



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:  
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

**ARLEY ANTONIO DE MELO SOUZA**

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL  
PARA O ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (FLE) EM AMBIENTES VIRTUAIS**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2017**

**ARLEY ANTONIO DE MELO SOUZA**

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL  
PARA O ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (FLE) EM AMBIENTES VIRTUAIS**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S729a Souza, Arlley Antonio de Melo.  
Análise de atividades de compreensão oral para o ensino de francês como língua estrangeira (FLE) em ambiente virtuais / Arlley Antonio de Melo Souza. – Campina Grande, 2017.  
64 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.  
"Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Verônica de A. R. Nóbrega".  
Referências.

1. Compreensão Oral. 2. Língua Francesa. 3. Perspectiva Acional. 4. Internet. 5. Ambientes Virtuais. 6. Atividades. I. Nóbrega, Carmem Verônica de A. R. II. Título.

CDU 81'33(043)

**ARLEY ANTONIO DE MELO SOUZA**

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL  
PARA O ENSINO DE FRANCÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (FLE) EM AMBIENTES VIRTUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Dra. Carmen Vorônica de Almeida Ribeiro Nóbrega.  
Orientadora – UAL/CH/UFCG**

---

**Professor Me. Lino Dias Correia Neto  
Examinador I – UAL/CH/UFCG**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2017**

Dedico este trabalho à minha saudosa avó Maria do Carmo de Melo (*In Memoriam*), que me inspirou a seguir o caminho da docência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o alvo de minha devoção. Reconheço que sem Ele nada eu poderia fazer, e O louvo por Sua bondade e misericórdia que me sustentam e estiveram comigo, me capacitando durante os anos de graduação! Que Ele receba todo meu reconhecimento e louvor!

Agradeço à minha família, que foi (e é) um porto seguro em todos esses anos. Sem vocês, alcançar essa vitória seria muito mais difícil e não teria o mesmo sabor. Agradeço à minha irmã Gabryella, por me suportar e apoiar sempre. Aos meus pais, Antonio e Janecilda, que tanto se esforçaram e se esforçam para que eu alcance lugares que eles não puderam alcançar. Obrigado porque sei que vocês sempre querem ver o meu bem! Amo vocês! Nunca esquecerei tamanha generosidade e incentivo durante minha graduação, e quero muito poder retribuir um dia. Não cabe nas palavras o quanto vocês são importantes para mim!

Agradeço a todos os meus amigos, pelo sincero apoio e o suporte. Aos amigos da Missão Federal. Encontrá-los foi como encontrar um oásis em meio ao deserto. Às minhas amigas e colegas de curso, Gabrielly, Heloísa e Jéssica. Somos colecionadores de histórias! Vocês foram essenciais demais, nesses anos de graduação, e me ajudaram até mesmo a decidir a temática desta pesquisa. Muito obrigado por tudo!

Agradeço a todos os meus professores, desde os do ensino fundamental e médio até os do ensino superior. Cada um de vocês somou para que eu chegasse até aqui! Muito Obrigado! Lembro mais especialmente da professora Rosiane Xypas, e agradeço por todo incentivo, por ter me ajudado nos momentos em que eu não pensava ser capaz.

Agradeço à minha queridíssima professora e orientadora, Carmen Verônica, por me acolher com tamanho carinho e paciência, que é sua marca registrada. Muito obrigado por cada conselho e por todo empenho em me orientar nesta pesquisa.

Agradeço ao professor Lino Dias, por sua disponibilidade, por aceitar prontamente o nosso convite e participar avaliando e contribuindo de modo tão significativo com este trabalho. Também à professora Márcia Candeia por todas as dicas e essenciais orientações acerca da redação e da apresentação desta pesquisa.

Finalmente, agradeço a alguém que não está mais entre nós, mas que não poderia deixar de ser citada. À minha querida avó Maria do Carmo de Melo (*In Memoriam*). Aquela que me ensinou a andar, a falar, e me ensinou tantas outras coisas nesta vida. A você, vovó, meu muito obrigado! Se Deus atender a todas as orações que a senhora fez a meu respeito, sei que eu serei muito abençoado nesta vida!

*“Nãõ se possui o que nãõ se compreende.”*

*Johann Goethe*

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisa atividades de Compreensão Oral encontradas em *sites* de ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Trata-se de uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo. O objetivo desta pesquisa é observar como a competência de Compreensão Oral é concebida e trabalhada nas atividades disponíveis nos *sites* analisados, e se a concepção de ensino subjacente atende à demanda principal da atual Perspectiva Acional, que concebe o aluno como agente social e visa estabelecer situações de ação e interação interpessoais entre aprendizes da língua alvo. A base teórica acerca da Compreensão Oral são os estudos de Cornaire (1998), Cuq (2003), Desmoms (2005), Cuq e Gruca (2005), Groux (2011), Wachs (2011), entre outros. Sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no ensino de línguas estrangeiras, recorreremos às pesquisas realizadas por Dejean-Thircuir e Nissen (2013), Ollivier e Puren (2013), Mangenot (2013) e Kim (2014). A análise do *corpus* foi organizada em duas partes principais. Primeiramente, observamos a natureza das atividades propostas, baseando-nos nas considerações de Goh (2003) sobre tipos de atividades voltadas ao ensino da Compreensão oral. Em seguida, analisamos qual a relação dessas atividades com os pressupostos da Perspectiva Acional. Nossa análise nos permitiu constatar que: 1) os *sites* de ensino de FLE observados apresentam um modelo mais tradicional de atividades de compreensão oral; e 2) essas atividades não apresentam influência significativa de abordagens mais recentes na didática de ensino de Línguas Estrangeiras. Concluímos que o que acontece é a mudança de suporte, que não é mais um manual impresso, e sim um ambiente virtual, mas prevalece o mesmo tipo de conteúdo.

**Palavras-chave:** Compreensão Oral. Língua Francesa. Perspectiva Acional. Internet. Ambientes Virtuais. Atividades.



## RÉSUMÉ

Cette recherche analyse des activités de compréhension orale trouvées dans des sites de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE). Il s'agit d'une recherche descriptive, de caractère qualitatif. L'objectif de cette recherche c'est celui de regarder comment la compétence de Compréhension Orale est perçue et travaillée dans les activités disponibles dans les *sites* analysés, et si la conception d'enseignement sous-jacente répond à la demande principale de l'actuel Perspective Actionnelle, qui voit l'apprenant comme un acteur social et a pour but d'établir des situations d'action et interaction interpersonnelles entre les apprenants d'une langue cible. La base théorique par rapport à la Compréhension Orale sont les études de Cornaire (1998), Cuq (2003), Desmoms (2005), Cuq e Gruca (2005), Groux (2011), Wachs (2011), entre autres. Par rapport à l'insertion des Technologies d'Information et Communication (TIC's) dans l'enseignement des langues étrangères, nous avons observé les recherches réalisées par Dejean-Thircuir e Nissen (2013), Ollivier e Puren (2013), Mangenot (2013) et Kim (2014). L'analyse du *corpus* fut organisée en deux parties principales. D'abord, nous avons observé la nature des activités proposées, en observant les considérations de Goh (2003) sur les genres d'activités de l'enseignement de la Compréhension Orale. Ensuite, nous avons analysé quelle est la relation de ces activités avec les présuppositions de la Perspective Actionnel. Notre analyse nous a permis de remarquer que: 1) les *sites* d'enseignement de FLE observés présentent un modèle plus traditionnel d'activité de compréhension orale; et 2) ces activités ne présentent pas d'influence significative des approches plus actuelles dans la didactique de l'enseignement de Langues Étrangères. Nous avons conclu que ce qui arrive c'est le changement de support, qui n'est plus un manuel imprimé, mais un environnement virtuelle, mais prévaut le même genre de contenu.

**Mot-clés:** Compréhension Orale. Langue Française. Perspective Actionnelle. Internet. Environnements Virtuels. Activités.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CONCEITOS, DEFINIÇÕES E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL.....</b>	<b>14</b>
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DAS ABORDAGENS E METODOLOGIAS: O LUGAR DA COMPREENSÃO ORAL.....	21
<b>3</b>	<b>A INTERNET E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....</b>	<b>27</b>
3.1	AS PRIMEIRAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS: PREPARANDO O CAMINHO PARA A INTERNET.....	29
3.2	O LUGAR DA INTERNET NA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	30
3.3	O LUGAR DA INTERNET NA PERSPECTIVA ACIONAL.....	33
3.4	ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS ENVOLVENDO INTERNET E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	36
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL EM AMBIENTES VIRTUAIS.....</b>	<b>40</b>
5.1	ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DO SITE “ <i>PODCAST FRANÇAIS FACILE</i> ”.....	40
5.1.1	<b>Apresentação geral do site.....</b>	<b>40</b>
5.1.2	<b>Atividades de compreensão oral.....</b>	<b>42</b>
5.2	ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DO SITE “ <i>APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5 MONDE</i> ”.....	47
5.2.1	<b>Apresentação geral do site.....</b>	<b>47</b>
5.2.2	<b>Atividades de compreensão oral.....</b>	<b>49</b>
5.3	ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DO SITE “ <i>BONJOUR DE FRANCE</i> ”.....	53
5.3.1	<b>Apresentação geral do site.....</b>	<b>53</b>
5.3.2	<b>Atividades de compreensão oral.....</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Dentre as quatro competências de base (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) postuladas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para serem desenvolvidas no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, escolhemos direcionar nossa atenção neste trabalho à oralidade, mais especificamente à competência de compreensão oral. Nossa preferência pelo trabalho com esta competência se dá antes de tudo pelo reconhecimento de sua complexidade. Por se tratar de uma competência da oralidade, ela foi por vezes tangenciada na história das abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, visto que a atenção se voltava comumente ao ensino de regras gramaticais através da repetição. Possivelmente, tal tangenciamento deve-se, em partes, à dificuldade que muitos pesquisadores encontram de lidar com a oralidade. Vemos isso claramente nos estudos de Kim (2014), quando o autor expõe a opinião de diversos teóricos<sup>1</sup> sobre o oral, os quais o classificam nos seguintes termos: *multiforme, complexo, fugaz, difícil de observar, mal conhecido, imprevisível, que implica o conjunto da pessoa etc.*

Além da dificuldade que tais estudiosos assumem frente ao conteúdo oral das línguas, há também, segundo Cornaire (1998), a dificuldade que grande parte dos aprendizes de idiomas atribuem ao desenvolvimento da competência de compreensão oral propriamente dita. Ora, pode-se dizer que uma das dificuldades que se soma à competência em questão, é que compreender já é uma atividade que requer enormemente atenção, motivação e diversas atitudes eficazes de ação daquele que aprende, e isso se intensifica quando se fala de compreender o oral.

Compreender em Língua Estrangeira, como diz Gaonac'h (2003), releva de grande carga cognitiva da parte de um aprendiz. Embora se possa apelar para o contexto, para as hipóteses, para as deduções, entre outras estratégias, não ignoramos que existam pré-requisitos linguísticos, como o conhecimento de formas e expressões sonoras existentes na LE, bem como pressões temporárias no ato de compreender. Por exemplo, quando se fala e ouve não se pode voltar o que foi enunciado, tal qual como fora dito, e muitas vezes o que se escuta, se perde, salvo se houver um dispositivo técnico para registrar o que foi dito. A compreensão oral não funciona como a leitura do texto escrito no qual o leitor pode ter a liberdade de voltar algumas linhas atrás buscando entender o texto lido. Some-se a isso o fato

---

<sup>1</sup> Dentre os teóricos citados por KIM, 2014, estão: LÈBRE-PEYTARD, 1990; NONNON, 1999; CHISS, 2003; MAURER, 2003; COSTE, 2005.

de que o texto oral é inconsistente porque é fugaz. Logo, isso poderá implicar de forma patente a compreensão.

A despeito de tais dificuldades frequentemente alegadas por alunos e pesquisadores, a compreensão oral é, segundo Goh (2003), uma das competências de base mais usadas durante o aprendizado, contando com mais de 50% de tempo tomado nas salas de aula, bem como nas atividades cotidianas dos indivíduos. Tal informação é reforçada por Cornaire (1998), quando afirma que nós passamos “45% de nosso tempo escutando, 30% nos expressando oralmente, 16% lendo e 9% escrevendo”<sup>2</sup> (p. 200, tradução nossa<sup>3</sup>). Perceba que há uma porcentagem maior de tempo atribuída às competências da oralidade, e mais ainda àquela que figura aqui como nosso objeto de estudo.

Compreendendo, portanto, a importância e a necessidade de promover novas discussões acerca do tema referido, decidimos fazê-lo associando-o a suportes modernos que têm figurado no panorama atual do ensino/aprendizagem de línguas. Com isso, perguntamos como a compreensão oral é trabalhada nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e nos diversos ambientes virtuais da *Web* (e *Web 2.0*) voltados ao ensino de Francês como Língua Estrangeira, que disseminam documentos orais dos mais variados estilos.

Sendo assim, este trabalho se justifica pelo pressuposto da interferência das TIC's no ensino de línguas estrangeiras dos tempos atuais. Dentre essas tecnologias, e de acordo com experiência anterior adquirida enquanto professor de Francês como Língua Estrangeira (doravante, FLE) em formação, consideramos que os recursos da internet *Web 2.0* (*sites*, *blogs* e redes sociais, como veremos posteriormente) os principais ambientes virtuais a que professores e alunos recorrem para desenvolver um idioma. Ao passo que reconhecemos isso, consideramos também o trabalho com a compreensão oral (CO) em sala de aula de FLE como um dos que mais merecem uma revisão atualmente, além de se tratar de uma competência que pressupõe um nível mais elevado de interação.

Estabelecemos como objetivo geral observar como é concebido e/ou proposto o trabalho com a compreensão oral em atividades veiculadas em ambientes virtuais voltados ao ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE), bem como identificar se a abordagem metodológica subjacente nos mesmos está em consonância com a atual Perspectiva Acional, postulada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Faremos isso analisando atividades de compreensão oral retiradas desses ambientes

---

<sup>2</sup> ...“45% de notre temps à écouter, contre 30% à nous exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire”.

<sup>3</sup> Todas as traduções de citações diretas usadas neste trabalho são de nossa autoria.

virtuais, observando sua natureza e sua adequação (ou não adequação) aos pressupostos da referida perspectiva. Pensamos que a presente discussão poderá contribuir para um maior conhecimento por parte dos professores de FLE acerca de ferramentas online que poderiam ajudá-los a trabalhar a compreensão oral em sala de aula ou como complemento do que é visto na mesma.

As hipóteses subjacentes acerca do que atingiremos como resultado de nossa pesquisa são: 1) os *sites* de ensino de FLE observados apresentarão um modelo mais tradicional de atividades de compreensão oral; 2) essas atividades não têm influência de abordagens mais recentes no ensino de línguas veiculado pela internet.

Para atingir nossos objetivos, realizaremos, no primeiro capítulo, uma exposição de estudos acerca da compreensão oral, buscando entender do que se trata especificamente essa competência e de como ela é proposta nas diversas abordagens e metodologias de ensino. No segundo capítulo, traremos estudos acerca das novas tecnologias em sala de aula, e de como as competências orais têm sido trabalhadas através das mesmas. Por fim, o terceiro e último capítulo é destinado à análise propriamente dita das atividades de compreensão Oral escolhidas.

## 2 CONCEITOS, DEFINIÇÕES E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL

No panorama atual de pesquisas em Didáticas de Línguas Estrangeiras, não há uma definição significativa para a Competência de compreensão Oral (CO). De acordo com Cornaire (1998), “existem muitas definições da compreensão, mas nenhuma sobre a qual os pesquisadores concordem atualmente”<sup>4</sup> (p. 193). A autora ainda afirma que “não existem teorias que expliquem verdadeiramente o que é a compreensão e como ela se produz”<sup>5</sup> (op. cit., p. 193). De fato, encontramos muitas opiniões sobre a CO, mas poucos são os que se propõem a defini-la. Buscaremos aqui, por meio de leitura crítica, observá-las, para em seguida fornecer nossa própria perspectiva como definição do objeto aqui estudado.

Precisamos partir do fato de que a compreensão Oral é considerada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001) como uma das competências linguísticas essenciais para um indivíduo falante (ou que almeja se tornar um falante) de determinada(s) língua(s) estrangeira(s). Tal essencialidade é marcada pelo aspecto comunicativo da linguagem, pois se pressupõe que para que haja uma comunicação eficaz, o falante precisa desenvolver, entre outras, esta competência. No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECRL, Conselho da Europa, 2001), a Competência de CO é inserida entre as Competências de Recepção. Isto porque a atividade realizada pelo indivíduo no momento em que este pratica a competência em estudo é justamente a de receber e processar “uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (QECRL, 2001, p. 102). O indivíduo que compreende textos orais é, pois, o receptor de mensagens e deve empenhar esforços para compreendê-las de maneira adequada ao contexto da situação comunicativa. Essas mensagens são das mais variadas possíveis, podendo ir desde gêneros de anúncios públicos (informações, avisos, instruções), até aqueles que marcam os meios de comunicação (rádio, TV, cinema etc).

