



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Bacharelado em Língua e Literatura Francesa

**APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
EM *SITES* DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

THAIS ROSA DE MELO

Orientadora Prof.^a Dr.^a: María del Carmen de la Torre Aranda

Brasília, julho de 2013.

THAIS ROSA DE MELO

**APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
EM *SITES* DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Monografia apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução como requisito obrigatório para a aprovação na disciplina Estágio de Bacharel em Francês.

Esta monografia foi apresentada perante a Mesa composta pela professora orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria del Carmen de la Torre Aranda, e pelas Professoras Dr.^{as} Adriana Santos Corrêa e Maria da Glória Magalhães dos Reis. (Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET), em julho de 2013.

Brasília, julho de 2013.

Dedico este trabalho ao meu marido, amigo e companheiro de todas as horas.

Merci chéri!

AGRADECIMENTOS

Esta única folha, destinada aos agradecimentos, certamente será injusta. Do início da minha jornada de conhecimento da língua francesa até aqui, muitas pessoas me ajudaram e, certamente, todas não caberiam nesta folha. Mas me arrisco a escrever alguns nomes, uns me acompanham desde o início, outros, recém-chegados, mas não menos importantes. Agradeço a Caroline Borges por ter me convencido que eu era capaz de aprender a língua de Victor Hugo. Agradeço muito a minha amiga Kárin Ventura, companheira de todas as horas, de longe e de perto, por ter revisado este trabalho. Agradeço ao Professor José Marquezin, que sempre me encorajou a concluir o curso e ir além; e a Prof.^a Junia Barreto pelo apoio. Agradeço a minha família brasileira, minha irmã Patrícia e meus pais Elza e Eurípedes, que sempre me deram liberdade para escolher meus caminhos e me fizeram compreender que toda liberdade traz consigo a mesma medida de responsabilidade. Agradeço também a minha família francesa, que me recebeu, me acolheu e me ensinou muito sobre sua cultura. Agradeço a minha família franco-brasileira, meu porto seguro, meu marido Guillaume Petitgas e meu filho Adriano Melo-Petitgas. Agradeço a cada um dos professores e colegas que me acompanharam durante minha graduação. Por fim, agradeço especialmente a orientadora deste trabalho, Prof.^a Carmen Aranda.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

A proposta central deste estudo é analisar dois *sites* de ensino de línguas estrangeiras, Livemocha e Italki, do ponto de vista de como é tratada a autonomia do aprendiz e das relações de colaboração que são estabelecidas entre eles. É feito um breve apanhado histórico da educação a distância no mundo e no Brasil e são apresentadas duas iniciativas desenvolvidas no Brasil para o ensino de línguas estrangeiras a distância, uma delas específica da língua francesa, o Francoclic, desenvolvida pelo Ministério da Educação, e a outra chamada Teletandem Brasil, desenvolvida pela UNESP – São Paulo. A fundamentação teórica é feita a partir de autores franceses e brasileiros que estudam as particularidades do ensino de línguas a distância e as características de interação entre falantes de línguas diferentes no contexto da aprendizagem.

Palavras-chave: educação a distância, línguas estrangeiras, autonomia, colaboração.

RESUME

Le centre de la proposition de cette étude est l'analyse de deux *sites* d'apprentissage de langues étrangères, Livemocha et Italki, en ce qui concerne le traitement de l'autonomie de l'apprenant et des relations de collaboration établies entre eux. Un bref résumé de l'histoire de l'enseignement à distance dans le monde et au Brésil est fait et deux initiatives développées au Brésil pour l'apprentissage des langues étrangères sont présentées, l'une spécifiquement pour la langue française, Francoclic, développée par le Ministère de l'Education Brésilien et l'autre nommée Teletandem Brasil, développée par l'UNESP – São Paulo. Le cadre théorique est basé sur des auteurs français et brésiliens qui étudient les particularités de l'enseignement de langues à distance et les caractéristiques d'interaction entre apprenants qui parlent des langues différentes, dans le contexte d'apprentissage.

Mots-clé : éducation à distance, langues étrangères, autonomie, collaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Tela do site Francoclic | 20 |
| Figura 2 - Resultado da pesquisa no google | 24 |
| Figura 3 - Página inicial antes do logon | 27 |
| Figura 4 - Barra de seleção do idioma de interface..... | 28 |
| Figura 5 - Tela inicial do <i>Livemocha</i> | 29 |
| Figura 6 - Parte 6 do curso <i>Active French</i> | 30 |
| Figura 7 - Diálogo de vídeo | 31 |
| Figura 8 - Exercício do diálogo de vídeo..... | 31 |
| Figura 9 - Gramática <i>slide</i> 1 | 33 |
| Figura 10 - Exercício de gramática..... | 34 |
| Figura 11 - Exercício de compreensão escrita..... | 35 |
| Figura 12 - Tela do diálogo interativo | 36 |
| Figura 13 - <i>Feedback</i> do diálogo interativo..... | 36 |
| Figura 14 - Tela de resultado final da unidade..... | 38 |
| Figura 15 - Tela inicial italki.com..... | 40 |
| Figura 16 - Menu principal do italki..... | 41 |
| Figura 17 - Filtro de professores..... | 41 |
| Figura 18 - Tela de envio de mensagem ao professor..... | 42 |
| Figura 19 - Grade horária do professor | 42 |
| Figura 20 - Filtro para parceiros de idioma..... | 43 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. O início da educação a distância | 9 |
| 2. Definições de educação a distância | 12 |
| 3. Porque pesquisar cursos de ensino de línguas <i>on-line</i>? | 14 |
| 4. Autonomia e Estratégias Metacognitivas na aprendizagem de línguas 15 | |
| 4.1 Definição de autonomia em educação | 15 |
| 4.2 Estratégias Metacognitivas no aprendizado de línguas..... | 17 |
| 5. Aprendizagem Colaborativa ou Coletiva? | 18 |
| 6. Alguns projetos no Brasil | 20 |
| 6.1 Francoclic..... | 20 |
| 6.2 Teletandem Brasil..... | 22 |
| 7. A escolha dos <i>sites</i>. | 24 |
| 7.1 Por onde começar? | 24 |
| 7.2 Escolhendo um <i>site</i> de ensino de línguas..... | 25 |
| 8. Análise do <i>site</i> Livemocha | 27 |
| 8.1 Proposta Livemocha | 27 |
| 8.2 Curso <i>Active French</i> nível 1 | 29 |
| 8.3 Comentário crítico sobre o <i>site</i> Livemocha..... | 38 |
| 9. Análise do <i>site</i> italki.com | 40 |
| 9.1 Proposta italki.com..... | 40 |
| 9.2 Como funcionam os cursos do italki.com | 40 |
| 9.3 Comentário crítico sobre o <i>site</i> | 44 |
| Conclusão | 46 |
| Referências | 47 |
| Anexo 1 – Debate no <i>site</i> Italki | 50 |

1. O INÍCIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A primeira referência que nos vem à mente hoje, quando pensamos em educação a distância, provavelmente seja a internet. Entretanto, a educação a distância (EaD) é bem anterior às tecnologias digitais. As primeiras formas de ensino a distância conhecidas podem remeter a um passado muito remoto, se considerarmos a EaD como sendo toda e qualquer correspondência trocada entre duas pessoas, especificamente um professor e um aluno, para fins didáticos. Segundo Erdos:

Pode-se dizer que o ensino por correspondência começou com a primeira carta enviada por uma pessoa à outra com fins didáticos e remete a exemplos clássicos, como as cartas de Platão a Denis de Siracusa e aquelas de Plínio o Ancião a Plínio o Jovem. (ERDOS, 1970, p. 12, tradução nossa)¹

Em 20/3/1728, o professor Caleb Philipps publicou um anúncio na Gazeta de Boston oferecendo material e tutoria por correspondência para um curso de taquigrafia. Pode-se considerar esta data como um marco do ensino a distância na era moderna. A partir do século XVIII, a educação a distância se difundiu e se institucionalizou.

O ensino à distância, como uma metodologia de ensino estruturada, provavelmente só apareceu em 1856, quando os professores Charles Toussaint e Gustav Langescheidt fundaram, em Berlim, uma escola de ensino de língua francesa por correspondência. O curso dispunha apenas de material impresso, já que o equipamento de registro sonoro só seria inventado em 1877 por Thomas Edson e não estava disponível para uso comercial (ALVES, 2011).

Pouco a pouco, a educação a distância foi se difundindo por diversos países. Razões históricas e sociais impulsionam o desenvolvimento e os investimentos em EaD. Na França, por exemplo, a ocupação alemã durante a Segunda Guerra Mundial gerou uma grande evasão escolar. Para contornar

¹ « On peut dire que l'enseignement par correspondance a commencé avec la première lettre envoyée par une personne à une autre à des fins didactiques et remonte à des exemples classiques comme les lettres de Platon à Denis de Syracuse et celles de Pline l'Ancien à Pline le Jeune. » (ERDOS, 1970)

este problema, foi criado um sistema de ensino por correspondência que se tornou, mais tarde, o Centro Nacional de Ensino a Distância (CNEDE).

Em 1939, um serviço de ensino primário, secundário e pós-escolar por correspondência é organizado a fim de escolarizar um grande número de crianças, refugiadas no sul do país em consequência da ocupação alemã. O serviço de ensino por correspondência deu origem ao CNTE, Centro Nacional de Teleeducação, organismo sob a tutela do Ministério da Educação Nacional, que se tornou hoje o CNEDE, Centro Nacional de Ensino a Distância (...) (GLIKMAN, 2002, p. 23, tradução nossa).²

No Brasil, a maior motivação para o desenvolvimento da EaD foi a profissionalização da mão de obra técnica e a alfabetização de jovens e adultos, não somente por correspondência, mas com a utilização de transmissões por rádio e televisão – a partir do momento em que estes meios estiveram disponíveis. Por ser uma iniciativa voltada, sobretudo, para a população sem acesso à educação presencial, por motivos essencialmente financeiros, a EaD sofreu e, segundo Mugnol, ainda sofre com o estigma de ser uma educação para as classes menos favorecidas e de baixa qualidade:

A exemplo do que acontece nos dias atuais, as iniciativas de EaD eram tidas como de baixo nível, faziam parte dos ideais de democratização do ensino, mas sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento. (MUGNOL, 2009, p. 337).

