



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LÍNGUA E CULTURA**

**LEILA MAGALHÃES SANTOS SCHULTZ**

**APRENDER ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
PELA MODALIDADE A DISTÂNCIA:  
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL**

Salvador  
2012

**LEILA MAGALHÃES SANTOS SCHULTZ**

**APRENDER ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**PELA MODALIDADE A DISTÂNCIA:**

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jael Glauce da Fonseca.

Salvador  
2012

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Schultz, Leila Magalhães Santos.

Aprender alemão como língua estrangeira pela modalidade a distância : atividades de compreensão oral / Leila Magalhães Santos Schultz, 2012.  
233 f. : il.

Orientadora: Profª Drª Jael Glauce da Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

1. Língua alemã - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Ensino à distância.  
3. Aprendizagem. I. Fonseca, Jael Glauce da. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 438.24  
CDU - 811.112.2(07)

**LEILA MAGALHÃES SANTOS SCHULTZ**

**APRENDER ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**PELA MODALIDADE A DISTÂNCIA:**

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Aquisição, ensino e aprendizagem de línguas.

Data de Defesa: 23 de março de 2012.

Resultado: APROVADA.

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Orlene Lucia de Sabóia Carvalho  
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Denise Scheyerl  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Jael Glauce da Fonseca  
Universidade Federal da Bahia  
(Orientadora)

**Esse trabalho é dedicado a:**

*Adriano Schultz, pela cumplicidade e  
Maria Luiza e Rodrigo, pela mais  
pura expressão do que é o amor.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as diferentes formas de expressão do Seu amor.

A minha orientadora, Profa. Dra. Jael Glauce, que me concedeu a autonomia necessária e possibilitou a concretização desta pesquisa. Por sua competência, comprometimento e profissionalismo, além das correções, sugestões e questionamentos de grande valor no desenvolvimento desta dissertação.

Às professoras Denise Scheyerl e Edleise Mendes e ao professor Sávio Siqueira por suas incontestes competências e valiosas contribuições ao compartilhar, inclusive, suas experiências profissionais. Os ricos encontros nas aulas de Linguística Aplicada, me possibilitando (des)construir muitos conceitos. A esses queridos mestres, meus sinceros agradecimentos pelas discussões e comprometimento ao longo de toda essa jornada.

Aos professores da Banca Examinadora por aceitarem o nosso convite.

Aos meus pais, meus educadores de sempre, por todo o amor e o carinho, pelo exemplo de vida e de luta, por todos os valores ensinados, pelo incentivo e por acreditarem na minha vitória com a língua alemã.

Ao meu esposo, Adriano, por ser uma presença *sui generis* nas nossas vidas, minha e dos nossos filhos, me proporcionando concretizar a realização de muitos sonhos, inclusive minha pesquisa de Mestrado. Além de ter sido um interlocutor crítico e um ouvinte atento, dividindo suas experiências e me ajudando a lidar com as novas tecnologias.

Aos meus filhos, Maria Luiza e Rodrigo, razões do meu viver e da minha incessante busca pelo conhecimento, pela compreensão da minha ausência nos momentos de estudo e elaboração deste trabalho, além do carinho, amor, sorriso e pureza d'alma que me serviram – e sempre me servirão! – como revigorante fonte de energia.

A todos os amigos e colegas, especialmente a Felipe Ribeiro, que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

*“Ai de nós, educadores e educadoras,  
se deixarmos de sonhar sonhos possíveis.”*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Diante de um cenário onde as tecnologias da informação e comunicação configuram uma nova maneira de viver na sociedade contemporânea, o desenvolvimento da informática obriga-nos, inclusive, a mudar diversos conceitos enraizados na cultura da educação tradicional. Conseqüentemente, a Educação a Distância (EaD) tem sido objeto de vários estudos e discussões, principalmente, devido ao fato de permitir que qualquer pessoa, a qualquer momento e em qualquer local, com conexão à *internet*, tenha acesso a informações de uma maneira geral, redimensionando, inclusive, as salas de aulas tradicionais e fazendo emergir os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) contendo suas disciplinas e seus conteúdos, assim como todas as ferramentas que possibilitam a comunicação e a interação entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento a distância. Sendo assim, insere-se a presente dissertação na área da Linguística Aplicada, em um contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, baseada no pressuposto de que aprender uma língua é inclusive aprender a usá-la para agir e interagir com diferentes propósitos, tem como objetivo elaborar, de maneira sistemática, atividades que possibilitem o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral para um curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante A1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001), pela modalidade a distância, assim como discutir e analisar criticamente os propósitos teóricos e os princípios que norteiam essa habilidade. A pesquisa foi construída a partir de diálogos com teorias da Educação a Distância e seus ambientes virtuais, passando pelo ensino-aprendizagem da compreensão oral, culminando na abordagem comunicativa, intercultural e crítica no ensino de língua estrangeira, além de constatar a necessidade de se planejarem atividades de compreensão oral desafiadoras, fazendo uma seleção criteriosa do texto oral, áudio ou segmento de vídeo, que possibilite ao aluno assumir o papel de participante e usuário crítico da língua.

**Palavras-chave:** Alemão como língua estrangeira. Educação a distância. Compreensão oral.



## ABSTRACT

In the face of a scenario where information and communication technologies establish a new way of living in our contemporary society, the development of the computer science compels us to alter the diverse concepts that are deep-rooted in the culture of traditional Education. Consequently, Distance Education (DE) has been the target of various studies and discussions, since it allows anyone with access to the internet, at any time and place, to gain access to general information, which also reshapes the format of traditional classrooms and promotes the rise of Virtual Learning Environments (VLEs) with their disciplines and contents as well as all the tools that make the communication and interaction of all involved in the process of building knowledge at distance possible. So, the present dissertation is placed in the field of Applied Linguistics, as well as in a context of foreign language teaching and learning, and, based on the assumption that learning a language implies that one learns it to act and interact with specific purposes, the latter aims to systematically elaborate activities that enable the improvement of the listening comprehension skill, in a course of German as a foreign language, at the beginner level A1, within the DE structure, all in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR – 2001), and also intends to discuss and critically analyze the theoretical background and principles that guide this ability. This research started off with a dialogue between DE theories and their VLEs; next, it covered the teaching and learning of the listening comprehension skill, and examined the communicative, intercultural and critical approach to the teaching of a foreign language. Moreover, it verified the necessity of planning challenging activities of listening comprehension by making a detailed selection – oral text, and audio or video segment – that is capable of allowing students to take on the role of an active and critical user of the language.

**Keywords:** German as a foreign language. Distance education. Listening comprehension.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	13
1.2 A PROBLEMÁTICA	15
1.3 O PROBLEMA	18
1.4 A PERGUNTA DE PESQUISA	18
1.5 JUSTIFICATIVA	19
1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA	19
<b>1.6.1 Objetivo Geral</b>	19
<b>1.6.2 Objetivos Específicos</b>	20
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>22</b>
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	22
<b>2.1.1 Panorama histórico da EaD no Brasil</b>	24
<b>2.1.2 As plataformas de Educação a Distância</b>	27
2.1.2.1 A plataforma <i>Moodle</i>	29
<b>2.1.3 Polêmica acerca da EaD segundo alguns críticos</b>	32
2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	37
<b>2.2.1 Ensino a distância de alemão como língua estrangeira</b>	39
2.3 A COMPREENSÃO ORAL	41
<b>2.3.1 Breve histórico</b>	42
<b>2.3.2 O ensino-aprendizagem da compreensão oral</b>	46
2.4 A ABORDAGEM INTERCULTURAL	49
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>53</b>
3.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA	53
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	53
<b>3.2.1 O curso de Alemão Básico na plataforma <i>Moodle</i>-UFBA</b>	54
<b>3.2.2 Os participantes da pesquisa</b>	55
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	57

<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>59</b>
4.1 PARA A DIDATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL	59
4.2 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL PARA UM CURSO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM NÍVEL A1, NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> -UFBA	64
4.3 QUESTIONÁRIO COMENTADO	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>92</b>
APÊNDICE A – ENTREVISTA DE PERFIL COM ALUNOS PARTICIPANTES	
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	
APÊNDICE D – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL PARA UM CURSO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM NÍVEL A1, NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> -UFBA	
<b>ANEXOS</b>	<b>112</b>
ANEXO A – AUTORIZAÇÕES PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ASSINADO	
ANEXO C – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO SOBRE AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	

## 1 INTRODUÇÃO

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram (LÉVY, 1993, p. 7).

A revolução das comunicações tem modificado profundamente o sentido de distância e a vida dos seres humanos. Nas sociedades antigas, os homens sempre viveram limitados ao espaço da coletividade e o saber e a técnica eram transmitidos de geração em geração e restritos àqueles que compartilhavam do território comum a todos.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação após a invenção do telégrafo desencadeou novas invenções como o telefone, o cinema e a televisão. Estas descobertas aprimoraram a comunicação por imagem, sons e movimentos chegando às mais recentes inovações como os computadores e à *internet* que, por sua vez, contribuíram de forma significativa para as transformações na sociedade contemporânea, tornando-a, de acordo com o sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2007, p. 8), uma sociedade líquida, a saber, uma sociedade com mudanças rápidas, voltada ao imediatismo, onde as relações em família, entre amigos, a vida em conjunto de uma forma geral perde a estabilidade e a consistência. Em uma sociedade líquida o tempo urge, “o que conta é o tempo” (BAUMAN, 2007, p. 8), transformando as relações, deixando-as mais fluidas pela urgência da mudança e do novo. Bauman (2007, p. 9) ressalta ainda que “a vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se ou perecer”.

Uma das características da contemporaneidade, do mundo líquido-moderno, é a mutabilidade das informações, somando-se a este fato a grande velocidade com que essas informações são disponibilizadas, causando transformações profundas em todos os níveis do conhecimento humano. Essas transformações acabaram por redefinir as relações sociais por extrapolarem as relações imediatas e concretas das antigas sociedades, sendo as mídias poderosos instrumentos causadores dessas transformações já que vêm determinando o que e como pensamos, o que e como consumimos, como trabalhamos, como ensinamos, como aprendemos e como devemos nos comportar na sociedade. Elas trazem novos desafios para a educação em geral, tanto para educadores como para aprendizes.

A sociedade atual na qual vivemos é caracterizada pela comunicação e, com isso, as formas de comunicar-se estão se tornando, a cada momento, mais sofisticadas. E como meio

de comunicação, eis que surgem as mídias – televisivas, impressas, digitais ou virtuais – desempenhando um importante papel na sociedade contemporânea, já que são elas as responsáveis pela grande quantidade de informações injetadas a cada segundo em crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, Teruya (2000, p. 112-118) chama a atenção para o fato da importância do trabalho e da presença do professor na orientação e reflexão crítica do aluno frente à quantidade e qualidade das informações passadas pela mídia. A autora acrescenta ainda a necessidade de um conhecimento científico estruturado a fim de que o aluno analise e estruture seu modo de pensar com clareza.

Ainda com base no discurso de Teruya (2000) no contexto das inovações tecnológicas, o professor deve utilizá-las a seu favor, apropriar-se das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, mantendo seu senso crítico ao conteúdo que nele circulam. Isto significa reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento.

E como as novas tecnologias da comunicação e informação têm um poder de sedução e encantamento, não é mais possível ignorar tais recursos no processo educativo da escola, já que estas vêm sendo incorporadas ao trabalho docente em sala de aula, existindo uma intensa difusão da necessidade de utilizar esse recurso na educação escolar. As tecnologias de informação e comunicação permitem o rápido acesso aos dados de pesquisa de forma envolvente para o aluno, contribuindo significativamente para sua aprendizagem. A *internet*, além de ampliar as capacidades de comunicação com o mundo, possibilita a interação entre professor e alunos no ensino presencial e a distância.

Lévy (1993, p. 14-19) aponta que a rede de computadores subverteu a clássica noção de comunicação de massa, aquela em que há um emissor e um receptor da mensagem. Para ele, a *internet* amplia a possibilidade de comunicação com diferentes ferramentas e o processo de construção do conhecimento nada mais é senão a troca de experiências onde as pessoas aprendem umas com as outras ainda que estejam fisicamente distantes. Ela é hoje uma importante e prática ferramenta que leva à informação e à comunicação. Através da *internet* é possível conjugar telefonia, rádio, sistemas televisivos, texto, além de possibilitar a manifestação daqueles que, em tempos remotos, limitavam-se pura e simplesmente a receber a comunicação passada pela mídia. Analogicamente, aqui tratando do livro impresso, as informações que neste se sucedem estão dispostas numa ordem determinada pelo escritor, com uma configuração física e sequencial; já no mundo digital, a expressão de uma linha de

pensamento pode incluir uma rede com múltiplas dimensões de indicadores e uma coletânea de mensagens que serão dimensionadas conforme as escolhas do usuário, que inclusive pode abrir e analisar as ideias com diferentes níveis de detalhamento.

Com isso, a *internet* pode ser entendida como uma ferramenta fundamental de busca de informações, sendo imprescindível a sua inclusão nos processos formais de ensino-aprendizagem e, desta forma, a Educação a Distância ganha vida com as possibilidades da rede e, também nela, a interação encontra a sua solução. Considerando o contexto da globalização, a *internet* atua como uma conexão com o outro, na busca de parcerias e construções coletivas de conhecimento.

Vislumbrando uma possível organização das múltiplas possibilidades de utilização dos recursos da *internet*, visando ao estímulo e à otimização do ensino e da aprendizagem é que as plataformas, utilizadas para a educação a distância (EaD) surgem como ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEAs) primordiais para a concentração de grande número de atividades pedagógicas desenvolvidas com recursos da WEB 2.0 e despontam como um interessante campo de pesquisa para a Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem, por exemplo, de línguas estrangeiras.

## 1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A principal motivação para a pesquisa surgiu da minha experiência como professora de alemão do NELG – Núcleo de Extensão de Letras Germânicas, da Universidade Federal da Bahia, onde trabalho desde 2003.

Desde criança, a leitura sempre exerceu em mim um grande fascínio. A escolha por fazer Letras me ocorreu no segundo ano do ensino médio. A identificação e a facilidade com as disciplinas de língua portuguesa, literatura e inglês eram fato, mas, até então, não havia me atentado para a possibilidade de fazer esse curso. A passagem de alguns professores dessas áreas durante a minha trajetória escolar foi relevante para que eu me apaixonasse cada vez mais pelo estudo de línguas. Decidi, então, fazer Línguas Estrangeiras, optando primeiramente pela língua inglesa por ser essa a única com a qual tive contato durante toda a minha vida escolar. Houve a resistência de muitas pessoas com relação à minha escolha, até porque já estava trabalhando em uma instituição financeira e todos achavam que eu deveria seguir “o curso natural” da vida e enveredar-me no mundo da Administração de Empresas, Economia ou algo parecido, o que, em nenhum momento, influenciou na minha decisão: eu já tinha a certeza de que Línguas Estrangeiras era realmente o que queria fazer.

Ao começar o curso e no decorrer dele, fui tendo a confirmação de que tinha feito a escolha certa, apesar de algumas dificuldades encontradas durante minha trajetória acadêmica. Uma delas foi exatamente por qual língua estrangeira optar: inglês ou alemão? Sim, porque já sabia que queria uma língua germânica. O que antes era uma certeza – inglês – passou a ser uma dúvida pelo fato do mercado de trabalho encontrar-se saturado de profissionais afirmando, quase em uníssono, a importância da língua inglesa para esse mercado.

Fazendo uma observação das línguas na atual situação mundial, percebi que as particularidades e diferenças presentes em cada língua muitas vezes não são consideradas e acaba por reproduzir afirmações globais, num discurso econômico e político fazendo com que o conteúdo dessas afirmações se torne uma realidade política e social, reproduzindo, mais uma vez, a ideologia dominante.

A partir do momento em que avançavam os semestres, tranquilizei-me com a possibilidade de pedir permanência e, com isso, ter minha segunda graduação. Desta forma, em 2002, reingressei na Universidade no curso de Licenciatura em Língua Alemã, me proporcionando a concretização do sonho de ter uma experiência acadêmica num país de língua estrangeira – Alemanha – experimentando a imersão na cultura desse país, vivenciando uma maturidade que me fazia vencer as muitas dificuldades encontradas no começo da vida noutro país.

Em 2003, por identificar-me com a sala de aula – não somente como aluna, mas, também, como professora, comecei a ensinar alemão como língua estrangeira no Núcleo de Extensão de Letras Germânicas (NELG), da Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação e orientação das professoras Dra. Denise Scheyerl e Dra. Jael Glauce, passando a questionar o que motivava alunos a aprenderem essa língua. O interesse de pessoas de diferentes áreas do conhecimento em aprender alemão alimentou a minha necessidade em defender a importância de se conhecê-la, possibilitando, inclusive, o acesso à sua cultura. Não sabia, nesse momento, como contextualizaria esse projeto inicial ou de que forma poderia defender a importância em se aprender essa língua.

Em 2008, ao retornar da Alemanha com uma experiência de bolsa de estudos na *Friedrich-Schiller Universität*, decidi iniciar uma especialização *lato sensu* que me possibilitasse ensinar em uma instituição de ensino superior. Sabendo do ótimo prestígio que a Universidade do Estado da Bahia goza com o seu curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, me decidi por esse curso com o objeto de pesquisa não completamente delineado. Ao ler o texto *Modernidade, Identidade e Cultura de*

*fronteira*, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1999) e buscando compreender o conceito de cultura de fronteira, encontrei diversos artigos tratando sobre temáticas como a globalização e aquela que especialmente chamou a minha atenção: transnacionalismo. Constatada a simpatia ao tema e com a ajuda da minha orientadora, Profa. Dra. Fátima Nolêto, pude fazer uma ponte entre a língua alemã e o transnacionalismo, começando a delinear o objeto de estudo da minha pesquisa de pós-graduação *lato sensu*: A Língua Alemã no espaço do transnacionalismo.

Aliada à minha experiência como professora de alemão no NELG, surgiram inquietações e críticas à minha própria atividade docente sentindo a necessidade de elaboração de atividades que desenvolvessem a habilidade de compreensão oral dos alunos, culminando no desejo de uma futura especialização na área de Linguística Aplicada.

Ao término da minha graduação em Língua Alemã, em 2009, e ao conversar com a Profa. Dra. Jael Glauce sobre a possibilidade de ingressar no mestrado, ela me convidou para trabalhar em seu mais recente projeto sobre a elaboração de atividades de alemão para iniciantes pela modalidade a distância a fim de atender 20% da carga horária das disciplinas de alemão em nível iniciante, intermediário e avançado, assim como a execução de um curso básico de língua alemã, conforme a proposta de extensão da Universidade Aberta do Brasil. Ao discutirmos, chegamos à conclusão de que o trabalho de pesquisa poderia ocupar-se com a elaboração de atividades voltadas para a habilidade de compreensão oral para um curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante A1 para a Universidade Aberta do Brasil.

## 1.2 A PROBLEMÁTICA

Como podemos ver pela breve introdução, as novas tecnologias da informação e comunicação configuram uma nova maneira de ver, de ouvir e de viver na sociedade moderna e criam a necessidade de alfabetizar para conhecer a máquina e sua linguagem digital e virtual. Tudo isso causou, e continua causando, grandes impactos no mundo do trabalho e na educação, tornando-se as novas extensões do homem.

A Educação pela modalidade a distância – EaD – é hoje uma realidade já consistente no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases número 9.394 de 20/12/1996, o artigo 80 prevê que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Inúmeras universidades, faculdades, cursos profissionalizantes utilizam-na, visando a disseminar conhecimentos pelo uso dos meios que as novas tecnologias de informação e comunicação



disponibilizam, com o objetivo de promover a equidade de acesso ao ensino e a ruptura do paradigma tradicional de educação. Enquanto a EaD já é uma realidade consolidada em diversas áreas do conhecimento, ela começa a se estruturar também no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que tange ao aprendizado da língua alemã pela modalidade a distância, após nossa investigação em *sites* específicos, o estado da arte sugere a existência de cursos *online*, sejam eles gratuitos ou pagos e, quando assim, nem sempre com valor acessível; além disso, há uma grande demanda mundo afora por cursos dessa natureza. Verificamos, também, que a maioria desses cursos é oferecida por instituições educacionais alemãs privadas que cobram por sua oferta, o que, de alguma forma, pode dificultar a participação de estudantes brasileiros por causa do alto custo. Entretanto, há cursos gratuitos como, por exemplo, o curso de alemão da *Deutsche Welle* que, apesar de estar inserido em uma plataforma virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) não se torna tão atrativo para o aprendizado a distância por não promover a interação sincrônica entre alunos nem entre esses com o professor-tutor – tão necessária para o sucesso de cursos dessa natureza.

Já no Brasil, não encontramos *sites* com oferta de cursos de alemão pela modalidade a distância desenvolvidos por instituições educacionais brasileiras, inseridos em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem, seja com ou sem o acompanhamento de um professor-tutor e/ou sem custos. Nesse sentido, o projeto que desenvolvemos no Departamento de Letras Germânicas da UFBA, e no qual se insere esta pesquisa, é pioneiro e visa a disponibilizar, *a priori*, de aulas virtuais de alemão em nível A1 (conhecimento básico), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001) pela plataforma *Moodle* como disciplina optativa para as universidades públicas do Estado da Bahia e, em um segundo momento, para a Universidade Aberta do Brasil.

Um curso que passa, de acordo com Riccio (2005, p. 126-127), por aspectos como

a preocupação com um material didático atualizado; a atenção à aprendizagem do aluno através de uma postura integrativa e colaborativa; a construção de meios motivacionais; a construção e adaptação de seu conteúdo de acordo com o contexto; atenção à diversidade cultural e regional do grupo; a formação do aprendiz enquanto ser social e cidadão, com um perfil mais adequado ao mundo globalizado atual, privilegiando a criação, a inovação e a troca (RICCIO, 2005, p. 126-127).

Nesse sentido, Belloni (2009, p. 23) acrescenta ainda que tudo deve ser concebido dentro de um processo educativo centrado no aluno, objetivando desenvolver capacidades de autonomia e auto-aprendizagem.

Em um contexto delineado pela *internet* e pelas novas tecnologias da informação e comunicação, as funções docentes ampliaram-se e integraram-se a um processo de planejamento e execução. Nesse sentido, Estivalet e Hack (2011) fazem uma importante analogia do ensino presencial com a Educação a Distância.

A seleção, organização e transmissão do conhecimento nas aulas do ensino presencial correspondem, na EaD, à preparação e autoria de cursos e textos que constituirão a base dos materiais didáticos que serão disponibilizados em diferentes suportes (módulos impressos, programas em áudio, vídeo, *web*, entre outros) (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 3).

Estivalet (2010) acrescenta em outro artigo que “a orientação do processo de aprendizagem se dá não mais em contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades através de diversos meios, [...] como o *e-mail*, o AVEA, [...]”. Em suma, o professor-tutor colabora com uma equipe multidisciplinar, que pensa sobre a linguagem e elabora múltiplas mídias com os conteúdos que o aluno irá estudar sozinho.

Nesse contexto de novas tecnologias da informação e da comunicação, é possível encontrar no ensino-aprendizagem da língua alemã um instrumento de interação social e, para tanto, surge a necessidade de se desenvolverem habilidades específicas como a de compreensão oral que, assim como as outras habilidades (falar, ler, escrever), deve ser estimulada desde o início do processo de aprendizagem.

Uma das maiores preocupações dos professores de língua estrangeira em desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos soma-se, nos dias de hoje, a um “novo problema”: levar ao aprendiz as inúmeras oportunidades da *internet*. Antes, a oportunidade de interação real com falantes nativos era quase inexistente por causa da ausência de contato direto – o que se tornava um entrave para muitos alunos desenvolverem a sua compreensão oral. Agora, um dos desafios é como fazer a tecnologia chegar a todos, possibilitando esse contato e essa interação. Some-se a esse problema, ainda, o fato de saber lidar com o volume de informações que se multiplicam a cada dia em face das combinações hipertextuais e gerenciar o acesso indiscriminado de inúmeros falantes estranhos ao contexto que está se trabalhando.

Encontramos, pois, na *internet* várias possibilidades de se promover a compreensão oral como, por exemplo, ouvir a língua estrangeira que se deseja aprender em *sites* diversos de estações de rádio, assistir a vídeos ou programas televisivos, entre outras; uma oferta bem variada, porém difusa, o que exige um direcionamento para sua utilização sob o ponto de vista pedagógico, abordando a Língua Estrangeira em um contexto de ensino-aprendizagem e como instrumento de comunicação, de informação e de mudança social (FREIRE, 1979).

A partir de uma abordagem social do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, localizamos nosso objeto de estudo dentro da Linguística Aplicada, ciência que se propõe intervir a fim de aperfeiçoar os processos existentes. O ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira é não somente instrumento de comunicação, de informação como, também, de mudança social.

É um projeto político-pedagógico que busca transformar uma sociedade desigualmente estruturada através da construção de um modo de aprender e de uma concepção de conhecimento que possa aumentar a possibilidade de haver pensamento e ação coletivamente construídos (PENNYCOOK, 2004, p. 44).

Na visão da Linguística Aplicada, no nosso mundo contemporâneo, a linguagem perde sua característica meramente estruturalista. Ela torna-se viva e latente num mundo estabelecido pelos avanços científicos e tecnológicos da informação e comunicação, mas que, através das rápidas mudanças sociais e políticas e com perspectivas para a educação, tem se mostrado cada vez mais complexo e construído nas utilizações das linguagens como elemento constitutivo das relações humanas e das sociedades.

### 1.3 O PROBLEMA

Considerando a realidade acima descrita e com a finalidade de concretização dos nossos propósitos, formalizamos o nosso problema a partir da necessidade de se desenvolver a habilidade de compreensão oral em um curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante, na modalidade a distância, no Brasil. Para tanto, partimos do seguinte problema: De que forma é possível desenvolver a habilidade de compreensão oral para um curso de alemão como língua estrangeira em nível A1, dentro da abordagem comunicativa intercultural, na modalidade a distância?

### 1.4 A PERGUNTA DE PESQUISA

Além do problema, a nossa pesquisa é orientada pela seguinte pergunta: Como as atividades desenvolvidas para um curso de alemão como língua estrangeira em nível A1, dentro da plataforma de educação a distância, motivam e contribuem para o aprendizado da compreensão oral?

Nosso projeto, na sua essência, visa a responder a essa pergunta considerando o contexto de ensino-aprendizagem na modalidade a distância e adotando, de antemão, o foco

na abordagem comunicativa intercultural e uma postura crítica e reflexiva na docência de alemão como língua estrangeira.

## 1.5 JUSTIFICATIVA

A nossa pesquisa justifica-se, primeiramente, pelo seu caráter pioneiro no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Políticas educacionais recentes, adotadas por essa universidade, têm permitido a inserção de uma parcela da população à educação gratuita de nível superior. Com a proposta do MEC de ensino na modalidade a distância, o número de estudantes ingressos ganhará proporção significativa e sua demanda por cursos a distância de língua estrangeira será uma realidade em curto prazo. Também pelo fato de a Universidade Federal da Bahia possuir e oferecer a infra-estrutura necessária para a execução do projeto – o ambiente da plataforma *Moodle*, disponível no endereço <<http://www.moodle.ufba.br/>> que, além de possibilitar a conexão a partir de máquinas com poucos recursos de *hardware*<sup>1</sup>, garante aos alunos a equidade no acesso aos conteúdos das aulas.

O enfoque específico em compreensão oral nesta pesquisa dá-se não apenas pela posição de destaque que essa habilidade tem adquirido na abordagem comunicativa e intercultural de ensino, mas, também, por queixas de alunos de língua estrangeira em relação à dificuldade em compreender textos orais.

Não obstante, por ser a compreensão oral um aspecto do ensino-aprendizagem que merece ser investigado a fim de ser mais uma contribuição para o ensino de língua estrangeira, acreditamos que, a partir de um entendimento mais amplo sobre questões específicas envolvidas na atividade de compreensão oral, compreenderíamos o motivo das queixas apresentadas por alunos e auxiliaríamos aqueles que se mostravam insatisfeitos com seu desempenho em atividades de compreensão de diálogos gravados.