Sendo assim apresentada no QECRL (2001), a compreensão oral (CO) tem sua importância apontada e justificada no âmbito do ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Mas antes mesmo de pensar a CO propriamente dita, existem algumas características da oralidade que devem ser conhecidas por qualquer um que se ponha a refletir sobre as competências linguísticas que a envolvem. Logo, importa que reflitamos neste

---

<sup>4</sup> ... “*Il existe de nombreuses définitions de la compréhension, mais aucune sur laquelle les chercheurs s’entendent actuellement*”.

<sup>5</sup> ... “*Il n’existe pas de théorie qui explique vraiment ce qu’est la compréhension et comment elle se produit*”.

componente do conhecimento linguístico sobre o qual nos debruçamos aqui, e as considerações de Fabienne Desmoms (2005) nos são de todo úteis para este fim, já que o referido desenvolve um estudo a respeito das especificidades do oral.

No âmbito comunicativo, diz Desmoms (2005), “o oral sempre precedeu a escrita e ocupa um lugar predominante nas relações humanas”<sup>6</sup> (p. 19). A oralidade recebe, portanto, a primazia nas situações comunicativas, de modo que a escrita existe a partir dela, e não o contrário. Assim, Desmoms (2005) se propõe a expor as especificidades do texto oral, sendo a primeira delas, sua efemeridade, já que o leitor de um texto escrito, por exemplo, pode, se precisar, recorrer novamente ao texto, reler frases, o que nem sempre se aplica a um ouvinte face a um texto oral. Logicamente, em uma conversa cotidiana, o ouvinte pode solicitar ao seu interlocutor a repetição de determinadas sentenças, mas, como diz Desmoms (2005), “se se trata de compreender uma informação difundida por rádio, televisão ou por um autofalante no metrô, uma estação ou um aeroporto, é impossível recorrer à repetição”<sup>7</sup> (p. 21). Em seguida, Desmoms (2005) aponta para os traços prosódicos da oralidade, referindo-se às entonações, às pausas, ao ritmo característico da língua, bem como às contrações, as hesitações, os “parasitas” (referência aos barulhos de fundo, por exemplo: trânsito, música etc.), as interrupções e conversas cruzadas, enfim, o autor nos apresenta toda essa gama de características da oralidade que variam, obviamente, de acordo com a língua alvo.

Existem também as características sociais da oralidade: os sotaques regionais (um francês fala francês com sotaque diferente de um quebequense, por conta da diferença regional) e sociais (se compararmos o sotaque de um camponês com o de uma pessoa que vive na cidade, veremos que o lugar social também influencia no sotaque), os registros de língua (as diversas maneiras de falar, acordadas à situação) e as expressões culturais. O corpo também é apresentado como um fator participante da oralidade, uma vez que, expressamos o que falamos através dos gestos, mímicas etc. Essas são características básicas da oralidade. Note-se que estamos observando apontamentos a respeito dos termos separadamente (Oralidade; Compreensão), para só então pensarmos a compreensão oral propriamente dita.

Pensemos agora em que consiste a capacidade de compreensão. A compreensão, para Cuq (2003), é uma atividade que se desenvolve por meio da utilização de processos cognitivos, o que evoca uma habilidade que parte primariamente do uso dos mecanismos mentais do indivíduo. Uma vez desenvolvidos esses processos cognitivos, definidos como

---

<sup>6</sup> ... *“l’oral a toujours précédé l’écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines”*.

<sup>7</sup> ... *“s’il s’agit de comprendre une information diffusée à la radio, à la télévision ou par un haut-parleur dans le métro, une gare, ou un aéroport, impossible de recourir à la répétition”*.

“largamente involuntários”<sup>8</sup> (p. 49), o indivíduo amadurece sua capacidade de compreender o significado de um texto, no nosso caso, um texto oral. Já Groux (2011), ao definir a compreensão, diz que ela é “uma operação cognitiva que permite alcançar o sentido de uma mensagem escrita ou oral”<sup>9</sup> (p. 51). À luz dessa definição, pode-se entender que atingir o significado de uma mensagem que nos está sendo veiculada (isto é, compreendê-la), é o resultado de uma “operação cognitiva”.

Apresentando concordância com esses pressupostos acerca de oralidade e compreensão, a primeira definição de Compreensão Oral que apresentamos é a de Gruca (2006), que chama a atenção para aspectos característicos desta competência, ressaltando os diversos conhecimentos necessários para seu bom desenvolvimento. Julgamos interessante apresentar o pensamento integral da autora a respeito destes conhecimentos:

Compreender não é uma simples atividade de recepção: a compreensão do oral supõe o conhecimento do sistema fonológico, o valor funcional e semântico das estruturas linguísticas veiculadas, mas também o conhecimento das regras socioculturais da comunidade na qual se efetua a comunicação sem esquecer os fatores extralinguísticos, como os gestos e as mímicas. (GRUCA, 2006, p. 51)

Logo, de acordo com Gruca (2006), a compreensão oral movimenta não só fatores linguísticos, mas também extralinguísticos, e fatores de ordem sociocultural. É exatamente por movimentar fatores diversos que se chega a classificar a CO como a competência “mais difícil a adquirir, porém a mais indispensável”, afirmação que é citada por Groux (2005) e com a qual diversos autores concordam. Evidentemente, nós entendemos a competência “mais indispensável” para cada estudante como algo que varia de acordo com seus objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), de modo que a afirmação de Gruca (2006) parece constituir-se em uma opinião generalizadora neste ponto.

A definição que Cuq (2003) nos dá para a competência de Compreensão Oral é estabelecida a partir de três pontos de vista. O primeiro deles é o dos processos cognitivos, já muito conhecidos nos estudos de Línguas Estrangeiras (LE). Nessa vertente concebe-se a Compreensão como o resultado do emprego dos processos semasiológico (processo pelo qual o ouvinte compreende primeiro palavras isoladas, depois frases, parágrafos, alcançando o significado de maneira ascendente) e onomasiológico (onde a compreensão se dá de maneira descendente, isto é, o ouvinte compreende o contexto global e em seguida alcança as

---

<sup>8</sup> ... *“largement involontaires”*.

<sup>9</sup> ... *“une opération cognitive qui permet d’arriver au sens d’un message écrit ou oral”*.



informações específicas do texto). Segundo Cuq (2003), “o ouvinte/leitor utiliza geralmente o processo onomasiológico, e recorre ao processo semasiológico quando o primeiro é inoperante”<sup>10</sup> (p. 50). Esta opinião é partilhada por Groux (2011) em suas considerações acerca desses processos cognitivos. No entanto, nós nos questionamos se de fato isso acontece na realidade, tendo em vista que parece ser algo bastante subjetivo o modo que cada pessoa utiliza o processo que mais se adequa à sua capacidade cognitiva e, na maioria das vezes o faz de modo inconsciente.

O ponto de vista pragmático é o segundo, a partir do qual Cuq (2003) explica a compreensão. Aqui são considerados tanto o ouvinte e seus objetivos de escuta, quanto a intenção comunicativa do locutor, apresentados como constituintes da compreensão, que é um “evento ancorado em uma situação comunicativa”<sup>11</sup> (CUQ, 2003, p. 50). Por último, temos o terceiro ponto de vista que releva de uma concepção didática para o desenvolvimento do ensino da compreensão oral objetivando às situações comunicativas visadas às situações mais variadas. Para a concepção didática, a compreensão deve ser ensinada de modo a preparar o aprendiz de LE para situações pertinentes nas situações reais.

Rost (1990, apud. CORNAIRE, 1998) concebe a compreensão oral como um “(...) processo ativo por meio do qual o indivíduo constrói a significação de uma mensagem”<sup>12</sup> (p. 195). Esse processo ocorre, como vemos nas considerações de Cuq e Gruca (2005) por meio das seguintes atividades realizadas pelo indivíduo: 1) identificação da forma auditiva; 2) percepção dos traços prosódicos; 3) percepção da segmentação dos sinais orais; 4) reconhecimento das unidades de sentido. De acordo com Cornaire (1998), as competências solicitadas para a CO “(...) vão da percepção dos sons através de um estímulo oral, até a sua representação mental em um processo de reconversão em unidades de sentido”<sup>13</sup> (p. 196). Nota-se que há todo um “caminho” traçado em direção à construção de sentido. Assim, o processo de compreensão oral é iniciado pela forma, mas sempre visa à produção de sentido, caso o contrário, não haveria *compreensão*, e sim uma mera *audição*.

A partir desses pressupostos, podemos olhar para o ensino da forma em detrimento do significado e tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, não podemos negar a importância que o ensino das formas linguísticas possui, pois através dele o estudante pode conhecer os

---

<sup>10</sup> ... “*l’auditeur/lecteur utilise majoritairement le processus onomasiologique, et a recours au processus semasiologique lorsque le premier est inopérant*”.

<sup>11</sup> ... “*événement ancré dans une situation communicative*”.

<sup>12</sup> ... “*processus actif au cours duquel l’individu construit la signification d’un message*”.

<sup>13</sup> ... “*vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu’à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens*”.

sons (a prosódia, o ritmo etc) da língua alvo. Esse conhecimento é necessário para que haja a mudança dos seus “hábitos adquiridos em língua materna”<sup>14</sup> (CORNAIRE, 1998, p. 196, tradução nossa), de modo que ele se adapte ao *novo* trazido pela LE estudada. Como diz Wachs (2011) quando se refere ao desenvolvimento das competências orais no estudante de línguas estrangeiras, “é preciso ter a capacidade de esquecer para aprender” (p. 185), isto é, esquecer os sons distintos de sua língua materna para se adaptar aos sons distintos da língua estrangeira aprendida.

No entanto, apesar de sua importância defendida acima, o ensino das formas linguísticas não é tudo. Ele é o meio para se atingir um fim. Esse ensino se constitui em uma etapa da aprendizagem desenvolvida sem objetivo verdadeiro de compreensão (CUQ e GRUCA, 2005). Note que a compreensão oral não passa simplesmente pela capacidade de *ouvir*. Compreender o oral não é somente ouvir, discriminar sons, mas conseguir efetuar de maneira eficaz a construção de significados presentes do texto ouvido e depois interagir. Passamos pela forma, mas não ficamos nela. Avançamos em direção à construção de sentido. Como diz Lundsteen, “a compreensão é um processo por meio do qual a fala se torna significação”<sup>15</sup> (apud. CORNAIRE, 1998, p. 36). Como afirmam também Cuq e Gruca (2005), “o sentido não se encontra nos sons, nem nas letras, nem nas sílabas, nem nas palavras, mas resulta de suas organizações e dos laços que esses elementos instauram entre si: daí a necessidade de colocar em evidência as estratégias de compreensão para o acesso ao sentido”<sup>16</sup> (p. 161). Portanto, pode-se dizer que pensar essa Competência é pensar no desenvolvimento imprescindível da capacidade do aprendiz de *ouvir* (discriminar sons) e *compreender* (produzir sentido para esses sons) textos nas mais diversas situações em LE.

Vale ressaltar outras questões quanto às características da Competência de Compreensão Oral. Uma delas se refere aos tipos de discurso (textos) que, em situação real ou em sala de aula, exploram a competência em estudo do aprendiz. Cuq e Gruca (2005) citam o discurso presente nos documentos sonoros que promovem um conhecimento a respeito dos mais diferentes gêneros de discurso, além de expor o discurso espontâneo, a escrita oralizada (no caso dos jornais, programas jornalísticos televisionados), discursos escritos para serem ouvidos, entre outros. Para auxiliar na aprendizagem da compreensão de todos esses discursos orais que tendem a ser efêmeros (CORNAIRE, 1998; DESMOMS, 2005), o indivíduo pode

---

<sup>14</sup> ... “*habitudes acquises en langue maternelle*”.

<sup>15</sup> ... “*la compréhension est un processus au cours duquel la parole devient signification*”.

<sup>16</sup> ... “*le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les smots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ce éléments instaurent entre eux: d’où la nécessité de mettre en place des stratégies de compréhension pour l’accès au sens*”.

recorrer a dois recursos bastante comuns nos momentos de interação: o paralinguístico (ou linguagem gestual, mímica) e a repetição de esclarecimentos acerca do texto ouvido. Tanto Cornaire (1998) quanto Cuq e Gruca (2005) consideram esses recursos favoráveis à Compreensão Oral. Existem também outros recursos de cunho pessoal dos quais os alunos podem lançar mão para compreender no momento de comunicação, tais como apelar para o contexto, elabora estratégias de inferências, ou seja, fazendo valer seus conhecimentos prévios sobre o documento oral trabalhado em sala de aula.

Outra questão relevante são os objetivos de escuta, afinal de contas, o indivíduo pode escutar para diversos fins. Existe a escuta de vigilância, que não visa à compreensão; a escuta global, para identificar o sentido geral do texto; a escuta seletiva, quando o ouvinte escuta prestando atenção em informações específicas e, por fim, a escuta detalhada, que consiste em conhecer cada informação trazida pelo texto completo (CUQ; GRUCA, 2005). Todos esses objetivos de escuta são importantes e devem ser levados em consideração no ensino/aprendizagem de uma LE, visto que o ouvinte precisa ter em mente a finalidade de trabalho diante de um texto oral. Dito em outras palavras, o professor deveria direcionar a escuta do aprendiz visando seu sucesso na tarefa a ser desempenhada.

Uma afirmação bastante recorrente nos estudos acerca da competência de compreensão oral diz respeito ao grau de complexidade/dificuldade que esta competência representa. Já apresentamos anteriormente a afirmação de Gruca (2006) de que a compreensão oral é a competência “mais difícil a adquirir”, e também “a mais indispensável”. Assim, a competência em estudo é, para ambos, a competência que mais coloca o sujeito em situações de insegurança linguística. Segundo Cornaire (1998), a complexidade desta competência repousa no fato de que seu desenvolvimento pode ocorrer de forma bastante diversificada, “segundo o estilo de aprendizagem de cada um”<sup>17</sup> (p. 200). Observa-se que o público que apresenta maior dificuldade no que tange a essa competência é formado por alunos iniciantes. Pelo fato de estar habituado a ouvir e compreender os sons de sua língua materna (LM) “a tarefa do iniciante é árdua” (CORNAIRE, 1998). Com isso, retomamos uma questão discutida anteriormente envolvendo a mudança dos hábitos adquiridos em LM para um eficaz desenvolvimento da LE. Quando há um conhecimento falho a respeito dos sons da língua-alvo, há também um maior número de problemas na compreensão das mensagens. Apesar de a CO ser considerada uma competência que apresenta um maior grau de dificuldades em aprendizes de nível iniciante, é comum ouvirmos de estudantes em nível avançado a

---

<sup>17</sup> ... “selon d'apprentissage de chacun”.

afirmação de que essa, para eles, continua sendo a competência mais difícil na aprendizagem da LE. Aprender uma língua estrangeira, portanto, implica em se adaptar ao *novo*, e essa adaptação pode ocorrer em prazos diferentes, se levarmos em consideração o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo e a refletir ainda mais na competência oral.

Consideramos importante, não somente para os aprendizes de nível iniciante, mas aos de todos os níveis, o reconhecimento das diferenças existentes entre os sons de sua LM e os da LE estudada, para que se empreguem estratégias necessárias para um bom desenvolvimento da competência em CO. Estratégia e técnica são mecanismos diferentes. Estratégia é a lógica implícita ou explícita para alcançar um objetivo complexo a longo termo. Diz respeito a um plano de ação em busca da resolução de um problema, um mecanismo consciente (CORNAIRE, 1998). Já a técnica é basicamente a maneira de realizar uma tarefa, um procedimento metódico empregado nas artes, nas pesquisas ou em qualquer outra tarefa. A grande diferença entre ambas é que a estratégia é tomada de maneira consciente, o indivíduo reflete, pensa sobre suas estratégias, enquanto a técnica é colocada em prática inconscientemente, isto é, o indivíduo já se adaptou a esse mecanismo e o realiza sem precisar tomar consciência disso. É preciso partir desse entendimento para buscarmos compreender o valor de determinadas estratégias utilizadas por aprendizes na compreensão de documentos orais.

Cornaire (1998) classifica dois tipos de aprendizes/ouvintes: os proficientes e os não proficientes. Os proficientes aprendizes/ouvintes são aqueles que refletem sobre sua aprendizagem e se esforçam para ultrapassar suas dificuldades. Os não proficientes aprendizes/ouvintes são, basicamente, aqueles que não têm essa postura frente às dificuldades apresentadas em sua aprendizagem. Com isso, Cornaire (1998) realiza um exaustivo levantamento de certas estratégias praticadas pelos aprendizes eficazes de LE. Ela inicia expondo as estratégias de observação que enquadram a técnica de reflexão em voz alta, quando o aprendiz utiliza seus conhecimentos anteriores, referenciais (de mundo), para pensar os pontos positivos e negativos em sua aprendizagem. Em resposta às críticas negativas feitas a essas estratégias, a autora afirma que “os resultados de muitas experiências recentes parecem lhe acordar uma credibilidade e ela vem sendo cada vez mais utilizada (...)”<sup>18</sup> (CORNAIRE, 1998, p. 55).

