensino e aprendizagem, propiciando a interação de som, imagem, movimento e texto em situações reais, com possibilidade de interações dinâmicas e instantâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, dez. 2003 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 185 p.

ANDERSON, J. **Rules of the mind**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.

BAX, S. CALL: past, present and future. **System**. p. 13-28, 2003.

BEHAR, P. A.; LEITE, S. M. **The Virtual Learning Environment ROODA: An Institutional Project of Long Distance Education**. Journal of science education and technology, EUA. 2006. p. 159-167

BEHAR, P. A. (org.) **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 316 p.

BELL, B; MEYER, R. R. **Distributed learning by distributed doing**. Disponível em <http://www.tc.columbia.edu/~academic/cite/papers/distdo>. Acesso em: 20 fevereiro 2008.

BLIKSTEIN, P. , ZUFFO, M. K. In: Marco Silva. (org.). **Educação on-line**. Teorias. Práticas. Legislação. Formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. 540 p.

BRANDÃO, J.B. **Professor da FGV explica a geração Y**. Disponível em: <http://www.itweb.com.br/noticias/index.asp?cod=48474>. Acesso em: 10 setembro 2010.

BRONDIN, E. **Technologies de l'information et de la communication (TIC) et enseignement/apprentissage des langues vivantes**: quelles pratiques innovantes? Disponível em: <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php>. Acesso em: 02 março 2008.

BRITO, F. de L. **Software multimídia para auto-aprendizagem de língua estrangeira**: análise de um *software* e proposta de matriz avaliativa. 275 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

BRUMFIT, C. **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

BUZATO, M.E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino língua estrangeira**: Contribuições para a Formação de Professores. 2001.188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2001.

CARELLI, M, I. **Estudar on-line**: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHOMSKY, N. **On the nature of language**. Disponível em: <isrl.illinois.edu/~amag/langev/pubtype/inbook_OriginsandEvolutionofLanguageandSpeechAnnalsoftheNewYorkAcademyofSciencesVolume280.html> Acesso em: 04 fevereiro 2008.

CONSELHO DA EUROPA, **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino e avaliação. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf . Acesso: 11 em janeiro 2008.

Da NOVA, F. **Quais as novas opções tecnológicas do blended learning?** Disponível em:http://morpheus.led.ufsc.br:18080/portal/revista_materias.jsp?idsecao=6&idmateria=2971. Acesso em: 10 fevereiro 2010.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY.C.; WILLIAMS. J., **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 208 p.

DIK, S. C. **Functional grammar**. Dordrecht-Holland/Cinnaminson: Foris Publications, 1978. 286 p.

_____. **The theory of functional grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997. 197 p.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. New York, 1994. 434 p.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: University Press, 1997. 288 p.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004. 215 p.

_____. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2008. 170 p.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. CLE international, 1993, Paris. 355 p.

HALLIDAY, M.A.K.; McINSTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974. 349 p.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. **Acquisition of languages: models and methods**. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 1971. p. 3-23.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

KHAN, B. H. **Web-Based instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997. 369 p.

KHAN, B. H.; VEGA, R. Factors to consider when evaluating a web-based instruction course: a survey. In: KAHN B. H. (Ed.), **Web-based instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997. p. 375-380.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. 137 p.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 160 p.

_____. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006. 334 p.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Editora Unesp, 1997. 326 p.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. 224 p.

OEIRAS, J. Y. Y. **Design de ferramentas de comunicação para colaboração em ambientes de educação a distância**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Instituto de Computação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 333 p.

_____. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n.1, p. 77-127. 2006.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 98-186

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. p. 34-58.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line Porto Alegre: Artmed, 2004. 216 p.

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: Marco Silva; Edméa Santos. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 38-49.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 271 p.

ROSENBERG, M., J. **e-Learning**: Estratégias para a Transmissão do Conhecimento na Era Digital, São Paulo: MAKRON Books, 2002. 320 p.

BRASIL, **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822. Acesso em: 17 maio 2009.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 24 julho 2009.

SANTOS, A. M. L. V. (Org.) **Reflets- Brésil**: material para estudo – aluno. Rio de Janeiro: editora Ana Maria Lucena Vianna Santos, 2004. 47 p.

_____. **Reflets-Brésil**: material para estudo – professor. Rio de Janeiro: editora Ana Maria Lucena Vianna Santos, 2004. 61 p.

SCHÜTZ, Ricardo. **Communicative Approach** - abordagem comunicativa. Disponível em: www.sk.com.br/sk-comm.html. Acesso em: 10 julho 2009.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999. 104 p.

SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**. Teorias. Práticas. Legislação. Formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. 540 p._

SOUSA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência de formação continuada de professores 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

STAA.V. B. **Elaboração e avaliação de *design* de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês**. 2003. Tese. 262 f. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TAPSCOTT, D. **Entrevista com Don Tapscott**. Disponível em: www.ciab.org.br/es/revista...de.../38-no-27-edicao-de-fevereiro-de-2010. Acesso em: 05 novembro 2010.

TUROFF, M. **Costs for the development of a virtual university**. Disponível em: www.sloan-c.org/publications/jaln/v1n1/pdf/v1n1_turoff.pdf. Acesso em: 20 fevereiro 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 191 p.

_____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993. 236 p.

VOIGT, E. **Web 2.0, e-learning 2.0, EAD 2.0**: para onde caminha a educação a distância? Disponível em www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf. Acesso em: 15 dezembro 2009.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. **Networked-based language teaching**: Concepts and Practice. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 2000. 240 p.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Matriz de análise da lição 5 do Reflets-Brésil	111
Apêndice 2 – Diário de bordo da lição 5 do curso Reflets-Brésil.....	116

Apêndice 1 – Matriz de análise da lição 5 do curso Reflets-Brasil

Unidade /Tema: C'est pour une enquête	Unidade V
Data:	12/02/2010
Horário:	24:00 – 2:00

Arquitetura pedagógica

Aspectos organizacionais	Itens contemplados	Análise
	Conteúdo (integração de mídias – abrangendo diversos estilos de aprendizagem)	As encenações não são autênticas, são episódios criados para a apresentação de um conteúdo linguístico. <i>Streaming midia.</i> Abarca estilos de aprendizagem que não requeiram interação e audiovisual.
	Objetivos de aprendizagem	Não apresenta.
	Organização social da classe	Não apresenta.
	Duração e período	Não apresenta
	Definição dos papéis	Não apresenta.
	Direitos e deveres de cada “ator” (professor e aluno)	Não apresenta.

Conteúdo	Design do material utilizado (une fatores técnicos, gráficos, pedagógicos, é motivador, é interativo...)	O design do material é atraente e motivador. Os recursos gráficos e técnicos são utilizados de forma a prender a atenção do aprendiz por meio do cenário e da descontração dos apresentadores.
	Tipo de abordagem	Oral-situacional.
Aspectos Metodológicos		
	Sequência da atividade	<p><i>Reflets Introduction:</i> Revisão do episódio anterior, comentários dos apresentadores.</p> <p><i>Reflets Episode:</i> o episódio da lição</p> <p><i>Reflets Compréhension:</i> Neste tópico não é o aluno que faz a compreensão e sim os apresentadores, vão interpretando e transmitindo ao aluno. Como no curso não há interação, o aprendiz interage com as mídias do curso. Os apresentadores comentam um tópico e voltam ao “texto” para corroborar o que disseram. Um apresentador faz perguntas ao outro, o que se assemelha as perguntas tradicionais de interpretação de texto, e o outro responde após rever o trecho ao qual se refere a pergunta. Um dos apresentadores expõe suas dúvidas (lexicais, principalmente) o que se assemelha a um aluno em sala de aula frente ao professor.</p> <p><i>Reflets Grammaire: Faire de + article défini +nom</i> <i>De +le = du</i></p>

		<p>Algumas profissões. Junto com esta explicação a apresentadora falou um pouco sobre a cultura do país: diz que os homens também ajudam com os serviços domésticos.</p> <p>Atividades sobre o tópico com respostas automáticas.</p> <p><i>Reflets Variations</i>: apresenta formas de como se abordar alguém e pedir uma informação; recusar ou pedir desculpas.</p> <p>Atividades sobre o tópico.</p> <p><i>Reflets Bilan</i>: os apresentadores criam um diálogo, fazem uma encenação finalizando a apresentação da atividade e do episódio com alguma ligação ao que foi apresentado na lição</p> <p>Não há atividades sobre o tópico.</p>
	<p>Teoria de aprendizagem ou paradigma predominante</p> <p>Público alvo (nível de familiaridade com a tecnologia, já participaram de um curso de EAD, deve-se oferecer formação tecnológica antes de iniciar o curso).</p> <p>Objetivos principais da unidade (<i>ela diz curso</i>)</p>	<p>Behaviorista</p> <p>Espera-se que o público já tenha familiaridade com os recursos tecnológicos, não há nessa lição informações tecnológicas.</p> <p>Não apresenta explicitamente.</p> <p>Implicitamente:</p> <p>Pontos gramaticais:</p> <p>Le présent du verbe faire (O presente do verbo fazer).</p>