## 1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.6.1 Objetivo Geral

Diante desse cenário, o principal objetivo de nossa pesquisa é elaborar atividades que visem a desenvolver a habilidade de compreensão oral para um curso de alemão como língua

---

<sup>1</sup> *Hardware* são os dispositivos físicos; os equipamentos de processamento e armazenagem de dados.

estrangeira em nível iniciante A1, tomando como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001)<sup>i</sup> com a finalidade de conhecer o que se espera de um aluno de língua estrangeira no nível iniciante A1.

### **1.6.2 Objetivos Específicos**

Além do principal objetivo, estabelecemos como objetivos específicos:

a) discutir e analisar criticamente os propósitos teóricos e os princípios que norteiam a habilidade de compreensão oral, levando em consideração a sua aplicação na modalidade a distância;

b) verificar se ajustes às atividades são necessários e o grau de satisfação em relação ao aprendizado da língua alemã.

### **1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Considerando suas partes essenciais, a dissertação está organizada em 04 (quatro) capítulos, além das considerações finais, referências, apêndices e anexos.

O Capítulo 1, “Introdução”, tem como objetivo traçar, em linhas gerais, os caminhos percorridos na concepção e no desenvolvimento do nosso trabalho. Após uma breve introdução a fim de explicitarmos o contexto em que a pesquisa está inserida e as motivações para desenvolvê-la, o capítulo apresenta, também, o problema e a pergunta orientadora de pesquisa, além da justificativa e seus objetivos.

Na “Fundamentação Teórica”, iniciamos o Capítulo trazendo um breve panorama da história da Educação a Distância no Brasil, citando leis e decretos relevantes que tratam sobre o assunto e fomentam a Educação nessa modalidade; além de situarmos o leitor sobre as plataformas de EaD, levantarmos algumas críticas já apontadas por alguns teóricos sobre o assunto para, finalmente, tratarmos da EaD no ensino de língua estrangeira, mais especificamente de língua alemã. Essa seção é importante, sobretudo, para mostrar o pequeno número de cursos de graduação em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, muitas vezes por desconhecimento das leis de incentivo à sua utilização.

Complementando o capítulo “Fundamentação Teórica”, na seção “A compreensão oral”, nós traçamos um panorama geral dessa habilidade, abordando a sua relevância no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Estabelecemos, ainda, um diálogo entre teóricos

da Linguística Aplicada que discutem uma nova perspectiva de abordagem nas aulas de línguas: a abordagem intercultural. Essas teorias e discussões nos orientaram durante o processo de elaboração das atividades de compreensão oral, disponibilizadas na plataforma de Educação a Distância da UFBA.

No Capítulo 3, intitulado “O Percorso Metodológico”, após justificar a escolha metodológica, tratamos sobre o contexto no qual a pesquisa se insere – o curso de Alemão Básico na Plataforma *Moodle*-UFBa – e apresentaremos os participantes, procedimentos e instrumentos nela utilizados.

No Capítulo 4, “Apresentação e discussão dos resultados”, iniciaremos tratando sobre a didatização das atividades para, depois, apresentarmos o cerne da nossa pesquisa: as atividades de compreensão oral desenvolvidas para um curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante e na modalidade a distância. Ainda nesse Capítulo, uma seção foi dedicada a analisar e comentar o questionário respondido pelos alunos participantes da pesquisa.

Nas “Considerações Finais”, formalizamos a resposta para o nosso problema, assim como para a pergunta que norteou a nossa pesquisa. Além disso, procuramos sintetizar as nossas descobertas a fim de promover algumas reflexões aos professores de Língua Estrangeira acerca da importância da compreensão oral e do cuidado na elaboração de atividades que visem ao seu desenvolvimento.

A seguir, trataremos sobre o aporte teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa, partindo da história da Educação a distância no Brasil até tratarmos sobre a abordagem comunicativa e intercultural no ensino de línguas estrangeiras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. [...] Recortam o espaço-tempo clássico apenas aqui e ali, escapando a seus lugares comuns “realistas” (LÉVY, 1997, p. 9).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o embasamento teórico da nossa pesquisa, tecido com reflexões ancoradas em autores que defendem o desenvolvimento e a consolidação da Educação a Distância no Brasil, nos mais diversos níveis sociais e de educação (PRETTO; SILVEIRA, 2008; BELLONI, 2009) e outros que propõem a utilização das mídias digitais na EaD (LÉVY, 1993; SOARES, 2003). Contará ainda com teóricos que trabalham, especificamente, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no mundo contemporâneo (ALMEIDA FILHO, 1993) até chegarmos a uma nova perspectiva na elaboração de atividades que propiciassem o envolvimento de alunos de diferentes contextos culturais – a abordagem intercultural e crítica (MENDES, 2008; SIQUEIRA, 2008; MOTA, 2010).

### 2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância – EaD – é uma modalidade recente de ensino onde o conceito de “sala de aula” tomou dimensões diferentes em relação ao tempo – por permitir que o aluno faça seu aprendizado em um tempo distinto daquele do professor – e ao espaço – ao permitir que o aprendiz não esteja fisicamente presente no ambiente formal, tradicionalmente concebido, de ensino-aprendizagem. Diante das inúmeras inovações tecnológicas provenientes da área da computação e informática, associadas às telecomunicações e produzindo alterações profundas nas relações interpessoais, em todos os níveis e aspectos, imprimindo um novo ritmo, quase frenético, aos relacionamentos empresariais e humanos, a EaD surge transformando as sociedades contemporâneas por empreender um novo conceito de ensino-aprendizagem.

A conexão entre professor e aluno na educação pela modalidade a distância se dá por meio de tecnologias como a *internet* – em especial as hipermídias, mas também correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, *notebook* e outras tecnologias semelhantes podem ser utilizadas.

Nesse contexto, Soares (2003) define a EaD como uma prática educativa e comunicativa composta pelo processo em que:

- (1) existe total separação entre o professor e o aluno durante a maioria do tempo do processo de ensino e aprendizagem;
- (2) se faz uso de recursos tecnológicos para unir o professor a seus alunos, os alunos entre si, e para transportar informações e conteúdos didáticos;

- (3) se garante a existência de comunicação de duas mãos, entre professores e alunos e  
 (4) se transfere o controle do processo de aprendizagem basicamente para os próprios alunos (SOARES, 2003, p. 94).

As divergências existem já na própria definição da EaD. Alguns aplicam a expressão *ensino* a distância, na qual a ênfase é dada ao professor. Já o termo *educação* é mais abrangente, embora nenhuma das duas seja plenamente completa. Outras pessoas definem a EaD como “método alternativo de educação” (YALLI, 1984 *apud* FILHO, 2010), outros como “sistema tecnológico de comunicação de massa bidirecional” (ARETIO, 1994 *apud* FILHO, 2010), possibilitando assim “a mediação pedagógica da construção do conhecimento” (ARMENGOL, 1987 *apud* FILHO, 2010) e “a auto-aprendizagem através de recursos didáticos sistematicamente organizados” (MAIA, 2001).

Essas definições remetem à ideia, segundo Neder (2000), de que a EaD é uma forma de se possibilitar o ensino não como um processo, e sim como um sistema a parte da realidade cultural, social e econômica da comunidade, o que, ainda segundo o autor, não deveria ocorrer.

O termo “a distância” também tem sido questionado, uma vez que ele não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Nesse sentido, Belloni (2009) afirma que “a maioria das definições em EaD apresenta caráter descritivo e opõe a sala de aula tradicional à EaD”. Portanto, ainda segundo a autora, a distância é um parâmetro entendido em termos de espaço, havendo ênfase ou nos processos de ensino, como a estrutura organizacional, planejamento, metodologias, produção de materiais ou nos processos de auto-aprendizagem, sem relevância dos processos de aprendizagem. O Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao definir a EaD, corrobora a teoria de Belloni (2009):

Art. 1º --- Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a **auto-aprendizagem**, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O caráter descritivo pode ser constatado diante da utilização do termo “auto-aprendizagem”, já que pode ser interpretado como um ato solitário, sem diálogo e sem a participação do outro, do interlocutor e, por isso, é preciso ter muito cuidado ao mencioná-lo. Além disso, vale reconhecer que só o indivíduo é capaz de transformar a informação em conhecimento e que este processo não ocorre isoladamente. Ao contrário, é um processo marcado por relações que envolvem fatores afetivos, psicológicos e cognitivos.



Mesmo diante de todas essas constatações, o termo EaD ainda é o mais utilizado no Brasil, tanto pela comunidade acadêmica como pela população em geral e, com a finalidade de associar essa modalidade de ensino às necessidades do mundo atual e globalizado, muitas instituições utilizam-se do termo educação aberta e a distância. Nesse caminho, a ênfase deve ser dada na maior autonomia do estudante, na flexibilidade e na abertura do sistema educativo. Um olhar mais cuidadoso ao processo de aprendizagem, e não só ao processo de ensino (BELLONI, 2009).

### **2.1.1 Panorama histórico da EaD no Brasil**

O surgimento da Educação a Distância no Brasil, como no mundo, foi marcado juntamente com a disseminação dos meios de comunicação.

O homem já passou por etapas diferentes do ensino a distância: por correspondência; transmissão radiofônica e depois televisiva; utilização da informática até chegar ao atual processo de utilização conjugada das novas tecnologias, proporcionando, dessa maneira, ampliar e diversificar os programas, permitindo a interação entre professores e alunos. Mas, seja qual for a tecnologia adotada, a EaD terá que ter, sempre, uma finalidade educativa.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino-aprendizagem que não é nova. *Sir Isaac Pittman*, na Inglaterra do século XIX, mais precisamente em 1840, ofereceu o primeiro curso de taquigrafia por correspondência, ao tempo que, ao redor do mundo e em algumas universidades da Europa e dos Estados Unidos, diversos cursos foram criados usando materiais impressos, concedendo certificados a alunos. Esse modelo, segundo Paiva (1999), constitui a primeira fase de EaD.

Já no Brasil, entre 1922 e 1925, como uma forma de ampliar o acesso à educação, Roquete-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e, paralelamente, um plano sistemático de utilização educacional de radiodifusão. Essa criação é considerada o marco inicial da Educação a Distância no Brasil, quando algumas ações foram desenvolvidas ministrando-se aulas pelo rádio. Nesse contexto, devemos dar um destaque especial para o Movimento de Educação de Base (MEB) quando milhares de jovens e adultos foram alfabetizados. Devido à sua popularização, esse projeto deixou de existir na época da ditadura (PAIVA, 1999).

A Educação a Distância (EaD) surgiu como uma modalidade de ensino e aprendizagem voltada para o ensino de atividades profissionalizantes sem ou com baixo valor acadêmico, como o Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em outubro de 1941 e

sediado em São Paulo e com filiais no Rio de Janeiro e Brasília. Este Instituto surgiu como uma entidade de ensino livre, oferecendo cursos de corte, costura, modelagem, entre outros, por correspondência. O Instituto Universal Brasileiro pode ser considerado como um dos primeiros em nosso país (PAIVA, 1999).

Segundo Paiva (1999), a terceira fase da EaD compreende as décadas de 60 e 70 quando ela ocupou-se, basicamente, da formação supletiva daquelas pessoas que estariam à margem do processo educacional formal, reunindo, para tanto, materiais impressos, áudio e vídeo. Nessa fase, Paiva (1999) menciona a TV Educativa do Maranhão que transmitia programas de ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e destaca a Fundação Roberto Marinho com seus programas de televisão e material impresso preparando milhares de pessoas para os exames supletivos. Paiva (1999) levanta ainda a hipótese de essa fase, marcada especialmente pela formação supletiva, ter gerado suspeitas e críticas à EaD que permanecem no imaginário coletivo até hoje mesmo depois de tantas mudanças.

Já na década de 70, o processo de inclusão da informática na educação ganhou voz quando as universidades brasileiras começaram a promover seminários para discutir “sobre o uso de computadores no ensino, desenvolvendo experimentos utilizando a tecnologia como recurso instrumental e escrevendo documentos e artigos a respeito da temática.” (PRETTO; SILVEIRA, 2008). Hoje em dia, rádios e canais de televisões universitárias têm produzido e veiculado programas educativos.

Já no Brasil da década de 80, aconteceram várias iniciativas frustradas de se criar uma Universidade Aberta a Distância. Sobre o assunto, Freitas (2005) complementa que

A motivação ocorreu pela divulgação das experiências da Universidade Aberta da Inglaterra, da Universidade Aberta da Venezuela, da Universidade Aberta de Costa Rica e de outras experiências bem sucedidas. Nesse período, a Universidade de Brasília criou um centro para desenvolver cursos de extensão sob a modalidade à distância, o que representou um grande avanço. [...] Na época, eram usados o correio, encontros presenciais e material impresso (FREITAS, 2005, p. 63).

A Universidade Aberta a Distância iniciou com o modelo por correspondência, depois passou pela rádio, multimídia e tele-ensino até chegar à aprendizagem flexível ou, como muitos autores (PAIVA, 1999; ARAGÃO, 2004) se referem, à quinta fase da EaD, com a chegada da *internet* nos anos 90. A *internet* introduziu novas relações metodológicas nos processos educativos com a possibilidade de interação. Paiva (1999, p. 42) ressalta ainda que “as atividades a distância deixam de se restringir a projetos especiais e, a partir de 1995, quando o acesso é aberto ao público em geral, proliferam os cursos utilizando recursos do correio eletrônico e da *web*.” Nesse contexto, vale constatar que o meio impresso continua sendo um precioso instrumento auxiliar que possui ainda uma devida importância.

Especificamente no contexto da Universidade Federal da Bahia, várias de suas unidades de ensino iniciaram, na década de 90, a utilização da educação a distância. Infelizmente, poucas disciplinas resistiram até a presente data, entretanto, Freitas (2005) destaca que algumas experiências foram consideradas bem sucedidas, como a criação de uma disciplina optativa sobre Educação a Distância na Faculdade de Educação, além da oferta de cursos de especialização em alfabetização para professores do interior do Estado da Bahia.

O desenvolvimento da modalidade de educação a distância propiciou a criação oficial, em 27 de maio de 1996, através do Decreto nº 1.917, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), no MEC, com o objetivo de atuar como um agente inovador tecnológico nos processos de ensino e aprendizagem. Atendendo a esse propósito, a SEED/MEC estreou, ainda em 1996, o canal TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com o objetivo de instalar laboratórios de computação em escolas públicas urbanas e rurais do ensino básico de todo o país. Além desses, o DVD-Escola, E-Tec Brasil, Banda Larga nas Escolas, Biblioteca Virtual Domínio Público, Universidade Aberta do Brasil e tantas outras iniciativas demonstram a intenção do governo de investir, cada vez mais, em tecnologia educacional e na EaD no Brasil <sup>2</sup>.

Não somente a criação da Secretaria de Educação a Distância no Ministério da Educação e Cultura, assim como a existência de toda uma seção destinada a esta modalidade e a tecnologias educacionais no Plano Nacional de Educação são indicadores que nos permitem afirmar que a EaD encontra-se em ebulição.

Além disso, é notório que a Educação pela modalidade a distância vem sofrendo muitas modificações<sup>3ii</sup>, percebidas desde a mudança no campo temático até o surgimento de novas propostas educativas em função das novas tecnologias da comunicação e da informação. Uma modalidade que, independente do meio tecnológico adotado, terá sempre como finalidade a educação. E se inicialmente já possuía um sentido democratizante por apresentar-se para muitos como única possibilidade de acesso à educação, hoje em dia, e a partir dos avanços tecnológicos, vem permitindo que a educação permanente não seja somente utopia para um enorme contingente de estudantes devido à restrita oferta de vagas presenciais, especialmente àquelas oferecidas pelas universidades públicas.

### **2.1.2 As plataformas de Educação a Distância**

---

<sup>2</sup> Página oficial do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

<sup>3</sup> Vide nota de fim de documento, na página 110, que trata sobre a mudança sofrida na EaD ao longo do tempo, no Brasil.

A década de 90 merece destaque devido não somente ao início da popularização da *internet* como também pelas atenções voltadas a esta ferramenta que oferecia uma nova possibilidade nunca antes explorada: o acesso assíncrono à informação, permitindo aos envolvidos uma maior flexibilidade para o estudo.

Desde então, a Educação a Distância vem se baseando cada vez mais na *internet* e utilizando-se das novas tecnologias que surgiram com o seu desenvolvimento ao longo dos anos, tornando o conhecimento mais interativo e possibilitando, inclusive, a utilização das chamadas comunidades de aprendizagem. Para Rheingold (1997), citado por Alves (2003, p. 126),

essas comunidades se constituem em agregações sociais que surgem na internet formada por interlocutores invisíveis que podem ter interesses que vão do conhecimento científico ao conhecimento espontâneo, utilizando esses espaços para trocas intelectuais, sociais, afetivas e culturais, permitindo aflorar os seus sentimentos, estabelecendo teias de relacionamentos, mediadas pelo computador, conectados na rede (RHEINGOLD, 1997 *apud* ALVES, 2003, p. 126).

Essas comunidades surgem a partir dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem, plataformas que contêm as disciplinas, seus conteúdos, além de todas as ferramentas que propiciam a comunicação e a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância. O AVEA é baseado na idéia de *software*<sup>4</sup> livre, ou seja, ele pode ser utilizado livremente e distribuído sem restrições e protegidos, normalmente, por uma licença que garante a autoria do desenvolvedor. Nesses ambientes virtuais encontramos diferentes tipos de interfaces que possibilitam a comunicação entre os sujeitos que trafegam nesse espaço.

Para Lévy (1993, p. 176-177), as interfaces são consideradas dispositivos que possibilitam operações, isolada ou conjuntamente, além de gerenciar o fluxo das informações. As interfaces podem ser também denominadas de ferramentas, mediadoras da comunicação entre um sistema informático e seus usuários. Essa comunicação pode ser assíncrona ou síncrona. A comunicação síncrona, em tempo real, acontece através dos *softwares* de comunicação instantânea (como o Yahoo *Messenger*, o MSN, o Skype, o ICQ, *chats*, videoconferências, entre outros). Já as interfaces assíncronas são aquelas onde a comunicação ocorre em momentos distintos e sem a presença dos sujeitos; com diferença entre o tempo em que a mensagem foi enviada e o tempo quando ela será recebida. Comumente, as ferramentas assíncronas são as mais utilizadas nas atividades realizadas a distância, seja em processos

---

<sup>4</sup> *Software* é o conjunto lógico de instruções que fazem o computador funcionar. Enquanto o *hardware* é a ferramenta física, o *software* é a ferramenta de programação.

formais seja nos informais. Ainda que a comunicação seja assíncrona, não impede que ela seja interativa – isto depende, exclusivamente, da interface utilizada. Por exemplo, se usarmos o fórum ou a lista de discussão, nós, tutores, garantiremos aos alunos/usuários a possibilidade de expressar e socializar seus pontos de vista, deixando aberto o canal para uma interlocução contínua entre o grupo. Contudo, se utilizamos um quadro de aviso ou a agenda, estaremos apenas disponibilizando informações para serem lidas e consultadas sem necessidade de respostas ou *feedback* do aluno/participante, limitando, desta forma, o nível de interatividade.

No Brasil, duas grandes plataformas de EaD são o TelEduc e o *Moodle* que são largamente utilizadas em grandes instituições de ensino. Esses ambientes virtuais foram desenvolvidos com enfoque pedagógico baseado na construção contextualizada do conhecimento, ou seja, o aprendizado acontece através da colaboração do conhecimento. Eles têm a capacidade de armazenar os conteúdos, acessos e interações realizados durante todo o curso, permitindo, inclusive, que o tutor desenvolva e gerencie o material a ser disponibilizado aos alunos de maneira livre, podendo ser apresentado em forma de arquivo ou em páginas de hipertexto.

Apesar de plataformas de ensino como o TelEduc e o *Moodle* terem sido desenvolvidas buscando facilitar o trabalho dos educadores, sua utilização ainda não é muito bem vista e aceita no meio acadêmico. Acostumados com a forma tradicional de disponibilizar, acompanhar o desenvolvimento e receber trabalhos dos alunos, quando uma nova ferramenta possibilita uma modificação há uma grande resistência à quebra dessa rotina e, quando essa ferramenta é utilizada, normalmente faz-se com o mínimo das suas funcionalidades. O máximo recurso utilizado normalmente é a transferência, tanto recebimento como envio, de documentos *online* – o que mantém o mesmo protocolo antes citado, modificando apenas o meio. Ou seja, nenhuma mudança significativa é realizada e a EaD não obtém acréscimo relevante. Muitas vezes, os professores preferem construir sua própria página, seus próprios *blogs* ao invés de passarem pelo desafio de usar uma ferramenta, considerada por alguns, “complexa demais”.

Outra justificativa utilizada por professores para não utilizar as plataformas de Educação a Distância é a de que elas necessitam de constante presença ou acompanhamento por parte de um profissional dedicado ao sistema e isto ameaçaria a liberdade do professor. Este discurso justifica-se em parte, mas é preciso verificar sob qual ponto de vista ele está sendo construído. É fato que, para manter o sistema, é necessário um profissional especializado, já que nem todos os usuários possuem experiência em programação, mas, a presença dessa pessoa não terá efeito sobre o conteúdo disponibilizado, avaliações realizadas

ou metodologias utilizadas. Esta é uma das propostas do sistema aliado à EaD: dar ao educador a possibilidade de estruturar o curso da melhor maneira que lhe convir.

Acrescente-se às considerações acima, uma afirmação comumente propalada sobre cursos EaD: “curso EaD não é curso de verdade, é curso virtual”. Lévy (1997, p. 5) desconstrói tal premissa, partindo da etimologia do termo virtual<sup>5</sup>, chegando a afirmar que “o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”. Este autor acrescenta ainda, de forma bastante clara e objetiva, que as virtualizações e as atualizações fazem parte da composição daquilo que chamamos de realidade. Nesse sentido, seria uma falácia pensarmos que o virtual se opõe ao real.

A nossa última consideração a respeito das plataformas de Educação a Distância diz respeito à carga de trabalho que a estruturação de uma disciplina *online* exige. Muitos professores-tutores analisam que seu esforço inicial de, por exemplo, realizar a transferência de arquivos, *upload* ou *download*, criar tarefas e avaliações pode não dar o retorno satisfatório tão esperado. Entretanto, a facilidade proporcionada ao aluno é colocada em segundo plano em nome da comodidade do professor. A mobilidade oferecida pelas plataformas de EaD, traz a possibilidade do aluno realizar suas atividades sem a obrigação de realizá-las física e presencialmente, além de um melhor investimento do seu tempo e consequente dedicação. Em um mundo cuja cultura de otimização do tempo se faz cada vez mais presente, estas são características que tornam qualquer curso mais atraente no ambiente acadêmico.

#### 2.1.2.1 A plataforma *Moodle*

*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou melhor, ambiente de aprendizagem dinâmica modular orientada ao objeto, ou simplesmente, *Moodle* é um programa livre e de código aberto para o desenvolvimento de cursos a distância através da *internet* e que, assim como outros ambientes virtuais de aprendizagem, possui uma série de recursos utilizados para a disponibilização de material, informação e uma série de atividades que envolvem a participação e interação. Ainda como definição, no *site* da comunidade de usuários da plataforma, a palavra *Moodle* é também um verbo traduzido do inglês que descreve “o processo de perambular por algo, atuando na medida em que der vontade de fazê-

---

<sup>5</sup> Segundo Lévy (1997, p. 5), virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência.

lo; a ação que, com frequência, conduz a resultados criativos, enquanto se faz com gosto o que for aparecendo para fazer”.<sup>6</sup>

Martin Dougiamas, *webmaster* da *Curtin University of Technology* na Austrália, idealizou, por volta de 1990, o projeto-piloto que depois se tornaria o *Moodle*, um dos mais populares ambientes virtuais de ensino e aprendizagem da atualidade. Esta popularidade se dá principalmente pela flexibilidade de se formatar a estrutura de tópicos e as ferramentas a serem utilizadas para o desenvolvimento dos cursos oferecidos no ambiente.

O *Moodle* possui muitas ferramentas, dentre elas questionário, salas de *chats* e fórum. Durante o desenvolvimento de um curso de educação a distância ou semipresencial, o questionário pode ser usado para diversas atividades, tais como auto-avaliação, lista de exercícios, prova virtual, entre outras. Os fóruns e as salas de *chat* fornecem meios de comunicação entre o professor, ou tutor, e os alunos fora das salas de aula. Os fóruns têm a vantagem de possibilitar tanto para professores e tutores como para alunos, um tempo maior para reflexão antes que eles participem efetivamente e, além disso, os fóruns permitem uma discussão reflexiva por um período longo de tempo. Já as salas de *chat*, por outro lado, fornecem uma forma de comunicação rápida e instantânea com professores, tutores e alunos. Por possuir uma interface em constante desenvolvimento, Ferraz (2009, p. 146) destaca que a plataforma *Moodle* é atualmente utilizada não somente em universidades, mas também em centros de treinamento, escolas de ensino fundamental e médio.

Ferraz (2009) descreve o *Moodle* como uma plataforma de ensino que oferece uma interface com ferramentas síncronas e assíncronas que podem ser utilizadas a depender dos objetivos do professor. A autora afirma ser fundamental que este professor interaja bastante com o ambiente de ensino e que “o mais importante não são as interfaces em si, mas o que os sujeitos podem fazer com/a partir delas” (FERRAZ, 2009, p. 150).

Como acima mencionado, é extremamente necessário que o professor se familiarize com a plataforma *Moodle* e com todas as ferramentas nela disponibilizadas. Desta forma, para inserção, alteração ou exclusão de quaisquer elementos na interface, é preciso ativar a edição e escolher as interfaces mais adequadas aos objetivos da atividade a ser desenvolvida. Dentre as interfaces podemos citar: *Chat*, Lições, Escolhas, Fóruns, Glossários, Questionários, *Wikis* (textos colaborativos), entre outras. Além dessas interfaces é possível também criar uma página de texto, criar páginas *web* por meio de um editor do próprio ambiente, fazer *link* para arquivos de qualquer tipo, armazenados ou não no ambiente, visualizar diretórios

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://docs.moodle.org/pt/>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

armazenados no ambiente, criando um disco virtual com materiais e, finalmente, inserir rótulos com imagens ou textos que serão exibidos na seção.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância de ferramentas colaborativas poderosas como o *Wiki* para o sucesso da EaD. Uma página *Wiki* é uma página *web* que qualquer participante pode criar no ambiente *Moodle*. Cada aluno pode acrescentar outras páginas ao *Wiki* simplesmente criando um *link*.

Como descreve Alves (2009, p. 188), a interação com esses ambientes na Bahia teve início em 2003 para realizar o curso Comunidades Virtuais de Aprendizagem no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Posteriormente, no final daquele mesmo ano, o *Moodle* foi instalado no Centro Universitário Jorge Amado e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), marcando a chegada desse ambiente ao Estado e possibilitando o seu crescimento exponencial.

O Centro de Processamento de Dados da Universidade Federal da Bahia (CPD-UFBA) implementou o projeto EaD-*Moodle*-UFBA com o propósito de promover essa modalidade de ensino. Em meados de 2005, o *Moodle* ganhou a simpatia de muitas pessoas da comunidade da UFBA que se interessavam em ambientes virtuais de cursos a distância ou, simplesmente, utilizavam esses ambientes como suporte para o ensino presencial.

Na plataforma *Moodle* da Universidade Federal da Bahia (UFBA), existem dois tipos de possibilidades para a construção, organização, apresentação e realização das disciplinas: os recursos e as atividades. Os recursos, conforme o próprio nome diz, são aqueles utilizados para a apresentação da disciplina e de todos os seus conteúdos. A atual versão utilizada pela Universidade apresenta os seguintes recursos: rótulo, página de texto simples, página *web*, *link* a um arquivo ou *site* e visualização de um diretório. Quanto às atividades, poderíamos pontuar que, além de serem realizadas pelos alunos, pressupõe-se que elas possibilitem uma interação entre professor-tutor e alunos ou entre alunos. Na versão atualmente utilizada pela UFBA, temos as seguintes atividades: tarefa de envio de arquivo único, tarefa *online*, tarefa *offline*, base de dados, *chat*, fórum, glossário, *wiki*, enquete, escolha, *Hot Potatoes*<sup>7</sup>, lição, pesquisa de avaliação, questionário e registro de frequência<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> *Hot Potatoes* consiste em atividades de jogos que precisam ser confeccionadas no computador do professor e depois importadas para o ambiente do *Moodle* (SOARES, 2008, p. 59).

<sup>8</sup> As informações foram recolhidas do *site Moodle*-UFBA, disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2011.



