



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PPGLA)

CRISTIANE DE CASTRO ALENCAR

PRATICANDO FRANCÊS NO CIBERESPAÇO:
uma proposta pedagógica de prática da oralidade em Francês Língua Adicional
por meio de interações online

BRASÍLIA/DF

2018

CRISTIANE DE CASTRO ALENCAR

PRATICANDO FRANCÊS NO CIBERESPAÇO:

**uma proposta pedagógica de prática da oralidade em Francês Língua Adicional por
meio das interações online**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

BRASÍLIA/DF

2018

CRISTIANE DE CASTRO ALENCAR

PRATICANDO FRANCÊS NO CIBERESPAÇO:

**uma proposta pedagógica de prática da oralidade em Francês Língua Adicional por
meio das interações online**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (UnB)
(ORIENTADORA)

Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa (USP)
(EXAMINADORA EXTERNA)

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Prof. Dra. Maria da Glória Guimarães dos Santos Reis (UnB)
(SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF

Fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tudo que Ele tem feito e faz na minha vida.

A(o) meu filho João Miguel, o maior presente que poderia ter recebido de Deus neste período do mestrado. Obrigada por ser comportar tão bem na barriga da mamãe. Aguardo sua chegada ansiosamente. Mamãe te ama muito!

Aos meus pais, José Hamilton e Nora Nei, por todo amor, paciência, carinho e compreensão que tiveram comigo ao longo de toda minha vida, especialmente nesses dois anos de mestrado. Sem os meus pais eu nada seria!

Às minhas irmãs Luana e Juliana e ao meu sobrinho Nikolas, que sempre me apoiaram, agradeço a paciência e a compreensão.

Ao meu marido Leonardo, meu porto seguro, meu braço direito nesse processo. Obrigada por sempre me ouvir, me aconselhar e me motivar ao longo desses dois anos. Eu te amo!

Aos meus sogros, João Carlos e Bárbara, por abrirem as portas de casa para mim e por me proporcionarem mais um espaço de apoio para dar continuidade aos meus estudos. Agradeço o carinho de vocês!

Aos meus amigos, que sempre torceram por mim e por esse trabalho. Obrigada pelas conversas, incentivos e carinho.

Aos meus colegas de mestrado, que depositaram sua confiança em mim, me elegendo como representante discente da turma de 2016. Obrigada pelas risadas, pelo conhecimento compartilhado, pelo carinho e companheirismo.

À minha colega de mestrado e amiga Elenice, que na reta final desta pesquisa foi minha motivadora. Obrigada pela aprendizagem compartilhada, pelas risadas e pelas conversas.

À Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, pela sua simpatia, seu carisma, seu profissionalismo e dedicação. Obrigada pelas ricas contribuições na minha qualificação.

À Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, pela sua simpatia e disposição, seu comprometimento e profissionalismo. Obrigada pelas ricas contribuições como membro da minha banca de qualificação e por aceitar fazer parte da banca de defesa do meu trabalho.

À Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque-Costa, por aceitar fazer parte da banca de defesa do meu trabalho. Obrigada por suas ricas contribuições, comprometimento, carinho e cuidado ao ler o meu trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda, que desde o nosso primeiro encontro acadêmico acreditou em mim. Obrigada pela confiança e pela paciência durante todo esse processo. Obrigada pela leitura atenta de cada texto, pelas reuniões de orientação, pelos conselhos e pelos “puxões de orelha”, que também fazem parte desse processo. Agradeço ainda por seu profissionalismo, sua dedicação e sua paixão pela profissão. É lindo ver uma professora tão dedicada e tão comprometida com a educação! Ao longo desses dois anos trabalhando com você amadureci bastante como professora, como pesquisadora e como aluna.

Aos professores do PPGLA, em especial, Prof. Dr. Yuki, Prof. Dr. Augusto e Prof. Dr. José Carlos, com os quais tive o prazer de ter mais contato durante essa jornada do mestrado. Cada um com sua disciplina agregaram conhecimentos importantíssimos para a minha formação.

Aos funcionários do PPGLA, em especial ao Thiago, que sempre nos orientou com muito profissionalismo, não medindo esforços para ajudar os alunos do programa.

Ao colegiado do LET, por aprovarem e confiarem no meu minicurso *Praticando Francês no Ciberespaço*.