No início do século 20, já existiam anúncios que propunham cursos profissionalizantes por correspondência, como alguns cursos de datilografia com professores particulares. A Rádio Sociedade, criada no Rio de Janeiro por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto em 1923, oferecia cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. Foi o início da educação pelo rádio no Brasil. Em 1934 e 1941, surgem, respectivamente, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, ambos oferecendo sistematicamente cursos profissionalizantes como secretariado,

² « En 1939, un service d'enseignement primaire supérieur, secondaire et post-scolaire par correspondance est organisé afin de scolariser les nombreux enfants réfugiés dans le sud du pays à la suite de l'occupation allemande. Devenu le service d'enseignement par correspondance, il sera à l'origine du CNTE, Centre national de tele-enseignement, organisme sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, devenu aujourd'hui CNEDE, Centre national d'enseignement à distance (...) » (GLIKMAN, 2002, p. 23)

mecânica de automóveis, e supletivos dos ensinos fundamental e médio. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou suas atividades com educação a distância em 1947, patrocinando a UNAR³. O SENAC oferece, ainda hoje, cursos profissionalizantes a distância. Em 1959, as escolas radiofônicas criadas pela Diocese de Natal deram origem ao Movimento Educação de Base (MEB), que teve por objetivo democratizar o acesso à educação e promover o letramento de jovens e adultos (ALVES, 2011).

Este breve panorama da educação a distância no Brasil e no mundo serve de ponto de partida para compreendermos melhor o desenvolvimento histórico da educação a distância. Vimos que a iniciativa de ensino da língua francesa a distância se inscreve entre as iniciativas pioneiras da EaD e certamente a evolução da EaD abre o leque de possibilidades no ensino de línguas a distância. Interessa a este estudo analisar as ofertas em educação a distância, nos dias atuais, direcionadas para o ensino de línguas, em especial da língua francesa, tal como veremos no próximo capítulo.

³UNAR – Universidade do AR. Foi criada em 1947 pelo SENAC – São Paulo e funcionou até 1962. Transmitia cursos de formação profissional por transmissão radiofônica no estado de São Paulo.

2. DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O objeto do presente estudo evoca a necessidade de definir alguns conceitos, entre eles o conceito de educação a distância. Embora não haja consenso de uma definição aceita entre os diversos autores que discutem o tema da EaD, é possível identificar alguns aspectos comuns às definições apresentadas. A separação física entre o aluno e o professor é um desses aspectos comuns e está presente nas definições de Chaves e de Moran.

A educação a distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (CHAVES, citado por ALVES, 2011, p.85).

Moran, além de enfatizar o uso das diversas tecnologias disponíveis para conectar alunos e professores, inclui o termo “ensino/aprendizagem”, chamando a atenção para a interação social estabelecida e o papel desempenhado pelos agentes envolvidos no processo de educação. Moran define a educação a distância nos termos abaixo:

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 1994, p.1-3)

O autor explica, ainda, porque ele usa o termo “educação a distância” e não “ensino a distância”.

Na expressão ‘ensino a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra “educação” que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. (MORAN, 1994, p.1-3)

Essas definições abordam dois aspectos importantes para as análises que serão apresentadas. O primeiro é a distância entre os agentes envolvidos

no processo de educação e o segundo é o uso da tecnologia. É possível verificar no paradigma implícito à palavra “distância” um sentido físico, mensurável em quilômetros. Ora, esse mesmo paradigma é profundamente alterado quando entram em cena as tecnologias digitais, pois o tempo de transmissão dos dados que carregam o conhecimento não é mais significativo, podendo ser medido em segundos ou até menos. Logo, constatamos que a educação a distância, aliada à tecnologia da informação, une o aprendiz ao conhecimento e une os aprendizes uns aos outros e ao professor, criando uma sensação de proximidade. Os aprendizes em contato são levados a colaborar entre si, tornando possível enriquecer ainda mais o processo de aprendizagem.

O professor, por sua vez, muda de posição. Ele sai do centro da relação de ensino e aprendizagem para assumir posições periféricas sem, contudo, perder em importância. Ele é posto como mediador, como facilitador do aprendizado. Ele deve adequar o conteúdo à mídia que será utilizada, validar a didática, a linguagem e a forma que será apresentado no curso a distância. Também guia os passos do aprendiz em direção à autonomia.

Os conceitos aqui evocados de autonomia e de construção colaborativa no processo de aprendizagem serão abordados nos capítulos seguintes.

3. PORQUE PESQUISAR CURSOS DE ENSINO DE LÍNGUAS *ON-LINE*?

A tecnologia digital consolidou definitivamente a modalidade de educação a distância. As questões do preconceito e o mito de ser uma educação voltada para classes menos favorecidas foram, pouco a pouco, superadas por iniciativas de educação a distância de grande qualidade, que atinge um público muito diversificado. A prova disso é que universidades renomadas do mundo inteiro possuem programas de educação a distância.

Barreiras foram transpostas e a educação a distância já percorreu um longo caminho. Mas onde esse caminho tem levado? O que é oferecido hoje, em matéria de ensino de línguas *on-line*? A internet tem realmente possibilitado a criação de uma comunidade global? E que língua fala essa comunidade? A proposta deste estudo exploratório é analisar dois *sites* de aprendizagem de línguas *on-line* do ponto de vista da autodireção e da autonomia do aprendiz e das possibilidades de colaboração entre pares ou dentro de um grupo. Como estudante graduanda de francês língua estrangeira (FLE), me inscrevi em dois *sites* de ensino de línguas a distância para descobrir, *in loco*, o que está sendo proposto, como é tratada a questão da autonomia do aprendiz e da colaboração entre pares ou dentro de grupos.

4. AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

4.1 DEFINIÇÃO DE AUTONOMIA EM EDUCAÇÃO

A autonomia do aprendiz é um assunto importante na educação e é tratado também no contexto da educação presencial por sua relevância na formação de cidadãos autônomos. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, desde o ensino fundamental, orientações didáticas que ressaltam a importância de considerar o aluno como “sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento” (MEC, 1997, p. 61).

Ainda, segundo o relatório “Fundamentos da Nova Educação” (UNESCO, 2005), a autonomia intelectual é um dos objetivos fundamentais da educação para a qual todo ser humano deve ser preparado. Ela capacita aos indivíduos a formular juízos de valor e a desenvolver o discernimento e a responsabilidade necessários para conhecer o mundo que os cerca e agir como atores responsáveis e justos (WERTHEIN & CUNHA, 2005). Por outro lado, a autonomia confirmada do aprendiz não é excludente da necessidade de acompanhamento por parte de um tutor. Logo, o posicionamento da instituição de ensino em relação à autonomia do aprendiz, como pré-requisito fundamental ou como processo em construção contínua, é determinante para a abordagem pedagógica que será apresentada e, conseqüentemente, terá influência no resultado da aprendizagem, se os objetivos serão ou não alcançados (GLIKMAN, 2002).

Para utilizar a linguagem popular na internet, o aluno que segue um curso a distância pode estar “conectado” com outros, ainda que se encontre só, diante de sua máquina, em um ambiente físico. O fato de estar conectado a seus pares, tutores ou professores difere o aprendiz autônomo do autodidata, pois este não recorre a outras pessoas para construir seu conhecimento (CUQ, 2003).

De acordo com o *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ, 2003), o termo autonomia pode ser definido como:

Capacidade do aprendiz de tomar para si a responsabilidade por sua aprendizagem. (...) ele sabe definir (para si mesmo) seus objetivos, uma metodologia e os conteúdos de aprendizagem, ele sabe gerenciar sua aprendizagem no tempo e sabe avaliar suas aquisições e sua aprendizagem. Tal aprendiz está apto a realizar aprendizagem autodirigidas. (CUQ, 2003, p.31, tradução nossa)⁴

Segundo o mesmo dicionário, a aprendizagem autodirigida é aquela em que o aprendiz define os conteúdos, gerencia o tempo de aprendizagem e se autoavalia. O oposto da aprendizagem autodirigida é a heterodirigida, na qual as decisões de conteúdo, tempo e avaliação são tomadas por outras pessoas. Ela pode ainda “evoluir com o tempo, e em função do domínio de aprendizagem, ser realizada com ou sem apoio (...) ser individual ou coletiva” (CUQ, 2003, p. 30). O conceito de aprendizagem autodirigida nos interessa na medida em que expressa a independência do aprendiz em relação à definição do conteúdo, do tempo de estudo e da avaliação da aprendizagem sem, contudo, excluir a possibilidade da interação social e do suporte de um professor ou tutor, podendo ser também uma produção coletiva de conhecimento.

Para Nissen (2007), a autonomia do aprendiz é dividida em sete categorias distintas, a saber: autonomia técnica, informacional, metodológica, psicoafetiva, cognitiva, metacognitiva e social. Reteremos os conceitos de autonomia cognitiva, metacognitiva e social para as análises que serão apresentadas adiante. Autonomia cognitiva é a análise dos elementos observados, regrupamento com elementos conhecidos e antecipação por formulação de hipóteses. Autonomia metacognitiva é a atividade de reflexão sobre a estratégia de aprendizagem escolhida, capacidade de autorregulação. Autonomia social consiste em comunicar-se para aprender, pedir e obter ajuda.

⁴ « (...)Capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. (...) il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, el sait gérer son apprentissage dans le temps et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. Un tel apprenant est en mesure de réaliser des apprentissages autodirigés. » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p.31)

4.2 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS.

A autonomia do aprendiz está intimamente ligada à forma de aprender de cada um, ou seja, às suas estratégias metacognitivas. Os autores O'Malley e Chamot (1990) diferenciam três tipos de estratégias, as metacognitivas, as cognitivas e as socioafetivas. Estratégias metacognitivas se referem ao conteúdo e à reflexão acerca dos processos de aprendizagem. Estratégias cognitivas se referem ao tratamento propriamente da matéria a ser estudada, enquanto que as estratégias socioafetivas se referem às interações com outras pessoas durante o processo de aprendizagem (CUQ, 2003).

Os tipos recorrentes de estratégias de aprendizagem são objeto de estudo da didática, constituindo os chamados estilos de aprendizagem. Oulet e Chevrier sistematizam esses estilos de aprendizagem em ativo, reflexivo, teórico e pragmático. O aprendiz ativo apresenta uma preferência em engajar experiências novas, agindo antes de refletir, mostrando-se muito ativo no contato social e no trabalho em equipe. O reflexivo tende a distanciar-se para refletir sobre a situação e estuda as possibilidades antes de tomar uma decisão. O aprendiz de estilo teórico é perfeccionista e analítico, cria sistemas teóricos baseados em suas observações, aborda os problemas a partir de uma análise lógica. Finalmente, o aprendiz de estilo pragmático se interessa à aplicação prática das ideias, respondendo a necessidades imediatas bem definidas (CUQ & GRUCA, 2005).

O desenvolvimento da autonomia e da metacognição acompanham os aprendizes desde as primeiras lições e constituem um processo contínuo durante toda a vida. A internet, bem como as bibliotecas físicas, estão disponíveis e acessíveis como fonte de informação, o que não necessariamente garante a efetivação da aprendizagem. As pessoas que interagem com estes conteúdos intelectuais é que possuem a capacidade de transformá-los em aprendizagem efetiva. Pensando então no papel desempenhado pelos atores da aprendizagem, o próximo capítulo trata da problemática das relações entre de interação entre os aprendizes.