		<p>Contraction des prépositions à et de avec l'article défini.</p> <p>Le présent des verbes aller, lire et dire (O presente dos verbos ir, ler e dizer).</p> <p>Uso de variantes da língua:</p> <p>Aborder quelqu'un et demander un renseignement;</p> <p>Refuser et excuser une excuse.</p>
	O que se espera dos alunos	<p>Não apresenta.</p> <p>(implicitamente: que o conteúdo seja assimilado e que ele seja capaz de resolver as atividades propostas)</p>
	Recursos utilizados para trabalhar o conteúdo	Áudio, vídeo, computador, internet.
	Tipo de atividades (direcionadas, não direcionadas, estudo de caso...)	Atividades controladas.
	Como se dão as atividades no tempo (síncrona, assíncrona)	Assíncrona
	Tipo de interação entre os participantes	Não apresenta.
	Tipo de avaliação	A avaliação é somativa com uma única resposta.

Aspectos Tecnológicos		
	Como se ajusta o AVA aos elementos da arquitetura do curso	Os recursos tecnológicos são utilizados de forma adequada ao AVA. Os recursos são utilizados de forma atraente e motivante, apesar da abertura das lições serem idênticas, o que pode causar certo tédio até o início da atividade.
	Tipo de modelo do ambiente (centrado no aluno, no conteúdo, no professor, ambiente com mais recursos visuais ou escritos – videoconferência, <i>chats</i> ,...)	O ambiente é centrado no conteúdo, há muitos recursos audiovisuais.
	Funcionalidades (com. assíncrona, síncrona: msn, bate-papo, troca de e-mail, comunidades virtuais, base de dados – funcionalidades que dão suporte ao trabalho em grupo, publicação de arquivos...) utilizadas ao longo da unidade	Não há funcionalidades do tipo comunidades virtuais, bate papo...

DIÁRIO DE BORDO

Unidade/Tema: C'est pour enquête	Unidade V
Data:	12/02/2010
Horário:	00:00 – 2:00

Itens observados	Considerações
Dificuldades e facilidade de navegação	Em relação à navegação o site é bem claro, o único problema que encontro é com a sonoridade, às vezes sinto-me prejudicada na compreensão de certas falas pelo fato do áudio não estar muito bom.
Suporte técnico e pedagógico	Mais uma vez senti a necessidade de um dicionário, mas busquei no site <i>google</i> um dicionário <i>on-line</i> acoplado ao curso para me auxiliar em algumas dúvidas. O <i>Points de grammaire</i> me auxiliou nas atividades dessa lição. As atividades precisavam de explicações mais detalhadas.
Dificuldades/facilidade de aprendizagem	Compreendi bem o episódio e o conteúdo abordado, mas não fui bem nas atividades, acho que se elas fossem de outro tipo, como por exemplo: comentar o episódio, ou criar uma enquête teria saído melhor. As atividades de compreensão eram atividades em que eu tinha que memorizar trechos do episódio para conseguir respondê-las, não tive espaço para criar e colocar em prática o que aprendi. Tive dificuldades em realizar as atividades gramaticais, foram complicadas e não havia suporte pedagógico suficiente. As explicações não foram suficientes.
Estruturação da unidade	1 Apresentação do episódio; 2 compreensão do texto oral apresentado no episódio – léxico, expressões utilizadas -; 3 explicação gramatical; 4 exposição de expressões. Nessa unidade não há atividades nem avaliação.
Apresentação da unidade	A lição se apresenta como temática, mas esse tema é utilizado como pretexto para o trabalho com a estrutura da língua.
Concepção de ensino	Tradicional: o que chamou a atenção mais uma vez nessa lição foi a compreensão do episódio. Ela é idêntica àquelas compreensões textuais de livros didáticos, perguntas com respostas que não exigem o esforço mental nem o estímulo de capacidades discursiva ou procedimental. As explicações gramaticais dos apresentadores são idênticas as explicações de professores que usam a lousa para transpor regras gramaticais aos alunos, a diferença é que o áudio e o vídeo atraem mais que o quadro negro.
Concepção de língua	Tradicional - aprender corretamente expressões da língua e usá-las corretamente. Aprender a gramática da língua e se comunicar por meio dessa gramática.

Interação e interatividade

Não há interação, mas a interatividade se ajusta ao AVA. Nessa lição senti falta da interação com os pares ou com um tutor/ professor pelo fato de ter tido dificuldades nas atividades, isso pode ter demonstrado minha falta de autonomia.