Apesar das suas funcionalidades, o *Moodle* ainda não é hábito para muitos professores, da Universidade Federal da Bahia<sup>9</sup>. Muitos não aceitam a idéia de suas atividades muitas vezes estarem sob supervisão de administradores do sistema. Além disso, a necessidade de estruturação adequada da disciplina para aplicação da EaD acaba por desestimulá-los. Mas, apesar desses possíveis entraves, Alves (2009) assegura que

a interface amigável, a possibilidade de customização, a diversidade de ferramentas para distintos objetivos pedagógicos, ser *software* livre, a facilidade de instalação e a existência de uma comunidade ativa que, diariamente, colabora para discutir e orientar os usuários nos diferentes aspectos, justificam **o fenômeno Moodle no Brasil e no mundo**<sup>10</sup> (ALVES, 2009, p. 188, grifo nosso).

### 2.1.3 Polêmica acerca da EaD segundo alguns críticos

Como visto no início deste capítulo, as mídias digitais trouxeram múltiplas possibilidades de mediação da informação, mas também acrescentaram complexidade ao processo de ensino e aprendizagem. A educação foi e continua sendo um processo complexo que utiliza meios de comunicação para fundamentar, complementar ou apoiar a ação do professor em sua interação com os estudantes, mas há dificuldades a se vencer para uma utilização potencializada da tecnologia digital no processo de construção do conhecimento.

A primeira delas diz respeito à acessibilidade. Convivemos com o modelo de pirâmide social, no qual uma grande base de excluídos sustenta alguns poucos privilegiados situados no topo da pirâmide socioeconômica, modelo esse que se repete, segundo Pretto (2008, p. 75), “*ipsis litteris*, no caso do acesso ao chamado mundo da cibercultura”. O autor afirma que apesar de todas as políticas públicas de implantação de centros de informática e de computadores nas escolas, a grande maioria de conectados, no Brasil, encontra-se nas camadas mais altas da sociedade. O mesmo autor complementa que “as desigualdades identificadas a partir dos últimos dados divulgados pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana [...] e o Ministério da Educação são preocupantes [...]” (PRETTO, 2008, p. 76).

Desta forma, o desafio está posto: é imprescindível pensarmos em políticas de conexão que incluam, além das necessárias máquinas, com conexão à *internet*, com velocidade alta para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais.

<sup>9</sup> O *Moodle*-UFBA possui, até esta data, 2.963 tutores cadastrados na plataforma. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

<sup>10</sup> Os detalhes sobre este crescimento podem ser consultados no endereço <<http://moodle.org/stats>>.

Outra crítica relativa à Educação a Distância surge quando, muitas vezes, se pensam modelos pedagógicos que sejam aplicáveis a tudo e a todos, sendo que o desafio é pensar a EaD como um processo que pode ocorrer em tempos e espaços distintos, porém vinculados a contextos e situações específicas.

Contudo, essa flexibilidade de tempo e espaço – uma característica tão peculiar ao sistema de Educação a Distância – pode apresentar desvantagens quando não for bem compreendida ou adotada tanto por alunos como por professores e tutores. Uma delas diz respeito à disponibilização de tecnologias de informação e comunicação a alunos. Colocar os alunos diante da informação não significa, necessariamente, assegurar uma aprendizagem de qualidade. É necessário um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem já que a simples utilização de recursos tecnológicos não garante a interatividade.

O fato de a EaD ter como principal objetivo possibilitar o aprendizado do tema proposto, todos os recursos devem ser bem ou, pelo menos, devidamente utilizados, aumentando, dessa forma, o interesse do aluno. Nesse sentido, no campo da Educação, Pretto e Assis (2008) afirmam ainda que a incorporação dessas tecnologias

não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender. As tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundantes das transformações que estamos vivendo, buscando ser incorporadas através de políticas públicas para a educação que ultrapassem as fronteiras do próprio campo educacional, para, com isso, poder trabalhar visando ao fortalecimento das culturas e dos valores locais (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 80).

A flexibilidade pode tornar-se uma desvantagem também para indivíduos que não têm disciplina nem o hábito de estudo independente. Caso o professor ou o tutor não adote cuidados especiais em relação a esses indivíduos, eles podem não completar os requisitos dos programas, e por consequência o curso. Segundo Freitas (2005, p. 64), “estudar mediante cursos a distância requer disciplina de estudos e professores ou tutores especializados para atenderem necessidades específicas” e ressalta ainda que essa flexibilidade pode ser

uma tormenta para as instituições que oferecem cursos a distância, pois é muito difícil atender a todos os alunos inscritos e ainda cuidar de todas as questões logísticas, burocráticas e legais sem descuidar da qualidade e das limitações práticas institucionais (FREITAS, 2005, p. 64).

Outro ponto relevante a ser citado nesta seção diz respeito ao interesse de grandes grupos econômicos nesta modalidade de ensino – a EaD. Ao perceberem que a educação poderia ser lucrativa, esses grupos abriram um mercado gigantesco investindo em instituições educacionais informatizadas com equipamentos de última geração, em nome da qualidade

total. Isto porque há uma crença de que as novas tecnologias vão solucionar com rapidez os problemas do ensino, como se pensava no passado.

Fundamentando essa premissa, Teruya (2000, p. 136) mostra um estudo feito com estudantes do curso de Geografia e Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, demonstrando que eles apontam apenas a necessidade de “estarem atualizados”. A autora chama a atenção para o fato de que esses estudantes não estão refletindo sobre essa necessidade, concordam com as tendências dominantes e transmitem a ideia de que a atualização da informação é mais importante do que questioná-la propriamente. Nesse sentido, a autora levanta hipótese de haver “um vazio de conteúdo”. Ela ressalta ainda que “as novas gerações estão contaminadas pela epidemia das redes virtuais de informações” e chama a atenção para a necessidade dos usuários de estarem atualizados apenas para atenderem as exigências do mundo contemporâneo.

Superado o seu objetivo inicial que é o de transmitir e socializar informações, a EaD possibilita conexões, rompendo as distâncias fisicamente estabelecidas. Para isso, no entanto, a elaboração dos ambientes de estudo exige um trabalho multidisciplinar, envolvendo grupos de diversas áreas, como educadores, programadores, desenvolvedores de ambientes computacionais, etc. Além do custo da implantação ser maior devido à aquisição de novos equipamentos e de novas mídias, trata-se de um sistema aberto com participação e controle flexível, exercido por lideranças interdisciplinares (o que nem sempre acontece!) requerendo maior complexidade dos serviços administrativos, devido à necessidade de profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Outro ponto a se destacar nesta seção diz respeito à resistência de alguns professores, já que a EaD rompe com a postura autoritária de alguns deles e garante, assim, que todos, professores, tutores e alunos, participem ativamente do diálogo e contribuam para que as pessoas construam seus espaços híbridos culturais, respeitando, dessa forma, as diferenças e escutando sempre a opinião do outro, com quem construímos nossas relações. Para tanto, faz-se necessária a formação de professores para inserir as tecnologias de informação e comunicação na educação escolar, não somente para usar as mídias como forma de atrair o interesse dos estudantes pelo conteúdo, mas, também, estabelecer o diálogo no ambiente de interação. Ao estimular a busca de respostas e desafiar os participantes dos cursos *online* com indagações, eles se mobilizam para a troca de experiências, ocorrendo a possibilidade de ocorrer o rompimento com a passividade do aluno.

Em contrapartida, existem várias vantagens da Educação a Distância em relação à Educação convencional. Algumas delas são: a permanência do aluno em seu ambiente

(familiar ou profissional); o respeito ao ritmo de aprendizado de cada aluno; redução com gastos de mobilidade dos alunos, abandono de local de trabalho para frequentar o curso. Pode ser considerado um alto custo de implantação, mas que é muito compensado pela abrangência ou tempo de aplicação.

No programa de Educação continuada, a *internet* pode ampliar as possibilidades de democratização do conhecimento, atendendo a uma demanda crescente de indivíduos que procuram qualificação através de cursos à distância pela rede. A possibilidade de utilização integrada de várias mídias de forma síncrona otimizou o espaço, pois permite que o indivíduo, em sua casa ou no seu local de trabalho, acompanhe o curso no horário que lhe convier e com facilidade de poder esclarecer suas dúvidas com os professores através da *internet*. O ensino *online* já é uma realidade em várias Universidades brasileiras e as pessoas podem se intercomunicar, trocar informações e dados das pesquisas. Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem dispõem de, basicamente, os mesmos recursos da *internet* em geral. É possível utilizar fóruns, correio eletrônico, bate-papos, conferências, bancos de dados e outros diversos. As possibilidades são ilimitadas.

A *internet*, mediada por computadores e através da rede, também permite a educação a distância com mais sofisticação e grande possibilidade de êxito, intermediando imagens, sons e animação. O argumento favorável à implantação da educação a distância é a possibilidade de democratizar o conhecimento, oferecendo o saber científico e técnico para aqueles que vivem em regiões distantes e de difícil acesso cultural. Se a televisão é questionada e criticada como reprodutora da ideologia dominante, a *internet* abre a possibilidade de avançar no processo de democratização, permitindo o contato com a enorme quantidade de informações e tendências ideológicas que circulam na rede mundial.

Outro ponto relevante exposto por Belloni (2009) diz respeito às inovações metodológicas e tecnológicas realizadas no campo da EaD. Segundo a autora, essas inovações contribuirão, inclusive, para a melhoria do ensino presencial, pois serão vividas pelos mesmos professores da educação presencial que, inevitavelmente, levarão essas experiências para suas salas de aula e poderão, desta forma, (re)avaliar os processos pedagógicos. Além disso, um fator importante diz respeito a uma nova forma de estimular os alunos que se encontram desmotivados com a metodologia tradicional de ensino, utilizando-se, para tanto, de recursos multimídia, da *internet* e das inúmeras possibilidades que esta oferece.

Complementando as ideias da autora, Magnavita (2003, p. 59) afirma que outra questão relevante é a relação entre EaD e as novas tecnologias da informação e comunicação. Segundo ela, criou-se “uma espécie de encantamento com as tecnologias”. Se, por um lado, a

autora afirma que esse encantamento é positivo por visualizar as possibilidades que as novas tecnologias oferecem no campo educativo, na capacidade de modificar conceitos de tempo e distância e de propiciar uma interação muito mais intensa, por outro lado, ela nos chama a atenção sobre o risco da alienação.

Nesse sentido, a mesma autora (2003, p. 59) adverte que, como educadores, “não podemos fechar os olhos aos progressos e avanços das tecnologias ou permanecer extasiados com o que estas podem oferecer”. Nesse sentido, Magnavita continua chamando a atenção para o fato de que “é fundamental verificarmos até que ponto os cursos ou programas propostos, propiciam o diálogo, a interatividade e se estão ao alcance do público a quem foi proposto, se não cometeremos um equívoco” (MAGNAVITA, 2003, p. 59).

Tem se tornado cada vez mais difícil se falar em Educação sem fazer menção a Educação a Distância. Com os avanços tecnológicos propiciadores de maior interatividade, a EaD ganha uma nova configuração e, segundo Paiva (1999, p. 42), “sepulta definitivamente os preconceitos”. A Educação a Distância deixa de ser apenas uma alternativa para as pessoas que não podiam ter acesso à educação formal, passando a ser uma modalidade de ensino com maior flexibilidade que está acrescentando ao sistema tradicional uma metodologia inovadora e de qualidade, além de viabilizar a educação continuada para um maior número de pessoas.

No mesmo artigo, Paiva (1999) chama ainda a atenção para o fato de que, na EaD, os papéis se invertem:

o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem com direito de trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interação com seus colegas e com o professor. O professor deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. O conhecimento passa a ser construído socialmente e assume o papel central no processo da aprendizagem (PAIVA, 1999, p. 42).

Tomando a teoria de Lévy (1993, p. 21-23) como base, quando o autor previu que a interatividade do computador superaria as comunicações de massa, analogicamente, espera-se que, na Educação, alguns professores consigam extrapolar os limites da sala de aula e utilizem o ambiente virtual de ensino-aprendizagem, fazendo uso de todos os recursos de informação e comunicação que este nos oferece a favor da Educação; já que, hoje em dia, tudo é uma questão de acessibilidade, então, que seja acesso tanto à *internet* como à Educação, pois a todos aqueles que a rede chegar, e for bem utilizada, poderá lhes trazer também informação, comunicação e educação. É fato que muitas escolas, em especial no interior do país, sequer

possuem energia elétrica, mas muitas já estão equipadas com a TV *Pendrive*<sup>11</sup> – algo pouco previsto noutros tempos e, seguindo esse ritmo, podemos prever que, no futuro próximo, a *internet* estará enraizada no sistema educacional brasileiro.

## 2.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As mídias digitais possibilitaram múltiplas formas de se mediar a informação, mas também acrescentaram complexidade ao processo de ensino-aprendizagem. Para Lévy (1993), a rede de computadores “subverteu a clássica noção de comunicação de massa, aquela em que há um emissor e um receptor da mensagem”. Para este autor, a *internet* redimensionou as possibilidades de comunicação, onde a construção do conhecimento passou a ser regida por trocas onde as pessoas podem aprender entre si, ainda que estejam distantes fisicamente. Analógica e conseqüentemente, Estivalet e Hack (2011) pontuam que o currículo que antes era fechado e determinado, na EaD passou a ter uma nova perspectiva e dimensão de sua estrutura e da abordagem didática e pedagógica.

No que tange a aprendizagem de língua estrangeira pela modalidade a distância, são muitas as possibilidades de uso da *internet*: o *e-mail*, a *World Wide Web*, *sites* de busca, salas de *chat*, recursos em áudio e vídeo, bibliotecas virtuais, vídeo-conferência, jogos, entre outras que estão viabilizando aos alunos o contato com todo o mundo, acrescentando, inclusive, atividades de interação intercultural. Diversos programas encontrados na *web*, as redes sociais, por exemplo, colocam aprendizes em contato com falantes nativos ou mesmo com outros aprendizes de línguas estrangeiras. Corroborando essa ideia, Almeida Filho (1993) advoga a favor da “desestrangeirização” da língua estrangeira, possibilitando ao aluno não somente uma reflexão crítica sobre aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de comunicação, como também revelar “índices da sua identidade” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 12).

Um desses projetos é o *Kidlink*, idealizado pelo educador norueguês Odd de Presno. É um portal sem fins lucrativos e se caracteriza como um espaço para debates educacionais e

---

<sup>11</sup> A TV *Pendrive* é um projeto que prevê televisores com entradas para DVD, cartão de memória e *pendrive*, além de saídas para caixas de som e projetor multimídia. O *pendrive* é um dispositivo portátil com capacidade suficiente para armazenar vídeos, áudios, imagens e animações. Este se ajusta ao computador ou ao televisor a partir de uma porta de entrada USB (conexão universal). Por meio desse dispositivo – *pendrive* – se transfere dados e informações que podem ser visualizadas na tela da TV e de computadores.

intercâmbio cultural. Atualmente, está presente em 164 países. O projeto funciona através do esforço e coordenação de membros voluntários, espalhados pelos cinco continentes. O *Kidlink* Brasil, criado em 1996, é hoje coordenado pela PUC-RJ e abriga diversos subprojetos com o objetivo de democratizar o acesso de estudantes a computadores e à *internet*.



Figura 1: Página do *Kidlink* Brasil.

No portal do projeto, crianças e jovens podem publicar trabalhos desenvolvidos em sala de aula, editar jornais, se comunicar, inclusive em outras línguas com estudantes em diferentes partes do mundo, com a oportunidade de trocar informações culturais, discutir temas variados, dar informações e tirar dúvidas, enfim, desenvolver a aprendizagem cooperativa e a distância. Como descreve Marisa Lucena, educadora, integrante do Fórum de Líderes Educacionais e responsável pela implantação do projeto no Brasil, “o *Kidlink* pode ser considerado o ‘jardim de infância’ da *internet*”<sup>12</sup>.

As redes sociais são, atualmente, importantes canais na *internet* para a aprendizagem de línguas estrangeiras, onde muitas pessoas de diferentes partes do mundo se comunicam, trocando informações, tirando dúvidas e compartilhando conhecimentos, inclusive sociais e culturais. Destacamos, especialmente, o *LiveMocha* por ser um *site* de cursos de línguas *online*, grátis ou pago, disponível para qualquer usuário da rede. Por isso, a comunidade conta atualmente com mais de seis milhões de membros cadastrados em mais de 200 países. Os usuários aprendem uma nova língua por meio de recursos como bate-papo e o compartilhamento de recursos multimídia – como vídeos de aprendizado, *e-books*, áudio-livros e outros materiais de estudo.

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/kidlink\\_final.msp](http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/kidlink_final.msp)>. Acesso em: 14 out. 2010.

Segundo estatísticas do próprio *site*, o inglês e o espanhol lideram a lista dos idiomas favoritos dos brasileiros que utilizam os serviços da rede social. O *site* oferece, no total, 35 idiomas – incluindo línguas não tão conhecidas por brasileiros, tampouco comerciais, como o eslovaco, o híndi e o urdu. Cada aula é composta por exercícios e testes (gramática, áudio e conversação) e, quando termina, o aluno realiza uma prova de proficiência escrita e outra oral (gravada com o microfone do computador) que será corrigida por nativos do idioma de aprendizagem.

Com a finalidade de aumentar a interatividade, o *LiveMocha* promove competições visando a otimizar o conhecimento e para que cada aluno possa verificar o seu avanço no aprendizado da língua-alvo. Como uma ferramenta de motivação dos usuários, os resultados são inseridos num *ranking*, destacando os primeiros colocados e promovendo maior empenho nos estudos. O *site* estimula também a formação de novos tutores *online* e, além disso, oferece remuneração aos usuários que tiverem melhor desempenho na correção de exercícios dos colegas. Os principais motivos apontados para os usuários se cadastrarem e utilizarem o *LiveMocha* são os mais variados possíveis: desde viagens, imigração, comércio até o simples interesse em aprender outra língua<sup>13</sup>.

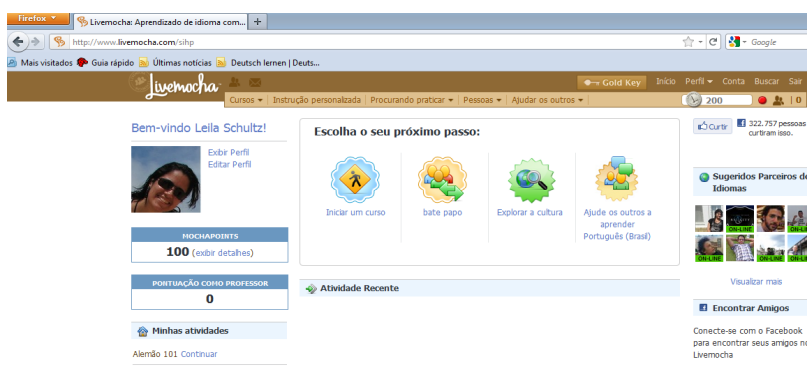


Figura 2: Página do *LiveMocha*.

Quando se implementa uma nova política educacional, tanto a *internet* como todos os recursos disponibilizados para nós, usuários, devem ser devidamente ponderados. Tradicionalmente, a sala de aula ainda é o espaço das aulas presenciais, sendo que, analogicamente, os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem são tipicamente o *espaço* das aulas virtuais que ocorrem na Educação a Distância. Estes últimos, por sua vez, não tratam de um *lugar* propriamente dito, mas, exatamente, de um espaço virtual onde acontecem todos os movimentos dos professores, tutores e alunos. Sendo assim, é através desses

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.livemocha.com>>. Acesso em: 03 mar. 2011.



ambientes que o professor e os tutores disponibilizam textos, informações, *chats*, fóruns, atividades, notas, *links*, entre outros. Ainda através desse mesmo ambiente os alunos podem obter instruções e orientações de estudo, ler textos, realizar atividades, além de discutir os conteúdos com os professores, tutores e colegas. Porém todos esses recursos não devem ser subutilizados.

### **2.2.1 Ensino a distância de alemão como língua estrangeira**

Devido à crescente procura e presença na *web* de cursos de Língua Estrangeira, a proposta maior dessa seção é acompanhar, com cuidado, todo este processo, especialmente no que diz respeito aos cursos de língua alemã na modalidade a distância, já existentes sem, necessariamente, analisar as suas funcionalidades.

Tanto o portal *Kidlink* como a rede social *LiveMocha*, apresentados na seção imediatamente anterior, apesar de estas serem opções gratuitas e interativas para se aprender línguas estrangeiras – inclusive a língua alemã – devemos fazer algumas considerações a respeito.

No caso específico do *Kidlink* – programa voltado, particularmente, para crianças e jovens num ambiente escolar, ele não rompe, por completo, as barreiras do tempo e do espaço, propostas da Educação a Distância. Já quanto à rede social *LiveMocha*, qualquer pessoa, com acesso à *internet*, em qualquer parte do mundo e a qualquer momento, pode se comunicar na língua que deseja aprender e/ou ensinar. Entretanto, apesar desta possibilidade de interação, as redes sociais, a exemplo do *LiveMocha*, permitem *links* a outros *sites*, inclusive a outras redes sociais, podendo desviar o foco central aqui proposto: o ensino-aprendizagem da língua desejada, o que se torna mais difícil dentro de um ambiente virtual, a exemplo do *Moodle*.

Além das opções acima, a *Bauhaus* – Centro de Formação Técnica e Artística oferece a possibilidade de se aprender línguas estrangeiras pela modalidade a distância dentro de uma plataforma de ensino, entretanto, os cursos são pagos.

A *Bauhaus* foi criada em 1988, baseada nos ideais da *Staatliches Bauhaus*, oferecendo cursos para jovens e adultos com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e solidificar a sua formação profissional. A *Staatliches Bauhaus* era, inicialmente, voltada à formação de arquitetos, evidenciando o dinamismo criativo, tornando as construções rápidas, funcionais e mais baratas. Hoje em dia, a *Bauhaus* oferece não somente o curso de arquitetura, como também de desenho, engenharia, comunicação visual, fotografia, línguas estrangeiras, entre

outros. “À vocação inicial [...] somaram-se então os projetos na área de cursos profissionalizantes, [...], do ensino de línguas estrangeiras sem, no entanto, perder a inspiração *bauhauseana* do funcionalismo e da prática profissional.<sup>14</sup>” Atualmente, o principal objetivo da *Bauhaus* – Centro de Formação Técnica e Artística é expandir sua filosofia educacional através de cursos pagos com a Educação a Distância no Brasil.

No que tange particularmente a aprendizagem de língua alemã, os exemplos são os cursos disponibilizados pela *Deutsche Welle*, empresa de comunicação internacional da Alemanha e que, segundo informações contidas no próprio *site*, “tem por meta transmitir uma imagem da Alemanha como uma nação cultural inserida no contexto europeu [...] e destinado a promover a compreensão e o intercâmbio entre as culturas e os povos<sup>15</sup>” e, para tanto, é composta de 03 (três) diferentes mídias: rádio (DW-Radio); televisão (DW-TV) e *internet* ([www.dw-world.de](http://www.dw-world.de)).

Os cursos *online* da *Deutsche Welle* são gratuitos e para interessados em aprender alemão com opções na modalidade a distância (com áudios e vídeos para baixar) ou tradicional (imprimindo textos e exercícios) e com materiais que atendem tanto a alunos do nível iniciante e intermediário como aqueles de nível avançado.

Um dos exemplos de cursos da *Deutsche Welle* é o *Deutsch Interaktiv*. Ele é um curso voltado para alunos iniciantes ou que já possuem algum conhecimento de língua alemã correspondente aos níveis A1 e B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001). Em 30 lições, o curso oferece uma grande variedade de material de apoio, exercícios e testes que facilitam o aprendizado. Segundo informações disponibilizadas no próprio *site*<sup>16</sup>, “áudios, galerias de fotos e vídeos fornecem uma visão autêntica da vida na Alemanha”.

Apesar de o curso ser gratuito e estar inserido em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem, uma das considerações a ser feita se deve ao fato deste curso não promover a comunicação síncrona entre os alunos nem entre estes e o professor-tutor, funcionalidade importante para os cursos na modalidade a distância. Além disso, o *Deutsch Interaktiv* não possui nenhuma ferramenta como *Wikis*<sup>17</sup> ou Fóruns que estimulam o trabalho colaborativo, fundamental para o sucesso na Educação a Distância.

Diante dessas constatações, e como já exposto na seção que trata sobre a Problemática, o projeto maior no qual esta pesquisa de Mestrado está inserida, é pioneiro e tem objetivo

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[www.escolabauhaus.com.br](http://www.escolabauhaus.com.br)>. Acesso em: 20 out. 2011.

<sup>15</sup> Disponível em: <[www.dw-world.de](http://www.dw-world.de)>. Acesso em: 06 out. 2011.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.dw-world.de/dw/0,,9660,00.html>>. Acesso em: 06 out. 2011.

<sup>17</sup> *Wikis* são textos colaborativos. Ver seção 2.1.2.1 deste trabalho.

primordial disponibilizar, gratuitamente, aulas virtuais de alemão dentro da plataforma *Moodle*-UFBA como disciplina optativa para as universidades públicas do Estado da Bahia e, em um segundo momento, para a Universidade Aberta do Brasil.

### 2.3 A COMPREENSÃO ORAL

Esta seção tem como objetivo fazer um breve histórico da abordagem comunicativa (HYMES, 1972), a fim de situarmos o momento em que a habilidade de compreensão oral ganhou maior evidência dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (ROST, 1990). O embasamento teórico sobre a habilidade de compreensão oral foi construído através de diálogos com autores que afirmam existir análises complexas que auxiliam na detecção ou inferência de significados (O'MALLEY; CHAMOT, 1990), outros que tratam dos aspectos cognitivos envolvidos na decodificação da fala (RICHARDS, 1990), além de teóricos que consideram estratégias de aprendizagem direcionadas, especificamente, ao processo de escuta (DAHLHAUS, 1994), até chegarmos àqueles que defendem o conhecimento prévio de mundo do ouvinte como guia de todo esse processo de compreensão oral (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; ROST, 1990; DAHLHAUS, 1994).

#### 2.3.1 Breve histórico

Comunicar-se em uma língua estrangeira é, senão o principal, um dos objetivos de pessoas que procuram um curso de idiomas, ainda que os propósitos possam variar de acordo com a necessidade de cada um. A presença da oralidade tem se tornado um fato reconhecido na sociedade contemporânea – as pessoas buscam interagir com falantes de outras línguas nas situações mais diversas possíveis: profissionais, acadêmicas ou, ainda, situações de viagens; para informar-se pelos mais variados motivos; ou, até mesmo, pela possibilidade de contato intercultural, de conhecer a cultura do outro.

Seja qual for a finalidade, encontramos na língua um instrumento de interação social visando a propósitos determinados. Consequentemente, alguns cursos surgem com a proposta de ensinar um idioma direcionado a fins específicos, devido à gama de propósitos e de necessidades que os alunos apresentam. A especificidade está presente também nos próprios avanços tecnológicos e científicos que, cada vez mais, impõem terminologias novas, as quais precisam ser compreendidas para serem utilizadas.

A preocupação com a comunicação surgiu num momento quando, nos Estados Unidos, se dava ênfase ao código da língua ao nível da frase – Bloomfield, com a linguística estruturalista e Chomsky, com a gramática gerativa – e, na Europa, os linguistas enfatizavam o estudo do discurso que propõe não apenas analisar o texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que esse texto é produzido e interpretado. A língua é então analisada como um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA *apud* BOHN; VANDERSEN, 1988).

Nesse contexto, surge a abordagem comunicativa que centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. A abordagem comunicativa consiste em ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. A partir da proposição da dicotomia *competência-desempenho* de Chomsky, outros pesquisadores começaram a considerá-la e ofereceram críticas e reformulações a ela. A principal reformulação foi proposta pelo antropólogo e linguista norte-americano Dell Hymes, em 1966. Hymes (1972, p. 280) destaca alguns pontos pouco claros na teoria de Chomsky e propõe a ampliação do conceito abstrato de *competência* e *desempenho linguístico* para *competência comunicativa*.

Assim, Hymes (1972) redefiniu a dicotomia *competência-desempenho* e incorporou-lhe a dimensão social, pois estava ciente de que não bastava o conhecimento das regras gramaticais e da estrutura da língua, mas era necessária também a habilidade do falante em discernir o que falar do que não falar, sempre considerando o contexto social das interlocuções.