5. APRENDIZAGEM COLABORATIVA OU COLETIVA?

A partir da popularização dos microcomputadores e da expansão mundial do acesso à internet, teóricos e estudiosos de diversas áreas do conhecimento relacionadas à educação e à ciência da informação vêm estudando como a interação social entre os estudantes, mediada por computador, altera ou modifica os processos de construção do conhecimento. Já não é mais atual a ideia de que a utilização do computador na educação substituiria o professor, ou que submeteria o aprendiz ao isolamento. Suposições como essas se tornaram mitos que estudos e experiências atuais têm buscado derrubar. A respeito do isolamento do aprendiz, veremos o que é e como se dá a colaboração entre aprendizes interconectados por meio da rede mundial de computadores, a internet. Veremos, ainda, as diferenciações propostas entre os termos colaborativo, cooperativo e coletivo para melhor situar estas teorias nas análises que serão apresentadas mais adiante.

A aprendizagem apoiada por computador, termo traduzido do inglês *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), busca investigar quais são os ganhos reais que a colaboração entre grupos de alunos, conjugada ao uso de computadores e de tecnologias digitais, trazem para a educação. Na colaboração, os membros do grupo estão focados na interação que os leva à construção e ao compartilhamento da resolução de um problema ou na negociação de sentido (STAHL, KOSCHMANN, & SUTHERS, 2006). A aprendizagem colaborativa apoiada por computador ressalta a relação que se estabelece entre os aprendizes para construção do conhecimento e coloca o computador como “provedor de instrução que oferece meios de comunicação e apoio à interação produtiva dos alunos” (STAHL, KOSCHMANN, & SUTHERS, 2006, p. 7).

Por ser um campo de pesquisa recente e ainda em desenvolvimento, o termo “colaborativo” da sigla CSCL não é unanimidade entre os pesquisadores. Por analisar essencialmente as interações entre pares ou entre grupos, o termo “colaborativo” mostra-se restritivo dentro do universo possível das interações sociais para o campo do aprendizado. Isto posto, autores francófonos têm empregado o termo “coletivo”, possibilitando uma maior abrangência e

abarcando múltiplos aspectos da aprendizagem em grupo, buscando fugir ao caráter restritivo que a utilização do termo “colaboração” pode sugerir. (MANGENOT & ZOUROU, 2005).

Utiliser le terme “apprentissage collaboratif” comporte donc le risque de réduire la diversité de différents modes de fonctionnement à un seul mode, la collaboration proprement dite, tandis que notre objectif est d’affiner l’analyse des processus d’apprentissage en commun et d’éclairer les traits distinctifs de chaque mode. Par conséquent, si l’on associe la collaboration à un seul mode d’interaction, celui de la réalisation commune de toutes les sous-tâches par les participants, il convient de trouver un terme générique qui engloberait toutes les diverses modalités d’apprentissage qui émergent dans les situations de travail en commun avec les technologies (MANGENOT & ZOUROU, 2005, p. 59).

Tomando em consideração o ponto de vista de cada um dos autores citados, entendemos que cada um dos termos “colaborativo” e “coletivo” são apresentados com nuances e especificidades diferentes, buscando esclarecer um tema intrinsecamente complexo, o das interações sociais entre aprendizes. Para o desenvolvimento deste estudo, no entanto, adotaremos o termo colaborativo por entender que ele reflete o tipo de interação, entre os aprendizes, que serão analisadas conforme as definições apresentadas anteriormente.

6. ALGUNS PROJETOS NO BRASIL

Antes de iniciarmos a análise dos *sites* de ensino de línguas *on-line*, veremos como algumas iniciativas que buscam favorecer a aprendizagem em autonomia vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Apresentaremos dois projetos brasileiros para o ensino da língua francesa. O primeiro é o *site* Francoclic, desenvolvido pelo Ministério da Educação, e o segundo é o Teletandem Brasil, desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

6.1 FRANCOCLIC

O Francoclic é um *site* criado pelo Ministério da Educação em parceria com a Embaixada da França no Brasil para disponibilizar, de forma gratuita, conteúdo para a autoaprendizagem da língua francesa. (Francoclic - Ministério da Educação). O *site* é composto por cinco módulos: *Reflets-Brasil*, *Br@nché*, *Le Monde Francophone*, *Agrícola* e *Images de France*. O conteúdo é disponibilizado de forma totalmente gratuita e sem a necessidade de cadastro do usuário.

Education
Ministério da Educação

francoclic

Lingua e Cultura
Francófonas

imperdível
fale conosco

"Francoclic" é um site contendo diversos recursos de acesso livre, destinado particularmente aos alunos e professores interessados na aprendizagem e no ensino da língua francesa e das culturas francófonas.
"Francoclic" é o resultado de uma parceria entre a Embaixada da França no Brasil e o Ministério brasileiro da Educação para responder à um verdadeiro pedido dos atores da língua francesa no Brasil.
Nele você encontra os módulos: de auto-aprendizagem "Reflets-Brésil", de utilização em sala de aula "Br@nché", de especialidade agrícola "Agrícola" e de descoberta "le monde francophone d'un clic" e "Images de France".

Reflets-Brésil
Método de aprendizagem da língua francesa especialmente concebido para o público brasileiro, cujo formato lembra o das telenovelas. Divido em 24 lições, este é composto de vídeos, exercícios de acompanhamento e pontos de gramática.

Br@nché!
Aqui, você encontrará episódios do programa francês *France Feelings*, bem como fichas pedagógicas, exercícios corrigidos e transcrições dos vídeos. Este programa é divulgado semanalmente pelo canal educativo TV Escola.

Le monde francophone
Este módulo foi especialmente realizado para oferecer links contendo informações e atualidades sobre a língua francesa e o mundo francófono. Divididos por temas, esses links propõem sites de qualidade.

Agrícola
Este método de francês de especialidade, destinado ao mundo agrícola, foi elaborado a partir de um filme de 25 minutos, com possibilidade de dublagem ou de legendagem em português; o usuário dispõe de três assistentes: comunicação, gramática e técnica.

Images de France
Este módulo contém numerosas fotos sobre a França, livre de direitos e classificadas por tema. Trata-se de uma adaptação do Cd-Rom *Images de France 3ème édition*, desenvolvido pelo Ministério francês dos Negócios Estrangeiros.

REFLETS - Brésil

RESTEZ BR@NCHÉ!

Le monde francophone d'un clic

AGRÍCOLA

Images de France

Figura 1 - Tela do site Francoclic

O módulo *Reflets-Brasil* é a adaptação do método de ensino de francês como língua estrangeira (FLE), chamado *Reflets*. Esse método, editado pela

editora francesa Hachette-Livre, é indicado para o ensino de adultos no modo presencial e conta com material impresso (livro e caderno de exercícios) e material multimídia (CDs de áudio no material do aluno, CDs e DVDs no guia pedagógico). O *site* foi desenvolvido a partir do material audiovisual e foi adaptado para o público brasileiro para ser utilizado no estudo *on-line* da língua francesa, como um apoio à aprendizagem de cursos presenciais ou para estudantes engajados em um programa de mobilidade internacional. O módulo *Br@nché* apresenta um menu lateral com vários assuntos como arte, educação, gastronomia e outros. Infelizmente, em todas as tentativas de acesso no período em que se realizou este estudo, de fevereiro a junho de 2013, os *links* não estavam disponíveis.

O módulo *Le Monde Francophone* é, segundo a própria apresentação da página, “uma adaptação digitalizada do folheto «*le monde francophone d’un clic*», realizado em 2006 pela Embaixada da França no Brasil”. (Francoclic - Ministério da Educação). Esse módulo apresenta, em um *menu* do lado esquerdo, temas como dicionário, francês para negócios, francofonia, juventude, editoras, recursos multimídia e especial francês língua estrangeira. Cada *menu* abre uma página com vários *links* relacionados. Os *links* foram testados e, na data⁵ de acesso, estavam funcionando perfeitamente. Esse módulo é útil como fonte de pesquisa para estudantes de FLE, uma vez que os *links* apresentados já foram previamente avaliados e validados por uma equipe de especialistas.

O *Agricola* é um módulo descrito como “método de francês de especialidade”. Trata de assuntos relacionados à atividade agrícola francesa. O módulo foi elaborado a partir de um vídeo de 25 minutos ambientado na região *Midi Pyrenées*, na França, onde duas personagens, Albert e Marion, dialogam sobre assuntos ligados à criação, comercialização e abate de bovinos. A página possui, ainda, três módulos complementares, chamados assistência de comunicação, assistência gramatical e assistência técnica. O módulo “assistência de comunicação” não estava operacional durante a realização do presente estudo. O módulo “assistência gramatical” traz explicações simples, porém bastante úteis. Os textos do módulo “assistente técnico” estão

⁵ Acessado em 21 de março de 2013.

disponíveis em português e francês e possuem rico vocabulário de termos agrícolas, além de explicações sobre as regiões agrícolas francesas e alguns dados estatísticos.

O módulo *Images de France* (imagens da França) propõe disponibilizar diversas imagens em alta resolução, livres de direitos autorais, de cidades e departamentos *d'outre-mer*⁶. Na data de realização deste estudo, esse módulo também não estava disponível.

Tendo explorado as possibilidades que a página Francoclic proporciona ao estudante de francês, esse *site* não foi retido para uma análise mais detalhada no âmbito do presente estudo por dois motivos: o primeiro deles é a grande quantidade de conteúdo indisponível e *links* corrompidos, o que prejudicaria uma análise mais completa. O segundo motivo é a impossibilidade de estabelecer contato com outros usuários do *site* Francoclic. Nenhum recurso como fórum ou *chat* está disponível e nem mesmo o recurso de contato com os administradores da página funciona, tornando inexistente o aspecto colaborativo. No entanto, a iniciativa do Ministério da Educação é um passo importante em direção à democratização do ensino da língua francesa no Brasil, pois todo o conteúdo foi adaptado para falantes de português do Brasil e está disponibilizado gratuitamente, podendo servir de fonte complementar para estudos presenciais.