As estratégias de aprendizagem em LE, praticadas pelos aprendizes proficientes são divididas por Cornaire (1998) em três categorias. A primeira diz respeito às estratégias

---

<sup>18</sup> ... “*les résultats de plusieurs expériences récentes semblent toutefois lui accorder une crédibilité et elle est de plus en plus utilisée*”.

metacognitivas que promovem uma reflexão sobre a aprendizagem. Ao observar os processos ocorrentes em seu desenvolvimento em LE, o aprendiz pondera sobre suas causas, seus acertos, seus erros, o que precisa manter ou fazer de novo, enfim, é de fato uma reflexão sobre a aprendizagem. A segunda refere-se às estratégias cognitivas, a utilização de seus conhecimentos, portanto são processos conscientes. Por fim, temos as estratégias sócio afetivas, que englobam as interações com outra(s) pessoa(s) (professores, colegas, nativos etc) como auxílio durante a aprendizagem.

Ao apresentar o resultado de determinadas pesquisas acerca das estratégias utilizadas por alunos visando ao desenvolvimento da CO, Cornaire (1998) afirma que “o bom ouvinte é aquele que sabe adaptar seu funcionamento cognitivo à tarefa que deve realizar, detectando suas próprias dificuldades e aportando as soluções graças à prática de estratégias”<sup>19</sup> (p. 65). São essas as estratégias citadas: 1) utilização do conhecimento de mundo; 2) lançar mão da inferência; 3) partir sempre do contexto comunicativo; 4) realização de predições e antecipações; 5) analisar e criticar; 6) controlar a atividade de maneira objetiva.

## 2.1 PANORAMA HISTÓRICO DAS ABORDAGENS E METODOLOGIAS: O LUGAR DA COMPREENSÃO ORAL

Abordar as competências de base, a saber, compreensão e expressão oral; compreensão e expressão escrita (QECRL, 2001) no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no nosso caso o francês como língua estrangeira (FLE), é uma tarefa que demanda, antes de qualquer análise mais aprofundada, o conhecimento a respeito do lugar que essa competência teve nas Abordagens e Metodologias de ensino ao longo do tempo, mas também em nossos dias.

Sabe-se que o desenvolvimento da didática de línguas estrangeiras ocorre de fato a partir do século XX, quando os pesquisadores da área desejaram apresentar os fundamentos científicos desse campo de ensino/aprendizagem (CORNAIRE, 1998). Nesse período, ocorre a difusão de pesquisas que promovem a discussão a respeito dos métodos de ensino de línguas, propondo adequações, inovações e um olhar específico sobre determinadas competências que, segundo julgavam, seriam as mais relevantes para a aquisição de uma LE.

---

<sup>19</sup> ... “*le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu’il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en oeuvre de stratégies*”.

Diante disso, foram muitas as etapas pelas quais passaram tais estudos, pois na medida em que cada metodologia era concretizada, novas necessidades e pontos de vista surgiam e evocava seu aperfeiçoamento, o que fazia com que cada novo procedimento enfatizasse certas competências linguísticas em detrimento das outras, tendo em vista sua influência teórica, bem como seus objetivos.

Perguntamo-nos então, sobre o lugar da competência de compreensão oral (CO) nessas abordagens e metodologias desenvolvidas a partir do século passado. Cuq e Gruca (2005) ressaltam que essa competência foi negligenciada durante muito tempo no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas que a partir dos anos de 1970 ela “reteve toda a atenção” (p. 160). Cornaire (1998) nos oferece um relevante levantamento desse aspecto quando apresenta a abordagem da CO dentro do que considera como as três maiores correntes metodológicas vigentes no século XX: 1) a *corrente integrada* (corrente que enfatiza tanto a natureza da língua, quanto a concepção de aprendizagem); 2) a *corrente linguística* (que regrupa métodos centrados, igualmente, na natureza da língua) e a *corrente psicológica* (fundada sobre teorias psicológicas da aprendizagem). Em cada uma dessas correntes, encontramos certas abordagens e metodologias e cabe-nos apresentar uma síntese sobre o lugar da CO em algumas delas.

A *corrente integrada* abrange duas metodologias, tais como a áudio-oral e a *SGAV* (*Structuro-globale audiovisuelle / Estrutural-global audiovisual*). A metodologia áudio-oral propõe a aprendizagem de uma língua como sendo “(...) um processo mecânico onde o aprendiz adquire um conjunto de estruturas linguísticas por meio de exercícios que favoreçam a criação de hábitos e de automatismos”<sup>20</sup> (CORNAIRE, 1998, p. 16). Logo, na metodologia em questão, evidentemente baseada nos pressupostos behavioristas, nota-se um incentivo à manipulação de formas, estruturas gramaticais restritas, o que não será, de todo, negativo à CO como veremos em momentos posteriores, nas considerações de CUQ e GRUCA (2005). Entretanto, ela apresenta ainda um vocabulário limitado que, segundo Cornaire (op. cit.) não seria um quadro de condições propícias ao desenvolvimento da CO, uma vez que visa ao ensino de formas prontas, não preparando o aprendiz para as situações ditas “reais” (ou espontâneas).

Ainda na *corrente integrada*, a Metodologia *SGAV* teve seu início por volta de 1950 e apresenta a língua como um instrumento de comunicação, cujo ensino deve estar apoiado em elementos orais e visuais (CORNAIRE, op. cit.) e enfim, objetiva a utilização da expressão e

---

<sup>20</sup> ... “*um processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes*”.

da compreensão em situações cotidianas (WACHS, 2011). No entanto, apesar de ser “(...) interessada pelo ensino/aprendizagem da pronúncia” (WACHS, 2011), tal metodologia não é considerada por Cornaire (1998) como positiva à CO, uma vez que promove a utilização de áudios que não condizem com contextos verdadeiros de comunicação em LE e que são usados visando à repetição para o aperfeiçoamento da entonação e do ritmo da fala, objetivos puramente fonéticos voltados nesse caso para a expressão oral. Consideramos, no entanto, que de certa forma, tal metodologia poderia auxiliar a compreensão oral, embora não seja seu objetivo principal.

A *corrente linguística* possui, todavia, entre seus componentes, a metodologia situacional e a abordagem comunicativa. A metodologia situacional segue (bem como a áudio-oral) alguns pressupostos do behaviorismo, portanto enfatiza um trabalho bastante voltado aos exercícios estruturais, à repetição etc. Tal metodologia coloca as competências orais e as estruturas sintáticas em evidência, empregando-as em “situações” contextuais coerentes. Mas, apesar disso, não é considerada por Cornaire (1998) como positiva ao desenvolvimento da CO, pois, segundo a autora, não leva em consideração a dimensão cognitiva da linguagem, isto é, o indivíduo pode até passar pelo processo de “escuta”, mas sem o objetivo de compreender, visando apenas à repetição das estruturas ouvidas. Em relação à abordagem comunicativa, ela se iniciou como uma “revisão” dos princípios da metodologia situacional, e que promove uma aproximação da vida real e de suas necessidades (WACHS, 2011). Partindo dessa perspectiva principal da abordagem em questão, a língua é um “(...) instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social”<sup>21</sup> (CORNAIRE, 1998, p. 20). Observa-se que as competências receptivas, dentre as quais se insere a compreensão oral, são de grande importância no processo de ensino/aprendizado por ela defendido, preparando assim o aprendiz para a interação com falantes nativos da língua alvo. Portanto, pode-se concluir que, de acordo com Cornaire (1998), a abordagem comunicativa propõe uma didática que valoriza a competência em estudo no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Finalmente, temos a *corrente psicológica* que abarca, entre outras, a abordagem natural e a abordagem fixada na compreensão (AFC). Esta é a corrente apresentada por Cornaire (1998) de maneira mais positiva, pois, segundo a autora, todas as abordagens presentes nela “(...) dão importância à compreensão oral”<sup>22</sup> (CORNAIRE, 1998, p. 22). Esse fato é observado, por exemplo, na abordagem natural que tem como objetivo colocar as

---

<sup>21</sup> ... “*un instrument de communication et surtout d’interaction sociale*”.

<sup>22</sup> ... “*accordent une importance à la compréhension orale*”.

competências de compreensão (ou receptivas) como as que devem vir em primeiro plano no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Ainda segundo Cornaire (op. cit.), a abordagem em questão dinamizou a compreensão e é uma das responsáveis pelo lugar que essa competência ocupa hoje nas didáticas de línguas. O mesmo se aplica à AFC, que propõe um processo de ensino/aprendizagem que vai da compreensão à produção. Nessa abordagem, portanto, a compreensão (tanto oral quanto escrita) é a competência fundamental na didática de línguas estrangeiras, precedendo sempre a expressão. Além disso, a AFC propõe uma preparação do aprendiz para compreender o sentido da linguagem e não uma mera memorização de formas linguísticas. Nesta corrente, portanto, Compreender é indispensável no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela ilustra bem o crescimento que a competência de Compreensão Oral apresenta com relação ao início dos estudos em Didáticas de Línguas Estrangeiras, e Cornaire (1998) considera que, com os pressupostos por ela lançados, fizeram “(...) avançar, às vezes de maneira considerável, a causa da compreensão, uma competência que é, agora, percebida por muitos pesquisadores e didáticos como uma via obrigatória para a aprendizagem das línguas estrangeiras”<sup>23</sup> (op. cit., p. 28).

Temos, finalmente, a perspectiva Acional, uma perspectiva preconizada no QECRL (2001) e a que mais se adequa aos desejos e necessidades dos aprendizes europeus, podendo ser adaptada em nosso contexto. Puren (op. cit.) diz ainda que essa perspectiva “(...) se liga às anteriores sem as substituir”<sup>24</sup> (p. 80), o que dá a ideia de uma perspectiva metodológica que considera todos os avanços ocorridos até aqui na didática de línguas e se propõe a partir desses avanços para lançar seus pressupostos e modelos para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. A perspectiva em questão visa à utilização dos documentos e competências de aprendizagem, bem como a comunicação a serviço da ação e jamais o contrário (PUREN, 2006). A perspectiva acional tem como um dos pontos de partida, o professor como um mediador e o aprendiz como ator social. No que se refere à compreensão oral, observa-se que a utilização de documentos sonoros, conforme Puren (2006), é com o objetivo de coletar informações a partir dos mesmos. Na perspectiva acional o “(...) o critério principal de avaliação é obter a identificação do máximo de informações possíveis no(s) documento(s)”<sup>25</sup> (PUREN, 2006, p. 80), portanto, as competências de recepção não são mais

---

<sup>23</sup> ... *“avancer, parfois de façon considerable, la cause de la compréhension, une habilité qui est maintenant perçue par de nombreux chercheurs et didacticiens comme une voie obligée pour l'apprentissage des langues étrangères”*.

<sup>24</sup> ... *“s'ajoute aux antérieures sans les remplacer”*.

<sup>25</sup> ... *“le critère principal d'évaluation est le repérage d'un maximum d'informations possibles dans telles document(s)”*.



que um meio a serviço do projeto de um todo.

Atualmente, é possível identificar no quadro dos estudos referentes à didática de línguas estrangeiras, uma atenção maior voltada à compreensão oral, tendo em vista o avanço significativo de sua presença nas abordagens e metodologias desenvolvidas até o presente momento, nos esclarece Cornaire (1998). No entanto, parece-nos que o estudo da competência em questão encontra-se em uma condição estática, no sentido de que, segundo a autora, as pesquisas na área demonstram pouco avanço e muitas incoerências, porque tanto os resultados das pesquisas realizadas na competência em questão e os outros apresentados pela autora supracitada podem servir como elemento de respaldo para essa nossa afirmação. A que se deve isto? Cornaire (op. cit.) aponta cinco implicações a respeito dessas pesquisas: i) existem muitas definições do objeto de estudo, mas nenhuma em que os pesquisadores concordem entre si; ii) não existem teorias que procurem de fato explicar o que é e como se produz a compreensão oral; iii) a grande maioria das pesquisas não possui base teórica; iv) são encontradas muitas contradições nos resultados das pesquisas; e v) em seus estudos, os pesquisadores atuais não atentam para as pesquisas anteriores e, por isso, não se nota a evolução das mesmas.

O que se pode observar nas considerações de Cornaire (1998) é que possivelmente, encontramos-nos um tanto quanto desorientados frente a um assunto desta importância. A compreensão oral é um campo muito fértil, tendo em vista sua relevância atual no ensino/aprendizagem de línguas, mas que talvez esteja sendo mal explorado. É necessário delimitar bem os elementos de nossas pesquisas, estabelecer os limites do sistema estudado e “precisar os elementos estudados no conjunto do sistema para evitar a situação tão confusa que encontramos atualmente”<sup>26</sup> (Cornaire, 1998, p. 195). No entanto, é preciso ressaltar que reconhecemos os avanços das pesquisas relacionadas à compreensão oral, mas que consideramos importante uma redefinição de determinados métodos de abordagem empregados nas mesmas e concordamos com a possível solução proposta por Cornaire (1998) apresentada acima, pois, para evitar confusões e avançar, é preciso focar no aspecto que se deseja estudar e desenvolver sobre ele as pesquisas.

Postulamos que o conhecimento das estratégias de compreensão oral seja um dos meios viáveis para que o professor de língua possa melhor compreender as vantagens e as dificuldades do uso da competência em questão, já que em diversos momentos essa competência está presente na sala de aula. Quando conhece as referentes estratégias, o

---

<sup>26</sup> ... “*préciser les éléments étudiés dans l’ensemble du système pour éviter la situation plutôt confuse que l’on retrouve aujourd’hui*”.

professor desempenha seu papel de mediador de maneira mais reflexiva, pois passa a levar em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos, ponderando sobre as mesmas, e propondo possíveis soluções. Além disso, quando o professor busca conhecimento a respeito das estratégias usadas pelos alunos para desenvolver a compreensão oral (CO), ele pode interferir de maneira significativa nesse processo, fazendo com que o aprendiz desenvolva o hábito de refletir sobre sua própria aprendizagem, utilizando, portanto, as estratégias de metacognição (CORNAIRE, 1998).

### 3 A INTERNET E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Apresentamos até o atual momento, pressupostos teóricos acerca da competência de compreensão oral, bem como um panorama histórico das metodologias e abordagens na didática de línguas estrangeiras, observando o lugar que reservam para essa competência. Cabe-nos agora pensar o outro tópico sobre o qual está firmada nossa análise, a saber, a internet e as novas tecnologias com seus impactos nas didáticas de línguas estrangeiras. Buscaremos também entender como se propõe, nos estudos aos quais recorreremos, o trabalho com o oral através desses suportes.

Faz-se desnecessário tecer demasiados comentários acerca do impacto e da influência que a Internet possui no mundo moderno de forma geral. Desde seu advento e sua rápida generalização nos anos 1990 (OLLIVIER e PUREN, 2013), as distâncias foram “diminuídas”, a comunicação e o acesso ao conhecimento foram facilitados. E são diversos os ambientes virtuais que estão disponíveis para as interações interpessoais *online*: *sites*, *blogs*, *vlogs*, redes sociais em geral, e mais recentemente, aplicativos que trazem para os celulares, tablets e computadores, um universo de possibilidades.

A *Web*, como diz Gomes (2016), foi configurada e reconfigurada com a internet móvel, dando origem ao que conhecemos hoje como a *Web 2.0*. Esta se configura como a segunda geração da internet que tem a *Web* como plataforma (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013), cujas ferramentas principais são as redes sociais como o *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* etc, que “permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la” (GOMES, 2016, p. 81). Sendo assim, os usuários da *Web 2.0* são autores de um conteúdo próprio e têm, através dos diversos ambientes virtuais, a possibilidade de agir e interagir com outras pessoas de qualquer nacionalidade e com os mais diversos objetivos. Com base nas definições acima, adotamos, no decorrer do nosso trabalho, estes termos (*Web* e/ou *Web 2.0*) para referir-nos aos ambientes virtuais por eles representados.

O espaço que a internet ocupa no mundo atual pode ser mensurado nas informações trazidas por Prado (2016), quando expõe o relatório *State of Connectivity*, liberado pelo *Facebook* em 2015, demonstrando que “3,2 bilhões de pessoas têm acesso à rede, um crescimento de 10% em relação aos 2,9 bilhões de 2014” (op. cit.). Apesar desse significativo avanço, o relatório também diz que ainda existem 4,1 bilhões de pessoas ainda não conectadas, mas segundo as estimativas do *Facebook* expostas por Prado (2016), “até 2020

esse número se reduzirá para apenas 3 bilhões” (op. cit.), ou seja, a *Web* caminha para um avanço cada vez mais significativo no mundo. Os dados expostos no referido relatório demonstram que atualmente, 41% da população mundial tem acesso à internet e a utiliza para fins diversos.