Silva (2004), em seu artigo intitulado *Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?*, estabelece um diálogo entre as teorias de Hymes e de Chomsky.

Antropólogo de formação, Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Deve-se a Hymes (1972) igualmente, a ampliação do conceito de *competência* para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de *competência* e *desempenho* que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965. A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar *competência comunicativa* (SILVA, 2004, p. 12).

Hymes (1972), cujo objeto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem competência de dois tipos; um

conhecimento conjugado das formas de gramática e das normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada na didática de língua estrangeira.

Para cada período da história, um determinado método ou abordagem no ensino de língua estrangeira teve a sua predominância. A princípio, a compreensão oral era vista como um problema de reconhecimento auditivo de estruturas linguísticas (ROST, 1990). Com a entrada dos americanos na guerra, o exército sentiu a necessidade de produzir, de forma rápida, falantes em várias línguas faladas nos futuros palcos de guerra. A fim de atingir tal objetivo, em 1943, foi lançado um grande programa didático que deu origem ao chamado “método do exército” que se desenvolveu no atualmente conhecido método áudio-oral ou áudio-lingual. Os princípios básicos deste método, segundo Silva (2004) eram: “a língua é fala e não escrita” – com isso estabelecia-se a ênfase na língua oral, e “a língua é um conjunto de hábitos” – a língua era vista como hábitos condicionados, adquiridos através de um processo mecânico de estímulo e resposta, seguindo os preceitos da psicologia *behaviorista* de Skinner (SILVA, 2004).

Nos anos 60, a Abordagem Natural (*Natural Approach*) enfatizava a exposição a uma grande quantidade de mensagem falada já desde os primeiros níveis de aprendizagem e, com isso, as atividades de compreensão oral foram valorizadas e tomadas como base para o ensino de idiomas.

Hoje em dia, existe uma forte tendência para a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*). Na abordagem comunicativa, as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Em vez de exercícios formais e repetitivos, exercícios de comunicação com interatividade, estimulando a motivação dos alunos. Desta forma, o aluno é levado a refletir, elaborar hipóteses, até descobrir e conceituar, por si só, as regras que permitem o funcionamento da língua, o que exige uma maior participação no seu processo de aprendizagem.

Juntamente com este tipo de abordagem, surgiu a ideia de falar um idioma de uma hora para outra, mas, para falar, é necessário antes ouvir. Daí a importância de se desenvolver a compreensão oral. Nesse sentido, já que o enfoque comunicativo considera o significado da linguagem em uso, pressupõe também, segundo Rost (1990), situar a compreensão oral em língua estrangeira em relação a dois aspectos: a inteligibilidade, que é relacionada à percepção e à decodificação; e a interpretabilidade, que é relacionada à inferência e ao entendimento.

Quanto à inteligibilidade, ela era inicialmente enfocada sob a perspectiva do falante. Segundo Kenworthy (1987 *apud* POLACZEK, 2003, p. 21), inteligibilidade significava ser compreendido por um ouvinte. Diante de tal pressuposto, o falante seria considerado mais inteligível à medida que o ouvinte pudesse compreender mais palavras. Em contrapartida, Jenkins (2000), também citado por Polaczek (2003, p. 21), afirma que, embora ainda não exista um consenso em relação à definição do termo inteligibilidade, há uma tendência mais recente de focar a questão em relação ao ouvinte e às contribuições de seu conhecimento prévio (ROST, 1990) e de suas habilidades de processamento.

Embora seja possível estabelecer algumas analogias entre as habilidades, existem características únicas que dizem respeito à comunicação oral e, portanto, se opõem à comunicação escrita. Nesse contexto, Rost (1990) chama a atenção sobre as habilidades orais, já que o enfoque pode ser tanto no falante como no ouvinte, os quais, no momento da interação verbal, trocam de posições constantemente. O mesmo autor complementa sua premissa ao afirmar que há situações em que apesar de não existir uma interação direta entre falante e ouvinte, mensagens são comunicadas.

Goh (2003) acrescenta que a compreensão oral pode ser analisada como produto quando ela é descrita em termos de resultados, ou seja, o que os ouvintes fazem para demonstrar o seu entendimento. Esses resultados podem ser expressos através de respostas verbais ou não-verbais, comumente encontrados em livros e conteúdos programáticos de cursos de idiomas, como, “ouça o texto e organize/classifique as informações na ordem correta” ou “ouça o texto e tome notas”, etc. Esta forma de análise pode proporcionar ao professor uma possibilidade de avaliar o sucesso dos objetivos da lição e de estimar o quanto os alunos compreenderam. No entanto, a atenção se volta ao produto – expresso pelo número de respostas corretas ou incorretas. A autora chama a atenção para o fato de que assim como a resposta correta significa motivação, o contrário, obviamente, também é verdadeiro (GOH, 2003, p. 5-6).

A compreensão oral pode também ser vista e analisada como um processo mental. Nesse contexto, Goh (2003, p. 7) afirma que “[...] os processos de compreensão da primeira língua diferem da língua que se está aprendendo somente na medida em que os alunos estão limitados por fatores linguísticos e sociolinguísticos”. Segundo Eysenck (1993), citado por Goh (2003, p. 7), o nosso cérebro processa essas informações linguísticas de três formas:

prestando atenção a sinais (sonoros ou impressos) e identificando-os como palavras; processando as informações da maneira mais eficiente – ou uma unidade por vez ou várias unidades simultaneamente; recorrendo ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo para agir com as novas informações (EYSENCK, 1993 *apud* GOH, 2003, p. 7).

Já a compreensão oral analisada como habilidade diz respeito, a princípio, ao que os especialistas em comunicação Wolvin e Coakely (1996 *apud* GOH, 2003, p. 2) chamaram de “compreensão oral direcionada a todos os tipos de indivíduos”. Os autores identificaram cinco possíveis características da compreensão oral como habilidade. São elas:

- a) discriminativa: para diferenciar os estímulos auditivos e/ou visuais, fundamental para todos os propósitos de compreensão oral;
- b) abrangente: para entender a mensagem, formando a base da compreensão oral terapêutica, crítica e prazerosa;
- c) terapêutica: para oferecer a alguém a oportunidade de falar sobre algum problema;
- d) crítica: para avaliar a mensagem;
- e) prazerosa: para desfrutar das obras e experiências de outras pessoas (WOLVIN; COAKELY, 1996 *apud* GOH, 2003, p. 2).

Diante do exposto e, sobretudo, por representar a habilidade mais utilizada e requisitada nos diversos contextos do nosso dia-a-dia, a compreensão oral corresponde ao principal objetivo de professores e alunos em sala de aula e, conseqüentemente, muitos alunos desejam desenvolvê-la de uma forma eficaz por ser importante para seu sucesso nos estudos, na carreira e nas relações pessoais.

### **2.3.2 O ensino-aprendizagem da compreensão oral**

Diante das queixas apresentadas por alunos e da insatisfação com seu desempenho em atividades de compreensão de diálogos, de áudio ou de vídeo em língua alemã, o principal propósito desta seção é, a partir de uma melhor compreensão da habilidade de compreensão oral, auxiliar esses alunos, evitando frustrações no seu processo de compreensão. Não obstante, a partir de um melhor entendimento sobre questões específicas envolvidas no ensino-aprendizagem da compreensão oral, acreditamos que possamos contribuir efetivamente para o desenvolvimento desta habilidade.

O ensino-aprendizagem da compreensão oral já foi abordado por alguns autores, como Rost (1990) e O'Malley e Chamot (1990), e apontam que a partir da informação ouvida o significado é construído, considerando sempre esta habilidade como um processo ativo e complexo. O'Malley e Chamot (1990) acrescentam ainda que durante o processo de compreensão ocorrem análises complexas e estratégicas de processamento que auxiliam na detecção ou inferência de significados, além de estabelecerem uma relação entre a informação e o conhecimento existente.

No contexto do ensino-aprendizagem da compreensão oral, Chamot (2001) citado por Polaczek (2003, p. 25) lembra que

as estratégias de aprendizagem são direcionadas a um objetivo específico e, como processos mentais, não são diretamente observáveis, [...] é importante investigar as estratégias utilizadas por alunos de língua estrangeira no sentido de se ter *insights* sobre os processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem de uma língua, além de se compreender os referidos processos mentais relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira, [...] e, enfim, ajudar aqueles alunos que estiverem com dificuldades (CHAMOT, 2001 *apud* POLACZEK, 2003, p. 25).

Uma das estratégias utilizadas pelos ouvintes é reconhecer fronteiras entre as unidades para, então, a fala fazer sentido. Estabelecendo uma analogia com os textos escritos, onde o leitor utiliza-se de recursos como pontuação, Rost (1990) afirma que o ouvinte utiliza fronteiras como pausas temporais, grupos rítmicos, entoações ascendentes e descendentes para segmentar a fala.

Quanto aos processos envolvidos na decodificação da fala, o tipo de processamento da informação ouvida afetaria, diretamente, a compreensão oral. Richards (1990) discute os aspectos cognitivos da compreensão oral e, também, faz referência aos processos *bottom up* e *top down*.

Segundo Richards (1990), o processo *bottom up* (de baixo para cima) é aquele pelo qual os sons são usados para construir unidades de informações cada vez maiores (palavras ou frases) antes de a informação sonora ser entendida. Este tipo de processamento inicia-se no nível sensorial (SCLIAR-CABRAL, 1991 *apud* POLACZEK, 2003), passando pelos vários níveis até chegar à cognição. Richards (1990, p. 50-65) acrescenta ainda que o processo *bottom up* pode envolver os seguintes itens: identificação de itens lexicais familiares; segmentação da fluidez do discurso, dividindo-o em partes; utilização de pistas fonológicas para identificar informações nos enunciados e utilização de pistas gramaticais para organizar essas informações.

No que tange o processo *top down* (de cima para baixo), Richards (1990, p. 50-65) descreve como aquele que se inicia na cognição até chegar aos movimentos articulatórios onde se produzem os sons e a mensagem, ou seja, a informação percorre um sentido inverso ao *bottom up*. Os ouvintes utilizam suas experiências e informações adquiridas para facilitar e aumentar a compreensão. O processo *top down* baseia-se no que o ouvinte espera ouvir a partir da informação contextual. Richards (1990) ressalta ainda que os dois tipos de processamento têm papel fundamental para uma compreensão oral eficiente e advoga que sem eles a habilidade seria inviável.



Ainda no contexto de compreensão da língua falada, Rost (1990), citado por Polaczek (2003, p. 23) advoga ainda que

este seja um processo essencialmente inferencial, baseado na percepção de pistas em vez da associação direta entre som e significado. Ou seja, por este enfoque, o ouvinte precisa encontrar associações relevantes entre o que é ouvido e os aspectos do contexto que motivam um enunciado em particular. Ao mesmo tempo, Rost (1990) acredita existir uma limitação perceptiva que precisaria ser compensada por outros tipos de informações linguísticas e extra-linguísticas. É preciso acrescentar que, no que se refere ao aprendiz de uma língua estrangeira, existe uma limitação em relação a vários níveis, sejam eles lexicais, sintáticos ou fonéticos e fonológicos uma vez que se trata de um processo de aprendizagem em andamento e, portanto, sujeito aos efeitos de tais limitações (ROST, 1990 *apud* POLACZEK, 2003, p. 23).

Por fim, alguns teóricos (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; ROST, 1990; DAHLHAUS, 1994) apontam a utilização do conhecimento prévio de mundo, a fim de construir o significado da informação ouvida, como uma estratégia comumente utilizada pelo ouvinte. Rost (1990) acredita que o significado seja criado dentro do conhecimento de mundo do ouvinte e em relação ao seu propósito. O *background*, conforme Rost (1990 *apud* POLACZEK, 2003, p. 24), deve ser interpretado como “o conhecimento linguístico e pragmático que esboça as dimensões do que pode ser compreendido; da compreensão aceitável ou objetivada, bem como do que não é compreendido ou da compreensão equivocada”. O mesmo autor ratifica a importância do conhecimento de mundo para o entendimento dos enunciados e desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

Ainda no que concerne o *background* do aluno, Rost (1990) estabelece um diálogo com Richards (1990) ao afirmar que o conhecimento de mundo tem relação com o processamento *top down*. A partir dessa construção, o ouvinte faz inferências ao interpretar um discurso. Essas inferências são baseadas em expectativas criadas com base nos conhecimentos que já existem sobre esse discurso.

Nesse sentido, Rost (1990) afirma haver sempre um objetivo que conduz o processo de compreensão. Além disso, partiu-se, uma vez superada a metáfora de mandar e receber informação, para um paradigma mais voltado para a interação entre interlocutores. Rost (1990) acrescenta ainda que essa ideia – mandar e receber informações – parece simplista por estabelecer apenas a função denotativa da linguagem, não considerando de maneira devida o papel do ouvinte no ato de compreender, já que os falantes de uma língua podem selecionar usar uma forma particular, mas não podem controlar as funções conotativas da língua para o ouvinte, que participa ativamente do processo de compreensão.

Paralelo a essas teorias sobre estratégias de compreensão oral e por acreditar que não escutamos toda e qualquer informação sempre da mesma maneira, Dahlhaus (1994, p. 78-81)

pontua que, a depender dos objetivos, o ouvinte se utiliza de diferentes estratégias de escuta. São elas: intensiva ou extensiva.

Na escuta intensiva (ou detalhada) todas as informações do texto são importantes; normalmente, também os detalhes devem ser compreendidos a fim de se compreender corretamente todo o texto.

Na escuta extensiva, nem todas as informações do texto são importantes. Na escuta extensiva, diferenciam-se diferentes estilos. Assim, denomina-se escuta seletiva aquela da qual devam ser retiradas do texto oral determinadas informações relevantes, nas quais se tenha interesse. A escuta global refere-se a um estilo no qual a informação central do texto deve ser compreendida (DAHLHAUS, 1994, p. 79, **tradução nossa**<sup>18</sup>).

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, há questões relativas à fala que ainda necessitam ser explicitadas. Nesse sentido, torna-se imprescindível não somente o próprio aluno tomar consciência dos seus reais propósitos ao utilizar-se de suas habilidades de compreensão oral, como também a sensibilidade do professor na consideração e relevância do conhecimento prévio de mundo do aluno (ROST, 1990; MENDES, 2008) quando o assunto for compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira, explorados dentro e fora da sala de aula. Essa familiaridade tem demonstrado contribuir, consideravelmente, para o sucesso da realização das atividades com compreensão oral.

Além disso, há de se considerar também a perspectiva do professor de língua estrangeira cujo desafio é proporcionar condições para que não somente as habilidades orais como as escritas sejam aprendidas satisfatoriamente. Sendo esse o seu objetivo, o professor deve explorar instrumentos capazes de auxiliá-lo no desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) e, para tanto, o professor deve conhecer não somente a língua estrangeira que ensina como, também, os meios adequados para garantir que a aprendizagem possa acontecer da melhor forma possível. Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar o papel de protagonista, de detentor do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, para assumir o papel de orientador e facilitador das atividades de classe.

Paralelo a essa constatação, é importante conhecer as características inerentes a cada uma dessas habilidades específicas para melhor desenvolvê-las. Habilidades que dizem respeito ao ato de falar/ouvir e escrever/ler em uma língua para compreender e ser compreendido: disto depende a eficácia comunicativa.

---

<sup>18</sup> Beim intensiven Hören (auch detailliertes Hören) sind alle Informationen des Textes wichtig; es müssen in der Regel auch Details verstanden werden, um die Gesamtaussage richtig zu verstehen. Beim extensiven Hören sind nicht alle Informationen des Textes wichtig. Beim extensiven Hören wird verschiedene Hörstilen unterschieden. So nennt man selektives Hören, ein Hören, beim dem man aus dem Hörtext nur bestimmte, einen interessierende Informationen heraushören muss. Globales Hören bezeichnet einen Hörstil, bei dem die zentrale Information eines Textes verstanden werden muss (DAHLHAUS, 1994, p. 79).

## 2.4 A ABORDAGEM INTERCULTURAL

A proposta nesta seção é dialogar com teóricos da Linguística Aplicada que, diante de cenários culturalmente heterogêneos presentes em diversas salas de aula, defendem uma nova perspectiva do ensino comunicativo de língua estrangeira: a abordagem intercultural.

Como já visto na seção anterior, saber se comunicar significa não somente ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção ou conforme a situação de comunicação, mas, sobretudo, como ressalta Almeida Filho (1993),

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 42).

Como a abordagem comunicativa dá muita importância ao aluno, no sentido em que tenta favorecer suas produções dentro de um contexto, dando-lhe oportunidades de produzir na língua estrangeira, ela possibilita ao aluno vencer seus bloqueios na medida em que ele não é corrigido sistematicamente pelo professor. Em suma, a aprendizagem é centrada no aluno, não só quanto ao conteúdo, como também aos métodos e técnicas utilizadas em sala de aula, fazendo com que esse aluno ocupe um papel mais ativo, desenvolvendo certa independência face à sua aprendizagem.

Ainda nesse contexto, Almeida Filho (1993) complementa que não se trata mais de um método, mas sim, de uma abordagem para ensinar línguas estrangeiras.

A abordagem de ensinar, por sua vez, se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. [...] A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto a natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Paralelo à abordagem comunicativa, surge um processo avassalador de globalização que interfere, sobremaneira, no ensino de línguas e, portanto, nas manifestações culturais da sociedade, trazendo reflexões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Não somente a abordagem comunicativa tem chamado a atenção de alguns educadores, mas, sobretudo, o aspecto cultural.

Ao compreender que falar uma língua estrangeira é ultrapassar a sua própria cultura, suas crenças e seus costumes, permitindo-se, com isso, conhecer e respeitar a cultura e a forma de compreensão de mundo do outro, o aluno, segundo Mendes (2008) exerce também um papel social. A mesma autora interpreta tanto o processo de ensinar como o de aprender

como “ações dependentes de contexto e voltadas para a produção conjunta de conhecimentos” para que, desta forma, seja possível “valorizar a interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados.” (MENDES, 2008, p. 59).

Em defesa do ensino de língua como cultura, Siqueira (2008, p. 112-113) chama a atenção para “a simbiose que existe entre os dois elementos” e que alguns pesquisadores e educadores já os consideram “primordialmente inseparáveis”. Nesse contexto, o autor ainda sugere que “uma vez que a cultura permanece como parte integral do aprendizado de uma língua, a abordagem a esse elemento terá que assumir uma característica multifacetada [...]”. (SIQUEIRA, 2008, p. 109).

Não obstante e com a mesma relevância, é fundamental compreender a importância da (re)construção da arte de ensinar por meio de uma reflexão crítica. Freire (1996, p. 42-43) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Considerando tal premissa, brota a necessidade de se elaborar uma aula onde os alunos possam ir além da comunicação em língua estrangeira e, inclusive, exercitar o seu pensamento crítico, já que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como elementos fundamentais da democracia e, desta forma, capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Para tanto, Mota (2010) defende a necessidade de:

- a) situar a língua dentro de um contexto sócio-cultural historicamente construído; b) considerar os componentes identitários dos alunos que se conflituam com aqueles outros expostos pelos materiais didáticos e pelas falas pretensamente monoculturais dos professores e c) integrar os conteúdos linguísticos em cenários pluriculturais mediadores de uma conscientização intercultural crítica, a partir do reconhecimento da sua cultura origem (MOTA, 2010, p. 13-14).

Nesse sentido, deve-se levar em conta, fundamentalmente, a visão que o professor tem da importância social de seu trabalho, voltando-se constantemente para ele e para o aluno, assim como ao planejamento de suas aulas, ao contexto escolar geral, a fim de, envolvendo-se coletivamente, refletir sobre suas crenças e assumir posicionamentos para que possa conscientizar-se do que é ou não necessário ser renovado. Essa tomada de consciência se caracteriza como um ciclo com momentos de avanço e de retrocesso, numa tentativa de compreensão, o que parece ser inerente ao processo reflexivo.

Freire (1996) chama ainda a atenção para a apropriação dos saberes pelos professores rumo a uma prática crítica e reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Com isso, é bastante provável que o comportamento do aprendiz possa estar relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula.

Em diálogo com Freire (1996), Siqueira (2008, p. 124) também propõe uma reflexão do professor sobre a sua prática docente e ressalta que “uma pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas e culturas pode produzir grandes dividendos tanto para alunos quanto para professores”.

Nesse contexto, o conceito de crítica de Freire (1996) dialoga com o de Pennycook (2004, p. 42) em defesa de uma Linguística Aplicada Crítica.

O uso da palavra “crítica” não pretende se referir a uma concepção de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido; ao invés disso, a palavra “crítica” é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade (PENNYCOOK, 2004, p. 42).

Numa abordagem comunicativa e intercultural, são importantes discussões nas quais os participantes não somente se coloquem no lugar de falantes nativos, mas que possam ir além de uma simples simulação e entendam o modo de vida do outro para, desta forma, poder compreender melhor a sua própria maneira de ler “o mundo à nossa volta” (MENDES, 2008, p. 63).

Outro fator importante é que, com essa troca de culturas, o aprendiz de língua estrangeira possa desenvolver uma nova visão de mundo que agora não seria mais guiada somente por sua cultura nativa, mas miscigenada por outra (SIQUEIRA, 2008), desenvolvendo, assim, conceitos individuais capazes de quebrar as barreiras existentes entre a cultura nativa e a cultura alvo, além de, ao mesmo tempo, respeitá-las.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Neste Capítulo, iniciaremos apresentando a metodologia utilizada ao longo da pesquisa para, em seguida, descrevermos o contexto no qual ela se insere – o curso na plataforma *Moodle*, e seus respectivos participantes, para, finalmente, tratarmos sobre os procedimentos e instrumentos utilizados para a análise de dados.

#### 3.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA

Nossa pesquisa é qualitativa e nela enfocamos o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente da língua alemã através da habilidade de compreensão oral, pois esta é certamente uma das mais requeridas pelo mercado de trabalho, assim como indispensável para o êxito em relacionamentos pessoais e sociais do aluno de alemão como língua estrangeira.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa é aquela que envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato com a situação estudada. As autoras lembram que esse tipo de pesquisa enfatiza mais o processo do que o produto ou resultado, se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvem o contexto social, visto que suas raízes têm origem na metodologia com diferentes variáveis investigativas.

Dentre os tipos de investigação qualitativa, a presente pesquisa enquadra-se ainda como participativa (THIOLLENT, 1997), por entender que pesquisador e pesquisado são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e atividades diferentes. Desta forma, a pesquisa participativa mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre pesquisador e sujeito/objeto pesquisado.

#### 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentaremos o contexto no qual a nossa pesquisa foi elaborada: o ensino-aprendizagem de língua alemã na plataforma *Moodle*-UFBA para, em seguida, falarmos dos seus participantes focais.

### 3.2.1 O curso de Alemão Básico na plataforma *Moodle*-UFBA

O objeto do nosso projeto – as atividades de compreensão oral – foi desenvolvido dentro do curso Alemão em Nível Básico na plataforma de educação a distância *Moodle*<sup>19</sup> da Universidade Federal da Bahia, visando, dessa forma, a fomentar a incorporação das novas tecnologias no campo da Educação e promover a interação entre os seus participantes, além de atuar como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O curso de alemão no ambiente virtual *Moodle* é destinado, primordialmente, a pessoas que tenham interesse em aprender alemão como língua estrangeira, tanto alunos de graduação e do Núcleo de Extensão de Letras Germânicas (NELG-UFBA) como, também, pessoas externas à Universidade, da comunidade em geral, desde que devidamente habilitadas pelo tutor, na citada plataforma. Inicialmente, o aluno interessado em participar do curso deve cadastrar-se como usuário na plataforma *Moodle*-UFBA para, depois de habilitado, poder desenvolver as atividades disponibilizadas no ambiente virtual.

O curso Alemão em Nível Básico na modalidade a distância é composto por 12 (doze) tópicos (ou unidades), constando de atividades diversas com o objetivo de desenvolver habilidades também diversas na língua alemã, respeitando o tema que cada unidade se propõe discutir.

No momento de elaboração das atividades, é importante destacar que a plataforma *Moodle*, além de muitas outras funcionalidades, possibilita ao tutor a definição de critérios das notas ou da avaliação, se assim ele o desejar. Como nós optamos por uma abordagem comunicativa e intercultural, as atividades tinham o propósito de desenvolver qualitativamente a habilidade de compreensão oral dos alunos, sem uma preocupação em pontuá-los, obtendo, entretanto, resultados positivos. Além disso, tanto o áudio ou segmento de vídeo assim como as atividades pré e pós-compreensão oral foram elaboradas de modo a permitir que o aluno pudesse tentar tantas vezes fossem necessárias, a fim de atender ao seu propósito com a língua-alvo.

### 3.2.2 Os participantes da pesquisa

Nesta seção trataremos especificamente dos participantes focais desta pesquisa: alunos de alemão como língua estrangeira em nível iniciante básico de 03 (três) turmas presenciais

---

<sup>19</sup> Ver seção do Capítulo 2 que trata especificamente sobre “A Plataforma *Moodle*”.

distintas da Universidade Federal da Bahia – 01 (uma) turma de graduação da disciplina LET B33 (Língua Alemã em Nível Básico) e as outras 02 (duas) turmas de iniciante do Núcleo de Extensão de Letras Germânicas da UFBA<sup>20</sup>.

Para tanto, pensamos ser relevante traçar um breve perfil (já que este não é o foco de nossa pesquisa!) dos alunos brasileiros que optam por aprender alemão como língua estrangeira. A maioria desses alunos – tanto da graduação como do Núcleo de Extensão da Universidade – não é condicionada, tampouco sofre pressão da família, da Escola ou do mercado de trabalho para aprender a língua alemã. Após analisarmos a entrevista de perfil feita com os alunos logo no início do semestre<sup>21</sup>, pudemos constatar que esses alunos trazem consigo uma motivação individual própria, como, por exemplo, a manutenção de uma identidade étnica (no caso de descendentes), a possibilidade de um intercâmbio acadêmico ou, ainda, uma oportunidade de estágio profissional em um dos países falantes de língua alemã. Além disso, os alunos têm, desde o início do curso, seus objetivos com a língua claramente delineados. Não obstante, depois do inglês, o alemão é o idioma mais falado na Comunidade Européia e, sabê-lo, coloca o aluno numa posição favorável.

Nessa perspectiva, Coracini (2003, p. 154), citado por Estivalet (2011, p. 5), aponta que “o grau de maior ou menor sucesso depende do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele”. Ou seja, é imprescindível ao aprendiz de alemão como língua estrangeira um envolvimento e uma identificação pessoal com a língua foco de seu estudo.

Na Universidade Federal da Bahia, a disciplina de graduação LET B33 – Língua Alemã em Nível Básico é oferecida pelo Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras e pode ser cursada por qualquer aluno da Universidade. Desse modo, a depender do curso ao qual o aluno esteja vinculado, a disciplina obterá um caráter obrigatório ou opcional. A disciplina é considerada obrigatória apenas para os alunos matriculados no curso 403 – Língua Estrangeira, que tenham optado pela língua alemã como a principal do seu currículo. Para todos os demais alunos inscritos, a disciplina é considerada optativa.

A turma da graduação era composta por 34 (trinta e quatro) alunos, dentre os quais 28 (vinte e oito) frequentaram regularmente a disciplina desde o início do semestre. Esses alunos eram advindos de diversos cursos de graduação como Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Medicina Veterinária, Nutrição, Letras Vernáculas com Língua

---

<sup>20</sup> Ver Anexo A com as autorizações para o desenvolvimento da pesquisa devidamente assinadas pelo chefe do Departamento de Letras Germânicas da UFBA e pela coordenadora do curso de alemão do NELG-UFBA.

<sup>21</sup> Ver Apêndice A – Entrevista de perfil com os participantes da pesquisa.



Estrangeira, dentre outros, permitindo-nos constatar uma considerável heterogeneidade do grupo, formado por alunos de contextos diversos, não apenas sociais, mas, principalmente, acadêmicos e com objetivos possivelmente contrapostos. Dos 28 (vinte e oito) alunos presenciais assíduos frequentadores, 10 (dez) se cadastraram e desenvolveram regularmente as atividades de compreensão oral na plataforma *Moodle-UFBA*. De acordo com a entrevista de perfil<sup>22</sup>, feita com cada aluno assim que era habilitado no curso, pudemos comprovar que a maioria desses alunos optou por aprender alemão vislumbrando uma qualificação profissional, como estágio ou intercâmbio acadêmico, na sua área de conhecimento<sup>23</sup>.