6.2 TELETANDEM BRASIL

Tandem é o nome dado à bicicleta de dois assentos, na qual dois ciclistas pedalam juntos para colocá-la em movimento. Esse método de ensino, que posteriormente seria batizado de tandem, surgiu na Alemanha no final dos anos 60 por iniciativa de uma associação franco-alemã, *German-French Youth Association*. Os falantes nativos, de francês e alemão, “interagem segundo tarefas pré-programadas, como diálogos e exercícios. A autonomia não

⁶ *Departements d'outre-mer* são territórios colonizados que foram anexados à República Francesa, mas estão geograficamente distantes da chamada França Metropolitana, localizada na Europa ocidental. Alguns exemplos de departamentos ultramarítimos são a Ilha da Reunião, a Guiana Francesa e a Martinica, dentre outros. (Larousse)

desempenhava nenhum papel nesse contexto” (TELLES, 2009, p. 75). Nos anos 70, este método de aprendizagem de línguas recebeu o nome tandem e ganhou em autonomia. Nos anos 80, o teletandem foi difundido em universidades e, nos anos 90, os princípios do tandem foram sistematizados. O primeiro princípio do tandem é não misturar as línguas. Este princípio é importante para que os aprendizes não priorizem os objetivos de comunicação, que são mais facilmente atingidos na língua nativa, em detrimento dos objetivos de aprendizado da língua-alvo que podem, por vezes, se mostrar demasiadamente difíceis ou desafiadores. O segundo princípio do tandem é a reciprocidade; “os aprendizes devem dividir o tempo das sessões de forma equitativa quanto ao uso da língua-alvo”. O segundo princípio deixa claro o caráter de troca de conhecimento entre iguais, as sessões não devem ser consideradas aulas particulares e nenhuma remuneração é devida. O terceiro princípio trata da autonomia dos aprendizes quanto ao assunto que será tratado nas sessões de tandem, o tempo de duração, a forma que será realizado e por quanto tempo manterão contato. Autonomia esta que pode ter diferentes níveis dependendo se o tandem é realizado dentro de um contexto institucional ou por um livre acordo entre indivíduos. Em linhas gerais, são estes os princípios que norteiam os projetos de aprendizado por tandem.

O projeto Teletandem Brasil permitiu aos pesquisadores investigar as interações entre os parceiros de línguas e estudar melhor os mecanismos de aprendizagem em tandem no que diz respeito aos processos de avaliação, *feedback* e correção. Além disso, o projeto possibilitou ao grupo de pesquisadores dar passos importantes na investigação da aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

7. A ESCOLHA DOS SITES.

7.1 POR ONDE COMEÇAR?

A metodologia utilizada como ponto de partida para verificar quais são os *sites* que oferecem ensino *on-line* do francês como língua estrangeira consistiu na pesquisa em um *site* de busca bastante popular, o Google. Digitando «aprender francês pela internet» no Google, obtém-se mais de três milhões de resultados.

Uma nova busca foi feita, desta vez utilizando a frase «aprender línguas na internet». Esta pesquisa obteve uma quantidade menor de resultados, ainda assim, em número bastante expressivo, aproximadamente 1 milhão. A escolha pela mudança do termo foi baseada na experiência do Teletandem UNESP, descrita no capítulo 6. O objetivo era encontrar pessoas nativas do francês que procurassem aprender outras línguas, entre elas o português do Brasil, possibilitando um trabalho de colaboração entre os aprendizes. Essa segunda busca gerou os seguintes resultados:

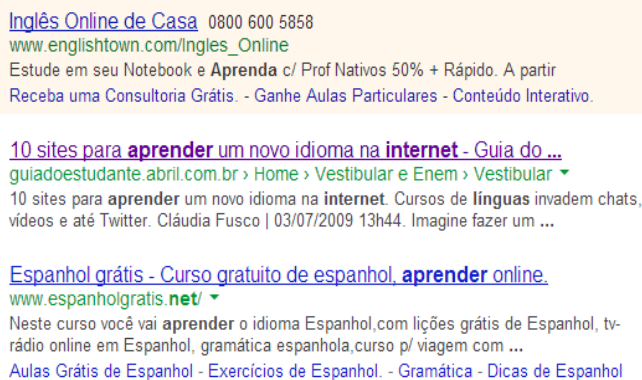


Figura 2 - Resultado da pesquisa no google

O segundo *link* encontrado nesta pesquisa apresenta o título “10 *sites* para aprender um novo idioma na internet”. O *link* conduz a um guia para estudantes, um periódico que existe tanto em versão impressa quanto em versão eletrônica, o Guia do Estudante da editora Abril. Partindo do pressuposto de que o jornalista responsável por publicar esta matéria testou os *sites* indicados, para evitar problemas de indisponibilidade de conteúdo como

vimos no caso do Francoclic (ver cap. 6), pareceu-nos adequado verificar o que este periódico intitulado “guia” oferece como possibilidades *on-line* para aprendizado de línguas estrangeiras.

Os 10 *sites* apresentados pelo Guia do Estudante *on-line* são:

- | | |
|----------------|----------------------|
| a. Livemocha, | f. Lernu, |
| b. Busuu.com, | g. Lang-8, |
| c. Italki.com, | h. Smart.fm, |
| d. Babbel, | i. Mango languages e |
| e. Palabea, | j. Voxopop. |

A matéria publicada aponta as facilidades de se estudar um idioma *on-line* como, por exemplo, gerenciar o próprio tempo, conhecer pessoas de todo o mundo e o baixo custo financeiro, sendo possível ter acesso a conteúdos gratuitos em alguns destes *sites*. Mas também alerta para os contratempos que podem levar ao abandono do curso, como a falta de compromisso com professores e tarefas, e mesmo a gratuidade, que também pode ser um fator de desmotivação.

7.2 ESCOLHENDO UM *SITE* DE ENSINO DE LÍNGUAS

Lendo atentamente as descrições propostas no Guia do Estudante, foi possível descartar os *sites* que de fato não atendem aos interesses do presente estudo por não oferecerem a língua francesa como opção para aprendizagem. Dos *sites* restantes, buscou-se selecionar os dois que melhor dialogassem com o objeto deste estudo exploratório. Os *sites* selecionados foram o Livemocha e o Italki.

Na descrição do *site* Livemocha, um dos mais conhecidos da *web*, o texto do guia destaca o fato de ter uma versão em português aperfeiçoada pelos usuários do *site*. Além disso, o Guia do Estudante descreve o *site* Livemocha como “organizado e bastante didático”. Alguns pontos da descrição desse *site* dialogam com o conteúdo deste estudo. O fato de o *site* ter uma versão em português é importante para encorajar o aprendiz, supondo que este não tenha conhecimento prévio da língua a ser estudada, facilitando a navegação. Finalmente, as expressões “organizado” e “bastante didático” sugerem ser um *site* adequado para um iniciante no aprendizado de uma língua estrangeira. Verificaremos se essas características

estão realmente presentes e facilitam o aprendizado da língua, como sugere o redator do artigo.

Já a descrição do *site* Italki faz lembrar a iniciativa do Teletandem, pois traz a ideia de ter um parceiro de idioma para trocar informações e se ajudar mutuamente a expandir competências linguísticas, um auxiliando o outro em uma língua que domina. Possui grupos de discussão, murais de recados e fóruns. Além disso, existe a possibilidade de o aprendiz cadastrar-se como professor de sua língua materna, ou outra língua em que seja fluente, e ser remunerado pelas aulas.

Ter uma indicação em um guia de referência sempre ajuda quando a oferta é extensa. Entretanto, é necessário acessar os *sites* e realizar o cadastro para verificar se, de fato, o que está descrito no guia condiz com o que é oferecido. Em um primeiro acesso, os dois *sites* citados parecem atender aos requisitos necessários da análise proposta neste estudo exploratório. Verificaremos, então, como são tratadas nesses *sites* as questões de autonomia do aprendiz e das possibilidades de colaboração.

8. ANÁLISE DO SITE LIVEMOCHA

8.1 PROPOSTA LIVEMOCHA

A página inicial do Livemocha tem um visual colorido e traz figuras que sugerem a união do estudo da língua com o caráter colaborativo (figura 3). Antes de o aprendiz realizar o cadastro e conectar-se, o *site* apresenta uma explicação clara e objetiva de sua proposta, resumida em três palavras: estude, ensine, explore. Nos textos explicativos, o termo comunidade é evocado diversas vezes e faz parte também da definição do que é esse *site*: uma comunidade de especialistas e aprendizes de diversos idiomas. A metodologia de ensino de línguas do *site* Livemocha foi desenvolvida em colaboração com o Centro de Estudos Aplicados em Segunda Língua da Universidade de Oregon, o que agrega credibilidade ao *site*.



Figura 3 - Página inicial antes do login

Para começar a utilizar o *site*, o estudante deve, primeiramente, cadastrar-se, criando uma conta com seus dados básicos, informar sua língua materna e a língua que pretende aprender e concordar com os termos de serviço. Os termos de serviço trazem orientações gerais de direitos sobre propriedade intelectual, privacidade, regras de conduta entre outras cláusulas que visam orientar os usuários e resguardar a sociedade criadora do Livemocha de eventuais problemas jurídicos. Após esse breve cadastro o usuário recebe um *e-mail* de confirmação para ativar

sua conta. Com a conta ativada, o usuário já pode começar a aprender o idioma escolhido utilizando os recursos gratuitos do *site*.

Acima do espaço para selecionar a língua nativa existe um pequeno ponto de interrogação. Clicando sobre ele, aparece a seguinte mensagem: “Língua nativa: selecione um idioma que você pode ajudar os outros a aprender. Você também vai ver traduções para as suas aulas na sua língua nativa”. Esse aviso revela a possibilidade, mas não a obrigatoriedade, de o aprendiz auxiliar outra pessoa a aprender a língua nativa do usuário, ou outra língua que o usuário domina. Mais adiante veremos que o *site* dispõe de mecanismos de incentivo à colaboração, quais são e como funcionam.

Após realizar seu cadastro e conectar-se, o usuário pode acessar o espaço de aprendizagem. Observa-se que a interface está em português, mas é possível alterar o idioma de interface do *site* a qualquer momento, selecionando-o na parte inferior da página (figura 4).



Figura 4 - Barra de seleção do idioma de interface

A tela inicial (figura 5) possui um *menu* superior com as opções: curso, professores, procurando praticar, pessoas, ajudar os outros. No centro da página, ao lado da foto de perfil do usuário, encontramos outro *menu*, com quatro figuras que propõem ao aprendiz escolher seu próximo passo (figura 5). Esse *menu* central mostra as possibilidades que o aprendiz tem para seguir com seu estudo. Veremos inicialmente a estrutura dos cursos propostos.



Figura 5 - Tela inicial do *Livemocha*

8.2 CURSO *ACTIVE FRENCH* NÍVEL 1

Iniciaremos a análise pelo curso de francês básico. Existem duas propostas de curso iniciante de francês, um deles chamado Francês 101, que é gratuito, e o outro chamado *Active French*, que é pago. O curso gratuito foi desenvolvido pela própria equipe do Livemocha a partir da colaboração de outros usuários do *site*. O curso analisado neste estudo será o *Active French, nível 1*, cujo material foi desenvolvido pela Harper e Collins, uma renomada editora de métodos de ensino e dicionários de língua inglesa.