No nosso país, por exemplo, a internet chega hoje a mais da metade da população, segundo informações do colunista Luís Guilherme Barrucho (2016), do site da BBC-Brasil<sup>27</sup>. Os dados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada em 2014 e divulgada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “mostram que 36,8 milhões de casas estavam conectadas, o que representa 54,9% do total” (GOMES, 2016). De acordo com Gomes (2016), “o IBGE indicou ainda que a quantidade de internautas chegou a 54,4% das pessoas com mais de 10 anos em 2014. São 95,4 milhões de brasileiros com acesso à internet” (op. cit.). Algo interessante de se ressaltar é que nessa pesquisa, diferente das anteriores, como afirma Gomes (2016), não foi levado em consideração o acesso à internet apenas por meio do computador, mas “o instituto passou a contabilizar acessos com smartphones, tablets, TVs e outros dispositivos” (op. cit.), o que demonstra a dimensão que a *Web* possui no nosso país e os diversos suportes usados pelos brasileiros para conectar-se à internet.

Sendo a *Web* e a *Web 2.0* componentes tão significativos de nossa época, não poderiam ficar à margem das reflexões e das abordagens de ensino propostas nas didáticas de línguas estrangeiras. Como diz Manganot (2013), é “difícil de considerar uma formação em línguas ignorando todos os novos gêneros sociais de atividade que se encontram na web social”<sup>28</sup> (p. 49). Neste sentido, Araújo e Leffa (2016) também afirmam que “os cenários digitais que albergam as interações humanas na *Web* são diversificados e trazem para os estudiosos da linguagem muitas perspectivas de pesquisa” (p. 9). Conclui-se que à medida em que um suporte como este da internet e das novas tecnologias é incorporado tão significativamente em diversos âmbitos da sociedade, o mesmo se torna tema de muitas pesquisas na área do ensino/aprendizagem de línguas que visam conhecer os benefícios que o referido suporte pode oferecer.

Logo, perguntamo-nos a partir de quando e de que maneira a *Web* foi integrada como ferramenta de ensino/aprendizagem na didática de línguas? Visando responder tal questionamento, recorreremos a alguns teóricos deste campo de pesquisa. Não nos

---

<sup>27</sup> [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150429\\_divulgacao\\_pnad\\_ibge\\_lgb](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150429_divulgacao_pnad_ibge_lgb)

<sup>28</sup> ... “difficile d'envisager une formation en langue ignorant tout des nouveaux genres sociaux d'activité que l'on trouve sur le web social”.

estenderemos muito sobre as características da abordagem comunicativa nem da perspectiva acional, pois já o fizemos no capítulo precedente, mas traremos novamente à luz determinados pressupostos das referidas abordagens que possam nos auxiliar a compreender a influência das TIC's, mais especificamente da Internet, em seus postulados.

### 3.1 AS PRIMEIRAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS: PREPARANDO O CAMINHO PARA A INTERNET

Precedendo o surgimento da internet e sua inserção no ensino de línguas estrangeiras, os computadores figuraram “primeiro timidamente, ao fim dos anos 1970, depois, em grande medida nos anos 1980”<sup>29</sup> (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 29) no ambiente de sala de aula. Surge, então, o *Enseignement Assisté par l'Ordinateur*<sup>30</sup> (doravante EAO). No contexto de sua ascensão, vigorava na Europa a metodologia áudio-oral que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, baseava-se em pressupostos *behavioristas*, promovendo um ensino pautado na memorização de regras gramaticais através de exercícios de repetição (GERMAIN, 1998). A convergência entre o EAO e a metodologia audio-oral é essa: a influência do behaviorismo, pois ambos propunham exercícios estruturais de repetição e imitação e o ensino da gramática através dos sons da língua.

Apesar da concepção de ensino ainda vinculada, de certa forma, à metodologia tradicional, é evidente que já se podia notar nesses métodos um avanço significativo para a época. As mudanças promovidas pela inserção das novas tecnologias em sala de aula e o foco que passa a ser dado à língua oral foram de suma importância para as melhorias posteriores. Além disso, o EAO é bastante valorizado pela metodologia audio-oral e forma com ela uma parceria importante, pois “coloca à sua contribuição as ferramentas técnicas existentes: o disco, o gravador de fita, e depois, o laboratório de línguas”<sup>31</sup> (DEJEAN-THIRCUIR e NISSEN, 2013, p. 29), ferramentas tecnológicas que tornaram possível a conservação e a repetição da língua oral para a realização dos exercícios propostos naquele modelo de ensino/aprendizagem.

Uma característica do EAO apontada por Dejean-Thircuir e Nissen (2013) é a individualização do ensino que este promovia. Os recursos tecnológicos inseridos no ensino

---

<sup>29</sup> ...“ *d’abord timidement à la fin des années 1970 puis de manière accrue dans les années 1980*”.

<sup>30</sup> Ensino Assistido (ou mediado) por Computador.

<sup>31</sup>... “*met à contribution les outils techniques existants: le disque, le magnétophone à bande, puis le laboratoire de langues*”.

permitted that the students work “at their own pace and at various moments, on different contents according to their difficulties, and outside the classroom”<sup>32</sup> (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 29). Thus, it is noted that there was still no concern in promoting interaction and communication between students. The technological supports of EAO were linked to a teaching conception that limited its best use, so it was necessary, “a change in perspective in the methodology of teaching/learning of languages so that the concentration is not more (implicitly) on grammar and the activity of the learner, but on the learner himself and his needs” (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 30).

### 3.2 O LUGAR DA INTERNET NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

It is contemplating the purposes listed in the previous topic that the communicative approach emerged in the early 1980s and, according to Ollivier and Puren (2013), emerged with the desire to break with the limits of interaction in the classroom established by the traditional teaching model, which promoted a tense relationship between students and teachers. This happens because “learners and teachers close themselves to traditional roles linked to their status”<sup>33</sup> (OLLIVIER e PUREN, 2013, p. 17), where the student must “learn” in silence, repeating techniques that are imposed, and the teacher is conceived as the holder of knowledge, who is empowered by the teaching institution and society and whose role is summarized, in the last instance, in giving orders, pointing out failures and correcting errors. Still according to Ollivier and Puren (2013), the lack of interaction between students and the institutional role of the teacher (who also exercises the function of evaluator), are among the factors that “make the classroom a space of communication without real communicative force”<sup>34</sup> (op. cit. p. 17).

It is in this context that the communicative approach attempts to modify, when it promotes interaction aiming to develop linguistic competencies so that the individual is able to communicate in the target language, defending that the student “is situated in the center of the learning process and progressively constructs his own linguistic system and evolves by communicating”<sup>35</sup> (KIM, 2014, p. 35). With this, the referred approach aimed to revolutionize the

---

<sup>32</sup> ... *“à leur rythme et à des moments variables, sur des contenus différents en fonction de leurs difficultés, et en dehors de la salle de classe”.*

<sup>33</sup> ... *“apprenants et enseignants se cantonnent aux rôles traditionnels liés à leur statut”.*

<sup>34</sup> ... *“font de la classe un espace de communication sans véritable force communicative”.*

<sup>35</sup> ... *“se situe au centre du processus d'apprentissage et construit progressivement son propre système”.*

maneira de ensinar, pois propunha a exclusão dos exercícios estruturais e da individualização presentes no método áudio-oral (bem como do áudio-visual, que não diferem muito, exceto pela união de imagens e sons existentes neste) e no EAO. Seu objetivo era “ a comunicação tanto como meio quanto como objetivo de aprendizagem”<sup>36</sup> (DEJEAN-THIRCUIR ; NISSEN, 2013, p. 30).

Pode-se pensar, então, que a abordagem comunicativa encontrou no contexto de seu surgimento um campo propício para seu desenvolvimento, uma vez que o EAO promovia a inserção das novas tecnologias no ensino de línguas e, por se tratar de uma abordagem inovadora, seria esta uma junção positiva. Entretanto, o que ficava ultrapassada agora não era a concepção de ensino, mas as próprias tecnologias existentes na época, que não atendiam mais a todas as demandas da abordagem comunicativa.

Dejean-Thircuir e Nissen (2013) reconhecem que desde o surgimento da referida abordagem, apareceram ferramentas interessantes que colaboraram de forma positiva à alguns de seus pressupostos, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da compreensão oral, como por exemplo, os CD-roms e os DVD's, a partir de 1990, bem como a criação dos *softwares* (DEJEAN-THIRCUIR e NISSEN, 2013, p. 31). Mas os mesmos autores atentam para o fato de que a ideia principal da abordagem em questão era estabelecer a comunicação como o fator primordial, “o que não permitem, ou muito pouco, as ferramentas tecnológicas existentes neste período”<sup>37</sup> (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 31). Logo, seu desenvolvimento e emprego adequados dependiam de recursos ainda não existentes na época, a despeito das ferramentas tecnológicas que já despontavam, o que levou pesquisadores como Bange (1992, apud. OLLIVIER ; PUREN, 2013, p. 17) a “se perguntar se a Abordagem Comunicativa não era finalmente uma ‘ilusão’”<sup>38</sup> (OLLIVIER ; PUREN, 2013, p. 17 ).

O que vemos é um cenário tecnológico moderno para a época, mas uma abordagem que solicita mais avanços. Avanços esses que tornem possíveis não apenas o registro e a difusão de áudios, textos e exercícios, mas que coloquem os estudantes em uma relação comunicativa mais próxima da realidade e proporcionem interações legítimas (ou o mais legítimas possíveis) entre os indivíduos. De acordo com Dejean-Thircuir e Nissen (2013, p. 31), essa necessidade começa a ser suprida com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e da Rede de Internet, que surgem a partir de 1990 e começam a ser incluídos no campo da didática de línguas a partir dos anos 2000.

---

*langagier et évolue en communiquant”.*

<sup>36</sup> ...“ *la communication, autant comme moyen d'apprentissage que comme but*”.

<sup>37</sup> ...“ *ce que ne permettent pas, ou très peu, les outils technologiques existants durante cette période*”.

<sup>38</sup> ...“ *se demander si l'approche communicative n'est pas finalement un 'leurre'*”.

Faz-se necessário pensar sobre o que de fato se entende por Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC's), bem como observar algumas informações gerais sobre a Internet ou *Web*, antes de prosseguirmos a discussão. Kim (2014) diz que desde que “ os produtos numéricos de tratamento e de difusão de informações se espalharam, o termo TIC nasceu”<sup>39</sup> (KIM, 2014, p. 46). O Glossário de Terminologia Curricular, da UNESCO (2016), define as TIC's da seguinte maneira:

Conjunto diverso de instrumentos e recursos tecnológicos usados para transmitir, armazenar, criar, compartilhar ou trocar informações. Esses instrumentos e recursos tecnológicos incluem computadores, a internet (redes sociais, páginas, *blogs* e *e-mails*), tecnologias de emissão ao vivo (rádio, televisão e *webcasting*), tecnologias de emissão gravada (*podcasting*, aparelhos de áudio e vídeo e dispositivos de armazenagem) e telefonia (fixa ou móvel, por satélite, visio/videoconferências etc.) (UNESCO-UIS, 2016, p. 81)

Kim (2014) afirma que essa definição engloba “a diversidade das tecnologias digitais, tais como, os computadores, as redes eletrônicas e a telefonia, e também de sua potencialidade funcional, a saber, as capacidades de armazenamento, de tratamento e de troca de dados”<sup>40</sup> (op. cit., p. 47). Percebe-se que a Internet, recurso definido por Bechara (2009) como a “rede de computadores interligados, para comunicação entre eles, acesso a informações, etc.” (BECHARA, 2009, p. 518) e cujas características principais já foram expostas no início deste capítulo, é aqui colocada como parte do conjunto total dessa diversidade que se encerra sob a terminologia das TIC's.

Como temos observado, o advento das TIC's, apresentando a *Web* como um de seus recursos, ocorre em meio aos questionamentos acerca da relevância da abordagem comunicativa, e a integração de suas ferramentas nas didáticas de ensino de línguas serviriam para possibilitar algumas intenções até então não alcançadas pela abordagem em questão. Uma delas diz respeito à ressignificação dos papéis de professores e alunos. Neste sentido, Tomé (2009) afirma que “ a internet atual introduz no mundo educativo usos, recursos e ferramentas que transformam o espaço da sala de aula, bem como os papéis dos professores e dos estudantes”<sup>41</sup> (p. 348). Entendemos com isso que quando o aprendiz passou a alcançar o conhecimento por outros meios (na Internet, por exemplo) e em outros ambientes (em casa, na

---

<sup>39</sup> ...“ *les produits numériques de traitement et de diffusion d'informations se sont répandus, le terme de TIC a vu le jour*”.

<sup>40</sup> ...“*la diversité des technologies numériques tels que les ordinateurs, les réseaux électroniques et la téléphonie, et aussi de leur potentialité fonctionnelle, à savoir les capacités de stockage, de traitement et d'échange de données*”.

<sup>41</sup> ... “*l'Internet actuel introduit dans le monde éducatif des usages, des ressources et des outils qui transforment l'espace de la classe, ainsi que les rôles des enseignants et des étudiants*”.



rua, no trabalho etc., através das ferramentas tecnológicas), e não somente através do professor em sala de aula, emerge a concepção de que os saberes são múltiplos e de que o professor, além de não ser a fonte de todo o conhecimento, tem o papel de ser mediador do saber e não detentor do mesmo, o que torna (ou deveria tornar) o processo de ensino/aprendizagem mais humanizado.

Além disso, havia também uma expectativa de que a internet permitisse o desenvolvimento de uma comunicação mais real, na qual “os aprendizes poderiam se colocar tanto como pessoas interagindo com outras pessoas, não somente no objetivo de aprender a língua, mas com reais intenções de comunicação”<sup>42</sup> (OLLIVIER ; PUREN, 2013, p. 19). Pensava-se que, conectados à Rede, os alunos poderiam estabelecer contato direto com falantes da língua-alvo ou mesmo com outros aprendizes dessa língua, praticando assim a comunicação da maneira mais legítima possível.

De fato, a Internet traz para as didáticas de línguas a tão desejada possibilidade de comunicar. A partir disso, são desenvolvidos experimentos diversos, integrando as novas tecnologias ao ensino. Segundo Dejean-Thircuir e Nissen (2013), os primeiros experimentos são discretos, tratavam-se de exercícios onde os alunos trocavam mensagens virtuais escritas com os demais colegas de classe. Depois, como dizem Ollivier e Puren (2013, p. 16), muitas publicações surgiram, apresentando primeiras experiências e, sobretudo, demonstrando as expectativas e visões para o ensino/aprendizagem das línguas. E à medida em que as pesquisas se desenvolvem, e graças às evoluções da internet, as relações interculturais online são motivadas na sala de aula, os projetos de trocas interpessoais entre grupos de aprendizes de diferentes línguas se desenvolve e essas relações interpessoais estabelecidas “oferecem numerosos benefícios do ponto de vista do desenvolvimento da competência cultural e intercultural dos aprendizes”<sup>43</sup> (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 33).

### 3.3 O LUGAR DA INTERNET NA PERSPECTIVA ACIONAL

As TIC's integradas aos pressupostos da abordagem comunicativa promoveram, então, a valorização da interculturalidade e a possibilidade de agregar este fenômeno tão importante ao ensino de línguas. Mas, de acordo com Dejean-Thircuir e Nissen (2013), as renovações nas didáticas de línguas prosseguem e surge o questionamento sobre as limitações

<sup>42</sup> ... “*les apprennants pourraient s'impliquer en tant que personnes interagissant avec d'autres personnes, non seulement dans le but d'apprendre la langue, mais avec de réelles intentions de communication*”.

<sup>43</sup> ...“*offrent de nombreux avantages du pont de vue du développement de la compétence culturelle et interculturelle des apprenants*”.

dessas trocas interculturais online, bem como sobre a necessidade de estabelecer *tarefas* que favorizassem o encontro intercultural sem reforçar estereótipos, o que nos traz à abordagem mais recente em didática de línguas estrangeiras (MANGENOT 2013, p. 41), a perspectiva acional.

Segundo Kim (2014), a noção de *tarefa* já aparece com a abordagem comunicativa nos países anglo-saxônicos nos anos 1980 e, 20 anos depois, é proposta pelo Conselho da Europa (no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, documento publicado em 2001), quando preconiza uma perspectiva do tipo acional. Esta surge no início dos anos 2000, justamente com o Quadro Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e se generaliza progressivamente a partir de meados dos anos 2000 (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 34).

Sabe-se que fez-se necessária uma reformulação em alguns pressupostos da abordagem comunicativa, tendo em vista que os professores apresentavam dificuldades para adequar suas aulas a esses pressupostos:

Uma vez que os aspectos gramaticais e lexicais não podiam mais ser os elementos que estruturariam a aula, os professores deveriam encontrar outras maneiras para introduzir um fio condutor. Assim, a noção de tarefa aparece nos anos 1980, permitindo facilitar a concepção da aula, colocando em prática a abordagem comunicativa (KIM, 2014, p. 36)<sup>44</sup>.