As 02 (duas) turmas do NELG (Núcleo de Extensão de Letras Germânicas) são de língua alemã em nível iniciante. Como qualquer curso de extensão universitária, o curso de alemão é voltado para a comunidade externa, possibilitando a interação entre a população e a Universidade, além de disponibilizar ao público não somente o conhecimento da língua, como também a discussão de seus aspectos culturais.

Os alunos das turmas de alemão do NELG também se caracterizaram por sua heterogeneidade; eram alunos advindos de contextos sociais e acadêmicos bastante diversos. Além disso, ainda de acordo com a entrevista de perfil, os alunos demonstraram propósitos distintos com a língua alemã, diferentemente daqueles da turma de graduação. Alguns almejam uma experiência acadêmica em um dos 03 (três) principais países falantes da língua (Alemanha, Áustria e Suíça); para outros, a chance se dá no campo profissional; alguns buscam aprender a língua por questões identitárias em função de ascendência familiar e outros, ainda, por razões estritamente pessoais<sup>24</sup>. 30 (trinta) alunos se cadastraram e desenvolveram as atividades disponibilizadas na plataforma *Moodle*.

No total, 40 (quarenta) alunos – 10 (dez) da graduação e 30 (trinta) do NELG-UFBA se candidataram e assinaram o Termo de Consentimento Informado<sup>25</sup> para participar da pesquisa. Em seguida, esses alunos foram orientados a se inscreverem no curso na plataforma *Moodle-UFBA* para, somente depois e já devidamente habilitados, desenvolverem as atividades de compreensão oral.

Conforme já mencionamos, uma entrevista de perfil foi feita com cada aluno participante e habilitado no curso. Os alunos foram identificados de P1 a P40 para que, respeitando o Termo de Consentimento Informado assinado por cada participante, suas

---

<sup>22</sup> Sobre a entrevista de perfil, trataremos oportunamente ainda nesta seção.

<sup>23</sup> Ver Apêndice A – Entrevista de perfil com os participantes da pesquisa.

<sup>24</sup> Ver Apêndice A – Entrevista de perfil com os participantes da pesquisa.

<sup>25</sup> Ver Apêndice B – Termo de Consentimento Informado, através do qual o aluno toma conhecimento sobre os objetivos e métodos utilizados na pesquisa.

identidades fossem preservadas. A proposta dessa entrevista de perfil era verificar qual o (principal) interesse do aluno em aprender a língua alemã; qual a habilidade (falar, ouvir, ler ou escrever) mais gostava de praticar e com qual tinha mais dificuldade. Além disso, o aluno respondia se possuía algum *hobby* relacionado a ouvir música, assistir a vídeos, entre outros.

A partir das breves respostas dadas pelos alunos na entrevista de perfil, buscamos elaborar atividades motivadoras relacionadas aos seus interesses com a língua alemã. Não obstante, a entrevista nos possibilitou constatar que a compreensão oral, apesar de considerada a habilidade com a qual o aluno tem mais dificuldade, foi igualmente apontada como a mais desejada e, portanto, deveria e deve ser devidamente trabalhada e explorada tanto em sala de aula como fora dela. Com isso, justifica-se a importância de se ter um ambiente virtual como aliado do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Por ser uma pesquisa qualitativa, temos como principais focos o seu processo e significado e, para tanto, desenvolvemos e utilizamos atividades reflexivas, numa abordagem intercultural crítica, além de 01 (uma) entrevista de perfil, constante no Apêndice A desta dissertação e 01 (um) questionário de avaliação das atividades de compreensão oral respondido voluntariamente.

A primeira etapa da pesquisa teve como foco o levantamento e a leitura de uma bibliografia atualizada sobre Educação a Distância, visando a uma análise detalhada sobre o tema, a partir de pesquisas e estudos já existentes, para a compreensão dos princípios teóricos, considerando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de ambientes virtuais. Paralelamente, o estudo e a análise detalhada do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001) que servem de parâmetros para a aprendizagem de língua estrangeira com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o que se espera de um aluno de alemão em nível iniciante A1 e utilizá-los como subsídios para a elaboração de atividades de compreensão oral, além da apropriação dos recursos que compõem a plataforma *Moodle*, o ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

A segunda etapa da pesquisa diz respeito ao levantamento e à leitura de teorias a respeito da habilidade de compreensão oral para que, em seguida, eu, autora desta pesquisa de Mestrado, pudesse iniciar a elaboração e/ou busca em *sites* gratuitos da *internet* dos recursos de áudio ou vídeo que iriam compor as atividades de compreensão oral, adaptando-as a cada tema proposto da unidade, levando em conta algumas considerações e sugestões dos alunos

participantes ao longo do curso, contribuindo, assim, para a constituição de um curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante A1 na modalidade a distância.

Numa terceira etapa, com as atividades já disponibilizadas na plataforma de ensino, ainda que elas, posteriormente e a depender das sugestões dos alunos, sofressem alguns ajustes, iniciaram-se os encontros presenciais com aqueles que voluntariamente se tornariam os futuros participantes do curso na modalidade a distância. Logo no início do semestre, utilizamo-nos da mesma metodologia com as 03 (três) diferentes turmas no sentido de levar ao conhecimento o ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle* da Universidade, assim como as suas principais funcionalidades, enfocando, principalmente, as atividades elaboradas para o desenvolvimento da compreensão oral. Além disso, ressaltamos que tais atividades compunham o objeto de pesquisa de Mestrado em Língua e Cultura e, para tanto, os alunos que desejassem se inscrever no curso deveriam se comprometer a desenvolvê-las, de forma assídua, como também a responder uma entrevista de perfil a ser aplicada tão logo eles fossem habilitados no curso. Os alunos também tomaram conhecimento que, oportunamente, responderiam a um questionário específico sobre as atividades de compreensão oral.

Como última etapa e conectando as fases anteriores, aplicamos presencialmente, conforme solicitado pelos próprios alunos, o questionário avaliativo das atividades de compreensão oral, com o propósito de verificar se ajustes às atividades seriam necessários e o grau de satisfação do aluno em relação ao aprendizado da língua em questão<sup>26</sup>. A metodologia de aplicação e a análise das respostas do citado questionário constam na seção 4.3 desta dissertação.

---

<sup>26</sup> Ver Apêndice C – Questionário Avaliativo das Atividades de Compreensão Oral na Plataforma *Moodle*.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do trabalho, tratamos sobre o objeto da nossa pesquisa. Iniciamos fazendo uma abordagem das questões relevantes para a didatização das atividades de compreensão oral, adotadas ao longo da elaboração destas. Em seguida, apresentamos as atividades desenvolvidas, dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural, no ambiente virtual de ensino-aprendizagem da Universidade Federal da Bahia. Finalmente, procedemos à análise do questionário aplicado a um grupo de alunos participantes da pesquisa.

### 4.1 PARA A DIDATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL

Como mencionado anteriormente, a abordagem comunicativa propõe trabalhar a língua falada de modo funcional. Adotando, de antemão, o caráter comunicativo da língua como orientador na didatização das atividades de compreensão oral, apresentaremos nesta seção alguns critérios que nortearam a escolha dos materiais que iriam compor as atividades de compreensão oral, assim como as classificações elencadas por Goh (2003) que nos orientaram ao longo da elaboração dessas atividades no curso de Alemão Básico dentro da plataforma *Moodle-UFBA*.

O insumo de qualquer língua estrangeira que o aluno recebe no contexto da aula está, na maioria das vezes, distante da linguagem cotidiana. Para compensar essa distância, Goh (2003, p. 82) propõe que os alunos sejam expostos ao idioma falado fora da sala de aula, com gravações de falas autênticas que, segundo a autora, referem-se ao discurso que não foi produzido com o propósito de ensinar um idioma, a exemplo dos programas de rádio, músicas, entre outros. Rost (2002) complementa ainda que um ensino eficaz exige uma seleção criteriosa do insumo, planejamento criativo e a integração da compreensão oral em contextos diversos.

Desta forma, mantendo o diálogo com esses dois autores, utilizamos alguns materiais de compreensão oral extraídos de fontes autênticas, tais como trechos de filmes, músicas, além de áudios e vídeos retirados de *websites* gratuitos e públicos da *internet*, com o objetivo de despertar o interesse do aluno e mantê-lo motivado ao longo de todas as etapas dos exercícios aplicados de compreensão oral.

Nesse contexto, considerando o uso efetivo da língua, Goh (2003) afirma haver 03 (três) motivos para especificar os resultados comunicativos para as atividades de compreensão oral.

Em primeiro lugar, os resultados específicos motivam e desafiam os alunos a usar o idioma com um objetivo definido em mente. Responder simplesmente verdadeiro/falso ou questões de múltipla escolha nega o verdadeiro objetivo comunicativo de se prestar atenção em algo. Em segundo lugar, é possível dar *feedback* útil aos alunos com base em seu desempenho nos resultados comunicativos. Em terceiro lugar, ao se identificar os resultados específicos de uma aula, é possível definir de quais habilidades e estratégias os alunos irão precisar para conseguir tais resultados (GOH, 2003, p. 19).

No que se refere particularmente à etapa de compreensão oral e a depender do objetivo de cada atividade, elaborávamos atividade ora unidirecional ora bidirecional. Goh (2003) afirma que “as atividades unidirecionais envolvem os alunos exclusivamente em ouvir e reagir de várias formas para conseguir os resultados” (GOH, 2003, p. 22). Ela chama ainda a atenção para o fato de que nesse tipo de atividade o aluno não precisa interagir com o falante e concentra-se, principalmente, na obtenção de informações e conhecimento. Ela exemplifica essas tarefas como aquelas do nosso dia-a-dia: quando ouvimos rádio, assistimos a programas de televisão, a palestras e espetáculos.

Goh (2003, p. 25-35) classifica 10 (dez) diferentes tipos de atividades de compreensão oral unidirecionais ao lado de sua respectiva reação.

ATIVIDADE	REAÇÃO
Restauração	Incluir palavras ou frases omitidas.
Reconstrução	Criar a mensagem original com palavras ouvidas ou anotadas.
Comparação	Comparar as informações buscando semelhanças e diferenças.
Previsão	Prever conteúdo a partir dos indícios encontrados ou ouvidos.
Seleção	Fazer a sequência ou classificação dos itens.
Elaboração	Elaborar usando números, palavras ou ilustrações.
Avaliação	Identificar inconsistências e classificar informações.
Quebra-cabeça	Criar um todo a partir de partes diferentes.
Correlação	Relacionar as informações obtidas a ilustrações ou textos.
Resolução de problemas	Oferecer solução para problemas da vida real ou hipotéticos.

(GOH, 2003, p. 25-35).

Antagonicamente, Goh (2003, p. 35-44) descreve as atividades de compreensão oral bidirecionais como aquela que exigem vários graus de interação oral com o falante. “O ouvinte deve interagir com o falante fazendo perguntas, oferecendo informações e expressando opiniões, por isso, é também conhecida como interativa”.

As atividades de compreensão oral bidirecionais envolvem algumas habilidades e processos diferentes daquelas unidirecionais. Elas se baseiam no princípio de que as pessoas se comunicam. Ao contrário das atividades unidirecionais, em que o professor estrutura e

gerencia diretamente as atividades, as bidirecionais exigem que o professor assuma um papel de facilitador.

De igual modo, a mesma autora classifica 05 (cinco) tipos de atividades de compreensão oral bidirecionais, descrevendo a reação correspondente.

ATIVIDADE	REAÇÃO
Ditado Criativo	Ditar para o outro completar o texto.
Descrição	Reproduzir ou completar ilustrações ou diagramas.
Simulação	Ouvir e expressar opinião em situação simulada.
Discussão	Ouvir e expressar opinião sobre assuntos específicos.
Apresentação	Ouvir e reagir a apresentações formais e informais.

(GOH, 2003, p. 37-43).

Além disso, alguns teóricos, como Rost (1990), Dahlhaus (1992) e Goh (2003), propõem ainda que a atividade de compreensão oral seja organizada sistematicamente em 03 (três) etapas: a pré-compreensão oral, a compreensão oral propriamente (áudio ou vídeo) e a pós-compreensão oral.

Para sugerir tal divisão, Goh (2003, p. 48) se baseia na noção de que a compreensão oral consiste em um processo construtivista, ou seja, “o ouvinte como construtor de modelo”. De acordo com a autora, as etapas de preparação e aplicação de uma atividade de compreensão oral podem contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão oral significativa. Além disso, qualquer atividade de compreensão oral deve oferecer ao aluno a oportunidade para que ele utilize a sua habilidade natural de compreensão, ou seja, da mesma maneira que ele deverá usar em situações reais.

A etapa de pré-compreensão oral, como o próprio nome indica, é composta por atividade(s) executada(s) antes do contato com o texto oral alvo. Seu objetivo é o de ativar ou fornecer conhecimentos sobre esse texto, antecipando informações aos participantes referentes ao tema, a aspectos culturais e, também, antecipando vocabulário e elementos de sintaxe. Essa etapa pode tornar a experiência de compreensão oral, proposta na atividade, mais próxima de uma experiência real, na medida em que dará suporte para que o ouvinte consiga utilizar habilidades que normalmente utiliza em situações de compreensão oral em sua língua materna.

Goh (2003, p. 50-52) sugere alguns tipos de atividades que podem ser desenvolvidas antes da compreensão oral. São elas: *brainstorming*<sup>27</sup>, debates, jogos, questões dirigidas,

---

<sup>27</sup> O *brainstorming* (“tempestade cerebral”, em tradução literal do inglês) sugere que os alunos escrevam palavras, frases ou exponham tudo que lhes vier à cabeça sobre o tema proposto.

associações, completar diagramas ou ilustrações, previsão de conteúdo, *skimming*<sup>28</sup> e rápida redação.

Nesse aspecto, Goh (2003, p. 49) assevera que muito raramente o ouvinte experimenta um texto oral sem criar expectativas acerca daquilo que vai ouvir. A autora lembra que tais expectativas serão comparadas pelo ouvinte com as informações novas advindas do texto e que essa estratégia o ajudará a construir sentido a partir daquele texto. Rost (1990, p. 142) acrescenta ainda que as atividades realizadas antes da compreensão oral (que o autor chama de “*pre-listening*”) são bastante significativas porque permitem ao aluno o engajamento no conteúdo e, conseqüentemente, o envolvimento em todo o processo, garantindo, desta forma, o sucesso na compreensão.

Por fim, a etapa pós-compreensão oral é realizada depois do áudio ou vídeo, objeto da compreensão oral. Segundo Goh (2003), os objetivos dessas atividades são

praticar outras habilidades linguísticas (falar, ler e escrever) usando o mesmo tema/tópico; examinar e reforçar pontos linguísticos (por exemplo: gramática, vocabulário, expressões úteis); personalizar os conteúdos e o material para a compreensão oral (por exemplo: textos literários) e adquirir um conhecimento mais profundo relacionado ao tema/tópico do material de compreensão oral (GOH, 2003, p. 53).

A autora exemplifica alguns tipos de atividades de pós-compreensão oral: pequenos textos escritos; resumos; apresentações orais; dramatização (dramatizam todo o texto ou partes dele); encenação (dão continuidade à história ou à situação do texto); análise linguística; trabalho linguístico ou de vocabulário; gravação; compartilhamento com o grupo; publicação; leitura ou prática oral (GOH, 2003, p. 52-56).

Nesse contexto, na visão de Rost (1990, p. 172), as atividades que requerem respostas durante a compreensão oral provocam no ouvinte restrições diferentes daquelas requeridas após a escuta, já que nesta última, há condições que afetam a memória e chamam a atenção do ouvinte para os detalhes, ao passo que as respostas dadas durante o processo estão sujeitas à pressão do tempo o que, por sua vez, pode afetar a habilidade de refletir sobre o significado do texto em geral.

Diante disso, ao desenvolver atividades de compreensão oral, mais importante que dar aos alunos o suporte necessário é motivá-los durante todas as suas etapas, mostrando possibilidades de usar seus recursos internos e externos para facilitar a sua compreensão; ou seja, ensinar a compreensão oral e não simplesmente testá-la.

---

<sup>28</sup> *Skim*, em inglês, significa deslizar à superfície; passar os olhos por. O *skimming* é uma expressão em inglês, comumente utilizada como estratégia de leitura e através da qual o leitor identifica a ideia central do texto. Como atividade de pré-compreensão oral, o aluno lê, por exemplo, um pequeno texto sobre o assunto a ser tratado no áudio ou no vídeo.

Sendo assim, todos esses conceitos como também a natureza interativa de alguns deles são fundamentais para um (bom) entendimento do que os ouvintes realmente fazem ao ouvirem numa determinada língua estrangeira e para desenvolver atividades que facilitem o processo de compreensão oral.

Além disso, a utilização do meio visual como uma importante fonte de informação que proporciona aos envolvidos no processo de comunicação a construção do sentido (RICHARDS, 1990) e, como já mencionado na seção que trata especificamente sobre a compreensão oral, gestos, expressões, movimentos do corpo são utilizados, juntamente com a fala, na tentativa de se dizer algo. Daí se considerar tanto o meio auditivo quanto o meio visual como canais para a realização da conversa. De maneira complementar, é válido ressaltar que a compreensão oral depende não única e exclusivamente do canal auditivo; ela pode também vincular-se ao canal visual, já que esses recursos, quando bem planejados e utilizados, servem como fonte de aspectos culturais e linguísticos da língua-alvo.

Nesse sentido, é importante que o professor planeje atividades desafiadoras e motivadoras de compreensão oral para suas aulas, ajudando os alunos a desenvolverem suas habilidades e estratégias e a refletirem sobre os fatores que influenciam a sua compreensão.

Não obstante, e mantendo um diálogo com Rost (1990), por respeitar o “conhecimento prévio” de mundo do aluno e com Mendes (2008, p. 68), por afirmar ser necessário o “desenvolvimento de uma postura que reconheça as experiências do outro [...]”, foi imprescindível um tipo de abordagem que possibilitasse ao aluno não somente respeitar a cultura do outro, assim como adotar uma postura reflexiva e crítica sobre o seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1972).

Constatamos que muitos fatores estão envolvidos e entrelaçam-se quando o objetivo é aprender uma língua estrangeira, mas igualmente verificamos que a motivação constante, associada a uma abordagem inovadora e dialógica, talvez constitua a melhor forma de aprendizado da língua alemã na plataforma *Moodle* de educação a distância. Mas, para manter tal motivação, é necessário que o professor seja parte integrante do “ensinar a aprender a aprender” e o aluno do “aprender a aprender” (FREIRE, 1979, p. 24) para que este último torne-se, de fato, sujeito no processo e seja capaz de assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, pois, assim como Freire (1979), acreditamos no homem como um ser de relações.



## 4.2 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL DESENVOLVIDAS PARA UM CURSO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM NÍVEL A1, NA PLATAFORMA MOODLE-UFBA

No Capítulo 1 deste trabalho, justificamos o enfoque específico desta pesquisa na compreensão oral não apenas à posição de destaque que essa habilidade tem adquirido na abordagem comunicativa de ensino, mas, inclusive, por queixas de alunos de língua estrangeira em relação à dificuldade em compreender textos orais. Diante disso, apresentaremos, ao lado de cada atividade de compreensão oral desenvolvida, o aporte teórico que nos orientou na disponibilização ou elaboração das atividades no curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante A1 dentro da plataforma de educação a distância *Moodle-UFBA*.

Sendo professora de alemão como língua estrangeira, resolvi extrapolar as regras gramaticais e o ensino da língua meramente estrutural para fazer uso de recursos tecnológicos e interativos que despertassem o interesse da grande maioria dos alunos – jovens e adultos – durante a elaboração de cada atividade de compreensão oral disponibilizada na plataforma *Moodle*. Além disso, procuramos nos colocar na posição do aluno, questionando se as atividades desenvolvidas despertariam o interesse em compreender o que estava sendo dito melhorando, assim, sua compreensão oral.

Buscamos, sobretudo, elaborar atividades que levassem em conta o conhecimento de mundo do aluno (ROST, 1990) para “construir conhecimentos com/na língua” que estávamos “ensinando e aprendendo” (MENDES, 2008, p. 68), além de auxiliá-los na utilização de estratégias mais eficazes para obtenção de melhor rendimento e, conseqüentemente, desenvolver o pensamento crítico do aluno acerca do seu próprio aprendizado (FREIRE, 1972).

Além dessas convicções e com a finalidade de elencarmos as atividades de compreensão oral ao longo de cada unidade do curso, tomamos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001) que, sobre o falante da língua no nível de iniciação A1, descreve ser

[...] capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam a satisfazer necessidades concretas, além de poder apresentar-se e apresentar outros e ser capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. O utilizador A1 pode, ainda, comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e mostrar-se cooperante (PORTUGAL, 2001, p. 49).

Ainda no que tange a compreensão oral, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001) faz uma clara distinção entre compreender e falar. Quanto ao compreender, aponta que um aprendiz em nível A1 possa ser capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas ao próprio aprendiz, à sua família e aos contextos nos quais está inserido, quando lhe falam de forma clara e pausada. Quanto ao falar, o aprendiz pode ser capaz de comunicar-se de forma simples, desde que seu interlocutor se disponha a repetir ou dizer com outras palavras num ritmo mais lento, ajudando-o, inclusive, a formular aquilo que gostaria de dizer.

No que concerne a abordagem intercultural, este mesmo Quadro (PORTUGAL, 2001) descreve ser

objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (PORTUGAL, 2001, p. 19).

Paralelo a essas constatações, estabelecemos um diálogo com Rost (1990) por acreditarmos, assim como o autor, que o aluno faz uso de um conhecimento prévio linguístico e pragmático para, a partir destes, desenvolver a sua habilidade de compreensão oral e construir o significado da informação ouvida. O autor reforça ainda que “o conhecimento de mundo torna-se fundamental no entendimento dos enunciados e no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral” (ROST, 1990, p. 62).

Complementando a teoria de Rost (1990), Richards (1990, p. 55) aponta ainda ser bastante eficaz a exposição a um “determinado estímulo audiovisual” para, em seguida, promover uma reflexão acerca de cada atividade elaborada. Diante disso, utilizamo-nos de recursos de áudio e vídeo disponíveis na *internet*, em *sites* gratuitos que oferecem, além de vocabulário e situações de conversação, especificidades e aspectos culturais próprios da língua-alvo. Não obstante, quando não encontrávamos algum recurso de áudio ou vídeo que não pudesse ser utilizado ou não se enquadrasse em nossos critérios, as atividades de compreensão oral eram elaboradas e/ou editadas por mim atuando como tutora do curso na plataforma.

O curso Alemão em Nível Básico na modalidade a distância está organizado em 12 tópicos (ou unidades) que contêm atividades ligadas ao tema nele proposto e buscam contemplar as 04 (quatro) habilidades – falar, ouvir, ler e escrever – envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Em relação especificamente ao nosso objeto de pesquisa, disponibilizamos em cada unidade do curso pelo menos um segmento de áudio ou de vídeo com suas respectivas atividades pré e pós compreensão oral, buscando

criar, desde os níveis iniciais, oportunidades de sensibilização a aspectos não somente linguísticos, como também culturais, com a utilização de materiais que propiciassem a reflexão desses aspectos.

No que concerne à seleção de materiais disponíveis na *internet*, levamos em conta aqueles compatíveis com alunos em nível iniciante básico e que tivessem elementos facilitadores, tais como a ausência de ruído e a velocidade da fala.

Além disso, a depender do objetivo, optávamos ora por uma atividade unidirecional ora por uma atividade bidirecional, já que nos concentramos, fundamentalmente, em atividades de compreensão oral para resultados comunicativos (GOH, 2003, p. 18-21).

Retomando o que foi visto na seção 4.1, as atividades de compreensão oral unidirecionais são aquelas que, segundo Goh (2003, p. 22), “envolvem o aluno exclusivamente em ouvir e reagir” a fim de obter resultados, sem a necessidade de interação com o falante.

Um dos exemplos de atividade de compreensão oral unidirecional está na unidade 5 – *Wohnen in Deutschland* – do curso. A atividade é composta pelo áudio de um diálogo com duração de 00’51” (cinquenta e um segundos) onde uma mulher apresenta a casa para uma possível nova moradora.



5

**Wohnen in Deutschland**

Sehen Sie das Video an.  
 Sehen Sie das Video an  
 Wie heissen die Zimmer? Schreiben Sie!  
 Ist der, die, das ---?  
 Akkusativ  
 Was gehört nicht zur .. zum.....?  
 Hören Sie bitte den Dialog "Ankunft bei Frau Glück" und antworten Sie dann die folgende Fragen. **Audio MP3**  
 Antworten Sie die Fragen über den Hörtext "Ankunft bei Frau Glück".  
 Schreiben Sie bitte: Was hat Ihre Wohnung / Ihr Haus / Ihr Zimmer?  
 Lesen Sie den Text! Das deutsche Haus.

**Atividades pré-Compreensão Oral (previsão): o aluno tem contato com o vocabulário e imagens a serem tratadas no texto oral/diálogo.**

**Atividade Compreensão Oral unidirecional de correlação.**


**Atividade pós-Compreensão Oral (pequeno texto escrito): o aluno descreve sua moradia.**

Nesta atividade de compreensão oral, classificada por Goh (2003, p. 33-34) como unidirecional de correlação, o aluno deve, com o auxílio da imagem, relacionar a opção escrita à sua compreensão oral. Nesse contexto, servimo-nos da teoria de Richards (1990, p. 55) sobre a utilização de recurso audiovisual como ferramenta auxiliar no processo de compreensão oral do aluno.

**Menu da lição**

- Was trinkt Yuki?
- Wie ist das Zimmer von Yuki?
- Was gibt es noch im Zimmer von Yuki?

**Was gibt es noch im Zimmer von Yuki?**




...???

Es gibt auch ein Bad. Es gibt auch ein Fernseher. Es gibt auch eine Dusche.

Outro exemplo de atividade unidirecional está disponibilizado na unidade 6 – *Termine*, com o áudio de um diálogo com duração de 01' (um minuto) entre um casal alemão marcando um encontro.

6 **Termine**



☺ Wie spät ist es? Antworten Sie bitte offiziell!

- ? 9.10
- ? 7.30
- ? 10.45

🗒 Wie viel Uhr ist es? Antworten Sie bitte inoffiziell!

🗒 Tagesablauf. Was macht jede Person?

🗒 Lesen Sie bitte den Text und dann antworten Sie: Wie ist Ihre Routine?

🗒 Was fällt Ihnen zu dem Begriff 'Routine' ein? ← **Atividade pré-Compreensão Oral (brainstorming).**

🗒 Hören Sie bitte den Dialog und danach ergänzen Sie die Informationen! **Atividade Compreensão Oral unidirecional de restauração: o aluno inclui palavras omitidas**

🗒 Füllen die Lücken mit Informationen aus dem Dialog ein! ← **Atividade pós-Compreensão Oral (encenação): o aluno prepara um diálogo em situação similar ao texto.**

🗒 Ein Rollenspiel vorbereiten. ← **Atividade pós-Compreensão Oral (encenação): o aluno prepara um diálogo em situação similar ao texto.**

Com base na sua compreensão oral, o aluno inclui palavras que foram omitidas do texto oral, o que caracteriza, segundo Goh (2003, p. 25-26), uma atividade unidirecional de restauração.

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Lições ▶ Füllen die Lücken mit Informationen aus dem Dialog ein!

Atualizar Lição Editar

**Füllen die Lücken mit Informationen aus dem Dialog ein!**

Visualizar Editar Relatórios Avaliar dissertações

Para testar a pontuação corrente é necessário fazer o login como estudante.

**Menu da lição**

Alexander: Möchtest du \_\_\_\_\_ mit mir in den Park gehen, ein Picknick machen?

- jetzt
- morgen
- heute

Salvar a resposta selecionada

Barra de progresso não é mostrada para Tutores

Já na unidade 10 – *Essen und trinken*, elaboramos duas atividades de compreensão oral unidirecionais.