Os *menus* ligados à divisão do conteúdo do curso são parecidos com a divisão dos métodos impressos de ensino de línguas, diferem apenas na nomenclatura. No Livemocha, os termos utilizados são “unidades”, que são subdivididas em “partes” que por sua vez são subdivididas em “lições”. Ao final de cada unidade, é proposto um teste. O curso *Active French* possui quatro unidades de língua francesa, divididas em seis partes cada uma, cada parte possui duas lições e um questionário final. Em cada uma das lições, é apresentado o conteúdo a ser estudado (figura 6). As lições são organizadas sempre com a mesma estrutura: diálogo de vídeo, gramática, vocabulário, leitura (lição 1 de cada parte) ou escrita (lição 2 de cada parte) e conversações interativas, que são exercícios de pronúncia. Ao clicar na lição, o usuário visualiza uma mensagem que diz “Comece aqui! Recomendamos que você comece a sua lição pelo exercício do Diálogo em Vídeo!”. Entretanto, é possível começar a lição por qualquer uma das partes (figura 6).



Figura 6 - Parte 6 do curso *Active French*

Diálogo de vídeo

Cada lição contém um enunciado que pode ser apresentado ou na língua de interface escolhida pelo usuário ou na língua-alvo; no caso deste estudo, a língua francesa. O aprendiz deve assistir a um vídeo de curta duração (32”) chamado “diálogo de vídeo” e responder às questões de compreensão oral propostas do lado direito do vídeo (figura 7). A correção do exercício é feita por meio da opção “verificar suas respostas”. Em seguida, as respostas marcadas pelo aprendiz aparecem em verde, se corretas, ou em vermelho, se incorretas. Nenhum outro indicativo é dado ao aprendiz para auxiliá-lo a encontrar seu erro e corrigir sua resposta.

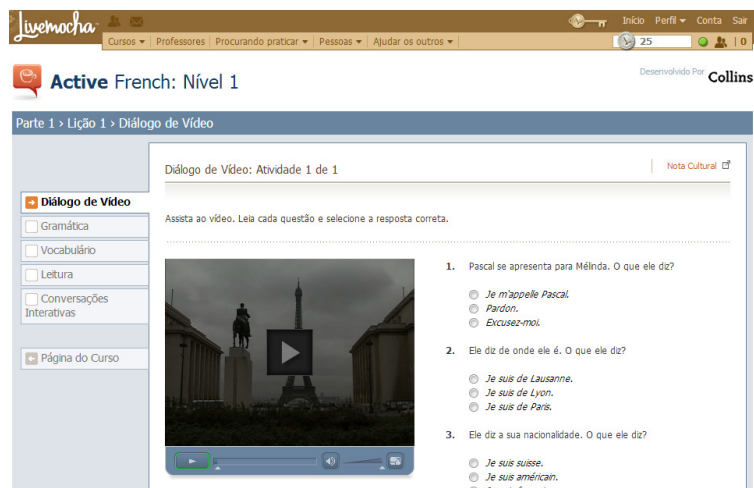


Figura 7 - Diálogo de vídeo

Ao completar o exercício proposto, além da opção de “verificar suas respostas”, o aprendiz também pode optar por “salvar e continuar” sem verificar a correção do exercício ou ainda de não responder ao exercício, clicando em “pular”.

1. Pascal se apresenta para Méline. O que ele diz?
 - Je m'appelle Pascal.*
 - Pardon.*
 - Excusez-moi.*
2. Ele diz de onde ele é. O que ele diz?
 - Je suis de Lausanne.*
 - Je suis de Lyon.*
 - Je suis de Paris.*
3. Ele diz a sua nacionalidade. O que ele diz?
 - Je suis suisse.*
 - Je suis américain.*
 - Je suis français.*
4. Méline diz a Pascal de onde ela é. O que ela diz?
 - Je suis de Lyon.*
 - Je suis de Lausanne.*
 - Je suis de Paris.*
5. Pascal pergunta se ela gostaria de um café. O que ela respondeu?
 - Je suis suisse.*
 - Je m'appelle Méline.*
 - Je veux bien.*

Figura 8 - Exercício do diálogo de vídeo

Analisando o exercício proposto (figura 8), percebemos que as questões 1 e 5 não dependem da visualização do vídeo para serem respondidas, mas sim de um conhecimento mínimo da língua-alvo que permita identificar, por escrito, o tipo de

resposta conveniente à pergunta proposta. As questões 2, 3 e 4 dependem necessariamente da compreensão oral do “diálogo de vídeo”, no qual as imagens, se visualizadas sem o som, também não dão indícios das respostas corretas às questões. O vocabulário das questões retoma exatamente o vocabulário utilizado no vídeo, mas as questões não estão na mesma ordem dos fatos apresentados no texto.

Neste momento, o aprendiz lança mão de suas estratégias metacognitivas e processos de autorregulação, e de suas estratégias cognitivas, devendo escolher, sem o auxílio de nenhuma indicação suplementar, se revê a apresentação do vídeo para descobrir onde errou, se marca aleatoriamente outra resposta e clica em “verificar suas respostas” até encontrar a resposta correta – pois não existe limite de tentativas – ou se salva suas respostas tal como foram marcadas na primeira tentativa e verifica, ao final da lição, quantas respostas corretas foi capaz de marcar em sua primeira tentativa. O *site*, no entanto, não oferece nenhuma dica ou orientação no sentido de conduzir o aluno a encontrar a resposta adequada no vídeo.

Gramática

A parte gramatical é apresentada por meio de *slides* de imagens com explicações escritas na língua de interface escolhida pelo usuário, e as frases que servem de exemplo ou expressões explicadas estão na língua-alvo. Nenhum recurso de áudio está disponível para ouvir a pronúncia das frases quando a língua de interface selecionada é o português. Também não existe a possibilidade de visualizar todo o conteúdo do *slide* na língua-alvo porque, mesmo clicando na opção “francês” no rodapé da página, as instruções do *slide* aparecem em inglês (figura 9). Por outro lado, apenas quando os *slides* são apresentados em inglês, um recurso de áudio aparece para ouvir as explicações do *slide*, como vemos no destaque em vermelho na figura 9.

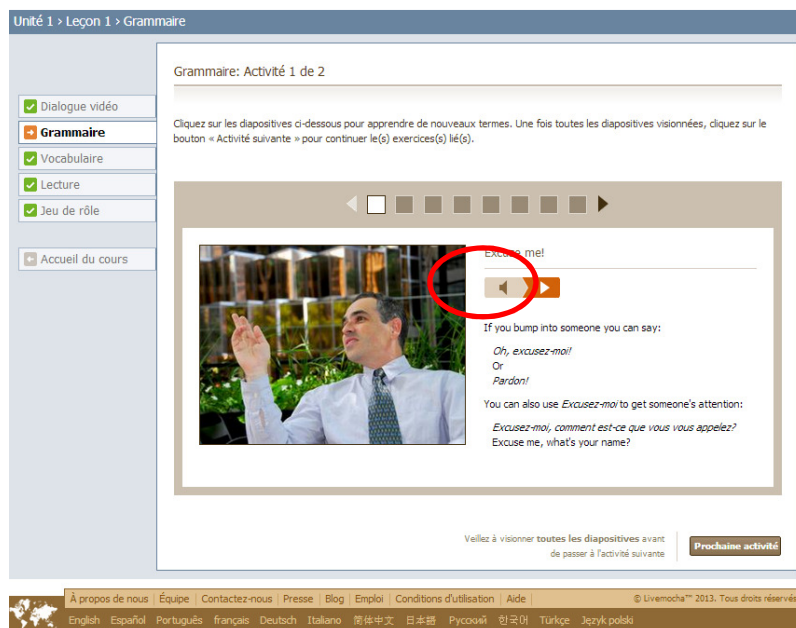


Figura 9 - Gramática slide 1

O fato de os enunciados não estarem disponíveis na língua-alvo pode ser considerado como uma falha do *site*, já que teoricamente existe essa possibilidade, ou pode ser uma estratégia dos desenvolvedores, caso estes entendam que é necessário o recurso à tradução, em uma língua auxiliar, quando se inicia o aprendizado de uma nova língua, como sugerem as metodologias tradicionais de ensino.

Ao final da unidade de gramática, uma atividade é proposta. Essa atividade tem relação com o vídeo apresentado no “diálogo de vídeo”, pois utiliza o mesmo vocabulário, mas, diferentemente do exercício proposto junto ao “diálogo de vídeo”, este não depende da visualização do vídeo nem da escuta do texto oral, mas do conhecimento da língua e da compreensão de alguns aspectos gramaticais que foram apresentados nos *slides*.

Responda as seguintes perguntas sobre Pascal e Mélinda.

1. Como Pascal se apresenta?
 - Je m'appelle Pascal.*
 - Vous vous appelez Pascal.*
2. Pascal pergunta a Mélinda sua nacionalidade. Ele diz:
 - Vous êtes français?*
 - Vous êtes française?*
3. Mélinda diz a Pascal de onde ela é. Ela diz:
 - Je suis à Lausanne.*
 - Je suis de Lausanne.*
4. Pascal diz a Mélinda de onde ele é. Ele diz:
 - Vous êtes de Lyon.*
 - Je suis de Lyon.*
5. Pascal pergunta a Mélinda se ela quer um café. Ele diz:
 - Vous voulez un café?*
 - Tu veux un café?*

Figura 10 - Exercício de gramática

Vocabulário

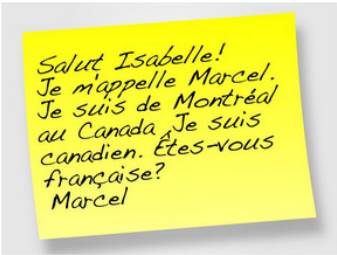
A apresentação dos *slides* contendo o vocabulário da lição 1 deixa muito a desejar, porque não abarca todo o vocabulário da lição, que não é extenso. Apresenta apenas as expressões “*excusez-moi*”, “*pardon*” e alguns nomes de países, como “*La Suisse*”, “*La France*”, “*L’Angleterre*”, “*Les États-Unis*” porém, sem colocar as nacionalidades correspondentes.

Leitura

O exercício de leitura apresentado na parte 1 da lição 1 é apresentado na forma de um bilhete, que deve ser interpretado para responder a questões de múltipla escolha. Essas questões não requerem grande capacidade interpretativa, uma vez que, compreendendo minimamente o gênero bilhete e sua estrutura, é possível identificar o destinatário e o remetente da mensagem, o que já responde a questão 1. Além disso, percebe-se uma falha na questão 5, onde a opção correta para a resposta seria: “você é francesa?” e não “ela é francesa?” ou ainda poderia

ser apresentada sob a forma “Marcel pergunta a Isabelle se:” aí sim caberia uma resposta afirmativa, “ela é francesa” e não interrogativa, como é posto.