Ora, a perspectiva acional surge, então, trazendo melhorias à abordagem comunicativa. Enquanto nesta a língua serve para comunicar, naquela o indivíduo comunica para agir. O próprio termo “acional” já denuncia que se trata de uma perspectiva na qual o aluno é concebido como um agente social, “não é mais visto como um destinatário de um método, mas muito mais como usuário da língua. A ênfase é colocada sobre a ação que o aprendiz-usuário de uma língua realiza”<sup>45</sup> (KIM, 2014, p. 39). Sendo assim, a perspectiva em questão preocupa-se em estabelecer tarefas ligadas ao mundo real, onde o aluno utilize a língua para agir/atuar de maneira relevante.

A realização dessas tarefas pautadas em situações reais, pressupõe um contato com o mundo real e, como afirma Kim (2014, p. 41), “uma sala de aula não seria uma sociedade

---

<sup>44</sup> ...“*Puisque les aspects grammaticaux et lexicaux ne pouvaient plus être les éléments structurant le cours, les enseignants devaient trouver d'autres manières pour introduire un fil conducteur. Ainsi, la notion de tâche est apparue dans les années 1980 permettant de faciliter la conception du cours tout en mettant en œuvre l'approche communicative*”.

<sup>45</sup> ... “*n'est plus vu comme destinataire d'une méthode mais plutôt comme usager de la langue. L'accent est mis sur l'action que l'apprenant-usager d'une langue réalise*”.

autêntica para agir”<sup>46</sup>. Sobre isso, Ollivier e Puren (2013) afirmam que por conta da desigualdade de níveis que os alunos podem apresentar, bem como por causa da persistência do papel tradicional atribuído ao professor, uma sala de aula torna-se “um espaço de comunicação sem verdadeira força comunicativa”<sup>47</sup> (OLLIVIER; PUREN, 2013, p. 17), isso porque o foco do ensino passa a ser as formas linguísticas e não a comunicação, muito menos a agência dos indivíduos, sendo que fora de sala de aula, é justamente o oposto que acontece.

É neste sentido que a Internet serve à perspectiva acional, pois “o recurso das tecnologias ofereceria a possibilidade de entrar em contato com o mundo real permitindo ao aprendiz comunicar e interagir com os internautas. Por fazer isso, a utilização da língua mediada pelas tecnologias se torna importante”<sup>48</sup> (KIM, 2014, p. 41). O desejo de ultrapassar o limite das interações entre os membros do grupo-classe em direção a uma relação mais legítima do uso da língua com nativos ou outros estudantes estrangeiros, desponta como uma possibilidade através da *Web* e começa a ser experimentada na perspectiva em questão a partir de meados dos anos 2000. E a partir de 2004, quando emerge a tecnologia da *Web 2.0* (que, como vimos, diz respeito à nova geração da Internet, relacionada sobretudo às redes sociais), as possibilidades de interação fora da sala de aula se intensificam e, segundo Dejean-Thircuir e Nissen (2013), há uma perfeita harmonia entre a perspectiva acional e as redes sociais, mas isso até certo ponto.

O limite dessa harmonia diz respeito a algumas questões operatórias por parte dos professores na hora de integrar o suporte da *Web 2.0* ao ensino. Pelo menos é o que apontam os autores citados anteriormente, quando afirmam que “os aplicativos são às vezes utilizados simplesmente para suas funcionalidades técnicas, no lugar de outra ferramenta, sem aproveitar as possibilidades de abertura que eles oferecem”<sup>49</sup> (DEJEAN-THIRCUIR ; NISSEN, 2013, p. 36). Um outro limite apontado é referente às falhas nos bancos de tarefas e conselhos pedagógicos referentes a um uso formal das redes sociais. Apesar desses possíveis limites apontados, os pontos de convergência entre a perspectiva acional e a Internet (tanto a *Web* quanto a *Web 2.0*) parece-nos muito maiores. Isso porque os próprios autores que enxergam os limites, reconhecem que no ambiente virtual os alunos podem: 1) participar da vida das redes sociais como o fazem qualquer um de seus membros; 2) interagir com outros e também

---

<sup>46</sup> ...“ *une salle de classe ne serait pas une société authentique pour agir*”.

<sup>47</sup> ...“ *un space de communication sans véritable force communicative*”.

<sup>48</sup> ...“*le recours aux technologies offrirait la possibilité d’entrer en contact avec le monde réel permettant à l’apprenant de communiquer et d’interagir avec les internautas. Pour ce faire, l’utilisation de la langue médiatisée par les technologies devient importante*”.

<sup>49</sup> ...“*ces applications sont parfois utilisées simplement pour leurs fonctionnalités techniques, à la place d’un autre outil, sans profiter des possibilités d’ouverture qu’ils offrent*”.

colaborar com eles; 3) realizar tarefas reais provenientes de um contexto real de interação; e 4) sair dos muros da classe, bem como ter a possibilidade de produzir e publicar conteúdos acessíveis à todos (DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013, p. 35).

### 3.4 ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS ENVOLVENDO INTERNET E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nota-se que, até mesmo por uma questão de contemporaneidade, as ferramentas da *Web 2.0* são apontadas como as mais satisfatórias aos pressupostos da Perspectiva Acional. No entanto, como vimos, há sempre uma expectativa por melhorias e avanços na didática de línguas. Atualmente, a preocupação é referente a um maior investimento no preparo dos professores para que saibam lidar com os avanços tecnológicos e melhor integrá-los ao ensino. De acordo com Ollivier e Puren (2013), “estudos que surgiram nesses últimos anos apontam que os usos da Internet nas escolas (Kredens e Fontar, 2008) e nas universidades (Conole e Alevizou, 2010; Pedró, 2009) continuam muito aquém das potencialidades que a pesquisa colocou em evidência”<sup>50</sup> (op. cit., p. 20). Com base nessa afirmação, considera-se que apesar de termos ótimas ferramentas ao nosso dispor para promovermos situações de uso real da língua em sala de aula e/ou fora dela, não alcançamos ainda algumas habilidades necessárias para integrá-las de forma profícua na nossa atuação docente.

As críticas de Ollivier e Puren (2013) são diversas no que se refere à relação dos professores com as TIC's de modo geral. Os autores demonstram que em algumas pesquisas referentes a essa problemática (entre elas, a pesquisa de GUICHON, 2012), constatou-se que o uso das TIC's com fins a desenvolver as línguas de forma autêntica é ainda marginalizado, e “a competência de interação é, além disso, muito pouco visada pelos usos dos professores com seus aprendizes”<sup>51</sup> (OLLIVIER; PUREN, 2013, p. 20). No entanto, quando se trata de Internet, é preciso ter em mente que este suporte perpassa várias gerações. Há aquela geração de professores já engajados na prática docente antes mesmo do surgimento das TIC's. Estes precisam se adaptar a uma realidade virtual com a qual não tiveram contato durante sua formação, nem mesmo na esfera de sua vida pessoal. Por outro lado, há a geração atual de professores que, embora não tenha estabelecido contato com essas tecnologias desde seus primeiros anos, isto é, não nasceu imersa no mundo virtual, viveu em algum momento de sua

<sup>50</sup> ...“ *des études parues ces dernières années soulignent en effet que les usages d'Internet dans les écoles (Kredens et Fontar, 2008) et les universités (Conole et Alevizou, 2010; Pedró, 2009) restent encore largement en deçà des potentialités que la recherche a mises en lumière*”.

<sup>51</sup> ...“ *la compétence d'interaction est, en outre, très peu visée par les usages des enseignants avec leurs apprenants*”.

infância/juventude o advento das TIC's, podendo transpor mais facilmente suas experiências pessoais com as mesmas para seu processo de formação e atuação docente. E há a geração futura de professores, que já nascerá imersa completamente em um mundo cada vez mais tecnológico.

É verdade que não se pode estabelecer com isso uma generalização, e é errado pensar que a geração mais antiga de professores não consiga utilizar-se de recursos tecnológicos em sala de aula. Mas podemos pensar que, na maioria dos casos, esses fatores peculiares da relação de cada geração com os recursos tecnológicos podem influenciar seu contato com os instrumentos tecnológicos e interferir na maneira como propõem sua abordagem no ensino. O que se propõem nos estudos consultados e citados ao longo deste trabalho é justamente um aumento de pesquisas e discussões que possam contribuir para a instrução de professores e o melhoramento da prática docente neste sentido.

Conscientes disso, Ollivier e Puren (2013) consideram que as dificuldades observadas no uso das TIC's no ensino de línguas atual não são podem ser atribuídas exclusivamente aos professores. Há fatores de diversas ordens que contribuem para isso. Entre esses fatores, como dizem os autores acima citados, “é preciso, inicialmente, reconhecer que não é sempre fácil encontrar na internet sites que propõem possibilidades de ação e interação que sejam adaptados às necessidades e ao nível dos aprendizes”<sup>52</sup> (OLLIVIER e PUREN, 2013, p. 23). Tem-se uma vasta gama de possibilidades online, mas sem as orientações necessárias, logo, o professor precisa seguir sua intuição e, muitas vezes sem auxílio teórico, metodológico e técnico, elaborar uma abordagem do suporte que se deseja utilizar.

---

<sup>52</sup> ...“ *il faut d'abord bien reconnaître qu'il n'est pas toujours facile de trouver sur Internet des sites proposant des possibilités d'action et interaction qui soient adaptés aux besoins et au niveau des apprenants*”.

## 4 METODOLOGIA

O termo *pesquisa*, segundo Bechara (2009, p. 691), refere-se a um “estudo profundo acerca de um tema”. Também compreendemos, à luz da definição de Tozoni-Reis (2009) que a pesquisa seja “um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida” (TOZONI-REIS, 2009, p. 2). Sendo assim, a pesquisa possui a função de interpretar realidades que vivemos. Ainda que tal afirmação soe abstrata, ela nos apresenta a pesquisa como uma reflexão sobre realidades existentes no mundo, buscando compreender como funcionam, e trazendo este conhecimento de forma colaborativa para a vida social.

A pesquisa exposta neste trabalho é de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa também é concebida como interpretativa e naturalista, pois “não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental (é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural)” (MOREIRA, 2002, p. 2). Ainda segundo Moreira (2002), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados que os sujeitos atribuem, com observação participativa, às suas ações em uma realidade socialmente construída. Sendo assim, o pesquisador imerge no fenômeno de interesse visando descrevê-lo e compreender como ele ocorre, interpretando-o à luz de diferentes teorias e estudos científicos.

Sendo assim, nossa pesquisa qualitativa em *sites* de ensino de FLE, se deu nas seguintes etapas: 1) triagem e escolha dos *sites* de ensino de FLE; e 2) análise de atividades de compreensão oral em três dos *sites* de ensino de FLE consultados, objetivando saber como propõem o trabalho com a compreensão oral e como os pressupostos principais relacionados ao trabalho da Perspectiva Acional através da *Web* (e já observados na parte teórica do nosso trabalho) são contemplados nessas atividades.

Após levantamento realizado em *sites*, escolhemos aqueles que figuram como ambiente de nossa pesquisa. São eles: *Podcast Français Facile*, *Apprendre le Français avec TV5MONDE* e *Bonjour de France*. O critério utilizado para escolha dos mesmos leva em consideração o nível de atenção que dão à competência de compreensão oral, visto que nos outros *sites* por nós observados, a preocupação com o desenvolvimento desta competência era menor, não possuindo muitas atividades voltadas à mesma, preocupando-se principalmente com o ensino de regras gramaticais da língua. Além disso, consideramos as prioridades de busca na *web*, isto é, buscamos observar os *sites* que estão entre as primeiras opções quando se pesquisa por atividades de compreensão oral.

Nossa análise se inicia sempre por uma apresentação geral do *site*, para que o leitor conheça seus autores, parcerias, suas informações fundamentais, seus objetivos/focos principais, como ocorre sua divisão etc. Em seguida, focamos sempre na atividade mais recente proposta pelo *site* para o desenvolvimento da competência de compreensão oral, analisando as questões nela presentes, levando em consideração a exposição realizada por Christine Goh (2003) acerca do ensino da compreensão oral em aulas de idiomas. A autora expõe um apanhado de atividades que se apresentam comumente no ensino de línguas para trabalhar a escuta e o faz buscando compreender que concepção acerca da competência em questão está subjacente a cada tipo de atividade. Por isso, julgamos interessante recorrer primeiramente a seu estudo para compreendermos a natureza de cada uma das questões observadas. Ao final de cada exposição, verificaremos como essas questões contribuem para atender à concepção de ensino pressuposta pela Perspectiva Acional, que, como já vimos anteriormente, entende o aluno como um agente social (KIM, 2014; DEJEAN-THIRCUIR; NISSEN, 2013; OLLIVIER; PUREN, 2013).

É importante ressaltar que a análise que desejamos desenvolver aqui não é precisamente sobre a validade dos modelos das questões analisadas, pois eles certamente possuem sua importância e vêm sendo fomentadas no ensino até os dias atuais. O que nos interessa é observar a suposta existência da perpetuação de um modelo tradicional de atividade, mesmo em ambientes virtuais, onde há inúmeras possibilidades de inovação e aplicação dos pressupostos, e até que ponto esses *sites* atendem aos pressupostos teóricos vistos até aqui, sobretudo no que se refere ao trabalho com o ensino de línguas estrangeiras através da internet subentendido na atual perspectiva acional.

## 5 ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL EM AMBIENTES VIRTUAIS

### 5.1 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DO SITE “PODCAST FRANÇAIS FACILE”

#### 5.1.1 apresentação geral do site

O primeiro *site* escolhido para análise se chama *Podcast Français Facile*<sup>53</sup>, lançado em março de 2006 e atualizado até os dias atuais. A análise do título nos mostra, de acordo com a definição encontrada no *site* da *Apple*<sup>54</sup> (uma das empresas mais conceituadas no ramo das tecnologias do *Web 2.0*), que os *Podcasts* são “os episódios de um programa disponível na internet. Trata-se geralmente de gravações de áudio ou vídeo originais, mas também pode se referir à gravação de um programa de televisão ou de rádio, de um curso, de um concerto ou de qualquer outro evento<sup>55</sup>”. Portanto, ao acessar um *Podcast* cujo objetivo é o ensino de uma língua estrangeira, o que se espera deste é um conteúdo organizado em “episódios” ou em “série”, com o objetivo de explorar documentos orais (e/ou audio-visuais).

Sabemos que o *site* em questão é produzido por Vincent Durrenberger, mas não fornece quaisquer informações acerca da formação e/ou das áreas de atuação do autor. Pensamos que tal omissão pode se caracterizar como uma falha estrutural do *site*, visto que julgamos importante ter acesso ao perfil profissional de seu(s) idealizador(es) para que se compreenda melhor as escolhas pedagógicas e também para que se atribua maior credibilidade ao conteúdo produzido.

Em nossa busca por informações acerca de Vincent Durrenberger, o único ambiente virtual que nos proporcionou algumas referências, ainda que vagas, foi o seu perfil na rede social *Facebook*. Nele, encontramos somente a indicação de que o produtor de *Podcast Français Facile* é o “responsável pedagógico” (título atribuído na rede social) da empresa *EFY*, curso de FLE localizado no Japão, e integra a organização da Universidade Keio, também no Japão. Em suma, o que se pode observar é que Vincent Durrenberger engaja-se no ensino de FLE voltado a aprendizes japoneses, com exceção do *site* por ele organizado que

---

<sup>53</sup> <http://www.podcastfrancaisfacile.com/>

<sup>54</sup> <http://www.apple.com/fr/itunes/podcasts/fanfaq.html>

<sup>55</sup> ...“les épisodes d'un programme disponible sur Internet. Il s'agit généralement d'enregistrements audio ou vidéo originaux, mais il peut également s'agir de l'enregistrement d'un programme télévisé ou radio, d'un cours, d'un concert ou de tout autre événement”.



tomamos para análise, cujo conteúdo é voltado para aprendizes de francês de qualquer nacionalidade.

O *Podcast Français Facile* apresenta a seguinte página inicial:



Observa-se que o site se estrutura em sete páginas principais (*Home, Dialogues, Textes, Grammaire, Phonétique, Activités e Librairie*), cada um dividindo-se em subtópicos dispostos de acordo com os objetivos e as competências que se desejam desenvolver. Observa-se também que, abaixo das páginas, o site destaca alguns conteúdos (*200 dialogues, culture e société, dictées, grammaire, prononciations e exercices pour les débutants*), talvez por atribuir-lhes maior relevância no processo de ensino/aprendizagem ou por se tratar de conteúdos mais procurados pelos estudantes que acessam o site. Além desses aspectos, vemos que há um espaço para divulgação de *sites* de ensino de outros idiomas (representados pelas bandeiras dos países da língua alvo: inglês, espanhol, italiano, alemão, sueco, turco e polonês), bem como links para redes sociais que promovem seus conteúdos entre os usuários (*Facebook, Twitter, YouTube* etc), localizados na parte superior direita da página.