10



**ESSEN und TRINKEN**

- Wortschatz - Essen und Trinken ← **Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): vocabulário a ser tratado no vídeo.**
- Lernstrategie. Mit Wortschatz spielen: Kreuzwörtertsel. ← **Atividade pré-Compreensão Oral (jogo): palavras cruzadas.**
- Sehen Sie bitte das Video an!
- Nach dem Video. ← **Atividade Compreensão Oral unidirecional de reconstrução.**
- Ein Rollenspiel vorbereiten. ← **Atividade pós-Compreensão Oral (encenação).**
- Ein Rezept: Wiener Schnitzel. Hmm... machen Sie selbst!
- Vor dem Video. Senfrostbraten, ein typisches deutsches Essen. Welche Zutaten sind drin? ← **Atividade pré-Compreensão Oral (associação).**
- Senfrostbraten: bereiten Sie das vor! ← **Atividade Compreensão Oral unidirecional de elaboração.**
- Unser Kulinarisches Buch ← **Atividade pós-Compreensão Oral (compartilhamento com o grupo): cada aluno compartilha sua receita culinária com o restante do grupo.**
- Kinderlied. Singen Sie mit!

A primeira atividade é, segundo a classificação de Goh (2003, p. 26-27), unidirecional de reconstrução, pela possibilidade de o aluno reconstruir a mensagem original a partir de palavras ouvidas ou anotadas. O vídeo de 02'33'' (dois minutos e trinta e três segundos) é um diálogo, com legenda em alemão, entre um casal alemão e a garçonete, em um restaurante, onde eles fazem seus pedidos e, depois, pedem a conta.



Na atividade de compreensão oral deste primeiro vídeo da unidade 10, além do auxílio da imagem, o aluno é guiado através de perguntas abertas sobre o cenário, as personagens e outras pessoas que compõem a cena, a fim de reconstruir a mensagem original do vídeo.

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Lições ▶ Nach dem Video. Atualizar Lição Editar o conteúdo desta página

**Nach dem Video.** ?

Visualizar Editar Relatórios Avaliar dissertações

**Menu da lição**

Para testar a pontuação corrente é necessário fazer o login como estudante.

**Was machen die Personen im Hintergrund?**

**Atividade de Compreensão Oral unidirecional de reconstrução: o aluno reconstrói a mensagem original a partir de palavras ouvidas ou anotadas.**

A sua resposta :

Ein Mann liest eine Zeitschrift und redet mit eine Frau. Andere Personen gehen vorbei.

O seu trabalho vai ser avaliado pelo docente do curso.

A segunda atividade de compreensão oral da unidade 10 foi desenvolvida a partir de um vídeo de 05'24'' (cinco minutos e vinte e quatro segundos), produzido pelo canal de televisão alemão *Deutsche Welle*, disponível na comunidade mundial de compartilhamento de vídeos da *internet*, o *Youtube*. O vídeo trata sobre a preparação de um prato tipicamente alemão – *Senfrostbraten* – por uma japonesa moradora de *Düsseldorf*, na Alemanha. Com o auxílio das imagens do vídeo, dos ingredientes e do modo de preparar, além do vocabulário (previamente trabalhado na atividade pré-compreensão oral), o aluno participante do curso na plataforma *Moodle* é capaz de preparar, sozinho, a receita. Desta forma, este tipo de atividade é classificado por Goh (2003, p. 30-31) como unidirecional de elaboração.



**Senfrostbraten: bereiten Sie das vor!**

Se, por um lado, a atividade unidirecional se caracteriza pela ausência da necessidade de interação entre ouvinte e falante, por outro a bidirecional baseia-se no princípio da comunicação e da interação entre as pessoas. Goh (2003, p. 35) complementa que, na atividade bidirecional, “o ouvinte deve interagir com o falante fazendo perguntas, oferecendo informações e expressando opiniões”. Diante disso, desenvolvemos atividades bidirecionais com o propósito principal de possibilitar a interação entre aluno e tutora, ou entre os próprios alunos do curso.

Um dos exemplos de atividade bidirecional é a elaborada e disponibilizada na unidade 4 – *Städte und Länder*, sob o título *Was und wo ist das?*.

4 

**Städte und Länder**

? Lesen Sie den Text und schauen Sie das Bild an. Wie heisst meine Stadt? **Atividade pré-Compreensão Oral (skimming): o aluno lê um pequeno texto, com imagem, de uma cidade alemã.**

Bremen

Hören Sie und antworten Sie! **Atividade Compreensão Oral bidirecional de simulação.**

Was und wo ist das?

Meine Stadt **Atividade pós-Compreensão Oral (pequeno texto escrito): o aluno apresenta uma cidade, sem dizer seu nome, para que os colegas adivinhem.**

Welche Sprachen sprechen Sie?

O aluno ouve a apresentação de um ponto turístico, gravado por brasileiros falantes de alemão e, por analogia, com o auxílio da imagem correspondente, procede à apresentação dos pontos turísticos seguintes; o que caracteriza, segundo Goh (2003, p. 39-41), uma atividade bidirecional de simulação.

**Menu da lição**

- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?

**Was und wo ist das?**



Was ist das?  
Das ist Elevador Lacerda.  
Und wo ist das?  
Das ist in Salvador.  
In welchem Land ist Salvador?  
Salvador ist in Brasilien.

**Áudio correspondente ao diálogo e à imagem.**

Áudio MP3

No tópico 9 – *Ferien und Urlaub*, a atividade de compreensão oral é baseada em um vídeo de 02'55'' (dois minutos e cinquenta e cinco segundos).

**Ferien und Urlaub**



- ☰ Urlaub und reisen - Was passt?
- ☰ Wohin möchten Sie reisen? (Präpositionen)
- 📄 Reisevorbereitung
- ☰ Das Perfekt und Partizip II: starke (unregelmässige) und schwache (regelmässige) Verben.
- 🎧 Hören Sie das Partizip II von einigen Verben **Áudio MP3**
- 📖 Unser Glossar - das Partizip II und das Perfekt.
- 📺 Sehen Sie bitte das Video an!
- 🗣️ Und Sie? Was haben Sie am Wochenende gemacht?
- 🗣️ Fassen Sie das bitte zusammen!
- 📄 Eine Karte aus München.

**Atividades pré-Compreensão Oral (previsão e *skimming*):** o aluno tem contato com vocabulário, imagens, aspectos gramaticais (tempo verbal), além de um pequeno texto sobre o assunto do vídeo.

**Atividade pré-Compreensão Oral (previsão):** os alunos constroem um glossário do tempo verbal trabalhado nesta unidade e tratado no vídeo.

**Atividade Compreensão Oral bidirecional de discussão:** o aluno se expressa sobre um assunto específico (seu fim de semana).

**Atividade pós-Compreensão Oral (resumo):** o aluno resume o que compreendeu do vídeo assistido.

O vídeo é um diálogo, com legenda em alemão, entre duas mulheres no qual uma delas fala sobre algo que lhe aconteceu.



Tomando como referência particularmente um aspecto linguístico trabalhado no vídeo – o passado (*Perfekt*), o aluno deve falar sobre um assunto específico: o seu final de semana (*Und Sie? Was haben Sie am Wochenende gemacht?*). Desta forma, assim como Goh (2003, p. 41-42), classificamos este tipo de atividade como bidirecional de discussão.

Ainda na atividade bidirecional acima, no momento em que o aluno escreve sobre o seu final de semana, ele compartilha, através do fórum, sua experiência com os outros participantes do curso, permitindo, inclusive, seus comentários e suas perguntas, além de eventuais correções e considerações da tutora do curso.



übung  
por

Am Samstag, bin ich um 6 Uhr aufgestanden. Dann, habe ich gefrühstückt. Um 8 Uhr, habe ich im Supermarkt eingekauft. Von 10 Uhr bis mittag, habe ich Deutsch gelernt. Danach, habe ich mit meiner Familie mittaggegessen. Um halb zwei, sind ich und meine Tochter in den Deutsch Kurz gefahren. Wir hatten Deutsch Kurz von zwei bis fünf und dann sind wir ins Kino gegangen. Schließlich, sind wir zum Haus gefahren und zuletzt, haben ich und mein Mann mit Freunde abendgegessen. Ich bin um Mitternacht eingeschlafen.

Am Sonntag, bin ich um 9 Uhr aufgestanden. Dann, haben ich und meine Familie zu Haus gefrühstückt. Um elf, sind wir aufgegangen. Wir sind nach Conceição da Feira gefahren und haben wir die Familie von mein Mann besucht. Um fünf Uhr, sind wir zum Haus gekommen. In der Nacht, haben wir ein bisschen ferngesehen und um elf, sind wir schalfen gegangen.

Wir hatten eine gut Wochenende.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: übung  
por Leila Magalhães Santos Schultz

Super gemacht, liebe 🌟! Ich habe kurz korrigiert...

Am Samstag bin ich um 6 Uhr aufgestanden. Dann habe ich gefrühstückt. Um 8 Uhr habe ich im Supermarkt eingekauft. Von 10 Uhr bis mittag habe ich Deutsch gelernt. Danach habe ich mit meiner Familie mittaggegessen. Um halb zwei sind meine Tochter und ich zum Deutschkurs gefahren. Wir hatten Deutschkurs von zwei bis fünf und dann sind wir ins Kino gegangen. Schließlich sind wir nach Hause gefahren und zuletzt haben mein Mann, ich und unsere Freunde abendgegessen. Ich bin um Mitternacht eingeschlafen.

Am Sonntag bin ich um 9 Uhr aufgestanden. Dann haben meine Familie und ich zu Hause gefrühstückt. Um elf sind wir aufgegangen. Wir sind nach Conceição da Feira gefahren und haben wir die Familie von meinem Mann besucht. Um fünf Uhr sind wir zu Hause angekommen. In der Nacht haben wir ein bisschen ferngesehen und um elf sind wir schalfen gegangen.

Wir hatten ein gutes Wochenende.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Outro exemplo de atividade bidirecional foi desenvolvido no tópico 12 sob o título *Unser Körper spricht!*, baseado em um vídeo disponível no endereço <www.intemyo.de> e na comunidade mundial de compartilhamento de vídeos da *internet*, o *Youtube*.

12 □



**Körper  
und  
Gesundheit**

- 📁 Körperteilen
- 🗣️ Vor dem Video. Was fällt Ihnen zu dem Begriff "Körpersprache" ein? **← Atividade pré-Compreensão Oral: *brainstorming***
- 📄 Körpersprache? Was ist das? **← Atividade de Compreensão Oral bidirecional de apresentação: o vídeo, objeto da Compreensão Oral, trata sobre a linguagem do corpo. Baseado no vídeo e na sua cultura, o aluno apresenta a sua interpretação de outras tantas expressões corporais existentes.**
- 🗣️ Unser Körper spricht! **←**
- 🗣️ Nach dem Video.
- 📄 Hören Sie das Lied!
- 🗣️ Schon gehört? **← Atividade pós-Compreensão Oral: o aluno escreve um pequeno texto sobre alguma apresentação que fez em público.**

O vídeo com duração de 03'06'' (três minutos e seis segundos) trata sobre a linguagem do corpo diante de apresentações em público.



**Körpersprache bei Präsentation.  
Sehen Sie das Video bitte an!**

Internet-Quelle: [www.intemyo.de](http://www.intemyo.de)

Disponibilizado o vídeo, elaboramos uma atividade de compreensão oral na qual cada aluno, baseado na sua cultura, apresentasse a sua interpretação de expressões corporais, compartilhando a sua resposta com os outros participantes do curso.

**LETB33 - A1 - Alemão em nível básico**

Moodle/UFBA ► LETB33 A1 ► Fóruns ► Unser Körper spricht!

Este fórum permite que

**Baseado na sua cultura, o aluno deve apresentar sua interpretação de expressões corporais.**

Unser Körper spricht.  
 Schreiben Sie ein Körperteil zusammen mit einer Handlung (oder Adjektiv) und der Kolleg/die Kollegin soll das in ihrer Kultur interpretieren. Beginnen Sie den Satz mit "Was bedeutet...?"

Ich beginne: Was bedeutet der Daumen + hoch?

(Klicken Sie auf 'Comentário' von der letzten Person/Kolleg und antworten Sie!)

Acrescentar um novo tópico de discussão

No mesmo momento em que inicia a sua participação no fórum, respondendo à pergunta do último colega, o aluno deve lançar uma pergunta sobre o mesmo tema para os outros participantes do curso, prosseguindo com a interatividade, caracterizando o que Goh (2003, p. 42-43) chama de atividade de compreensão oral bidirecional de apresentação.

**LETB33 - A1 - Alemão em nível básico**

Moodle/UFBA ► LETB33 A1 ► Fóruns ► Unser Körper spricht! ► Daumen + hoch be

Mostrar respostas começando pela mais antiga Trans

Daumen + hoch bedeutet Ok!  
 por

Daumen + hoch bedeutet Ok!  
 Was bedeutet Kopf links und rechts, links und rechts, ...?  
 Editar | Excluir | Responder

Re: Daumen + hoch bedeutet Ok!  
 por

Daumen + hoch bedeutet das etwas gut ist, oder das etwas stimmt = "OK"  
 Kopf links und rechts bedeutet "No".  
 Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

**LETB33 - A1 - Alemão em nível básico**

Moodle/UFBA ► LETB33 A1 ► Fóruns ► Unser Körper spricht! ► Was bedeutet..... ?

Mostrar respostas começando pela m

Was bedeutet..... ?  
 por

Was bedeutet wenn Man die Augen links und rechts bewegt ?  
 Editar | Excluir | Responder

Complementando, cada uma das atividades de compreensão oral foi sistematicamente desenvolvida e, a partir do aporte teórico da seção 4.1, estabelecemos um diálogo entre Goh (2003) e Dahlhaus (1994) que afirmam existir, a partir do texto oral, objetivos concretos nas aulas. Segundo essas autoras, o desenvolvimento sistemático consiste em elaborar uma atividade antes e outra depois de cada áudio ou vídeo, objeto da compreensão oral<sup>29</sup>.

Como exemplo, no tópico 7, desenvolvemos duas atividades de pré-compreensão oral. A primeira é uma atividade de previsão, na qual o aluno tem contato com o vocabulário previsto (meios de transporte) no texto oral.

Além do vocabulário sobre os meios de transporte, o aluno é apresentado às preposições de lugar – aspecto gramatical da unidade – para depois realizar a próxima atividade de pré-compreensão oral.

<sup>29</sup> Ver Apêndice D com a descrição de cada uma das atividades de compreensão oral e suas respectivas atividades pré e pós-compreensão oral.

A outra atividade pré-compreensão oral elaborada na unidade 7 é classificada por Goh (2003) como de associação. Na atividade, o aluno, a partir de uma figura, trabalha um dos aspectos gramaticais dessa unidade (preposições de lugar) e presente no texto oral.


 Wo ist die Katze? Schauen Sie das Bild an!  
 por Leila Magalhães Santos Schultz - quarta, 22 junho 2011, 00:03

Antworten Sie die Frage und danach fragen Sie die Kollegen weiter!  
 Leila: - Die Katze ist auf dem Dach. Wo ist das Flugzeug?




Este exemplo de atividade possibilitou não somente o trabalho da estrutura gramatical (*Wo?* + *Dativergänzung*) como também a interatividade entre os participantes do curso e eventuais comentários de suas tutoras.

Der Hund ist draußen, zwischen dem Pferd und dem Metzger.

Wo ist das Fahrrad?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



 Re: Wo ist die Katze? Schauen Sie das Bild an!  
 por Leila Magalhães Santos Schultz - quarta, 14 setembro 2011, 03:37

Das Fahrrad **steht an der** Wand.

Wo **sind** die Brote?

(Editado por Leila Magalhães Santos Schultz - segunda, 12 setembro 2011, 13:45)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



 Re: Wo ist die Katze? Schauen Sie das Bild an!  
 por Leila Magalhães Santos Schultz - quarta, 14 setembro 2011, 03:40

Die Brote **sind in der** Bäckerei.

Wo ist **der** Regenschirm?

(Editado por Leila Magalhães Santos Schultz - segunda, 12 setembro 2011, 15:08)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)


 Re: Wo ist die Katze? Schauen Sie das Bild an!  
 por Leila Magalhães Santos Schultz - quarta, 14 setembro 2011, 03:42

Der Regenschirm ist neben der Treppe.

Além da disponibilização sistemática, é relevante pontuar que as atividades pré e pós-compreensão oral objetivas, com opção de escolha, foram elaboradas de modo a permitir que o aluno pudesse tentar tantas vezes fossem necessárias até obter a resposta correspondente ao texto oral – áudio ou vídeo, sem pontuá-lo quantitativamente e evitando, desta forma, uma frustração (ROST, 2002) causada pela falta de compreensão plena do texto que acomete muitos alunos de língua estrangeira.

The screenshot shows a web interface for a language learning activity. At the top, it says "der, die,das... Was passt?" with a help icon. Below this are buttons for "Visualizar", "Editar", "Relatórios", and "Avaliar dissertações". A "Menu da lição" button is on the left. A message states: "Para testar a pontuação corrente é necessário fazer o login como estudante." The main content area features an image of a yellow handbag. Below the image, the question is "Wie heißt das auf deutsch? Áudio MP3" with a play button. The user's response is "der Tisch". At the bottom, it indicates "1ª tentativa" with a right-pointing arrow and the text "Essa resposta está errada". A "Continuar" button is at the bottom right.

This screenshot is identical to the one above, showing the same interface and image. However, the user's response is now "die Tasche". At the bottom, it indicates "2ª tentativa" with a right-pointing arrow and the text "Essa resposta está correta". The "Continuar" button remains at the bottom right.

No que tange as unidades iniciais do curso e com o propósito de tornar a língua mais familiar ao aluno, algumas atividades e enunciados foram gravados ora com a minha voz, tutora do curso na plataforma, ora com a voz de brasileiros falantes de alemão.

Como exemplo, na unidade 1 – *sich vorstellen*, o aluno tem a possibilidade de ouvir a professora/tutora se apresentando. Desta forma, era possível o aluno não somente identificar a voz presente no áudio como, intencionalmente, tornar a língua mais próxima dele e permitir, por analogia, como proceder na sua apresentação pessoal. Num contexto de formação de

professores de língua estrangeira, Mendes (2008, p. 59) chama a atenção sobre “os nossos alunos desenvolverem competências para *ser* e *agir* em sua própria língua, [...], a capacidade de abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do ‘estranho’, estrangeiro, algo familiar, próximo”.

1

**sich vorstellen**

- Lesen Sie den Text: In der Klasse / Leia o texto
- Aufgabe 1/ Tarefa 1
- Aufgabe 2: Konjugieren Sie kommen und wohnen
- Aufgabe 3: Stellen diese Personen vor.
- Hören Sie bitte die Vorstellungen! Áudio MP3 **Enunciado gravado por mim, Leila Schultz, tutora do curso.**
- Ich stelle mich vor! **Gravação da minha apresentação pessoal.**
- Vorstellung von Tobias.
- Stellen Sie sich vor./ Apresentem-se
- Sehen Sie das Video an!
- Unser Glossar - Vamos fazer juntos um glossário
- Conjugação dos Verbos em Alemão

Quanto à abordagem intercultural, buscamos, em cada uma das atividades de compreensão oral, considerar o “conhecimento prévio” de mundo do aluno (ROST, 1990) e, desta forma, respeitar a sua cultura de aprender (MENDES, 2008). Além disso, buscamos nas atividades superar o aspecto meramente formal e estrutural da língua alemã, colocando em evidência o caráter cultural da língua em questão.

#### 4.3 QUESTIONÁRIO COMENTADO

Nesta seção, o objetivo é analisar as respostas dadas pelos alunos para as perguntas constantes do Questionário sobre as Atividades de Compreensão Oral na Plataforma Moodle<sup>30</sup>, com o propósito de verificar se as atividades elaboradas e disponibilizadas no curso Alemão em Nível Básico auxiliaram no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e, ainda tomando-as como parâmetro, de que forma os alunos avaliariam o seu grau de satisfação em relação ao aprendizado da língua. Além disso, o questionário objetivou verificar se a disponibilização sistemática das atividades contribuiu para melhor compreensão do áudio ou do vídeo (no caso das atividades pré-compreensão oral) e para sua consequente contextualização (no caso das atividades pós-compreensão oral); considerando as sugestões de ajustes pontuadas pelos alunos a fim de otimizar a sua compreensão oral.

<sup>30</sup> Vide apêndice C – Questionário sobre as Atividades de Compreensão Oral na Plataforma Moodle.

Após explicar aos alunos o objetivo da aplicação do questionário, solicitamos que, quem desejasse, se voluntariasse a respondê-lo, com a possibilidade de fazê-lo, inclusive, dentro da própria plataforma de ensino. Na ocasião, a maioria dos alunos pediu que o questionário fosse aplicado presencialmente e, então, 40 (quarenta) alunos responderam-no por completo, embora nem sempre justificando as suas respostas<sup>31</sup>.

Para tanto, disponibilizamos 30 (trinta) minutos de uma aula na metade do semestre letivo, quando os alunos já estariam familiarizados com os sons da língua alemã e também com o curso dentro da plataforma *Moodle*. A escolha da data para a aplicação do questionário deveu-se ao fato da presença dos alunos a fim de conhecer seus resultados na 1ª avaliação escrita. Não obstante, poderíamos analisar as respostas para, se possível, fazer os ajustes necessários nas atividades ou, ainda, atender a alguma solicitação dos alunos na segunda metade do semestre, visando, com isso, à otimização da habilidade de compreensão oral. Importante ressaltar que 25 (vinte e cinco) alunos responderam ao questionário presencialmente e os 15 (quinze) alunos ausentes no dia de sua aplicação, posteriormente, responderam e enviaram-no, como anexo, via *e-mail*<sup>32</sup>.

Nos parágrafos seguintes, analisaremos as respostas dadas pelos alunos não somente às perguntas do quadro abaixo, como também, outras relevantes que constam do questionário avaliativo.

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas “sim”</b>	<b>Respostas “não”</b>	<b>Respostas “indiferente”</b>
Você acha que as atividades do <i>Moodle</i> ajudaram a melhorar a sua habilidade de compreensão oral?	36	01	03
Você se sentiu familiarizado com a língua alemã ao ouvir a voz da professora nas unidades iniciais?	33	04	03
Antes de cada tarefa de compreensão oral foi disponibilizada outra atividade relacionada ao tema. Isso ajudou no processo de compreensão?	40	00	00

<sup>31</sup> Conforme consta no Anexo C – Questionário sobre as Atividades de Compreensão Oral na Plataforma *Moodle* respondido pelos alunos.

<sup>32</sup> A identidade dos alunos participantes da pesquisa foi preservada, respeitando a alínea ‘c’ do Termo de Consentimento Informado, assinado por cada aluno no momento em que aceitava participar da pesquisa.

Quando perguntados se as atividades disponibilizadas na plataforma de Educação a Distância ajudaram a melhorar a compreensão oral, 36 (trinta e seis) alunos responderam afirmativamente, 03 (três) se mostraram indiferentes e 01 (um) respondeu negativamente, justificando não ter feito atividades suficientes para “poder sentir alguma melhora”.

No que se refere à pergunta sobre a familiarização com a língua alemã ao ouvir a voz da professora/tutora nas unidades iniciais, é importante destacar que a maioria dos alunos (82,5%) respondeu afirmativamente, o que nos ajudou, como professoras de língua estrangeira, de alguma maneira, a desconstruir a crença de que somente falantes nativos são capazes de produzir na língua-alvo e afastar a angústia desses alunos ao se depararem com textos orais, quando relatam que os personagens falam muito rápido e não conseguem acompanhar o discurso. Alguns desses alunos descreveram sentir-se “mais seguros”, outros “mais próximos da língua”, pontuando a forma clara e pausada de falar.

No que tange a elaboração sistemática das atividades de compreensão oral, especificamente sobre a disposição de atividades antes da apresentação do áudio ou do vídeo, 100% dos alunos responderam afirmativamente, justificando, em linhas gerais, que tais atividades permitiam, de algum modo, prever o assunto a ser tratado, facilitando assim a sua compreensão oral.

É relevante também pontuar as informações obtidas por meio da terceira questão, nos revelando que a compreensão oral é a habilidade com a qual a maioria dos alunos de alemão tem dificuldade.

Quanto ao grau de satisfação em relação ao aprendizado da língua alemã, tomando como parâmetro as atividades de compreensão oral da plataforma *Moodle*, do total de 40 (quarenta) alunos, 09 (nove) responderam “ótimo”, 23 (vinte e três) “bom”, 06 (seis) alunos responderam “regular” e 02 (dois) “ruim”. Nesse ponto, as justificativas apresentadas por aqueles alunos que conceituaram seu grau de satisfação como “ruim”, foram que essas atividades deveriam servir de “suporte”, complementando que “[...] atividades realizadas em sala pode[m] ser bem mais proveito[sas] para o aprendizado”.<sup>33</sup>

Por fim, quando perguntados sobre quais ajustes seriam necessários para melhorar a habilidade de compreensão oral, há aqui considerações importantes a respeito e que devem ser explicadas. Alguns alunos pontuaram problemas com o vocabulário, outros apontaram dificuldades técnicas para ouvir o áudio, outros pontuaram ser interessante o uso de legendas em todas as atividades para facilitar o processo de compreensão e outros, ainda, externaram o

---

<sup>33</sup> Informação escrita por um dos alunos e constante da questão nº 9 do Questionário sobre as Atividades de Compreensão Oral na Plataforma *Moodle*. Por questões de ética, a identidade dos alunos foi mantida sob sigilo.



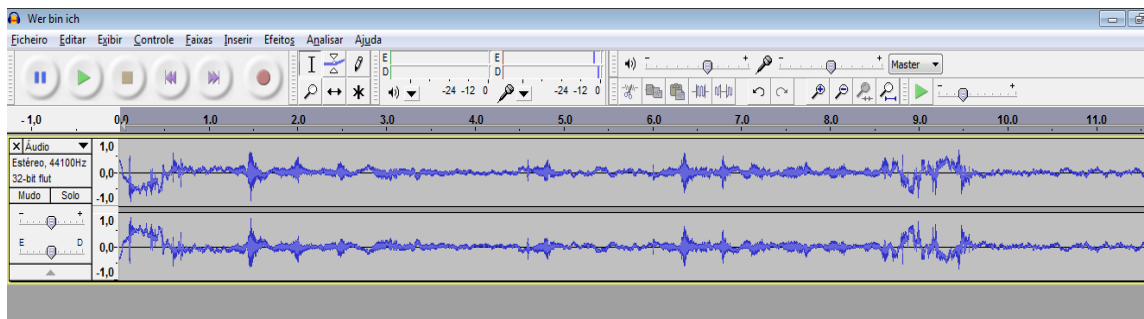
desejo de poder gravar o áudio de suas atividades e disponibilizá-lo na plataforma para o professor/tutor fazer seus comentários e/ou observações.

Referente à legenda em alemão, em algumas atividades foi utilizada, porém em outras, não. Alguns alunos pontuaram a legenda como uma forma de “compensação” do discurso rápido do falante nativo. Sobre isso, Flowerdew (1994 *apud* POLACZEK, 2003) constatou, a partir de um estudo sobre as dificuldades encontradas por não-nativos em compreender nativos, que a velocidade do discurso era um dos problemas do grupo. Nesse contexto, Rost (2002, p. 151) advoga a favor do uso de legendas por ser efetivo para o engajamento dos alunos, motivando-os a obter o máximo do exigido na atividade, contrariando alguns professores que, ainda segundo o autor, preferem não usá-la sob a alegação de que os alunos não se esforçam para, de fato, obter a compreensão oral. Rost (2002) complementa que qualquer variação de legenda é passível de ser usada no aprendizado de línguas.

Quanto à gravação de áudio, na ocasião de *feedback* sobre as respostas relevantes analisadas do questionário, explicamos aos alunos a importante diferença entre compreensão e produção oral e lembramos, oportunamente, que a proposta da presente pesquisa e das atividades disponibilizadas na plataforma de educação a distância não era a produção oral, e sim, desenvolver a habilidade de compreensão oral.

Complementando, esclarecemos que na plataforma *Moodle* existe a possibilidade de incorporação de uma ferramenta que possibilita ao aluno gravar áudio ou a sua própria voz, mas, especificamente, o ambiente virtual *Moodle* da Universidade Federal da Bahia ainda não disponibiliza tal ferramenta. Segundo informações fornecidas pelo EAD-CPD *Moodle* – setor do Centro de Processamento de Dados da UFBA que gerencia todos os projetos envolvidos com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem *Moodle*, a plataforma da Universidade não utiliza essa ferramenta por não possuir *hardware* necessário para suportar a grande demanda do seu público – no caso particular da gravação de voz/áudio, o que tornaria a plataforma de ensino mais lenta e sobrecarregada.