Leia a nota. Leia cada questão e selecione a resposta correta.



1. Para quem Marcel está escrevendo?
 - Delphine
 - Isabelle
 - Méline
2. De onde Marcel é?
 - Paris
 - Lyon
 - Montreal
3. Qual a nacionalidade de Marcel?
 - Suíço
 - Italiano
 - Canadense
4. Onde Marcel mora?
 - Toronto
 - Montreal
 - Não mencionado
5. Que pergunta Marcel faz a Isabelle?
 - Ela é suíça?
 - Ela é canadense?
 - Ela é francesa?

[Retomar Atividade](#) [Pular](#)

Figura 11 - Exercício de compreensão escrita

Conversações interativas

O recurso chamado de “conversações interativas” trata-se, na verdade, da gravação da pronúncia do aprendiz de algumas frases que serão submetidas a outros usuários para correção. Este exercício permite ao aprendiz assumir o papel ativo em um diálogo simulado, gravando sua própria pronúncia das falas de uma das personagens. É possível repetir a gravação até que o aprendiz esteja satisfeito do resultado. Para tanto, ele não dispõe de nenhum recurso senão de fazer, por sua própria iniciativa, a comparação entre sua gravação e a gravação disponível no exercício. Em seguida, este exercício é submetido a falantes nativos ou proficientes no idioma-alvo para que avaliem o desempenho. A unidade não pode ser concluída sem a execução deste exercício. Como vemos na figura 13, o *feedback* recebido de um usuário para o exercício postado foi “*très bien*”, seguido de cinco estrelas no quesito “pronúncia” e cinco em “proficiência” (detalhe da figura 13).

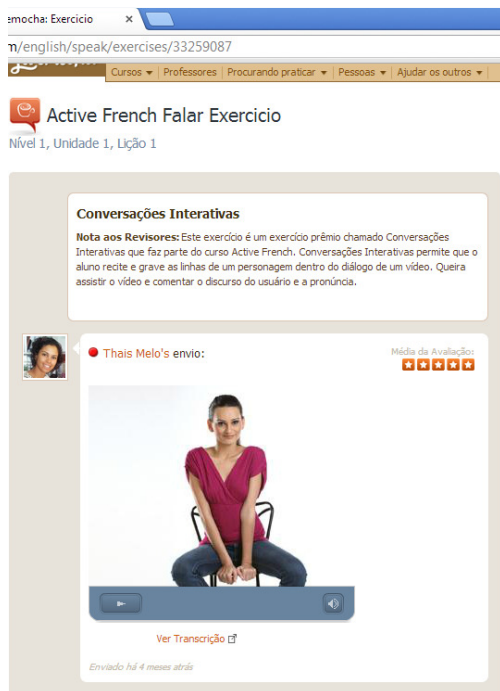


Figura 12 - Tela do diálogo interativo

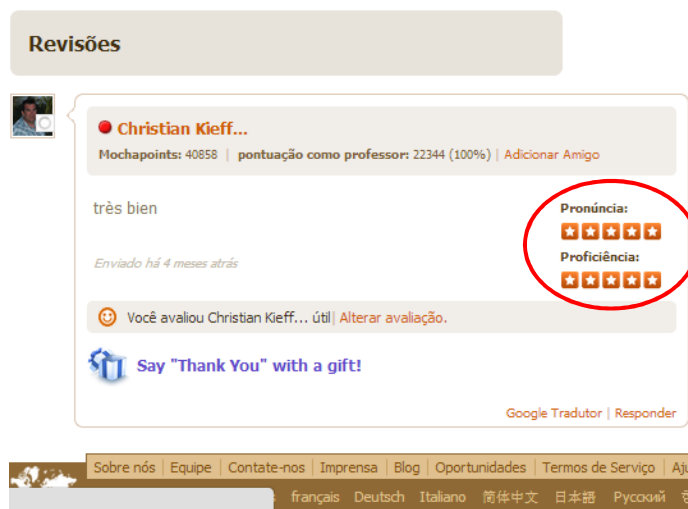


Figura 13 - Feedback do diálogo interativo

Embora o *site* declare que a metodologia utilizada na construção das lições é a chamada “abrangência total” (*whole-part-wole*), os exercícios apresentados parecem estar bem próximos da metodologia audiovisual na didática de língua adotada entre 1960 e 1980. Essa metodologia considera a língua, sobretudo, como um meio de expressão e de comunicação oral. O centro de toda lição audiovisual consiste em um diálogo que reproduz a língua cotidiana e os fatos da vida cotidiana. Essa metodologia traz como preocupação central o domínio dos elementos

prosódicos da língua estrangeira, como o ritmo e a entonação (CUQ; GRUCA, 2005). Percebemos o foco dado pelo *site* a esses aspectos no quadro de avaliação utilizado. Além do comentário livre, o usuário que avalia o exercício postado tem de uma a cinco estrelas para pontuar dois aspectos objetivos: pronúncia e proficiência (detalhe da figura 13). Ora, o que levou ao questionamento da metodologia audiovisual foi a pobreza dos diálogos propostos apresentados por personagens sem profundidade psicológica (CUQ; GRUCA, 2005), características que parecem-nos de fato estar presentes no curso analisado.

Sistema de incentivo à colaboração

Todos os exercícios submetidos à avaliação de outros usuários geram pontos, tanto para quem fez quanto para quem os corrigiu. Os pontos podem ser utilizados para adquirir “*tokens*”, que é a moeda própria do *site*, ou seja, fichas para liberar módulos e outros recursos dos cursos. As avaliações também são qualificadas como “bastante úteis”, “úteis” ou “não”, pelo aprendiz que a recebeu. No caso em que a avaliação seja qualificada como “não”, o avaliador não é notificado. O aprendiz pode ainda enviar “presentes”, que variam de 65 a 75 “*tokens*” como forma de agradecimento à colaboração dada por outro usuário (avaliador). Esta avaliação pode ser em forma de texto ou gravada em arquivo sonoro que possibilita, por exemplo, corrigir a pronúncia do aprendiz.

Resultado

Ao final de cada lição, uma tela com os resultados do aprendiz é apresentada, junto de uma mensagem de motivação “Bom trabalho! Você está um passo mais próximo de alcançar seus objetivos de aprendizagem”. Um quadro azul à esquerda mostra a pontuação da lição em porcentagem de acertos (figura 9) e um quadro à direita mostra todas as etapas concluídas e a pontuação de cada uma delas. Ora, se o *site* afirma que os objetivos foram alcançados, logo, esses objetivos seriam dois, a compreensão geral de um diálogo cotidiano simples e a pronúncia de frases curtas, decoradas por repetição.



Figura 14 - Tela de resultado final da unidade

Outros recursos do site

Os cursos de línguas, como o que foi apresentado acima, são apenas alguns dos recursos que o *site* oferece. Existe também a possibilidade de agendar aulas particulares com professores cadastrados, praticar a expressão escrita e oral com exercícios criados pelos próprios usuários, entrar em contato com pessoas que sejam fluentes na língua-alvo para treinar a expressão e compreensão oral. Além disso, os usuários contribuem para enriquecer o conteúdo do *site* enviando fatos e histórias sobre a cultura de seu país de origem. O *site* apresenta a estrutura de uma rede social, onde é possível personalizar o perfil do usuário com foto, um pequeno texto de introdução expondo seus objetivos pessoais, preferências de confidencialidade das informações compartilhadas e também agregar “amigos”, parceiros de idioma, professores e outros usuários, além de acompanhar as atividades desenvolvidas por outros usuários, possibilidades próprias das redes sociais. Enquanto o usuário está conectado, ele pode se mostrar disponível para um bate papo com outros usuários pelo *chat*, ou ser contactado para uma conversa.

8.3 COMENTÁRIO CRÍTICO SOBRE O SITE LIVEMOCHA

Do ponto de vista da autonomia, os exercícios propostos não contam com um *feedback* capaz de fazer o aprendiz refletir sobre seu erro e aprender como assimilar a informação de uma forma mais efetiva. O que existe é um passo a passo que guia o aprendiz de uma lição a outra. Durante todo o curso, são enviados *e-mails* para alertar o usuário se outro usuário quer entrar em contato, se avaliaram suas postagens de exercícios, para alertar de promoções e novidades no *site* ou para avisar que alguém lhe enviou uma mensagem, mas nenhuma mensagem com estratégias de aprendizagem. Estas ficam, de fato, a cargo do aprendiz; logo, sua autonomia é pressuposta como já tendo sido adquirida, não como uma característica que será desenvolvida ao longo do curso e com o auxílio deste.

Já a colaboração é incentivada desde o momento inicial, quando o aprendiz efetua seu cadastro e informa em qual língua gostaria de auxiliar outros usuários. Existe ainda o *menu* “ajudar os outros”, que é exclusivo para acessar os exercícios submetidos à correção da comunidade em geral ou ao usuário em particular. Além disso, contribuir com o envio de exercícios, fichas com informações culturais e correções reforça o caráter de colaboração. O modelo de colaboração proposto mobiliza também a autonomia social do aprendiz. Ele tem a oportunidade de entrar em contato com falantes nativos de sua língua-alvo para tirar dúvidas e obter ajuda. É importante, porém, ter em mente que os usuários do *site*, que contribuem com correções e comentários, não são necessariamente professores ou especialistas em sua língua materna. Portanto, quando houver uma dúvida em relação a algum ponto específico da aprendizagem, convém entrar em contato com outros membros da comunidade para avaliar melhor as informações recebidas, ou ainda, utilizar o serviço pago de professor particular que o *site* oferece.

9. ANÁLISE DO SITE ITALKI.COM

9.1 PROPOSTA ITALKI.COM

O *site* italki.com propõe um aprendizado rápido, prático e a preço acessível (figura 15) baseado principalmente em aulas particulares. O *site* italki tem uma proposta baseada em aulas particulares na relação de um para um. As aulas podem ser pagas, com professores profissionais ou com tutores, ou podem ser gratuitas, com parceiros de idioma. A página inicial traz um tutorial chamado “como o italki funciona?” (figura 15) para auxiliar o aprendiz a utilizar o *site* da melhor forma. Embora o *site* ofereça a possibilidade de escolher o idioma de interface, várias informações estão disponíveis apenas em inglês e os usuários também costumam escrever suas apresentações pessoais neste idioma, demonstrando uma preferência pela língua inglesa na comunicação geral.