Ao Decanato de Extensão, ao Interfoco, pela submissão dos minicursos de extensão universitária *Praticando Francês no Ciberespaço 1, 2*. Em especial à funcionária Jessica, que de maneira muito prestativa me auxiliou nas questões burocráticas relacionadas ao minicurso.

À coordenação do IL e à coordenação do curso Línguas Estrangeiras Aplicadas, pelo apoio em relação aos laboratórios multimídia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que me foi concedida. Com esse apoio pude me dedicar integralmente ao mestrado e a esta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, que foram fundamentais para a sua concretização. Esta pesquisa se realizou com vocês e para vocês! Agradeço o sim de cada um e o engajamento ao longo do processo. O foco principal desta pesquisa foi voltado para o desenvolvimento acadêmico e profissional de vocês: aprendentes, futuros professores, futuros profissionais da língua francesa. Serei eternamente grata pelo sim de cada um de vocês, pelas contribuições riquíssimas que vocês me proporcionaram, pelo meu crescimento pessoal e profissional ao trabalhar com vocês!

*A verdadeira educação consiste em
pôr a descoberto ou fazer atualizar
o melhor de uma pessoa.*

Mahatma Gandhi

RESUMO

Esta pesquisa propõe investigar como as interações online podem contribuir para o aprimoramento da oralidade de futuros professores de francês língua adicional e profissionais desta língua. O objetivo deste estudo é de promover ampliações de espaços e tempos para a prática da oralidade por meio da interação online, além de sensibilizar os aprendentes sobre os usos das tecnologias em favor do ensino e aprendizagem de línguas (CICUREL, 2011; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; WEBER, 2013; BARTON; LEE, 2015). Esta pesquisa tem como base teórica a perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a língua é concebida como prática social situada (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 1997). O estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa-ação, metodologia de natureza qualitativa e interpretativista (THIOLLENT, 2009; MOITA LOPES, 1996; TRIPP, 2005). Os dados foram gerados a partir de questionários diagnósticos, de questionários sobre as atividades propostas, de avaliações e de um grupo focal. O estudo ocorreu em dois momentos distintos, primeiramente, no segundo semestre de 2016, com a oferta do minicurso intitulado *Praticando Francês no Ciberespaço 1* e, em seguida, no segundo semestre de 2017, com a oferta do minicurso *Praticando Francês no Ciberespaço 2*. Os minicursos *Praticando Francês no Ciberespaço 1* e *2* são minicursos de Extensão Universitária da Universidade Brasília, de modalidade híbrida, que visam proporcionar um espaço complementar de aprendizagem para e entre os alunos em formação inicial nos cursos de Letras. Os minicursos tiveram como temática os usos das tecnologias digitais em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais. As atividades foram realizadas de modo síncrono e assíncrono em um grupo fechado do Facebook e serviram de apoio linguístico e temático para a realização das interações orais online. As interações orais foram realizadas via Hangouts de modo síncrono. Ao final dos minicursos, os aprendentes produziram vídeos sobre a temática dos jovens e das tecnologias digitais, que foram publicados no YouTube. As atividades propostas tiveram como objetivo criar meios e/ou condições que favorecessem a prática e aprimoramento da oralidade em francês língua adicional, sobretudo, as atividades de interação online. Os resultados desta pesquisa apontam que a partir das atividades e das interações online, os tempos e espaços de aprendizagem podem ser ampliados proporcionando assim novas zonas de aprendizagem. A partir dos relatos apresentados pelos aprendentes, essas atividades serviram de estratégia para a promoção da prática da oralidade em francês língua adicional, proporcionaram novos letramentos digitais em relação às ferramentas propostas e os sensibilizaram sobre os usos das tecnologias para o ensino e aprendizagem do francês língua adicional.

PALAVRAS-CHAVE: francês língua adicional, oralidade, interação online.