O site também apresenta a sessão *À Propos* (Sobre...), onde resume seus conteúdos e temas de estudo principais:

La page d'accueil du site [www.podcastfrancaisfacile.com](http://www.podcastfrancaisfacile.com) vous propose plusieurs thèmes d'étude :

**DIALOGUE** : pour écouter des situations de communication de la vie quotidienne.

**GRAMMAIRE** : pour faire des exercices de grammaire. Il y a souvent possibilité d'imprimer un document pour faire l'activité à l'écrit.

**DÉBUTANT** : Pour écouter et répéter des phrases et du vocabulaire de base.

**PARLER DE SOI** : Cette catégorie propose deux sortes de document. Vous y trouverez des vidéos de francophones à qui on a demandé de se présenter. Vous pourrez également écouter des textes de présentation lus lentement et à vitesse normale.

**DICTÉES** : pour faire des dictées comme en classe !! Donc pas besoin de mettre sur pause.

**NOMBRES** : pour apprendre ou réviser les nombres.

**PHONÉTIQUE** : pour faire des exercices de phonétique et améliorer votre prononciation.

**VERBES** (conjugaison) : Pour écouter, répéter et mémoriser la conjugaison du français.

**CULTURE** : pour écouter des textes souvent accompagnés d'un dossier pédagogique. Les textes sont lus lentement et à vitesse normale.

**LIEUX** : pour écouter des textes sur une ville ou une région en rapport avec la France et la francophonie.

**FRANÇAIS FAMILIER** : pour connaître quelques astuces pour s'exprimer en français familier.

**CONTES** : pour écouter des contes. Chaque conte a été adapté en français simplifié parfois deux fois. Il y a donc possibilité pour certains contes d'écouter deux versions de deux niveaux différents.

**VIDÉO** : Pour regarder et lire le script de différents types de vidéos (reportage, publicité, présentation, chanson) .

**VOCABULAIRE** : Pour renforcer le vocabulaire sur un thème précis ( les animaux, le travail, les transports en commun...)

**PODCAST** : pour voir le dernier podcast publié ou vous inscrire (gratuit) pour le recevoir.

Nos diversos conteúdos propostos, observa-se que a escuta é bastante presente e solicitada. Nesta página de apresentação, 7 dos 14 temas de estudo incluem a expressão “*pour écouter*”, e mesmo alguns que não incluem essa expressão (*Dictée*, *Phonétique* e *Vidéo*), pressupõem a escuta de documentos orais. Isso gera a expectativa de que praticamente quase todo o conteúdo do *site* é transmitido através da escuta de áudios, privilegiando, assim, a competência de Compreensão Oral.

### 5.1.2 Atividades de compreensão oral

Antes mesmo de passarmos à análise do conteúdo que aqui nos interessa, a saber, as atividades de compreensão oral, exploramos rapidamente as sete páginas em que se divide o conteúdo do *site*, visando observar sua estrutura. Observamos, como já exposto, que em praticamente todas as lições e atividades propostas há a presença de áudios (e em muitos deles há também vídeos), cujo conteúdo se resume à leitura dos textos escritos. Essa ênfase na língua oral justifica a proposta do site de ser um *Podcast* e subjaz o incentivo ao desenvolvimento da compreensão oral, mesmo quando esta não é o foco principal. Por

exemplo, na seção *Textes*, o texto escrito vem acompanhado de um áudio que contém sua leitura e também uma atividade com questões claramente voltadas à compreensão oral, pois presumem que sejam realizadas antes da leitura do texto escrito, para que o ouvinte preencha lacunas, escolha informações verdadeiras ou falsas e responda a questões abertas acerca da compreensão do áudio ouvido. Só então é que o estudante é guiado à leitura do texto escrito.

Levando em consideração esta vasta exploração de documentos orais e audiovisuais no *site*, percebemos que as atividades de compreensão oral espalham-se por todas as páginas, e permeiam o conjunto de praticamente todas as lições de língua. No entanto, escolhemos deter nosso olhar apenas a algumas das primeiras atividades para o nível intermediário da sessão *Dialogues* (Diálogos), cujo título despertou-nos a curiosidade, pois diálogos são elementos originalmente característicos da linguagem oral. Inicialmente, pensamos em analisar três atividades, mas percebemos que todas elas seguem um modelo idêntico de organização e exercícios, o que tornaria nossa análise repetitiva. Por essa razão, consideramos suficiente e mais prático para os nossos objetivos deter-nos à análise da primeira atividade.

A atividade escolhida faz parte de uma sequência cuja temática é *Travailler* (Trabalhar), e intitula-se *Accueil Client*. Trata-se de um conteúdo dividido em sete diálogos (intitulados respectivamente *la mission, conseiller un collègue, le programme, à l'aéroport, dans le taxi, après la réunion e le compte rendu*<sup>56</sup>), estrutura bastante característica dos *Podcasts*. É uma história dividida em episódios e cada episódio traz exercícios que visam atingir a compreensão detalhada de seu conteúdo. Os diálogos são acompanhados de sua transcrição, bem como de um conjunto de 3 exercícios. A seção conta ainda com o suporte de dois vídeos, onde Vincent Durrenberger, o criador do *site*, aparece com objetivos diferentes. No primeiro vídeo, temos uma explicação aprofundada do texto; no segundo, há a interpretação do diálogo, onde Durrenberger propõe que o estudante leia as falas de um dos personagens, enquanto ele lê e interpreta a do outro. Observemos detalhadamente cada um desses conteúdos.

Primeiro, temos o texto oral e, abaixo dele, sua transcrição. Isso pode trazer certa confusão à primeira vista. Afinal, o estudante deve escutar primeiro o áudio e ler o texto depois? Deve ler e depois ouvir? Ou devo fazer as duas coisas ao mesmo tempo? A falta de direcionamento neste sentido, deixa livre o aprendiz para explorar o documento do modo que entende que deve ser feito. Sendo assim, não se define explicitamente se é um exercício de

---

<sup>56</sup> ...“a missão, aconselhar um colega, o programa, no aeroporto, no táxi, depois da reunião e o relatório”.

escuta ou de leitura, cabendo ao estudante escolher a que competência deseja direcionar sua atenção.

Tal fato se confirma quando acessamos o link dos exercícios que é disposto à direita do texto. Observe as duas páginas contidas no documento:

## Accueil client partie 1 : la mission

Situation : Sébastien est à son poste de travail. Il reçoit un appel de la directrice.

**Directrice :** Sébastien, vous pouvez passer dans mon bureau, s'il vous plaît ?

**Sébastien :** J'arrive tout de suite.

**Sébastien :** (frappe à la porte) toc toc toc.

**Directrice :** Entrez.

**Sébastien :** Vous voulez me voir ?

**Directrice :** Oui, j'ai une mission importante à vous confier.

**Sébastien :** Oui, de quoi s'agit-il ?

**Directrice :** Vous savez que notre client japonais doit nous rendre visite la semaine prochaine.

**Sébastien :** Oui, le directeur de Suzuki corporation...

**Directrice :** Exactement, il ne s'agira pas du directeur en personne mais de son fils, ... Junichiro Suzuki. Et comme je sais que vous parlez japonais, vous allez vous occuper de l'organisation de son séjour.

**Sébastien :** Je, je ne parle pas couramment japonais, je connais seulement quelques mots.

**Directrice :** Oui, et c'est déjà beaucoup. Notre client va apprécier. Il arrive le 15 et repart le 18. C'est très court. Vous avez jusqu'à vendredi pour préparer son séjour.

**Sébastien :** Entendu, je dois l'accompagner pendant ces trois jours ?

**Directrice :** Oui ! Je veux qu'il garde un souvenir inoubliable de son séjour à Paris. Alors faites-ça bien ! Je compte sur vous.

**Sébastien :** Entendu, je vous envoie le programme dès qu'il est prêt.

### QUESTIONS :

- 1 Pourquoi la directrice veut-elle voir Sébastien ?
- 2 Qui doit venir ?
- 3 Pourquoi la directrice a-t-elle choisi Sébastien pour cette mission ?
- 4 Sébastien dispose de combien de temps pour préparer le programme ?

### VRAI-FAUX

- 1 Le directeur de Suzuki corporation arrive bientôt.
- 2 Le client japonais arrive le 15.
- 3 Sébastien ne parle pas du tout japonais.
- 4 Sébastien accepte la mission.

## Accueil client partie 1 : la mission

Situation : Sébastien est à son poste de travail. Il reçoit un appel de la directrice.

**Directrice :** Sébastien, [1] s'il vous plaît ?

**Sébastien :** J'arrive tout de suite.

**Sébastien :** (frappe à la porte) toc toc toc.

**Directrice :** Entrez.

**Sébastien :** [2]

**Directrice :** Oui, j'ai une mission importante à vous confier.

**Sébastien :** Oui, [3]

**Directrice :** Vous savez que notre client japonais doit nous rendre visite la semaine prochaine.

**Sébastien :** Oui, le directeur de Suzuki corporation...

**Directrice :** Exactement, il ne s'agira pas du directeur en personne mais de son fils, ... Junichiro Suzuki. Et comme je sais que vous parlez japonais, vous allez vous occuper de l'organisation de son séjour.

**Sébastien :** Je, je ne parle pas couramment japonais, je connais seulement quelques mots.

**Directrice :** Oui, et c'est déjà beaucoup. [4] Il arrive le 15 et repart le 18. C'est très court. Vous avez jusqu'à vendredi pour préparer son séjour.

**Sébastien :** Entendu, je dois l'accompagner pendant ces trois jours ?

**Directrice :** Oui ! [5]

Alors faites-ça bien [6]

**Sébastien :** Entendu, je vous envoie le programme [7]

### QUESTIONS :

- 1 Pourquoi la directrice veut-elle voir Sébastien ?
- 2 Qui doit venir ?
- 3 Pourquoi la directrice a-t-elle choisi Sébastien pour cette mission ?
- 4 Sébastien dispose de combien de temps pour préparer le programme ?

### VRAI-FAUX

- 1 Le directeur de Suzuki corporation arrive bientôt.
- 2 Le client japonais arrive le 15.
- 3 Sébastien ne parle pas du tout japonais.
- 4 Sébastien accepte la mission.

A primeira página propõe os mesmos exercícios da segunda, com exceção das *lacunas* que a segunda página dispõe no lugar de algumas palavras do texto, para que o estudante as complete à medida que escuta o áudio, tarefa bastante recorrente no ensino de compreensão oral (GOH, 2003). Isso valida o que estamos afirmando aqui: as atividades desta seção do site são dúbias, isto é, elas podem ser usadas tanto para o desenvolvimento da leitura quando da escuta em FLE, e isso depende unicamente da escolha do estudante. Além disso, elas não se configuram como atividades verdadeiramente comprometidas com o desenvolvimento da compreensão oral, pois não dependem da mesma, visto que todas as respostas necessárias estão escritas no texto e podem ser consultadas antes mesmo que se escute documento oral. Sendo assim, não pressupõem nem mesmo o ensino de compreensão oral que visa apenas a decodificação de sons, pois o áudio não é imprescindível para respondê-la.

Portanto, nosso foco, se direciona à segunda página, onde as atividades voltam-se especificamente para o desenvolvimento da compreensão oral. De que natureza são essas atividades? A primeira delas é uma atividade de preenchimento de lacunas, a segunda é composta por questões abertas, que visam a reunião de determinadas informações importantes para a compreensão do áudio, e a terceira é uma atividade de escolha entre opções verdadeiras e falsas. Os três modelos de atividade que vemos aqui são apontados por Goh (2003) como bastante comuns no ensino tradicional da compreensão oral em línguas estrangeiras.

O tipo de atividade proposta pelo site enquadra-se no que Christine Goh (2003) classifica como sendo uma concepção de compreensão oral como produto, onde a referida competência é “descrita em termos de resultado, ou seja, o que os ouvintes fazem para demonstrar o seu entendimento” (GOH, 2003, p. 5). A atividade de compreensão oral como produto recebe este nome pois visa o entendimento de como os ouvintes demonstram que compreenderam o que lhes foi dito, através de respostas verbais e/ou não verbais. Entre os exemplos de resultados de atividades da competência em estudo, Goh (2003) ressalta a capacidade de seguir instruções, tomar notas com eficácia, reconstruir o texto original, dar respostas orais apropriadas etc. Logo, as atividades propostas pelo *site* enquadram-se na categoria de *reconstrução do texto original*.

Ainda sobre esse tipo de atividade, é importante ressaltar que ela faz parte das tarefas de compreensão oral unidirecional, que “envolvem os alunos exclusivamente em ouvir e reagir de várias formas para conseguir resultados” (GOH, 2003, p. 22). Nessa concepção, os alunos não interagem com falantes da língua-alvo, nem com outros estudantes, mas concentram-se somente na obtenção de informações e conhecimento acerca do texto lido. Portanto, tal modelo de atividade não corresponde aos pressupostos da perspectiva acional,

pelo menos não na maneira como é apresentada, pois não promove tarefas próximas àquelas que o aluno realizaria no “mundo real” (OLLIVIER; PUREN, 2013).

Isso nos leva a observar também a natureza dos documentos orais utilizados. Não se tratam de documentos autênticos, como solicita a perspectiva acional, mas sim documentos produzidos especificamente para o ensino. Sabe-se que os documentos autênticos são aqueles que circulam entre os falantes da língua alvo de maneira natural. Eles não são produzidos para o ensino, mas com objetivos reais de comunicação. Esse tipo de documento tem sua inclusão no ensino de línguas a partir dos anos 1970, e “sua exploração é claramente desenvolvida tanto para fazer adquirir saberes linguísticos, quanto para transmitir saberes práticos de ordem sociocultural”<sup>57</sup> (CUQ ; GRUCA, 2005, p. 427). Logo, por não explorar documentos desse tipo, o *site* mais uma vez se distancia dos pressupostos da perspectiva que vigora atualmente na didática de línguas estrangeiras, enquadrando-se assim, em metodologias mais tradicionais.

Finalmente, pudemos observar uma tentativa do criador do *site* em proporcionar uma situação de interação com o estudante que o acessa através de um dos vídeos que acompanha as atividades. O conteúdo do vídeo resume-se à leitura dos diálogos, onde é proposto que o aluno interprete as falas de um dos personagens, enquanto o professor do vídeo interpreta o outro. Com isso, deseja-se trabalhar a produção oral do indivíduo, mas como se nota claramente, sem uma situação legítima de comunicação.

As mesmas observações feitas acerca desta primeira atividade, aplica-se facilmente a todas as atividades posteriores na sessão *Dialogues*. A título de exemplo, observe como é idêntico o modelo da segunda atividade:

---

<sup>57</sup> ...“leur exploitation s’est très nettement développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que pour transmettre des savoir-faire d’ordre socioculturel”.

## Accueil client partie 2 : le conseil



Situation : De retour à son poste de travail, Sébastien explique la situation à Maggy, sa collègue et amie.

**Maggy** : Et bien, [1] Qu'est-ce qui t'arrive ?  
**Sébastien** : Madame Bougrab m'a chargé d'accueillir un client important.  
**Maggy** : Tu parles du directeur de Suzuki Corporation ?  
**Sébastien** : Oui, enfin, de son fils... [2] Il arrive lundi.  
**Maggy** : Et bien ! Quel honneur ! Ce n'est pas à moi qu'on demanderait des choses aussi importantes. Tu parles japonais ?  
**Sébastien** : Un peu, mais pas suffisamment pour tenir une conversation professionnelle.  
**Maggy** : C'est déjà bien. Tu pourras toujours utiliser l'anglais [3] Et bien, [4]  
**Sébastien** : C'est que... je n'ai jamais fait ça moi... Tu pourrais me donner un coup de main ? [5]  
**Maggy** : Ben, commence par faire la liste de tout ce que tu vas devoir faire durant son séjour. Vérifie toutes les informations relatives à son arrivée : heure d'arrivée, numéro de vol, aéroport. Réserve un hôtel [6] dans l'entreprise, prépare une... deux sorties en fonction de la météo.  
**Sébastien** : De la météo ?  
**Maggy** : Ben oui ! tu ne vas pas lui proposer de visiter le Louvre par un temps magnifique ou une promenade sur les Champs-Élysées un jour de pluie...  
**Sébastien** : Je crois que [7]

### QUESTIONS :

- 1 Quel est le niveau de japonais de Sébastien ?
- 2 Que demande Sébastien à Maggy ?
- 3 Quelles sont les informations relatives à l'arrivée qu'il faut vérifier ?
- 4 Que suggère Maggy à la fin ?

### VRAI-FAUX

- 1 Sébastien a l'air content.
- 2 Sébastien parle du fils de Suzuki Corporation.
- 3 Sébastien n'a pas d'expérience pour l'organisation de séjour.
- 4 Maggy sait comment organiser un séjour.

Como visto, repete-se a estrutura de exercícios de completar lacunas, responder a questões abertas e escolher as informações verdadeiras e falsas. Sendo assim, passemos às observações do próximo *site* a fim de prosseguirmos nossas análises.