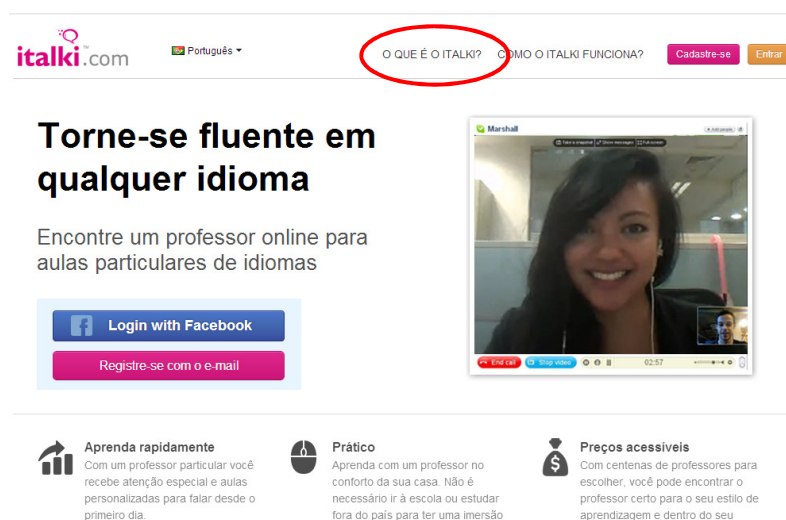


Figura 15 - Tela inicial italki.com

9.2 COMO FUNCIONAM OS CURSOS DO ITALKI.COM

O aprendiz deve começar selecionando o professor, tutor ou parceiro linguístico com o qual deseja manter contato para aprender a língua-alvo. Para encontrar as pessoas cadastradas em cada uma dessas categorias, ele pode utilizar o mecanismo de busca do próprio *site* que filtra os professores, tutores e

outros membros. Ele deve clicar em “classes profissionais” para encontrar um professor, em “tutoriais informais” para encontrar um tutor ou em “parceiros de idiomas” para encontrar outro usuário com o qual deseja manter contato (figura 16).

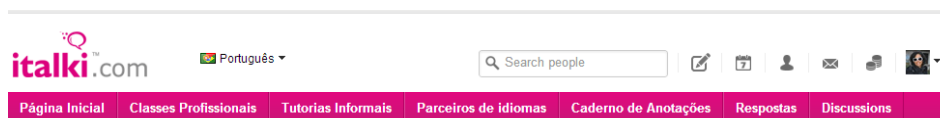


Figura 16 - Menu principal do italki

Aulas com professores profissionais

Depois de selecionar o professor (figura 17) com o qual deseja ter aulas, o aprendiz deve agendar as aulas no horário que lhe for mais conveniente e que também seja possível para o professor. Ao entrar em contato com o professor, o *site* sugere ao aprendiz que escreva, na mensagem, algumas informações importantes para que o professor comece a organizar o tipo de material e tempo que terá com aquele aluno (figura 18).

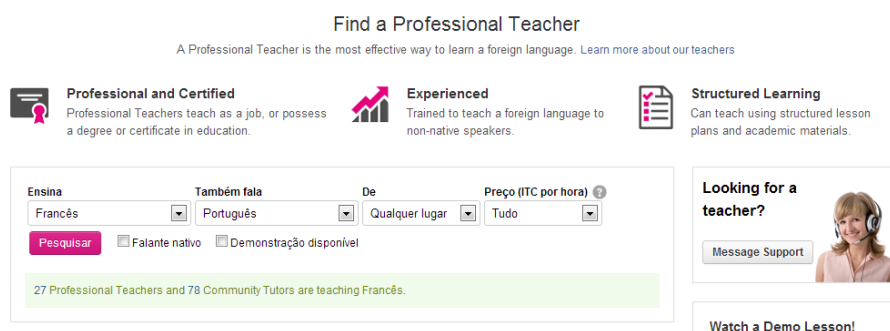


Figura 17 - Filtro de professores

Entrar em contato com professor

Enviar Para

Babak (T007399032)

por favor fale para o professor mais sobre você e seus objetivos. por exemplo:

Meu nome é John Smith e eu sou americano.

- Objetivos de aprendizado: Estou aprendendo chinês porque vou à China em dezembro, a trabalho. Quero aprender a escrever emails curtos em chinês.
- Frequência de aulas: Eu estou interessado em aulas de chinês duas vezes na semana.
- método de ensinamento preferido : eu prefiro lições informais. Eu quero praticar minha escrita. eu gostaria também de ler artigos de jornais e entender os populares programas de TV chineses.

Mensagem

Figura 18 - Tela de envio de mensagem ao professor

É possível visualizar a grade horária disponível clicando no perfil do professor, em seguida em “visualizar horários disponíveis” (figura 19). No horário agendado, aluno e professor devem se conectar por *skype*⁷. O material utilizado no curso é todo preparado pelo professor.

Visualizar os Horários Disponíveis x

| 9/7/2013-15/7/2013 | | | | | | Próxima semana + | |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|---|--|
| terça-feira 9/7/2013 | quarta-feira 10/7/2013 | quinta-feira 11/7/2013 | sexta-feira 12/7/2013 | sábado 13/7/2013 | domingo 14/7/2013 | segunda-feira 15/7/2013 | |
| 03:00 03:30 04:00 | 03:00 03:30 04:00 | 03:00 03:30 04:00 | 03:00 03:30 04:00 | 04:00 04:30 05:00 | 03:00 03:30 04:00 | 03:00 03:30 04:00 | |
| 04:30 05:00 05:30 | 04:30 05:00 05:30 | 04:30 05:00 05:30 | 04:30 05:00 05:30 | 05:30 06:00 06:30 | 04:30 05:00 05:30 | 04:30 05:00 05:30 | |
| 06:00 06:30 07:00 | 06:00 06:30 07:00 | 06:00 06:30 07:00 | 06:00 06:30 07:00 | 07:00 07:30 08:00 | 06:00 06:30 07:00 | 06:00 06:30 07:00 | |
| 07:30 08:00 08:30 | 07:30 08:00 08:30 | 07:30 08:00 08:30 | 07:30 08:00 08:30 | 08:30 09:00 09:30 | 07:30 08:00 08:30 | 07:30 08:00 08:30 | |
| 09:00 09:30 10:00 | 09:00 09:30 10:00 | 09:00 09:30 10:00 | 09:00 09:30 10:00 | 10:00 10:30 11:00 | 09:00 09:30 10:00 | 09:00 09:30 10:00 | |
| 10:30 11:00 11:30 | 10:30 11:00 11:30 | 10:30 11:00 11:30 | 10:30 11:00 11:30 | 11:30 12:00 12:30 | 10:30 11:00 11:30 | 10:30 11:00 11:30 | |
| 12:00 12:30 13:00 | 12:00 12:30 13:00 | 12:00 12:30 13:00 | 12:00 12:30 13:00 | 13:00 13:30 | 12:00 12:30 13:00 | 12:00 12:30 13:00 | |
| 13:30 14:00 14:30 | 13:30 14:00 14:30 | 13:30 14:00 14:30 | 13:30 14:00 14:30 | | 13:30 14:00 14:30 | 13:30 14:00 14:30 | |

Figura 19 - Grade horária do professor

O italki.com traz alguns pré-requisitos para quem deseja se cadastrar como professor no *site*. O candidato deve possuir um diploma ou certificado que ateste sua formação como professor de línguas, ter alguma experiência, ensinar utilizando aulas planejadas e material acadêmico adequado.

⁷ Skype é um programa gratuito de videoconferência pela internet.

Tutor

O tutor pode ser qualquer pessoa que deseje ensinar informalmente sua língua materna. Ele pode, por exemplo, ajudar o aprendiz a fazer seu dever de casa, tirar dúvidas, ensinar sobre sua cultura ou estabelecer conversas para melhorar a fluência do aprendiz. Estes dois serviços são pagos, sendo o valor da aula particular mais elevado que do serviço de tutoria.

Parceiros de idiomas

Existe também a possibilidade de entrar em contato com um parceiro de idioma. A busca e contato com o parceiro de idioma é um serviço gratuito do *site*. Os parceiros de idioma não precisam ter nenhum tipo de formação específica e o ideal é que estejam aprendendo um a língua nativa do outro. O *site* recomenda manter cinco minutos de conversa em uma das línguas e trocar nos cinco minutos seguintes, para o nível iniciante. Em níveis intermediário e avançado pode-se estender o tempo da conversa de acordo com a disponibilidade dos parceiros (figura 20).

The screenshot shows the 'Parceiros de idiomas' section on italki.com. At the top, there's a navigation bar with 'Página Inicial', 'Classes Profissionais', 'Tutorias Informais', 'Parceiros de idiomas', 'Caderno de Anotações', 'Respostas', and 'Discussions'. Below this is a search bar and a 'What's this' dropdown. The main content area is titled 'Intercâmbio linguístico' and includes a search filter with the following settings: 'Ele/ela fala' (Francês), 'Ele/ela está aprendendo' (Português), 'De' (France), 'Sexo' (Tudo), and 'Morando em' (empty). There are three user profiles listed below the filter:

- Iskandar1504**: Masculino, De France, Morando em France. Languages: Francês, Inglês, Espanhol, Português. Aprendendo: Inglês, Português, Espanhol.
- Cupcake**: Feminino, De France, Morando em France. Languages: Francês, Inglês, Italiano, Espanhol, Árabe, Português, Sign Language. Aprendendo: Português, Sign Language, Árabe, Italiano, Espanhol. Note: 'I love cupcakes.'
- PiriPiri**: Feminino, De France. Languages: Francês, Alemão, Inglês, Espanhol, Italiano, Português.

On the right side, there is a sidebar with a 'Can't find a language partner? Get a 1-on-1 online teacher now!' advertisement for a user named Asya, and a 'Vizualize o perfil do professor' button.

Figura 20 - Filtro para parceiros de idioma

Outros recursos

Os recursos adicionais do italki são o “caderno de anotações” e os fóruns “respostas” e “discussões”. No “caderno de anotações”, o aprendiz pode fazer anotações de textos, enviar imagens ou gravar notas vocais em um arquivo de áudio. O *site* alerta que todas as anotações feitas no caderno de anotações são públicas, para que o usuário esteja ciente e não escreva nada inadequado, privado ou que não possa ser compartilhado com todos os usuários. Os recursos “respostas” e “discussões” funcionam como fóruns. No primeiro, os usuários podem enviar perguntas e receber as respostas dos outros usuários em relação à gramática, uso adequado de algum termo ou qualquer outro assunto. No segundo, o usuário lança uma discussão sobre qualquer assunto e recebe a resposta de outros usuários que argumentam, debatem, concordam ou discordam do assunto proposto. (Anexo1).