Ainda assim, para atender a esses alunos, foi preciso lançar mão de recursos externos à plataforma *Moodle* como uma alternativa de o aprendizado ocorrer de forma mais satisfatória a eles. Para tanto, orientamos os alunos sobre a existência de programas gratuitos na *internet* que poderiam servir perfeitamente ao propósito de gravar a sua voz, se assim o desejassem. Na ocasião, levamos ao conhecimento do grupo um dos programas disponíveis: o *Audacity* (disponível em: <<http://baixaki.ig.com.br/download/Audacity.htm>>).



Exemplo de uma gravação de áudio (“apresentação pessoal”) utilizando o programa *Audacity*.

Este *software* é um gravador e editor de áudio com a aparência similar a de um gravador comum com todos os botões como executar (*play*), pausar (*pause*), gravar (*rec*), parar (*stop*), popularmente já conhecidos e difundidos. Com a utilização de um microfone simples, o programa permite a gravação de áudio, inclusive com ferramentas de edição simples e rápidas. Feita a gravação, o aluno enviava o seu arquivo de áudio gravado, como anexo, para meu *e-mail* pessoal, me possibilitando escutá-lo e responder-lhe, dando um *feedback* da sua produção oral. Se, por um lado, trata-se de um método trabalhoso, por outro lado é, sem dúvida, uma importante ferramenta para ajudar o aluno a melhorar a sua produção oral e, portanto, um recurso bastante útil quando bem utilizado.

Além do *Audacity*, existem ainda ferramentas de comunicação oral síncrona como o MSN e *Skype*; este último permite, inclusive, conversas entre várias pessoas simultaneamente.

O questionário mostrou que as atividades de compreensão oral disponibilizadas na plataforma *Moodle*-UFBA ajudaram a melhorar, de forma satisfatória, esta habilidade naqueles alunos que adotaram disciplina para desenvolver as atividades, tiveram a iniciativa de esclarecer o que não ficou claro para que, desta forma, não deixassem de realizar as atividades.

Pudemos verificar ainda que, de algum modo, conseguimos afastar a sensação de frustração diante de áudios e vídeos em língua alemã, porém eles não fazem milagres, tampouco ensinam sozinhos. É necessária a presença de um mediador – no caso, o tutor – para que o processo seja bem sucedido. O *feedback* dado a cada participação do aluno foi um estímulo para ele continuar participando e desenvolvendo outras atividades e melhorando, com isso, a sua habilidade de compreensão oral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrermos um caminho repleto de experiências e (des)construção saberes, a conclusão a que chegamos é de haver muito a ser descoberto no campo da compreensão oral. Doravante apresentamos as considerações finais, esperando que este trabalho de pesquisa possa contribuir com futuros pesquisadores que se sintem inquietos e, com isso, motivados a investigar sobre essa habilidade tão importante e almejada por alunos de língua estrangeira.

Conforme mencionado no início da dissertação, a pesquisa foi motivada a partir de inquietações e críticas à minha própria prática docente como professora de alemão no Núcleo de Extensão de Letras Germânicas da UFBA, na tentativa de auxiliar os alunos a desenvolverem a sua habilidade de compreensão oral. Diante disso, delineamos como principal objetivo a elaboração de atividades que desenvolvessem esta habilidade, em um curso de alemão como língua estrangeira em nível iniciante A1, na modalidade a distância. Para tanto, as perguntas de pesquisa tiveram como propósito o foco na compreensão oral dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural.

Os procedimentos e métodos adotados para a obtenção dos dados, descritos no capítulo 3, tiveram como prioridade a participação efetiva dos sujeitos da pesquisa. A análise foi feita com base nas observações das atividades desenvolvidas dentro do ambiente virtual de ensino-aprendizagem e dos questionários sobre essas atividades.

A Educação a Distância, muitas vezes considerada desmotivante por causa da ausência do contato humano entre os alunos e o professor, mostrou-se, com a utilização de um material adequado, um planejamento didático e pedagógico próprio, o uso crítico das novas tecnologias e com o trabalho colaborativo entre professores, tutores e alunos, uma rica possibilidade de acesso ao conhecimento, auxiliando a construção deste através do diálogo, já que as mídias digitais abrem novas possibilidades de interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância.

Se, por um lado esta pesquisa nos proporcionou valorizar ainda mais o trabalho realizado pelos professores de língua estrangeira na modalidade presencial, foi igualmente enaltecedor poder visualizar como se dão as relações entre tutores e alunos no campo da compreensão oral através de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Constatamos, porém, que apenas os momentos presenciais não são suficientes para garantir ao aluno o desenvolvimento dessa habilidade, em especial de língua alemã, por existir pouco (ou quase nenhum!) acesso a essa língua no seu dia-a-dia.

Além disso, o presente trabalho aponta para a necessidade de comunicação entre os alunos e destes com os professores/tutores virtuais. Sobretudo, são fundamentais a apropriação e exploração das mídias digitais, das tecnologias da informação e comunicação e do ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle*, de modo a possibilitar ao aluno a melhor forma para que ele desenvolva, satisfatoriamente, sua habilidade de compreensão oral.

Somando-se a isso, a necessidade constante de atrair e cativar os alunos da EaD com a construção de um ambiente virtual prático e interativo; um ambiente em que o aluno possa encontrar, com facilidade, as informações desejadas e entenda, a partir de um desenvolvimento sistemático das atividades, de que forma a sua habilidade de compreensão oral pode ser otimizada, além de disponibilizar espaços, a exemplo dos fóruns, para discussões e novos questionamentos que possam surgir ao longo do processo de aprendizagem.

No entanto, nesse contexto de ambiente atrativo, prático e interativo, e considerando ainda que a EaD ameniza as barreiras de distância, oferecendo uma flexibilização de tempo na organização dos horários de estudo, da realização e entrega das atividades, outro ponto relevante refere-se ao compromisso e à disciplina do aluno em relação aos seus estudos como condição *sine qua non* para o seu sucesso, possibilitando o desenvolvimento progressivo e constante da compreensão oral.

O cadastramento voluntário e a participação expressiva e efetiva de 40 (quarenta) alunos, tornando-os, desde então, sujeitos da pesquisa, nos deixou bastante confiantes e, sobretudo, motivadas a desenvolver um trabalho satisfatório que, de fato, auxiliasse esses alunos no processo de desenvolvimento da sua compreensão oral.

Não obstante, diante de um cenário já firmado de novas tecnologias e da necessidade de mobilidade social, o sentimento de angústia que tínhamos como professores em cursos presenciais em saber se o aluno estaria aprendendo e se estávamos, com isso, proporcionando uma mudança qualitativa nesse aluno, permanece também na EaD.

A sensação é que nesta modalidade de ensino a angústia torna-se maior, já que cabe ao professor sair da posição confortável de guia e planejador do curso para aquela onde, em conjunto com outros tutores e com os alunos, deverá decidir sobre as atividades a serem desenvolvidas, assim como a melhor forma de disponibilizá-las, assumindo uma postura de facilitador da aprendizagem.

Verificamos, com isso, que é possível proporcionar a construção do conhecimento de forma interativa, respeitando, sobretudo, a cultura de cada aluno. A comunicação e a interação em língua alemã, utilizando-se, para tanto, das ferramentas disponíveis no ambiente virtual

*Moodle*, mostrou-se de grande importância para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

Após esse resumo sobre o desenvolvimento do nosso trabalho com considerações relevantes a respeito deste, ainda que a proposta não tenha sido analisar todos os fatores envolvidos no processo de compreensão oral, mas sim aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nós conseguimos cumprir nossos objetivos e, portanto, responder ao problema de pesquisa e à pergunta dele originada.

**Problema de Pesquisa: De que forma é possível desenvolver a habilidade de compreensão oral para um curso de alemão como língua estrangeira em nível A1, dentro da abordagem comunicativa intercultural, na modalidade a distância?**

Ao analisarmos os dados e o questionário sobre as atividades, percebemos que o grande desafio para os alunos de Alemão em Nível Básico na plataforma de educação a distância foi, acima de tudo, reconhecer palavras e expressões da língua, além da velocidade do discurso. Em contrapartida, esses problemas se dissipavam ou eram minimizados quando o aluno tinha a imagem para guiá-lo no processo de compreensão, ajudando-o a fazer inferências. Nesse sentido, pensamos que a utilização de trechos de filmes ou vídeos em língua alemã foi (e continua sendo!) de extrema relevância para se desenvolver a habilidade de compreensão oral, além de estes apresentarem aspectos culturais importantes da língua que podem e devem ser devidamente explorados.

Para tanto, pensamos ser fundamental o planejamento prévio das aulas de alemão com uma elaboração sistemática das atividades de compreensão oral a serem desenvolvidas comunicativamente, atentando não somente para o áudio ou vídeo, objeto da compreensão, como, sobretudo, para as etapas pré e pós-compreensão oral, pois nestas o professor/tutor tem a oportunidade tanto de facilitar o processo de compreensão como de verificar se ela ocorreu de forma satisfatória para o aluno.

Não obstante, pudemos constatar que nas atividades de compreensão oral realizadas presencialmente, alguns alunos, inúmeras vezes, pediam para repetir o áudio, outros demonstravam insegurança em expressar a sua compreensão da informação ouvida e, quando o faziam, mostravam-se frustrados por não obterem o êxito esperado, o que certamente acarreta consequências no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Diante dessa observação e fazendo uma comparação com as atividades realizadas na plataforma de educação a distância, nesta modalidade os alunos podiam ouvir tantas vezes fossem necessárias a fim de obter sucesso com a compreensão, sem necessariamente testá-la e sem

sofrer pressões externas, como o tempo e os colegas, nem internas, como a angústia do “estar errado”.

Para finalizar e para que, de fato, ocorra o desenvolvimento da compreensão oral de forma satisfatória para o aluno, consideramos fundamental que o professor/tutor esteja consciente de suas ações e busque, seja qual for a modalidade de ensino, facilitar o processo para o aluno.

**Pergunta de Pesquisa nº 2: Como as atividades desenvolvidas para um curso de alemão como língua estrangeira em nível A1, dentro da plataforma de educação a distância, motivam e contribuem para o aprendizado da compreensão oral?**

As atividades de compreensão oral, elaboradas dentro da plataforma de educação a distância, motivaram e contribuíram para o aprendizado da compreensão oral a medida que foram utilizados materiais autênticos como trechos de filmes, músicas, vídeos disponíveis em *sites* públicos; trazendo para discussão nos fóruns situações mais próximas da realidade de cada aluno, possibilitando, sobretudo, a discussão do binômio língua-cultura. Constatamos que, nas atividades disponibilizadas com esses materiais, a participação dos alunos nos fóruns foi bem mais expressiva, estimulando, inclusive, a interação entre eles.

Outro fator motivador relevante foi o uso da imagem como auxiliar no processo de compreensão. Conforme explicado na Pergunta nº 1, as imagens ajudaram os alunos a guiarem seu processo de compreensão, levando-os a fazer inferências. Prova disso foi verificarmos que em atividades nas quais os alunos contavam com o auxílio da imagem, a maioria participava e sequer apresentava alguma dúvida a respeito.

A presença incontestável das novas tecnologias e todas as suas consequências na vida cotidiana dos nossos alunos obriga-nos a repensar as configurações tradicionais de sala de aula, do ensino-aprendizagem, do professor e da Educação. Diante da constatação, acreditamos que a presente pesquisa seja relevante por contribuir com o contexto das tecnologias da informação e comunicação e com os novos dimensionamentos de tempo e espaço no contexto de ensino-aprendizagem de língua alemã como língua estrangeira, possibilitando a muitos brasileiros que não conseguem acesso a um curso pago, serem instruídos por um tutor, sem custos, além de viabilizar o acesso a esta língua pouco difundida através de um ambiente virtual de trabalho.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, L. Do Discurso à Prática: Uma Experiência de Comunidade de Aprendizagem. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 126-146.

\_\_\_\_\_. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L. *et al.* (Org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 187-201.

ARAGÃO, C. R. D. **A interatividade na prática pedagógica da EAD online**: um estudo de caso no curso comunidades aprendizagem e ensino *online*. 2004. 152f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2004.

BAUMAN, Z. Sobre a vida num mundo líquido-moderno. In: **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOHN, H. Linguística Aplicada. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. (Org.). **Tópicos de linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2010.

DAHLHAUS, B. **Fertigkeit Hören**. Berlin: Langenscheidt, 1994.

ESTIVALET, G. Realidade e virtualidade: utilização e proposição de atividades no ensino de língua estrangeira à distância. In: **Anais do IX Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Palhoça/SC: UNISUL, 2010. 14p. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Gustavo%20Estivalet.pdf>>. Acesso em: 16 nov. de 2010.

ESTIVALET, G.; HACK, J. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba, 2011, 15p. Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Gustavo\\_Estivalet.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Gustavo_Estivalet.PDF)>. Acesso em: 05 nov. 2011.

FERRAZ, O. Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e escrita. In: ALVES, L. *et al.* (Org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 143-164.

FILHO, G. **Educação a Distância**: noções conceituais e a formação docente. Manaus: Dialógica Online, 2007. Disponível em: <[http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Guilherme\\_ArtigoEaD.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Guilherme_ArtigoEaD.pdf)>. Acesso em: 16 nov. de 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREITAS, K. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: FREITAS, K.; ARAÚJO, B. (Coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 57-68.

GOH, C. M. **Ensino da Compreensão Oral em Aulas de Idiomas**. São Paulo: SBS, 2003.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, J. (Org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu Filho. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNAVITA, C. Educação a Distância: desafios pedagógicos. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação e Tecnologia**: Trilhando Caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 55-61.

MAIA, C. **Guia brasileiro de educação a distância**. São Paulo: Editora Esfera, 2001.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em Português**: ensino e formação docente. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Bahia: EDUFBA, 2010, p. 13-18.

NEDER, M. L. A orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Orestes (Org.). **Educação a Distância**: Construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.



- O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. New York: CUP, 1990.
- PAIVA, V. L. M. de O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES *et ali* (Org.). **Revisitações**: edição comemorativa. 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 41-57.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 26-48.
- POLACZEK, M. **Compreensão Oral em língua estrangeira**: aspectos psicolingüísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem. 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC, São Paulo, 2003. Disponível em: < [http://www.pucsp.br/liaac/teses/marcia\\_polaczek.pdf](http://www.pucsp.br/liaac/teses/marcia_polaczek.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2010.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (Coord.). **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana P. do Rosário; Nuno Verdial Soares. Revisão técnica de Margarita Correia. Porto: Edições ASA, 2001.
- PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.
- RICCIO, N. Educação a Distância: uma alternativa para a UFBA? In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. de (Coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 125-131.
- RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. Cambridge University Press, 1990.
- ROST, M. **Listening in language learning**. London: Longman, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Teaching and Researching Listening**. London: Longman, 2002.
- SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. In: **Educação a Distância – INEP. Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 70, p. 16-27, abr./jun. 1996.
- SILVA, V. L. T. da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**, São Gonçalo, UERJ, ano IV, n. 8, p. 7-17, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2011.
- SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- SOARES, D. *et al.*(Org.). **Manual do Moodle – Perfil do Professor (Versão 1.9)**. Salvador: EAD-CPD-Moodle UFBA, [2008?]. 90 p. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Manual\\_do\\_Moodle\\_para\\_professor\\_.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Manual_do_Moodle_para_professor_.pdf)> Acesso em: 25 fev. 2010.

SOARES, I. de O. EaD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, M. (Org.). **Educação *online***. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 91-105.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era midiática**: uma visão sociológica. 2000. 174f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação), UESP, Marília, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1997.

<b>Aluno</b>	<b>Porque está aprendendo alemão?</b>	<b>Qual é o seu <i>hobby</i>?</b>	<b>Qual a habilidade que você mais gosta nas aulas de alemão?</b>	<b>E qual habilidade você tem maior dificuldade?</b>	<b>Trabalhos individuais ou em grupos?</b>
P1	2ª língua estrangeira; trabalhar na Suíça	Música e <i>internet</i>	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P2	Intercâmbio acadêmico	Filme	Produção oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P3	Oportunidade de emprego na Bosch	<i>Internet</i>	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P4	Intercâmbio acadêmico	Cinema e jogos	Compreensão e leitura	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P5	Estudar na Alemanha	Filme e <i>internet</i>	Compreensão e produção oral	Produção oral e Escrita	Em grupo
P6	Interesse em estagiar na Alemanha	Música	Leitura e Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P7	Intercâmbio acadêmico	Futebol e jogos	Leitura e Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P8	Estagiar em empresa alemã	Filme	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P9	Concorrer à bolsa DAAD	Cinema e <i>internet</i>	Produção oral	Produção oral	Em grupo
P10	Possibilidade estudar Bremen (Alemanha)	Música e filmes	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P11	Relacionamento pessoal	Filme	Produção oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P12	Oportunidade de emprego na Alemanha	<i>Internet</i> e cinema	Compreensão oral	Produção oral e Escrita	Individual
P13	Intercâmbio acadêmico	Cinema	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P14	Ler livros em alemão da área acadêmica	Filme e <i>internet</i>	Compreensão e produção oral	Produção oral e Escrita	Em grupo
P15	Interesse em estagiar na Alemanha	Música e <i>internet</i>	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P16	Intercâmbio acadêmico	Futebol	Compreensão oral e leitura	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P17	Razões pessoais – descendência	Filme e vídeo-game	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P18	2ª língua estrangeira	Cinema e livro	Produção oral	Produção oral	Em grupo
P19	2ª língua estrangeira	Música e cinema	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P20	Intercâmbio acadêmico	Filme e <i>internet</i>	Produção oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P21	Oportunidade de emprego na Suíça	<i>Internet</i>	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P22	Intercâmbio acadêmico	Cinema	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P23	Ler livros em alemão da área acadêmica	Filme e <i>internet</i>	Compreensão e produção oral	Produção oral e Escrita	Em grupo
P24	Interesse em estagiar na Alemanha	Música	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P25	Intercâmbio acadêmico	Futebol e filme	Compreensão e produção oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P26	Razões pessoais – descendência	Filme e livro	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P27	2ª língua estrangeira	Cinema e jogos	Produção oral	Produção oral	Em grupo
P28	2ª língua estrangeira	Música e cinema	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P29	Intercâmbio acadêmico	Filme e música	Produção oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P30	Intercâmbio acadêmico	<i>Internet</i>	Compreensão oral	Produção oral	Individual
P31	Intercâmbio acadêmico	Cinema	Compreensão oral	Produção oral	Em grupo
P32	Ler livros em alemão da área acadêmica	Filme e <i>internet</i>	Compreensão e produção oral	Produção oral e Escrita	Em grupo
P33	Interesse em estagiar na Alemanha	Música	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P34	Intercâmbio acadêmico	Futebol	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P35	Oportunidade de estágio na Alemanha	Filme	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P36	2ª língua estrangeira	Cinema	Produção oral	Produção oral	Em grupo
P37	2ª língua estrangeira	Música	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P38	Intercâmbio acadêmico	Filme e vídeo-game	Produção oral	Compreensão e Produção oral	Em grupo
P39	Possibilidade estágio na Alemanha	<i>Internet</i> e música	Compreensão oral	Compreensão e Produção oral	Individual
P40	Gosta de aprender língua estrangeira	Cinema e livro	Produção oral	Produção oral	Individual

**APÊNDICE A – ENTREVISTA DE PERFIL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**PROJETO DE PESQUISA:** Aprender Alemão como língua estrangeira pela modalidade a distância: atividades de compreensão oral.

**MESTRANDA:** Leila Magalhães Santos Schultz.

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jael Glauce da Fonseca.

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos métodos deste estudo, que me foram apresentados pelo pesquisador abaixo assinado, e conduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Mestrado da Universidade Federal da Bahia – PPGLL/UFBA.

Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, tenho total liberdade para questionar ou mesmo me recusar a continuar participando da investigação.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) não serei obrigado (a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto (a) / apto (a) / capaz;
- b) não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) o meu nome e o dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- d) todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- e) os pesquisadores estão obrigados a me fornecer, quando solicitados, as informações coletadas;
- f) posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

Ao assinar esse termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a mestrande Leila Magalhães Santos Schultz que pode ser contatada pelo telefone (71) 9964-4924 e/ou pelo e-mail [leilaschultz@yahoo.com.br](mailto:leilaschultz@yahoo.com.br).

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Nome: \_\_\_\_\_

R.G.: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C**  
**QUESTIONÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL**  
**NA PLATAFORMA *MOODLE***

Nome: \_\_\_\_\_ Aluno(a) da Graduação ( ) do NELG ( ) Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos Profissão: \_\_\_\_\_

1) O que levou você a aprender alemão?

- ( ) Razões pessoais      ( ) Razões profissionais      ( ) Possibilidade de intercâmbio  
 ( ) Aprender uma 2ª língua estrangeira      ( ) Outras razões \_\_\_\_\_

2) O que você mais gosta de fazer em alemão?

- ( ) Falar      ( ) Ler      ( ) Escrever      ( ) Ouvir

3) Enumere 1 para o mais fácil e 4 para o mais difícil de acordo com o seu grau de dificuldade em língua alemã.

- ( ) Falar      ( ) Ler      ( ) Escrever      ( ) Ouvir

4) Você prefere atividades ( ) individuais ou ( ) em grupo?

**Sobre as atividades de Compreensão Oral da Plataforma *Moodle***

5) Você acha que as atividades disponibilizadas no *Moodle* ajudaram a melhorar a sua habilidade de compreensão oral?

- ( ) Sim      ( ) Não      ( ) Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6) Você se sentiu familiarizado com a língua alemã ao ouvir a voz da professora em unidades iniciais?

- ( ) Sim      ( ) Não      ( ) Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7) Antes de cada tarefa de compreensão oral foi disponibilizada uma outra atividade relacionada ao tema. Isso ajudou no processo de compreensão sobre o que estava sendo tratado no vídeo ou no áudio?

( ) Sim    ( ) Não    ( ) Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Com a disposição de atividades antes e depois de cada apresentação de vídeo ou de áudio, você se sentiu mais seguro/a para ouvir textos em língua alemã?

( ) Sim    ( ) Não    ( ) Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Tomando como parâmetro as atividades de compreensão oral da Plataforma *Moodle*, como você avaliaria o seu grau de satisfação em relação ao aprendizado da língua alemã?

( ) Ótimo    ( ) Bom    ( ) Regular    ( ) Ruim

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Que ajustes são necessários nas atividades a fim de otimizar a compreensão oral?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE D

### ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL PARA UM CURSO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM NÍVEL A1, NA PLATAFORMA MOODLE-UFBA

Unidade 1 – *sich vorstellen* (apresente-se)


A atividade de compreensão oral da unidade 1 é uma curta apresentação pessoal da tutora do curso, servindo como referência para que cada um dos participantes faça, na etapa de pós-compreensão oral, suas apresentações pessoais na forma de pequenos textos escritos. Caracterizando o que Goh (2003) chama de atividade bidirecional de apresentação.

1 □




**sich vorstellen**

- 📖 Lesen Sie den Text: In der Klasse / Leia o texto
- 📁 Aufgabe 1/ Tarefa 1
- 📁 Aufgabe 2: Konjugieren Sie kommen und wohnen
- 📖 Conjugação dos Verbos em Alemão
- 📁 Aufgabe 3: Stellen diese Personen vor. ← **Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): a partir de algumas fotos, o aluno apresenta, por escrito, algumas pessoas.**
- 🔊 Hören Sie bitte die Vorstellungen! Áudio MP3 ▶ **Atividade Compreensão Oral bidirecional de apresentação.**
- 🗨️ Ich stelle mich vor! ← **Atividade pós-Compreensão Oral (pequeno texto escrito): cada aluno se apresenta e compartilha com os outros colegas.**
- 📁 Vorstellung von Tobias.
- 📖 Stellen Sie sich vor./ Apresentem-se ← **Atividade pós-Compreensão Oral (pequeno texto escrito): cada aluno se apresenta e compartilha com os outros colegas.**
- 📺 Sehen Sie das Video an!
- 📖 Unser Glossar - Vamos fazer juntos um glossário




## LETB33 - A1 - Alemão em nível básico


Seg

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Fóruns ▶ Stellen Sie sich vor./ Apresentem-se ▶ Hallo! :D

Mostrar respostas começando pela mais antiga ▼
Transfira esta discussão para ...



Hallo! :D


por [redacted]

---

Hallo! :D

Ich heiße 🌸, ich bin 18 Jahre alt und ich studiere Journalismus an der UFBA. Ich bin am zweiten Semester. Ich komme aus Brasilien, und ich wohne in Pituba mit meiner Familie. Ich habe keinen Beruf.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



Re: Hallo! :D

por Leila Magalhães Santos Schultz

---

Wunderbar, 🌸! Dein Beruf ist 'Studentin'.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

## Unidade 2 – *die Zahlen* (os números)

Após ouvir, em alemão, os numerais de 0 a 100, a atividade de compreensão oral da unidade 2 exemplifica uma atividade unidirecional de correlação, onde o aluno, após ouvir um número de telefone específico, deve marcar a opção escrita correspondente à sua compreensão oral.

**Die Zahlen 1 2 3 4 ....**

Hören Sie und sprechen Sie nach! **Áudio MP3** ▶

Die Zahlen von 0 bis 10. **Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): os alunos ouvem os números para se familiarizarem com os sons.**

Die Zahlen von 10 bis 100.

Aufgabe 1: Zahlen. Schreiben Sie!

Aufgabe 2: von 20 bis 29. Wie schreibt man?

Aufgabe 3: von 30 bis 100. Was passt?

Hören Sie und antworten Sie! **Áudio MP3** ▶

? Übung 1 **Atividade Compreensão Oral unidirecional de correlação: o aluno relaciona o texto a informação ouvida.**

? Übung 2

? Übung 3

Ordinalzahlen

"Zwölf" von Kurt Schwitters **Atividade pós-Compreensão Oral (leitura): os alunos lêem o poema que trata sobre números.**

Sekundenzeiger von Hans Arp

### LETB33 - A1 - Alemão em nível básico

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Escolhas ▶ Übung 1

**O aluno ouve um número de telefone para, em seguida, marcar a opção correspondente a sua Compreensão Oral.**

Die Telefonnummer von Uta ist **Áudio MP3** ▶

52 19 57 76

05 20 91 75

25 91 75 67




### Unidade 3 – *das Alphabet und die Artikel* (o alfabeto e os artigos)


Nesta unidade, na atividade bidirecional de simulação intitulada *Was ist das?*, o aluno ouve a apresentação de dois objetos específicos, gravada pela tutora do curso, além de contar com o auxílio das imagens correspondentes ao áudio para, depois, proceder de forma similar com todos os outros objetos apresentados.

3 □

## Das Alphabet und die Artikel


👤 Hören Sie und sprechen Sie nach! Áudio MP3 


📄 Das Alphabet.


👤 Hören Sie und antworten Sie! Áudio MP3 


🗃️ der, die, das... Was passt?

🗃️ Welcher Artikel?

🗃️ ein, eine, kein, keine  **Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): o aluno tem contato com o vocabulário do texto oral.**

👤 Hören Sie das Beispiel und machen Sie das Gleiche! Áudio MP3 


🗃️ Was ist das?  **Atividade Compreensão Oral bidirecional de simulação.**

📄 Lesen Sie den Text  **Atividade pós-Compreensão Oral (leitura): o aluno lê um texto que trata sobre tema do texto oral.**

📄 Cigarren von Kurt Schwitters

📄 Gedicht von Kurt Schwitters

📄 Ursonate von Kurt Schwitters

 LETB33 - A1 - Alemão em nível básico Seguir p...

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Lições ▶ Was ist das? Atualizar Lição


### Was ist das? 🗃️


Visualizar | Editar | Relatórios | Avaliar dissertações

Para testar a pontuação corrente é necessário fazer o login como estudante.


**Menu da lição**



- Ist das eine Tafel?
- Ist das ein Bleistift?
- Ist das ein Radiergummi?
- Ist das ein Tisch?
- Ist das ein Wörterbuch?
- Ist das eine Tasche?

**Áudio com a apresentação dos objetos.** 

**Imagens correspondentes ao áudio.** 

Ist das eine Tafel?