## 5.2 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DO SITE “APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE”

### 5.2.1 apresentação geral do site

A TV5MONDE, canal internacional de televisão francófono e uma das maiores redes do mundo, é responsável pelo desenvolvimento do segundo *site* que tomamos para análise, cujo título é *Apprendre le Français Avec TV5MONDE*<sup>58</sup>, e existe desde 2011, estabelecendo

<sup>58</sup> <http://apprendre.tv5monde.com/fr>



parceria com grandes centros de ensino, entre eles, a Aliança Francesa - Bruxelas/Europa, o CAVILAM (*Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*) e a UCL (Université Catholique de Louvain)

Percebemos que o *site* explora, de forma pedagógica, parte do conteúdo transmitido pela emissora TV5. Logo, é um ambiente virtual de estudo do FLE que estabelece um contato constante com o conteúdo oral ou audiovisual, solicitando um contínuo exercício da competência de compreensão oral, mesmo em atividades que não têm por objetivo desenvolvê-la. Diferente do *site* que analisamos anteriormente, *Apprendre le Français Avec TV5* não se propõe a realizar *podcasts* ou atividades do gênero. Sua organização e proposta de trabalho aproximam-se dos modelos mais comuns de *sites* de ensino, mas possui um *layout* (ou *design*) bastante moderno e interativo, com atividades autocorretivas.

De acordo com a sessão *Tout savoir sur Apprendre le Français avec TV5MONDE*, dentre os objetivos e conteúdos principais do *site* está “*entendre et comprendre le français actuel tel qu’il est parlé à travers le monde*<sup>59</sup>”, demonstrando a preocupação dos organizadores em desenvolver a língua francesa através da escuta. E isso se confirma quando observamos, por exemplo, a lista com todas as atividades voltadas aos alunos do nível B1 (intermediário). Observe:

	<p><b>Franck, un Indiana Jones aquatique</b></p> <p>4 EXERCICES • 3 Écouter • 1 Vocabulaire (histoire)</p> <p>B1 Intermédiaire • Histoire • 7 jours sur la planète • Égypte, Suisse</p> <p>Publié le : 10/03/2017 - Disponible jusqu'au : 24/03/2017</p>	
	<p><b>Destination Strasbourg</b></p> <p>4 EXERCICES • 1 Regarder • 2 Écouter • 1 Prononciation</p> <p>B1 Intermédiaire • Francophonie • Destination Francophonie</p> <p>Publié le : 08/03/2017 - Disponible jusqu'au : 08/03/2027</p>	
	<p><b>Éleveurs : le pari du bio</b></p> <p>4 EXERCICES • 3 Écouter • 1 Vocabulaire (agriculture)</p> <p>B1 Intermédiaire • Questions de société • 7 jours sur la planète • France</p> <p>Publié le : 03/03/2017 - Disponible jusqu'au : 17/03/2017</p>	

Trouxemos somente as três primeiras atividades da lista por uma questão de espaço. Mas o que importa é que observemos que, de fato, a escuta está sempre em primeiro plano, vindo acompanhada dos demais objetivos de aprendizagem, que podem ser, como no caso ilustrado acima, trabalhos com o vocabulário e a pronúncia.

<sup>59</sup> ...“entender e compreender o francês atual tal como é falado no mundo” (tradução nossa).



Além disso, na descrição dos objetivos e conteúdos trabalhados, há uma ênfase no uso de documentos autênticos: “*des contenus originaux, vivants pour apprendre à comprendre le français*<sup>60</sup>”. De fato, os documentos utilizados são autênticos, isto é, circulam de modo natural na sociedade da língua alvo, uma vez que são extratos de reportagens veiculadas pela TV5MONDE. Mas nos perguntamos: como esses documentos “*originaux et vivants*” (“originais e vivos”) são explorados? Que tipo de atividades são realizadas para trabalhar sua compreensão? Qual a relação destes modelos de atividade com os pressupostos da perspectiva acional vistos em nossa abordagem teórica? Uma vez que o *site* idealiza uma compreensão da língua francesa através de exercícios de escuta, buscaremos responder estes questionamentos a seguir.

### 5.2.2 Atividades de compreensão oral

As atividades disponíveis no site *Apprendre le Français avec TV5MONDE* são organizadas por nível de aprendizagem. Cada nível apresenta uma página específica com diversas atividades, todas elas iniciadas geralmente por questões de compreensão oral de um vídeo ou áudio e terminadas pela exploração de alguma outra competência ou aspecto linguístico. Notamos que todas as atividades seguem o mesmo modelo, por isso, deteremos nossa atenção somente à primeira atividade, composta por quatro questões, pois as considerações feitas acerca da mesma podem ser aplicadas às demais atividades do *site*. Observaremos algumas questões da sessão direcionada aos aprendizes de nível B1, equivalente ao nível intermediário, que também foi o nosso foco de análise no primeiro *site*.

As questões aqui analisadas fazem parte da atividade mais recente, até então, para os aprendizes de nível B1 disponível no *site*. Observamos que cada questão traz a possibilidade de autocorreção, para que o aluno confirme seus acertos e erros. É importante ressaltar que elas exploram uma reportagem de quase dois minutos que narra a situação de seca vivida pelos habitantes da Somália, tratando-se, portanto, de um documento autêntico, isto é, não elaborado para o ensino, como definem Cuq e Gruca (2005). Este já poderia ser considerado um aspecto interessante da atividade, pois ao apresentar um conteúdo em que os envolvidos usam a língua em um contexto natural de interação, ela entra, em partes, em consonância com a demanda da perspectiva acional, de aproximar as ações do aluno do ambiente real de interação.

---

<sup>60</sup> ...“conteúdos originais, vivos para aprender a compreender o francês”.

Passemos a observar agora cada uma das questões que compõem a atividade escolhida para análise, buscando compreender a natureza de cada questão, e suas relações com os pressupostos da perspectiva acional e a internet.

A primeira questão é a seguinte:

Exercices 1 2 3 4

La Somalie est actuellement touchée par des conditions climatiques extrêmes qui ont des conséquences graves sur la population. Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, regardez et écoutez la vidéo. Puis dites si les thèmes proposés sont présents ou absents du reportage en choisissant la réponse adéquate dans le menu déroulant.



La malnutrition

La sécheresse

La saison des pluies

L'exode de la population somalienne

L'immigration clandestine en Éthiopie

L'appel à l'aide du président somalien

L'intervention financière de l'Union européenne

La menace de la famine

Partager | 1:33 | © France 3

TRANSCRIPTION

OK

Sabrina Fecchio, Alliance française de Bruxelles-Europe

O enunciado pede que o estudante esteja atento ao conteúdo da reportagem, para verificar se ela trata das temáticas listadas. Confirmando ou não a presença dessas temáticas, ele deve informar no quadrinho ao lado de cada uma delas. Nota-se que se trata de uma questão voltada à compreensão geral do documento. Aqui, é subjacente a concepção de ensino de compreensão oral como habilidade, como é definida por Goh (2003). Nesta concepção, o que se espera é que o estudante compreenda pontos principais, isto é, que ele ouça com atenção voltada às ideias principais. Denomina-se também de compreensão oral global, “pois o ouvinte se concentra na captação da ideia geral e não das idéias auxiliares” (GOH, 2003, p. 4).

Vejamos agora, a segunda questão da atividade:

Exercices 1 2 3 4

La situation est critique en Somalie, confrontée à la sécheresse. Quelles conséquences ce phénomène climatique engendre-t-il dans le pays ? Pour le savoir, écoutez le reportage. Associez ensuite les propositions entre elles.



 Le président somalien	 La sécheresse	 Binti Sayyid Hajji, mère de famille	 L'ONU et les ONG	 Les populations civiles
				

Partager | 1:33 | © France 3

TRANSCRIPTION

Trata-se de uma questão de associação de texto e imagem. O aprendiz possui uma imagem que aponta para o momento do vídeo em que a frase que o acompanha se inicia. A partir disso, ele direciona sua atenção para identificar quais as frases que se completam e assim, realizar a associação. Logo, o que ele faz inicialmente é prestar atenção a sinais (neste caso, a imagem) e identificá-los com as palavras, enquadrando-se ao que Goh (2003) define como o modelo cognitivo para a compreensão oral. Em seguida, quando realiza a associação, ele realiza a atividade de reconstruir o texto original, inserida por Goh (2003) entre as atividades que visam a compreensão oral como produto, quando o que se observa é o que “os ouvintes fazem para demonstrar o seu entendimento” (GOH, 2003, p. 5).

Observemos agora a terceira questão:

Exercices 1 2 3 4

La situation sociale et sanitaire due à la sécheresse est préoccupante en Somalie. L'ampleur de la catastrophe est illustrée par des informations chiffrées dans le reportage. Pour les comprendre, écoutez puis complétez les propositions en sélectionnant l'information correcte.

1 La sécheresse actuelle en Somalie est la pire :

- depuis 2011.
- en 11 ans.
- en 2017.

2 La sécheresse s'ajoute à un pays déjà fragilisé par :

- 25 ans de guerre civile.
- 35 ans de guerre civile.
- 15 ans de guerre civile.

3 L'exode de la population de la capitale a atteint :

- Des milliers de personnes par jour.
- Des centaines de personnes par jour.
- Des dizaines de personnes par jour.

SOIR 3 NATIONAL

00:00 01:31

Partager 1:33 © France 3

TRANSCRIPTION

Sabrina Fecchio, Alliance française de Bruxelles-Europe

OK

O que se solicita do estudante é que ele selecione informações que estejam de acordo com o conteúdo do vídeo. Diferente do que acontece na primeira questão, essas informações solicitadas são mais específicas. A compreensão necessária aqui é de caráter seletivo. A atividade decide as partes do documento audiovisual nas quais o estudante deverá se concentrar para extrair as respostas. O ponto positivo desta atividade, segundo Goh (2003), é que ela se torna uma atividade mais leve, pois o ouvinte possui direções específicas para escutar. Ela se torna negativa somente quando o objetivo do ouvinte é preconceituoso ou tendencioso acerca do conteúdo ouvido. Isso pode prejudicar sua compreensão.

Finalmente, temos a quarta questão:



### 5.3 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DO SITE “*BONJOUR DE FRANCE*”

#### 5.3.1 apresentação geral do site

O último *site* que iremos analisar intitula-se *Bonjour de France*<sup>61</sup>. Criado em 1998, passou, evidentemente, por muitas atualizações, chegando ao modelo atual de concepção de ensino e abordagem da língua francesa. O *site* firma parceria com diversas associações de ensino de FLE, entre elas, a *Federation Internationale des Professeurs de Francais* (FIPF), *Le Français dans le Monde* e a *Association Grecque des Professeurs de Francais de Formation Universitaire - Grece*.

Em sua página inicial, o *site* é apresentado como um “*cyber-magazine éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l’attention des enseignants de français langue étrangères*”. Acrescenta-se a isso, a informação de que um de seus objetivos é fomentar a francofonia através de parcerias e trocas com professores de francês de diferentes nacionalidades. Este aspecto é interessante, pois observamos que os exercícios do *site* são enviados por diversos colaboradores (professores e estagiários), que submetem seus exercícios e podem tê-los publicados.

Encontramos em *Bonjour de France* um conteúdo vasto, com diversas atividades que visam desenvolver, por exemplo, gramática, vocabulário, fonética, pronúncia, aspectos culturais e de civilização francófonos etc. Somado a este conteúdo linguístico, há também seções direcionadas a treinamento e formação de professores, fichas pedagógicas, bem como exercícios de preparação ao DELF. Além disso, traz também jogos e karaokês trabalhados com objetivo de ensinar a língua francesa, apresentando assim um ambiente virtual com ferramentas de ensino diversas e possibilidades múltiplas. Em meio a todas elas, encontramos a página referente às atividades que nos interessam, a saber, as de compreensão oral.

#### 5.3.2 Atividades de compreensão oral

Diferente dos *sites* anteriores, o *Bonjour de France* pareceu-nos bastante diverso nos modelos de atividade que propõe, isto é, não há um único modelo estrutural. Observamos que os autores geralmente introduzem entre as questões um *quiz* ou alguns jogos, recorrendo às possibilidades da tecnologia, talvez na tentativa de tornar a atividade mais interativa. Ainda

---

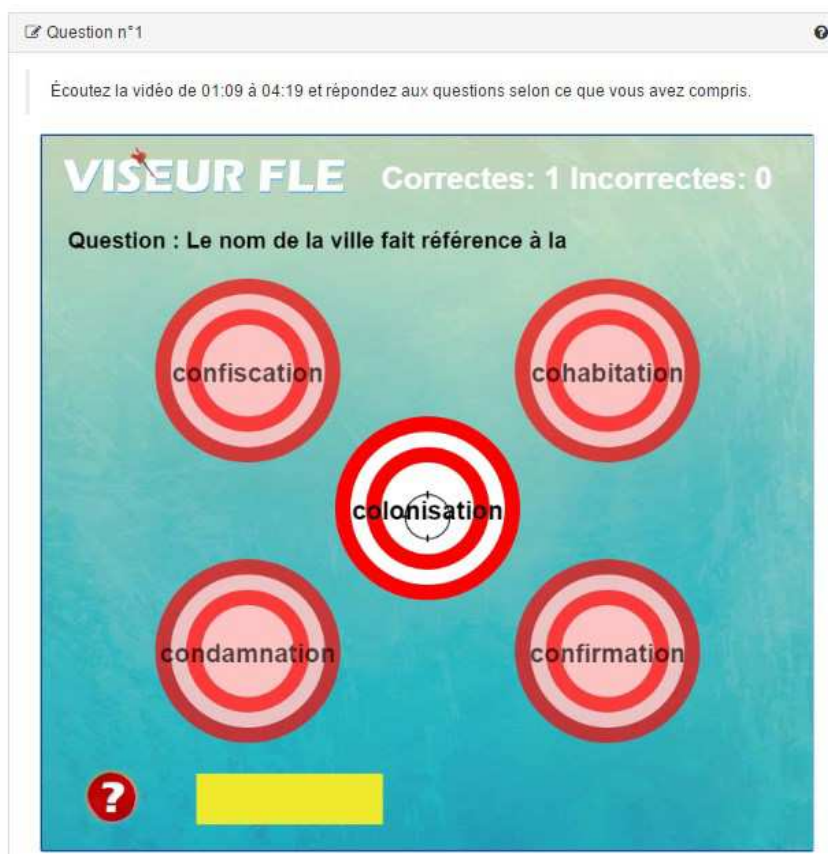
<sup>61</sup> <http://www.bonjourdefrance.com/#myCarousel2>

assim, apesar da liberdade estrutural, percebemos a prevalência de questões bastante semelhantes aos modelos já apontados nos outros *sites*.

Mais uma vez, escolhemos para análise a atividade integrante do nível B1 mais recente que encontramos no *site*. As autoras da atividade, indicadas ao final da mesma sob o título de “contribuidoras”, são Machado e Silva (2016), professoras estagiárias de FLE da escola Aplicação, e estudantes de FLE da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

Sob o título de *Trois villes à visiter au Brésil*, a atividade divide-se em 7 questões, que exploram um vídeo de 11 minutos. O vídeo é um documento autêntico e se aproxima bastante dos vídeos encontrados em vlogs e em canais do YouTube. O conteúdo do vídeo consiste na apresentação de alguns pontos turísticos do Brasil, realizada por uma falante da língua francesa de nosso país. Isso demonstra bem a abertura do *site* a estabelecer contato entre falantes do francês de diferentes sotaques e de diferentes nacionalidades.

Observemos agora as questões da atividade escolhida. Eis a primeira questão:



A primeira questão é elaborada no formato de um *game*, onde o estudante deve selecionar a palavra adequada para completar as frases que aparecem, possuindo, para isso, um tempo específico. Apesar do formato em que se apresenta, trata-se simplesmente de uma atividade de reconstrução do texto original, onde, de acordo com Goh (2003), o aluno



deve “criar a mensagem original com palavras que foram ouvidas ou anotadas” (GOH, 2003, p. 23). É uma atividade de compreensão oral unidirecional, isto é, onde os alunos ouvem para, em seguida, reagirem de variadas formas, recorrendo à sua memória para expor o que compreendeu e às informações que de fato absolveu da escuta.

Vejamos a segunda questão:

Exercice n°2 : Porto de Galinhas (suite)

Aide : Porto de Galinhas (01:09 à 04:19).

Question n°1

Signalez les bonnes réponses sur Porto de Galinhas.

- C'est la seule ville où on ne trouve pas de cocotiers.
- La ville est connue pour ses plages de sable blanc, ses récifs et ses piscines naturelles.
- Porto de Galinhas est une ville du département de Maracaïpe.
- Dans cette ville il y a des églises du XVIII siècle et des monuments historiques.
- Porto de Galinhas est une ville au nord-est du pays.
- Cette ville n'est pas du tout une ville touristique.
- Il y a une ancienne usine qui fabrique le miel, la cachaça et la rapadura.