9.3 COMENTARIO CRITICO SOBRE O SITE

O *site* italki.com é focado na colaboração entre pares, portanto, não oferece material didático escrito ou multimídia em nenhuma língua. Funciona como uma grande rede social com fins linguísticos, ou seja, de colocar pessoas em contato para promover o aprendizado de línguas. Ele serve tanto de apoio para quem já faz aulas presenciais e quer treinar a compreensão e expressão oral com falantes nativos, quanto para quem quer ter aulas particulares totalmente *on-line*. Se por um lado existe a facilidade dos filtros e dos fóruns para encontrar o professor ou parceiro adequado, por outro não há garantias quanto à metodologia que será empregada pelo professor. Como a base dos cursos particulares parece ser o diálogo entre um professor e um aluno, por meio de um programa de videoconferência, parece-nos muito provável que a metodologia utilizada assemelhe-se à metodologia comunicativa. A metodologia comunicativa é utilizada desde os anos 70 até hoje. A metodologia comunicativa é centrada nas necessidades do aprendiz e visa desenvolver uma verdadeira competência comunicativa. Para tanto, busca desenvolver a compreensão e aquisição dos elementos linguísticos, sociolinguísticos e discursivos. Os elementos linguísticos fornecem as regras para uma construção oral coerente na língua alvo. Os elementos sociolinguísticos fornecem as informações de como utilizar a língua de forma adequada para cada contexto social e cultural. E os elementos discursivos desenvolvem a coerência do texto em relação à situação de comunicação (CUQ;

GRUCA, 2005). Para o *site* italki, o aluno deve avaliar a prestação do professor ao final de cada aula e, caso o aluno não fique satisfeito com a qualidade do serviço prestado, o pagamento não é realizado.

CONCLUSÃO

Atualmente, a educação a distância é uma realidade consolidada. Apresenta formações consistentes em vários níveis da educação formal, além de representar um recurso importante de educação continuada. Fato este que não descarta a necessidade do esforço humano contínuo no sentido de aperfeiçoar a forma de exposição dos conteúdos e dos recursos colocados como auxílio à aprendizagem. Percebemos neste estudo que a autonomia do aprendiz é pressuposta como um pré-requisito para o bom desenvolvimento do curso ao invés de tratada como uma capacidade a ser desenvolvida no cerne dos cursos à distância analisados. Esta constatação pode nos dar indícios de que autonomia do aprendiz ainda é uma questão a ser desenvolvida e aperfeiçoada para propor uma educação a distância democrática de fato e inclusiva. Se por um lado alguns aprendizes já chegam aos cursos a distância com suas diversas autonomias bem desenvolvidas, por outro, os que não se encontram nesta condição continuarão em nítida desvantagem. A colaboração entre os aprendizes parece ser a grande aposta dos *sites* analisados e certamente é um fator importante, intrínseco das relações humanas de socialização, mas alcançado com a difusão mundial dos serviços de internet de alta velocidade. As inovações tecnológicas na internet avançam em uma velocidade acelerada. Na época da conclusão deste trabalho, uma nova versão do *site Livemocha* já estava sendo testada. Entretanto, a tecnologia continua sendo o veículo, o suporte e não o fator principal na questão do ensino de línguas estrangeiras a distância. Este fator parece continuar sendo objeto de estudo e pesquisa para especialistas, um desafio a ser vencido pelo avanço nas metodologias didáticas, pelo trabalho de cientistas da linguagem e pedagogos. Mas o espectro analisado é diminuto e não permite conclusões pragmáticas acerca do ensino de línguas estrangeiras a distância. A curiosidade persiste.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância:2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em 13 jun. 2013.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: Asdifle / CLE International, 2003.

CUQ, J.-P., & GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Grenoble: PUG - Presse Universitaire de Grenoble, 2005.

NISSEN, Elke. **Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie?** Alsic, Vol. 10, n° 1 | 2007. Disponível em: <<http://alsic.revues.org/617;DOI:10.4000/alsic.617>> Acesso em 14 jul. 2013.

ERDOS, R. F. **L'enseignement par correspondance**. Louvain, Belgique: Unesco, 1970.

Francocllic - Ministério da Educação. *Francocllic*. Disponível em <www.francocllic.mec.gov.br> Acesso em 21 jun. 2013.

Guia do Estudante. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/10-sites-aprender-novo-idioma-internet-481465.shtml>> Acesso em 22 jun. 2013.

GLIKMAN, V. **Des cours par correspondance au "e-learning"**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

Instituto Monitor. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br>> Acesso em 06 jun. 2013.

Instituto Universal. Disponível em: <www.unstitutouniversal.com.br> Acesso em 06 jun. 2013.

Larousse. Disponível em: <<http://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/outremer/136636>> Acesso em 22 jun. 2013.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2009.

MANGENOT, F.; ZOUROU, K. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching,** 2005. Disponível em: <<http://e-flt.nus.edu.sg/>> Acesso em 17 jun. 2013.

MEC. Ministerio da Educacao. *Portal MEC.* 1997. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 06 jun. 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância. Uma visão integrada.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância?** Escola de Comunicação e Artes – USP. Disponível em : <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acessado em 14 jun. 2013.

MORAN, J. M. **Novos caminhos do ensino a distância.** *Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5* , páginas 1-3, 1994.

MORAN, J. M., MASSETO, M. T., & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 15ª edição. Campinas: Papirus Editora, 2009.

MUGNOL, M. **A educação a distancia no Brasil**: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional* 2009, p. 335-349.

OLIVIER, C. ; PUREN, L. **Le web 2.0 en classe de langue**. Paris: Editions Maison des Langues, 2011.

SENAC. *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC*. Disponível em : < www.senac.com.br>. Acesso em 07 jun. 2013.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. **Aprendizagem colaborativa com suporte computacional**: Uma perspectiva histórica. *Gerry Stahl's professional & personal web network*. Traduzido por: Hugo Fuks, Tatiana Escovedo (*Português do Brasil*). 2006. Disponível em <http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_Portuguese.pdf> Acesso em 06 jun. 2013.

TELLES, J. A. (Org.) **Telet@ndem** *Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: FAPESP, 2009.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. D. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2005.

Anexo 1 – Debate no *site* Italki

Apprendre les langues par internet, ça marche?



Bonjour à tous! Je fais un memoire sur le sujet de l'apprentissage de langues par internet (plus précisement de la langue française) et j'aimerais avoir quelques temoignages des personnes qui ont eu cette expérience. Quelles ont été vos difficultés, comment trouvez-vous le *site* de italki, utilisez-vous d'autres ressources/*sites*... etc... Merci d'avance!

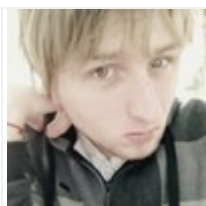
Compartilhar:

[Share on twitter](#)[Share on facebook](#)[Share on orkut](#)[Share on linkninja](#)[Share on email](#)[More Sharing Services](#)

- **2**
- Postado por [Thais](#) May 18, 2013
- 10 comentários

[Bandeira](#)

Comentários



Bonjour,

Les difficultés se situent principalement dans l'expression orale. C'est pour cette raison que beaucoup de gens décident de s'inscrire sur Italki et sur des *sites* du même genre. En effet, il y a énormément de professeurs et de tuteurs ici qui peuvent aider certaines personnes à améliorer leurs connaissances et leurs compétences orales. Le *site* Italki est très pratique et permet à beaucoup d'entre nous de devenir meilleurs, de nous améliorer. Je n'utilise pas d'autre *site*, mais j'ai entendu parler du *site* LiveMocha, qui semble-t-il, est un *site* correct également. D'une manière générale, je pense que le web a favorisé l'apprentissage des langues étrangères, notamment en mettant à disposition des apprenants un certain nombre d'outils et de *sites* très utiles.

J'espère que d'autres personnes pourront témoigner, vous donner leur avis. Et bon courage pour le mémoire !

À bientôt !

-
- **3**
- [Jérôme](#)
- May 18, 2013

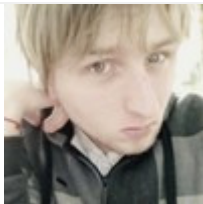
[Bandeira](#)



Merci Jérôme! =)

-
- **1**
- [Thais](#)
- May 18, 2013

[Bandeira](#)



De rien ! Nous sommes ici pour nous entraider, n'est-ce pas ?

-
- **3**
- [Jérôme](#)
- May 18, 2013

[Bandeira](#)



Bonjour,

Je m'appelle Himaja et j'suis indienne. J'apprend le français à l'alliance française et ces jours je ne me débrouille pas très mal en français mais d'abord je l'ai trouvée vraiment difficile de comprendre les exercices oraux qu'on faisait quotidiennement dans les cours. Et c'était en communiquant avec les natifs que j'ai pu améliorer mon français. Donc voilà, je suis une fan d'échange linguistique en ligne. Ça marche pour moi :)

(Excusez-moi, j'ai pas la fonction pour mettre les accents :()

-
- **1**
- [Himaja](#)
- May 21, 2013

[Bandeira](#)



je conseille à l'aide "Français Authentique"
francaisauthentique.com

-
- **1**
- [YESME](#)
- May 22, 2013

[Bandeira](#)



Merci Himaja et Ysme! Vos commentaires enrichissent bcp mon travail! ;)

-
- **0**
- [Thais](#)
- May 24, 2013

[Bandeira](#)



Oui, en effet. Ce *site* italki, je m'en profite beaucoup. C'est psk sur ce *site*, vous savez, il y a tant de gens qui sont venus dans le nomde entier, à tel point qu'on puisse y trouver facilement des gens qui parlent en langues maternelles. Je peux écrire de petits articles pourvu que les autres puissent les voir,et que puissent m'aider à corriger ceux que j'ai écrits. C'est vraiment pratique. D'ailleurs on peut y poser des questions, même c'est pas toujours répondu, quelquefois pas du tout à temps, mais c'est pas grave, psk dans la plupart de temps, on peut y trouver les meilleures réponses.

-
- **1**
- [sarah](#)
- May 24, 2013

[Bandeira](#)



Merci Sarah! Dis moi, tu étudies dans une école ou seulement par italki et/ou autres sites internet?

-
- **0**
- [Thais](#)
- May 24, 2013

[Bandeira](#)



moi je conseil les gens qui veuz apprendre la langue français par internet de deux chose premièrement utilisé un logiciel qui s'appelle roseta stone deuxièmement utilisé un dictionnaire comme le petit robert aussi regarder des reportage française et des films et discuter avec des gens sur italki et enfin *visiter* la france si vous pouviez

-
- **3**
- [beaumat](#)
- May 24, 2013

[Bandeira](#)



Je suis une étudiante, je me spécialise en français, plus de ce *site*, j'utilise aussi tv5 pour écouter le journal télé.

Puisque nos prof ne peuvent pas toujours répondre à mes questions aussi pour quelques phrases, compositions(ou articles si je peux dire), je trouve ce *site* me va bien. Si ma réponse peut t'aider, je serais contente :)

-
- **1**
- [sarah](#)
- May 25, 2013

[Bandeira](#)