Áudio MP3 

Unidade 4 – *Städte und Länder* (cidades e países)

Um dos exemplos de atividade bidirecional é a elaborada e disponibilizada nesta unidade sob o título *Was und wo ist das?*.

4 

**Städte und Länder**

? Lesen Sie den Text und schauen Sie das Bild an. Wie heisst meine Stadt? **Atividade pré-Compreensão Oral (*skimming*): o aluno lê um pequeno texto, com imagem, de uma cidade alemã.**

 Bremen

 Hören Sie und antworten Sie! **Áudio MP3** 

 Was und wo ist das? **Atividade Compreensão Oral bidirecional de simulação.**

 Meine Stadt **Atividade pós-Compreensão Oral (pequeno texto escrito): o aluno apresenta uma cidade, sem dizer seu nome, para que os colegas adivinhem.**

 Welche Sprachen sprechen Sie?

O aluno ouve a apresentação de um ponto turístico, gravado por brasileiros falantes de alemão e, por analogia, com o auxílio da imagem correspondente, procede à apresentação dos pontos turísticos seguintes; o que caracteriza, segundo Goh (2003, p. 39-41), uma atividade bidirecional de simulação.

**Menu da lição**

- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?
- Was und wo ist das?

**Was und wo ist das?**



 Was ist das?

 Das ist Elevador Lacerda.

 Und wo ist das?

 Das ist in Salvador.

 In welchem Land ist Salvador?

 Salvador ist in Brasilien.

**Áudio correspondente ao diálogo e à imagem.** 

## Unidade 5 – Wohnen in Deutschland (morar na Alemanha)

A atividade de compreensão oral da unidade 5 é o áudio de um diálogo de 00'51'' (cinquenta e um segundos) onde uma mulher apresenta a casa para uma possível nova moradora.

5 □



**Wohnen in Deutschland**

-  Sehen Sie das Video an.
-  Sehen Sie das Video an
-  Wie heißen die Zimmer? Schreiben Sie!
-  Ist der, die, das ---?
-  Akkusativ
-  Was gehört nicht zur .. zum.....?
-  Hören Sie bitte den Dialog "Ankunft bei Frau Glück" und antworten Sie dann die folgende Fragen. [Audio MP3](#)
- 
-  Antworten Sie die Fragen über den Hörtext "Ankunft bei Frau Glück".
-  Schreiben Sie bitte: Was hat Ihre Wohnung / Ihr Haus / Ihr Zimmer?
-  Lesen Sie den Text! Das deutsche Haus.

**Atividades pré-Compreensão Oral (previsão): o aluno tem contato com o vocabulário e imagens a serem tratadas no texto oral/diálogo.**

**Atividade Compreensão Oral unidirecional de correlação.**


**Atividade pós-Compreensão Oral (pequeno texto escrito): o aluno descreve sua moradia.**

Nesta atividade de compreensão oral, classificada por Goh (2003, p. 33-34) como unidirecional de correlação, o aluno deve, com o auxílio da imagem, relacionar a opção escrita à sua compreensão oral. Nesse contexto, servimo-nos da teoria de Richards (1990, p. 55) sobre a utilização de recurso audiovisual como ferramenta auxiliar no processo de compreensão oral do aluno.

**Menu da lição**

- Was trinkt Yuki?
- Wie ist das Zimmer von Yuki?
- Was gibt es noch im Zimmer von Yuki?

**Was gibt es noch im Zimmer von Yuki?**



...???

Es gibt auch ein Bad.


Es gibt auch ein Fernseher.

Es gibt auch eine Dusche.

## Unidade 6 – Termine (compromisso)

Outro exemplo de atividade unidirecional está disponibilizado na unidade 6 – *Terminе*, com o áudio de um diálogo com duração de 01' (um minuto) entre um casal alemão marcando um encontro.

**6 Termine**



😊 Wie spät ist es? Antworten Sie bitte offiziell!

? 9.10

? 7.30


? 10.45

📅 Wie viel Uhr ist es? Antworten Sie bitte inoffiziell!

📅 Tagesablauf. Was macht jede Person?

📅 Lesen Sie bitte den Text und dann antworten Sie: Wie ist Ihre Routine?

🗣️ Was fällt Ihnen zu dem Begriff 'Routine' ein? ← **Atividade pré-Compreensão Oral (brainstorming).**

🎧 Hören Sie bitte den Dialog und danach ergänzen Sie die Informationen! Áudio MP3 

📅 Füllen die Lücken mit Informationen aus dem Dialog ein! ← **Atividade Compreensão Oral unidirecional de restauração: o aluno inclui palavras omitidas**

🗣️ Ein Rollenspiel vorbereiten. ← **Atividade pós-Compreensão Oral (encenação): o aluno prepara um diálogo em situação similar ao texto.**

Com base na sua compreensão oral, o aluno deve incluir palavras que foram omitidas do texto oral, o que caracteriza, segundo Goh (2003, p. 25-26), uma atividade unidirecional de restauração.

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Lições ▶ Füllen die Lücken mit Informationen aus dem Dialog ein! Atualizar Lição Editar

**Füllen die Lücken mit Informationen aus dem Dialog ein!** ?

Visualizar Editar Relatórios Avaliar dissertações

Para testar a pontuação corrente é necessário fazer o login como estudante.

**Menu da lição**

Alexander: Möchtest du \_\_\_\_\_ mit mir in den Park gehen, ein Picknick machen?

jetzt


morgen

heute

Barra de progresso não é mostrada para Tutores

### Unidade 7 – *Orientierung* (orientação)

A atividade de compreensão oral da unidade 7 trata-se do áudio de um diálogo de 00'38'' (trinta e oito segundos) entre 03 (três) falantes nativos de alemão sobre orientações de como locomover-se na cidade. Com base na informação ouvida, o aluno deve criar a mensagem original com as palavras ouvidas ou anotadas, o que Goh (2003) caracteriza como unidirecional de reconstrução.

7 

🗄️ [Verkehrsmittel](#)

🗄️ [Welchen Zug nehmen Sie? Sehen Sie das Video an!](#)

🗄️ [Wo ist das? \(Präpositionen an, auf, über, neben, unter, ...\)](#)

🗄️ [Wo ist die Katze? Schauen Sie das Bild an!](#)

🗄️ [Yuki redet mit Frau Glück und stellt viele Fragen. Hören Sie den Dialog \[Áudio MP3\]\(#\) und danach antworten Sie!](#)

🗄️ [Jetzt antworten Sie die Fragen bitte kurz!](#)

🗄️ [Eine Stadtrundfahrt durch Berlin. Sehen Sie das Video an!](#)


🗄️ [Nach dem Video "Eine Stadtrundfahrt durch Berlin".](#)

**Atividades pré-Compreensão Oral (previsão e associação): vocabulário a ser tratado nos textos orais para, depois, fazer associações.**

**Atividade de Compreensão Oral unidirecional de reconstrução: o aluno cria a mensagem a partir do que ouviu ou anotou.**

**Atividade Compreensão Oral unidirecional.**

**Atividade pós-Compreensão Oral (resumo): o aluno resume sobre o que trata o vídeo.**



## LETB33 - A1 - Alemão em nível básico



---

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Lições ▶ Jetzt antworten Sie die Fragen bitte kurz!

---

**Jetzt antworten Sie die Fragen bitte kurz!** ⓘ

**Menu da lição**

---

**Atividade de Compreensão Oral unidirecional de reconstrução: o aluno reconstrói a mensagem a partir do que ouviu ou anotou.**

**Was möchte Yuki?**

A sua resposta :

Sie möchte in die Stadt fahren.

O seu trabalho vai ser avaliado pelo docente do curso.

## Unidade 8 – Berufe (profissões)

Na unidade 8, o áudio do diálogo de 01' (um minuto) é sobre um possível encontro para entrevista de emprego e caracteriza outro exemplo de atividade de compreensão oral unidirecional de reconstrução, na qual, segundo Goh (2003), o aluno deve criar a mensagem original com as palavras ouvidas ou anotadas.

**Berufe**



**Atividade pré-Compreensão Oral (previsão):**  
**vocabulário e imagens a serem tratados no diálogo.**


Hören Sie den Dialog! **Áudio MP3** 

Assoziationen aus dem Dialog. Was sagt Katja Schmidt? **Schreiben Sie bitte neue Informationen weiter!**

Fassen Sie die Geschichte von Katja zusammen! **Schreiben Sie bitte neue Informationen weiter!**


**Atividade Compreensão Oral unidirecional de reconstrução:**  
**o aluno cria a mensagem a partir do que ouviu ou anotou.**

**Atividade pós-Compreensão Oral (resumo):**  
**a partir dos trechos ouvidos por cada participante, o aluno deve resumir todo o texto.**

 Assoziationen aus dem Dialog. Was sagt Katja Schmidt? Schreiben Sie bitte neue Informationen weiter!  
 por [Leila Magalhães Santos Schultz](#) :

Katja Schmidt...  
 ... hat die Zeitung gelesen.


[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Assoziationen aus dem Dialog. Was sagt Katja Schmidt? Schreiben Sie bitte neue Informationen weiter!  
 por

Katja fand den Stelle in **der** Zeitung. Sie war zweimal Praktikantin in **einer** Galerie. [Aber, ich verstehe was studiere Katja nicht, und was ist den Beruf den Stelle\* auch.]  
 Sie trifft **den** Mann [**ist** sein Name Markus?] **um** sechzehn Uhr. [Ich glaube, **der** Tag heute ist].

Editado por [Leila Magalhães Santos Schultz](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Assoziationen aus dem Dialog. Was sagt Katja Schmidt? Schreiben Sie bitte neue Informationen weiter!  
 por

Sie hat **Kunst** studiert und möchte in der Galerie arbeiten.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

## Unidade 9 – *Ferien und Urlaub* (férias)

No tópico 9 – *Ferien und Urlaub*, a atividade de compreensão oral é baseada em um vídeo de 02'55'' (dois minutos e cinquenta e cinco segundos).

**Ferien und Urlaub**



- ☞ Urlaub und reisen - Was passt?
- ☞ Wohin möchten Sie reisen? (Präpositionen)
- ☞ Reisevorbereitung
- ☞ Das Perfekt und Partizip II: starke (unregelmässige) und schwache (regelmässige) Verben.
- 🎧 Hören Sie das Partizip II von einigen Verben [Áudio MP3](#)
- 📖 Unser Glossar - das Partizip II und das Perfekt.
- 📺 Sehen Sie bitte das Video an!
- 🗣️ Und Sie? Was haben Sie am Wochenende gemacht?
- 🗣️ Fassen Sie das bitte zusammen!
- 📄 Eine Karte aus München.

**Atividades pré-Compreensão Oral (previsão e *skimming*): o aluno tem contato com vocabulário, imagens, aspectos gramaticais (tempo verbal), além de um pequeno texto sobre o assunto do vídeo.**

**Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): os alunos constroem um glossário do tempo verbal trabalhado nesta unidade e tratado no vídeo.**

**Atividade Compreensão Oral bidirecional de discussão: o aluno se expressa sobre um assunto específico (seu fim de semana).**


**Atividade pós-Compreensão Oral (resumo): o aluno resume o que compreendeu do vídeo assistido.**

O vídeo é um diálogo, com legenda em alemão, entre duas mulheres no qual uma delas fala sobre algo que lhe aconteceu.



Tomando como referência particularmente um aspecto linguístico trabalhado no vídeo – o passado (*Perfekt*), o aluno deve falar sobre um assunto específico: o seu final de semana (*Und Sie? Was haben Sie am Wochenende gemacht?*). Desta forma, Goh (2003, p. 41-42) classifica este tipo de atividade como bidirecional de discussão.

Ainda na atividade bidirecional acima, no momento em que o aluno escreve sobre o seu final de semana, ele compartilha, através do fórum, sua experiência com os outros participantes do curso, permitindo, inclusive, seus comentários e suas perguntas, além de eventuais correções e considerações da tutora do curso.


 **übung**  
por [redacted]

Am Samstag, bin ich um 6 Uhr aufgestanden. Dann, habe ich gefrühstücket. Um 8 Uhr, habe ich im Supermarkt eingekauft. Von 10 Uhr bis mittag, habe ich Deutsch gelernt. Danach, habe ich mit meiner Familie mittaggegessen. Um halb zwei, sind ich und meine Tochter in den Deutsch Kurs gefahren. Wir hatten Deutsch Kurz von zwei bis fünf und dann sind wir ins Kino gegangen. Schließblich, sind wir zum Haus gefahren und zuletzt, haben ich und mein Mann mit Freunde abendgegessen. Ich bin um Mitternacht eingeschlafen.

Am Sonntag, bin ich um 9 Uhr aufgestanden. Dann, haben ich und meine Familie zu Hause gefrühstücket. Um elf, sind wir aufgegangen. Wir sind nach Conceição da Feira gefahren und haben wir die Familie von mein Mann besucht. Um fünf Uhr, sind wir zum Haus gekommen. In der Nacht, haben wir ein bischen ferngesehen und um elf, sind wir schalfen gegangen.

Wir hatten eine gut Wochenende.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: übung**  
por [Leila Magalhães Santos Schultz](#)

Super gemacht, liebe 🌸! Ich habe kurz korrigiert...

Am Samstag bin ich um 6 Uhr aufgestanden. Dann habe ich gefrühstückt. Um 8 Uhr habe ich im Supermarkt eingekauft. Von 10 Uhr bis mittag habe ich Deutsch gelernt. Danach habe ich mit meiner Familie mittaggegessen. Um halb zwei sind meine Tochter und ich zum Deutschkurs gefahren. Wir hatten Deutschkurs von zwei bis fünf und dann sind wir ins Kino gegangen. Schließblich sind wir nach Hause gefahren und zuletzt haben mein Mann, ich und unsere Freunde abendgegessen. Ich bin um Mitternacht eingeschlafen.

Am Sonntag bin ich um 9 Uhr aufgestanden. Dann haben meine Familie und ich zu Hause gefrühstückt. Um elf sind wir ausgegangen. Wir sind nach Conceição da Feira gefahren und haben wir die Familie von meinem Mann besucht. Um fünf Uhr sind wir zu Hause angekommen. In der Nacht haben wir ein bischen ferngesehen und um elf sind wir schalfen gegangen.

Wir hatten ein gutes Wochenende.


[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



Unidade 10 – *Essen und trinken* (comer e beber)

Na unidade 10 – *Essen und trinken*, elaboramos duas atividades de compreensão oral unidirecional.

10 □



**ESSEN und TRINKEN**

- 📄 Wortschatz - Essen und Trinken ← **Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): vocabulário a ser tratado no vídeo.**
- 📄 Lernstrategie. Mit Wortschatz spielen: Kreuzworträtsel. ← **Atividade pré-Compreensão Oral (jogo): palavras cruzadas.**
- 📄 Sehen Sie bitte das Video an!
  - 📄 Nach dem Video. ← **Atividade Compreensão Oral unidirecional de reconstrução.**
  - 🗣️ Ein Rollenspiel vorbereiten. ← **Atividade pós-Compreensão Oral (encenação).**
- 📄 Ein Rezept: Wiener Schnitzel. Hmm... machen Sie selbst! **Atividade pré-Compreensão Oral (associação).**
- 📄 Vor dem Video. Senfrostbraten, ein typisches deutsches Essen. Welche Zutaten sind drin? ← **Atividade Compreensão Oral unidirecional de elaboração.**
- 📄 Senfrostbraten: bereiten Sie das vor! ← **Atividade pós-Compreensão Oral (compartilhamento com o grupo): cada aluno compartilha sua receita culinária com o restante do grupo.**
- 📄 Unser Kulinarisches Buch ← **Atividade pós-Compreensão Oral (compartilhamento com o grupo): cada aluno compartilha sua receita culinária com o restante do grupo.**
- 📄 Kinderlied. Singen Sie mit!

A primeira atividade é, segundo a classificação de Goh (2003, p. 26-27), unidirecional de reconstrução, pela possibilidade de o aluno reconstruir a mensagem original a partir de palavras ouvidas ou anotadas. O vídeo de 02'33'' (dois minutos e trinta e três segundos) é um diálogo, com legenda em alemão, entre um casal e a garçonete, em um restaurante, onde eles fazem seus pedidos e, depois, pedem a conta.



Na atividade de compreensão oral do primeiro vídeo da unidade 10 (acima), além do auxílio da imagem, o aluno é guiado através de perguntas abertas sobre o cenário, as

personagens e outras pessoas que compõem a cena, a fim de reconstruir a mensagem original do vídeo.

**LETB33 - A1 - Alemão em nível básico**

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Lições ▶ Nach dem Video. Atualizar Lição Editar o conteúdo desta página

**Nach dem Video.**

Visualizar Editar Relatórios Avaliar dissertações

Menu da lição

Para testar a pontuação corrente é necessário fazer o login como estudante.

**Was machen die Personen im Hintergrund?**

A sua resposta :

Ein Mann liest eine Zeitschrift und redet mit eine Frau. Andere Personen gehen vorbei.

O seu trabalho vai ser avaliado pelo docente do curso.

Atividade de Compreensão Oral unidirecional de reconstrução: o aluno reconstrói a mensagem original a partir de palavras ouvidas ou anotadas.

A segunda atividade de compreensão oral da unidade 10 foi desenvolvida a partir de um vídeo de 05'24'' (cinco minutos e vinte e quatro segundos), produzido pelo canal de televisão alemão *Deutsche Welle*, disponível na comunidade mundial de compartilhamento de vídeos da *internet*, o *Youtube*. O vídeo trata sobre a preparação de um prato tipicamente alemão – *Senfrostbraten* – por uma japonesa moradora de *Düsseldorf*, na Alemanha. Com o auxílio das imagens do vídeo, dos ingredientes e do modo de preparar, além do vocabulário (previamente trabalhado na atividade pré-compreensão oral), o aluno participante do curso na plataforma *Moodle* é capaz de preparar, sozinho, a receita. Desta forma, este tipo de atividade é classificado por Goh (2003, p. 30-31) como unidirecional de elaboração.



**Senfrostbraten: bereiten Sie das vor!**

Unidade 11 – *Kleidung und Wetter* (roupa e tempo)

A atividade de compreensão oral da unidade 11 é baseada em um trecho de 01' (um minuto) do filme alemão “*Bin ich schön?*”, de Doris Dörrie.

11 □




**Kleidung  
und Wetter**

📄 **Bekleidung** ← **Atividade pré-Compreensão Oral (previsão): imagens e vocabulário a serem tratados no vídeo.**  
📄 **Im Bekleidungsgeschäft. Sehen Sie das Video bitte an!**  
🗣️ **Und Sie? Erzählen Sie uns bitte...!** ← **Atividade Compreensão Oral bidirecional de simulação.**  
📄 **Lesen Sie den Text und erraten Sie: wer ist dieser bekannter deutscher Mann?** ← **Atividade pós-Compreensão Oral (leitura): o aluno lê um pequeno texto relacionado ao tema do vídeo (roupas).**  
🗣️ **Haben Sie den Text gelesen? Wer ist das?**  
📄 **Wie ist das Wetter in Österreich?**





**Im Bekleidungsgeschäft. Sehen Sie ein Teil des deutschen Films "Bin ich schön?" an!**  
("Bin ich schön?", 1998 ist ein Doris Dörrie Film und eine Bernd Eichinger Produktion.)

Na atividade bidirecional de simulação (GOH, 2003, p. 39-41) intitulada *Und Sie? Erzählen Sie uns bitte...!*, o aluno é levado a participar de um fórum no qual, com o auxílio da informação escrita, compartilha alguma situação – semelhante a do vídeo – vivenciada por ele, em uma loja de roupas, com os outros participantes do curso.

 **LETB33 - A1 - Alemão em nível básico** Seguir para...


Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Fóruns ▶ Und Sie? Erzählen Sie uns bitte...!

Este fórum permite que cada um 

**Atividade de Compreensão Oral bidirecional de simulação** 


Sie waren schon ganz sicher in einem Bekleidungsgeschäft (z.B. C&A, Marisa, usw.). Erinnern Sie sich an dieser Zeit? Überlegen Sie und dann erzählen Sie uns kurz, was dort (im Geschäft) passiert ist. Was haben Sie eigentlich gekauft? Passt das Ihnen wie angegossen?

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

 **LETB33 - A1 - Alemão em nível básico** Seguir para...

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Fóruns ▶ Und Sie? Erzählen Sie uns bitte...! ▶ Bekleidungsgeschäfte Buscar no f


Mostrar respostas começando pela mais antiga Transfira esta discussão para ... Mover

 **Bekleidungsgeschäfte**  
por

Ich kaufe immer in Bekleidungsgeschäfte weil in diese Orte Kleidung billiger sind. Ich suche immer das Frauenabteilung und auch das Hausabteilung (etwas zu Hause zu kaufen). Die Kleidungen da sind nicht wunderbare, aber sie sind schöne und billige.  
Noch etwas das mag ich, ist das in Bekleidungsgeschäfte, gibt es keine Verkäufer hinter mir, und ich kann die Kleidungen suchen, wählen und versuchen.

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

---

 **Re: Bekleidungsgeschäfte**  
por [Leila Magalhães Santos Schultz](#)

Keine Verkäufer hinter uns ist ganz sicher toll! Das gefällt mir am besten!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

## Unidade 12 – *Körper und Gesundheit* (corpo e saúde)

Outro exemplo de atividade bidirecional foi desenvolvido no tópico 12 sob o título *Unser Körper spricht!*, baseado em um vídeo disponível no endereço <www.intemyo.de> e na comunidade mundial de compartilhamento de vídeos da *internet*, o *Youtube*.

12 □



**Körper  
und  
Gesundheit**

- 📁 Körperteilen
- 🗣️ Vor dem Video. Was fällt Ihnen zu dem Begriff "Körpersprache" ein? ➡ **Atividade pré-Compreensão Oral: *brainstorming***
- 🗣️ Körpersprache? Was ist das? **Atividade de Compreensão Oral bidirecional de apresentação: o vídeo, objeto da Compreensão Oral, trata sobre a linguagem do corpo. Baseado no vídeo e na sua cultura, o aluno apresenta a sua interpretação de outras tantas expressões corporais existentes.**
- 🗣️ Unser Körper spricht! ➡
- 🗣️ Nach dem Video.
- 🗣️ Hören Sie das Lied!
- 🗣️ Schon gehört? ➡ **Atividade pós-Compreensão Oral: o aluno escreve um pequeno texto sobre alguma apresentação que fez em público.**


O vídeo com duração de 03'06'' (três minutos e seis segundos) trata sobre a linguagem do corpo diante de apresentações em público.



**Körpersprache bei Präsentation.  
Sehen Sie das Video bitte an!**


Internet-Quelle: [www.intemyo.de](http://www.intemyo.de)

Disponibilizado o vídeo, elaboramos uma atividade de compreensão oral na qual cada aluno, baseado na sua cultura, apresentasse a sua interpretação de expressões corporais, compartilhando a sua resposta com os outros participantes do curso.

 **LETB33 - A1 - Alemão em nível básico** Seguir para...

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Fóruns ▶ Unser Körper spricht!

Este fórum permite que

**Baseado na sua cultura, o aluno deve apresentar sua interpretação de expressões corporais.** 


Unser Körper spricht.  
[Schreiben](#) Sie ein Körperteil zusammen mit einer Handlung (oder Adjektiv) und der Kolleg/die Kollegin soll das in ihrer Kultur interpretieren. Beginnen Sie den Satz mit "Was bedeutet...?"

Ich beginne: Was bedeutet der Daumen + hoch?

(Klicken Sie auf 'Comentário' von der letzten Person/Kolleg und antworten Sie!)


[A acrescentar um novo tópico de discussão](#)

No mesmo momento em que inicia a sua participação no fórum, respondendo a pergunta do último colega, o aluno deve lançar uma pergunta sobre o mesmo tema para os outros participantes do curso, prosseguindo com a interatividade da atividade, caracterizando o que Goh (2003, p. 42-43) chama de atividade de compreensão oral bidirecional de apresentação.

 **LETB33 - A1 - Alemão em nível básico**


Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Fóruns ▶ Unser Körper spricht! ▶ Daumen + hoch be

Mostrar respostas começando pela mais antiga Trans

 Daumen + hoch bedeutet Ok!  
 por

Daumen + hoch bedeutet Ok!  
 Was bedeutet Kopf links und rechts, links und rechts, ...?


[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 Re: Daumen + hoch bedeutet Ok!  
 por

Daumen + hoch bedeutet das etwas gut ist, oder das etwas stimmt = "OK"


Kopf links und rechts bedeutet "No".

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **LETB33 - A1 - Alemão em nível básico**

Moodle/UFBA ▶ LETB33 A1 ▶ Fóruns ▶ Unser Körper spricht! ▶ Was bedeutet..... ?

Mostrar respostas começando pela m

 Was bedeutet..... ?  
 por

Was bedeutet wenn Man die Augen links und rechts bewegt ?

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

---

i Pelo fato de alunos de língua alemã buscarem, primordialmente, centros como a Alemanha, a Áustria ou a Suíça, faz-se importante a utilização do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (PORTUGAL, 2001) como parâmetro, já que ele fornece uma base comum na Europa para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc. O QECR (PORTUGAL, 2001) descreve exaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar-se nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua.

ii No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 80 estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Este artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05, e normatizado pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004, que trata sobre os processos de credenciamento e reconhecimento de cursos. Existe ainda a Portaria nº 4.059, de 2004, que permite a oferta de 20% da carga horária total dos cursos na modalidade a distância.

Quanto a Educação Básica na modalidade a distância, o art. 30 do Decreto nº 5.622/05 diz que "As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para a complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais.

Para oferta de cursos a distância, dirigidos à educação fundamental de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico, o Decreto nº 5.622/05 delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da LDB, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições. Assim, as propostas de cursos nesses níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos – Conselhos Estaduais de Educação – a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

No caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico na modalidade a Distância, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior por uma comissão de especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância. O parecer dessa comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise e para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento Indicadores de Qualidade para cursos de graduação a distância, disponível no site do Ministério para consulta. As bases legais são as indicadas no Art. 80 da L.D.B. nº 9.394, de 1996.

Quanto a pós-graduação a distância, a possibilidade de cursos de mestrado, doutorado e especialização foi disciplinada pelo Capítulo V do Decreto nº 5.622, de 2005 e pela Resolução nº 01, da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 3 de abril de 2001.

O artigo 24 do Decreto nº 5.622/05, tendo em vista o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.

No artigo 11, a Resolução nº 1, de 2001, também conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394/96, de 1996, estabelece que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Quanto aos diplomas e certificados de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, conforme o Art. 6º do Decreto 5.622/05, os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras devidamente credenciadas e suas similares estrangeiras deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

A Resolução nº 01 da Câmara de Ensino Superior – CES e do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 3 de abril de 2001, relativa a cursos de pós-graduação, dispõe, no artigo 4º, que os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-

---

graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

Vale ressaltar que a Resolução CES/CNE nº 2, de 3 de abril de 2001, determina no *caput* do artigo 1º, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais, deverão imediatamente cessar o processo de admissão de novos alunos. Estabelece, ainda, que essas instituições estrangeiras deverão, no prazo de 90 (noventa) dias, a contar da data de homologação da Resolução, encaminhar à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – a relação dos diplomados nesses cursos, bem como dos alunos matriculados, com a previsão do prazo de conclusão. Os diplomados nos referidos cursos deverão encaminhar documentação necessária para o processo de reconhecimento por intermédio da CAPES.

Além da L.D.B. nº 9.394 e do Decreto e das Portarias Ministeriais que a regulamentaram, outras leis, decretos e portarias dispõem sobre procedimentos de regulação, supervisão e avaliação de educação superior a distância, além de autorizar a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.

Vale ainda ressaltar neste capítulo o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 pelo Ministério da Educação e atualmente gerenciado pela CAPES, que trata da oferta de ensino superior a distância com o objetivo de expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. São montados Pólos de Apoio Presencial (PAP's) nos municípios participantes com salas de aula, tutores para os alunos, laboratórios didáticos, biblioteca, entre outros recursos.

Dados divulgados no próprio site do Ministério da Educação – [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br) – mostram que em dezembro de 2009 existiam 88 instituições de ensino superior participantes, 679 pólos, oferecendo 441 cursos de graduação, 155 cursos de aperfeiçoamento e 213 cursos de especialização, atingindo cerca de 140.000 alunos em todas as modalidades, sendo que a meta da UAB era atingir 1.000 pólos e 300.000 alunos em 2010.