Corriger la question

Vemos um direcionamento para os momentos do vídeo em que o aluno deve direcionar sua escuta para alcançar os objetivos da lição (e isso se repete em algumas questões seguintes). Em seguida, apresenta-se um exercício de seleção de “respostas corretas”, isto é, das respostas que condizem com o conteúdo do vídeo. Tal atividade enquadra-se no que Goh (2003) denomina como tarefa de seleção, onde se faz a “sequência, classificação ou categorização de itens” (GOH, 2003, p. 23). O ouvinte deve, então, somente selecionar as respostas corretas.

A terceira não se configura necessariamente como um exercício de compreensão oral, pois traz somente uma imagem relacionada ao vídeo, cujo objetivo não conseguimos compreender. É possível que seja um erro de configuração do próprio *site*. Por isso passemos à quarta questão:

**Exercice n°4 : Texte à trous**

**Aide :** Voici un texte basé sur la transcription de la vidéo: Complétez-le avec les mots corrects

**Question n°1**

"Arraial do Cabo, c'est une ville à 174 km de Rio, donc, vous pouvez aller en avion jusqu'à Rio et après il y a un petit village à côté, où vous pouvez aussi aller en avion, Cabo Frio. Alors, c'est une petite ville de  habitants. C'est une ville historique parce qu'en  Américo Vespúcio, celui qui "a découvert" l'Amérique, y a . Donc, sur la petite plage, la Plage des  où il est descendu, il y a un repère historique. Il y a une ancienne église de 1506, bâtie par les Portugais. Ils ont ramené tous les prêtres pour  les gens. C'est devenu tout de suite un village de , après que le Brésil soit devenu indépendant du Portugal. C'était vraiment une petite ville de pêcheurs mais aujourd'hui c'est un petit village/ville... mais je dirais plutôt un village parce que c'est tellement petit mais c'est vraiment charmant..."

[Corriger la question](#)

Para responder a essa questão, o estudante deve selecionar uma dentre as frases colocadas para escolha nas lacunas. Já vimos questões semelhantes a essas nos outros *sites* analisados e sabemos que Goh (2003) as considera como uma tarefa de reconstrução do texto original através do preenchimento de lacuna, com seleção das respostas corretas. É também uma atividade muito comum no ensino da compreensão oral em línguas estrangeiras. Outro exercício muito recorrente neste ensino é o da questão seguinte:



**Exercice n°5 : Arraial do Cabo (suite)**

**Aide :** Écoutez la vidéo de 5:32 à 08:06 et répondez à la question.

**Question n°1**

Qu'est-ce qu'on peut faire là-bas selon Joyce (loisirs et activités) ?


Proposition	Vrai	Faux
Faire de la plongée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Danser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aller au musée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aller à la plage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jouer au football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aller à un concert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visiter les ruines du phare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aller au parc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manger dans un restaurant "français"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Corriger la question](#)

Vemos aqui a clássica questão de selecionar as alternativas verdadeiras ou falsas. Goh (2003) a encaixa entre as tarefas que solicitam reações curtas sobre o que foi ouvido. Através da exposição de alternativas que podem confundir o ouvinte, ele é avaliado em sua capacidade de processar e reter informações básicas do documento oral ouvido, validando ou não sua compreensão de determinadas passagens do mesmo.

Vejamos a penúltima questão:

Exercice n°6 : Ouro Preto



Question n°1

Écoutez de 08:15 à 11:37 et répondez selon ce que vous avez compris.

Avant le nom de la ville d'Ouro Preto était...		+	Place Tiradentes
Le nom de la place à ne pas rater est ...		+	Églises Jumelles
Le nom des églises qui sont l'une à côté de l'autre		+	Visiter les anciennes mines d'or

O aluno é solicitado a reunir informações que completem o sentido das frases elencadas. A maneira interativa como a questão se apresenta pode também caracterizá-la como um jogo, o que pode causar no estudante uma aproximação maior. Trata-se de uma questão de associação. Também vimos uma tarefa deste tipo na atividade do *site* analisado anteriormente, e que Goh (2003) avalia este modelo como uma atividade de reconstrução do texto original.

Finalmente, temos a questão 7 desta atividade. Observemos:

Exercice n°7 : Un petit résumé pour finir...

Aide : Classez les lieux, activités et spécialités selon la ville à laquelle elles appartiennent.

Cliquez sur une catégorie puis cliquez sur les propositions correspondantes

Question n°1

Propositions

Ville Arraial do Cabo	Ouro Preto	Porto de Galinhas
-----------------------	------------	-------------------

Éléments de réponse

Musée de la marine	Pernambuco	Île du phare	Mines d'or	Des fontaines
Carnaval	Maracáipe	Églises Jumelles	Place Tiradentes	
promenade à cheval	Canne à sucre	Ruines du phare	petit pain au fromage	
Américo Vespucio	Plage des Anges	rapadura		

As autoras encerram a atividade com um exercício que se torna interativo (não no sentido de estabelecer interação interpessoal, mas de ter uma apresentação moderna, assemelhando-se a um *game*), pois elas se utilizam mais uma vez das possibilidades de criação que o ambiente virtual proporciona. Assim, elas elaboram uma questão onde o ouvinte deve arrastar os “elementos de resposta” (que são quadrinhos com nomes de lugares, objetos ou possibilidades turísticas brasileiras) para dentro das “proposições” adequadas (quadros maiores com os nomes das cidades onde se pode encontrar as opções de turismo listadas). Com isso, consideramos que tal questão enquadra-se naquelas que Goh (2003) define como tarefas de seleção, pois o ouvinte classifica/categoriza as respostas, agrupando-as de modo adequado ao conteúdo do vídeo.

Pensando sobre a relação que a atividade analisada do *site Bonjour de France* possui com os pressupostos acerca da Perspectiva Acional e *Web*, elementos bastante atuais no ensino de línguas estrangeiras, vimos que se repetem as considerações feitas acerca dos *sites* anteriores: as questões da presente atividade se enquadram muito mais em modelos mais tradicionais de ensino. É bem verdade que os *games*, e até mesmo a forma mais modernizada de apresentar as questões são aspectos interessantes, mas que ainda não avançam no que se refere à natureza dos exercícios propostos. Vimos que todos eles podem ser enquadrados nas tarefas listadas por Goh (2003) e que são bastante recorrentes no ensino de compreensão oral, mas que ainda estão distantes dos pressupostos da Perspectiva Acional para os ambientes virtuais da *Web*.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a importante afirmação de Ollivier e Puren (2013) inserida ao final de nossa abordagem teórica acerca do atual ensino de línguas estrangeiras na *Web*, vemos que os referidos autores consideram que “é preciso, inicialmente, reconhecer que não é sempre fácil encontrar na internet sites que propõem possibilidades de ação e interação que sejam adaptados às necessidades e ao nível dos aprendizes<sup>62</sup>” (OLLIVIER; PUREN, 2013, p. 23, tradução nossa). As análises das atividades de compreensão oral em três ambientes virtuais feitas neste trabalho parecem confirmar esta alegação, visto que as atividades analisadas não possibilitam ao aprendiz um espaço profícuo para ação e interação com outros indivíduos, e ao invés disso, solicitam tarefas bastante comuns em métodos de ensino mais antigos.

Em pesquisa anterior (SOUZA; SILVA, 2015), analisamos as atividades de manuais didáticos voltados ao ensino de compreensão oral em francês como língua estrangeira (FLE). Na ocasião, também utilizamos os modelos de tarefas expostos por Goh (2003). Fazendo uma breve comparação entre essas atividades, constatamos que o que ocorre é uma transposição dos mesmos modelos de atividade de um suporte para outro. As típicas questões de *verdadeiro ou falso*, *preenchimento de lacuna*, *associação*, *escolha de frases corretas* etc, que tanto vimos aqui, aparecem tanto em manuais quanto nos *sites* analisados. Muda-se o suporte, que não é mais um manual impresso, e sim um ambiente virtual, mas prevalece o mesmo tipo de conteúdo.

Sendo assim, constatamos que a concepção de ensino/aprendizagem subjacente nessas atividades de compreensão oral ainda não atende às demandas da perspectiva acional e comprovam a (ainda) distante união prática entre a referida perspectiva e algumas ferramentas da internet. O objetivo desta junção, segundo Kim (2012), seria permitir ao aprendiz “ a possibilidade de entrar em contato com o mundo real permitindo ao aprendiz comunicar e interagir com os internautas”<sup>63</sup> (KIM, 2014, p. 41). Talvez os *sites* que usam documento autêntico se aproximem dessa demanda, mas a forma de abordá-los nas atividades não possibilitam uma aprendizagem através do contato interpessoal. Portanto, nossas hipóteses se confirmam, pois percebemos que: 1) os *sites* de ensino de FLE observados apresentam um modelo mais tradicional de atividades de compreensão oral; e 2) essas atividades não

---

<sup>62</sup> ...“il faut d’abord bien reconnaître qu’il n’est pas toujours facile de trouver sur Internet des sites proposant des possibilités d’action et interaction qui soient adaptés aux besoins et au niveau des apprenants.”

<sup>63</sup> ...“la possibilité d’entrer en contact avec le monde réel permettant à l’apprenant de communiquer et d’interagir avec les internautes”.

apresentam influência significativa de abordagens mais recentes na didática de ensino de Línguas Estrangeiras.

Pensando em uma justificativa para esta realidade, entendemos que ela se dê, possivelmente, porque ainda não é do interesse dos produtores de grandes *sites e blogs* de ensino de Línguas, encontrar, produzir e investir em ferramentas para estabelecer e avaliar a interação entre os internautas aprendizes. Os produtores visam um conteúdo de maior difusão, já conhecido e pré-definido, como as clássicas atividades analisadas para alunos que estudam de forma autônoma.

Consideramos que um trabalho interessante com a compreensão oral em *sites*, e que atenderia às demandas da perspectiva acional, seria, por exemplo, a criação de comunidades virtuais em que os usuários do *site* pudessem discutir *online* sobre o conteúdo proposto. Se os alunos tivessem também contato com os criadores das atividades, pudessem interagir com eles por meio de mensagens de voz, chamada de vídeo etc. São diversas as possibilidades de tornar mais profícuo e real o trabalho com a compreensão oral. Fato é que essas possibilidades de interação pressupõem muitas implicações técnicas e o trabalho de uma equipe pedagógica atuando na construção do *site*.

Talvez, a responsabilidade de estabelecer interação interpessoal tenha sido lançada para os demais componentes da *Web 2.0*, a saber, as redes sociais e os aplicativos para *tablets* e *smartphones*. No entanto, a problemática atual frente à esses ambientes virtuais diz respeito ao seu caráter informal, como aponta Mangenot (2013). Eles não são produzidos para o ensino, e por isso, apesar de ótimos facilitadores da comunicação com outros falantes (através dos *chats*, por exemplo), sua abordagem pedagógica permanece ainda escassa, sendo vistos muitas vezes como coadjuvantes do ensino, ferramentas complementares do conteúdo dado em sala, quando poderiam ser o papel principal, favorecendo tarefas acionais e interacionais (MANGENOT, 2013).

De todo modo, quando pensamos na inserção de qualquer ferramenta da *Web* em um ensino formal, parece-nos que a responsabilidade recai sobre o professor, diante de todas essas questões, pois é ele quem deve decidir que ferramentas usar e como deverá usá-las. Dele é solicitada a atenção às diversas possibilidades existentes na *Web* a fim de que possa mediar o melhor uso possível das mesmas, adequando-as, quando necessário, às demandas atuais das didáticas de ensino da línguas estrangeiras. Por isso se faz importante estudos que fomentem tais discussões e o compartilhamento de experimentos que nos demonstrem as maneiras mais eficazes de trabalhar as competências linguísticas através de meios tão atuais como aqueles produzidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Finalmente, desejosos por continuar observando a proposta de ensino da compreensão oral em ambientes virtuais diversos, pretendemos aprofundar nossa pesquisa em trabalhos posteriores, buscando entender como se propõe o seu desenvolvimento através de outras ferramentas da *Web 2.0*, a saber, as redes sociais e os aplicativos de Línguas Estrangeiras desenvolvidos para *smartphones* e *tablets*. Avançando neste sentido, estaremos trabalhando com ambientes informais de aprendizagem, como os nomeia Manguot (2013), observando e/ou propondo elementos que favoreçam sua inserção em contextos formais de ensino.

## REFERÊNCIAS

*APPRENDRE LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE.* Disponível em < <http://apprendre.tv5monde.com/fr> >. Acesso em: 15 Dez. 2016.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.* Olinda : Livro Rápido, 2014.

BARRUCHO, Luís Guilherme. *Metade dos brasileiros estão conectados à Internet : norte lidera em acesso por celular.* Disponível em < <https://goo.gl/tEWq0n> >: Acesso em : 15 Jan. 2017.

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro : Editora Nova Fronteira, 2009, p. 518 ; 691.

*Bonjour de France.* Disponível em : < <http://www.bonjourdefrance.com/#myCarousel2> >. Acesso em : 20 Dez. 2016.

CORNAIRE, Claudette. *La compréhension orale.* Paris : CLE- International, 1998.

CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. Les compétences d'expression ou de production. IN.: CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG, 2005.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde.* Paris : CLE-International, 2003.

DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte ; NISSEN, Elke. Évolution technologiques, évolutions didactiques. IN.: OLLIVIER , Christian ; PUREN, Laurent (Org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues.* Revista Recherche et Applications. n. 52, 2013, p. 28-40.

DESMOMS, Fabienne. L'oral. In : DESMOMS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe.* Paris : Belin, 2005. p. 19-44.

DEVELOTTE, Christine ; MANGENOT, François. *Discontinuités Didactiques et Langagières au sein d'un Dispositif Pédagogique en Ligne*. IN.: Revista GLOTTOPOL – Revue de sociolinguistique online. n. 10, 2007, p. 127-144.

FERROUKHI, Karima. *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie*. IN. : Revista Synergies Algérie, n. 4, 2009, p. 273-280.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GOH, Christine C. M. *Ensino da Compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

GOMES, Helton Simões. *Internet chega pela 1<sup>a</sup> vez a mais de 50% das casas no Brasil, mostra IBGE*. Disponível em: < <https://goo.gl/kqsbcU> > Acesso em: 18 Jan. 2017.

GROUX, Dominique. Compréhension. In: BARTHÉLÉMY, Fabrice, et al. *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, 2011. p. 51-52.

KIM, Hee-Kyung. *Travailler l'oral `a travers l'utilisation d'un t`el`ephone portable et d'Internet*. Université Grenoble Alpes, 2014.

MANGENOT, François. Internet social et perspective actionnelle. IN.: OLLIVIER , Christian ; PUREN, Laurent (Org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Revista Recherche et Applications. n. 52, 2013, p. 41-53.

MOREIRA, M. A. *Pesquisa em educação em ciências : Métodos qualitativos*. Revista Actas del PIDEDEC, n. 14, 2002, p. 25-55.

OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent. L'ouverture au-delà des murs de la classe: du fantasme à la réalité. IN.: OLLIVIER , Christian ; PUREN, Laurent (Org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Revista Recherche et Applications. n. 52, 2013, p. 16-27.

*Podcast Français Facile*. Disponível em: < <http://www.podcastfrancaisfacile.com/> >. Acesso em: 13 Dez. 2016.



PRADO, Jean. *Alguns dados sobre a internet no Brasil e no mundo, segundo o Facebook*. Disponível em : < <https://goo.gl/Ui6umv> >. Acesso em : 15 Jan. 2017.

PUREN, Christian. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Revista Le Français dans le Monde. Paris : CLE International, n. 347, 2006, p. 37-40; 80-81.

\_\_\_\_\_. Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? IN.: OLLIVIER , Christian ; PUREN, Laurent (Org.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*. Revista Recherche et Applications. n. 52, 2013, p. 122-130.

*Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas : Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: ASA, 2001.

RÉMOND, Martine. Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs. IN.: GAONAC'H, Daniel ; FAYOL Michel. *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette éducation, 2003. p. 205-223.

SOUZA, Arlley Antonio de Melo ; SILVA, Rosiane Maria Soares da. *Multitextos literários a serviço da compreensão oral: criação de dispositivos didáticos em FLE*. Relatório PIVIC/CNPq/UFCG, 2014/2015.

Tecnologias de informação e comunicação (TIC). IN.: UNESCO – Bureau International de Educação (Org). *Glossário de Terminologia Curricular*. 2016, p. 81 Disponível em : < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf> > . Acesso em 18 Fev. 2017.

TOMÉ, Mario. *Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel*. Cédille – Revista de Estudios Franceses, n 5, 2009, p. 347-370.

\_\_\_\_\_. Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. Cédille – Revista de Estudios Franceses, n 12, 2016, p. 387-401.

TOZZONI –REIS, M.F.C. *Metodologia da pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE, 2009.

WACHS, Sandrine. *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)*, IN.: Revista de Lenguas Modernas, N° 14, 2011, p. 183-196.