ABSTRACT

This research investigates how online interactions can contribute to improve future French as an additional language (FAL) teacher's orality. It aims at promoting the enlargement of spaces and times for the practice of that skill through online interaction, as well as sensitizing learners about the use of technologies to teach and learn languages (CICUREL, 2011; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, Weber, 2013, BARTON, LEE, 2015). The study was theoretically grounded on socio interactionist perspective, according to which language is conceived as a situated social practice (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 1997) and adopted an action research methodology, with its qualitative and interpretive approach (THIOLLENT, 2009; MOITA LOPES, 1996; TRIPP, 2005), to the analysis of the data which were collected through questionnaires, evaluations and interviews conducted in a focus group. The answers to those instruments compose the corpus. In order to achieve the goals, two short courses were offered at Brasilia University, as Extension activities, to Letters undergraduate students in initial formation. The courses were titled as Practicing French in Cyberspace 1 and 2 and occurred in the second term of 2016 and 2017, respectively. The themes of the courses were about the uses of digital technologies in personal, academic and professional contexts and they were discussed through activities performed synchronously and asynchronously in a closed Facebook group, which served as a linguistic and thematic support for the online oral interactions. The oral interactions were performed through Hangouts in a synchronous way. At the end of the courses, the students produced videos on youth and digital technologies, which were published on YouTube afterwards. The proposed activities aimed at creating means and/or conditions that favored the practice and improved of students' orality in French as an additional language, especially through online interactive activities. The results achieved show that thought those activities, learning times and spaces could be expanded and, consequently, provided new leaning environments. Based on the reports presented by the learners, the activities served as a strategy to promote the practicing of orality in FAL, new digital literacy in relation to the tools presented and sensitized them to the uses of technology to teaching and learning French as an additional language.

KEYWORDS: French as an additional language, orality, online interaction.

RÉSUMÉ

Cette recherche propose d'étudier comment les interactions en ligne peuvent contribuer à l'amélioration de l'oralité des futurs enseignants de français langue additionnelle et professionnels de cette langue.

L'objectif de cette étude est de promouvoir l'élargissement des espaces et des temps pour la pratique de l'oralité par l'interaction en ligne, en plus de sensibiliser les apprenants aux utilisations des technologies en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (CICUREL, 2011; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; WEBER, 2013; BARTON; LEE, 2015). Cette recherche a comme base théorique la perspective sociointeractionniste, selon laquelle la langue est conçue comme une pratique sociale située (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006, MARCUSCHI, 2008, GERALDI, 1997). De plus, cette étude a été développée à travers d'une recherche-action, une méthodologie qualitative et interprétative (THIOLLENT, 2009, MOITA LOPES, 1996, TRIPP, 2005). Les données de ce travail ont été générées à partir de questionnaires diagnostics, de questionnaires sur les activités proposées, d'évaluations et d'une discussion de groupe. L'étude s'est déroulée en deux moments distincts, d'abord, au second semestre 2016, avec le mini-cours intitulé *Praticando Francês no Ciberespaço 1* puis au second semestre 2017 avec l'offre du mini-cours *Praticando Francês no Ciberespaço 2*. Les mini-cours *Praticando Francês no Ciberespaço 1 et 2* sont des mini-cours d'Extension Universitaire de l'Université de Brasilia, de modalité hybride, qui visent à offrir un espace complémentaire d'apprentissage pour et entre les étudiants en formation initiale dans les cours de Lettres. Les mini-cours avaient pour thème l'utilisation des technologies numériques dans des contextes personnels, académiques et professionnels. Les activités ont été réalisées de manière synchrone et asynchrone dans un groupe fermé de Facebook et ont servi de support linguistique et thématique pour la réalisation d'interactions orales en ligne. Les interactions orales ont été effectuées via Hangouts de manière synchrone. À la fin des mini-cours, les participants ont produit des vidéos sur les thèmes des jeunes et des technologies numériques, qui ont été publiés sur YouTube. Les activités proposées visaient à créer des moyens et/ou des conditions favorisant la pratique et l'amélioration de l'oralité en français langue additionnelle, notamment les activités d'interaction en ligne. Les résultats de cette recherche soulignent que à partir des activités et des interactions en ligne, les temps et les espaces d'apprentissage peuvent être élargis, fournissant ainsi de nouveaux domaines d'apprentissage. À partir des rapports présentés par les apprenants, ces activités ont servi de stratégie pour promouvoir la pratique de l'oralité en français langue additionnelle, ont fourni une nouvelle littérature numérique par rapport aux outils proposés et les ont sensibilisés aux usages de la technologie pour l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Additionnelle.

MOTS-CLÉS: français langue additionnelle, oralité, interaction en ligne.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os módulos dos minicursos _____	61
Quadro 2 – Tarefas desenvolvidas no minicurso PFC1 _____	67
Quadro 3 – Tarefas desenvolvidas no minicurso PFC2 _____	68
Quadro 4 – Participantes da pesquisa _____	81
Quadro 5 – Recursos utilizados _____	83
Quadro 6 – Recursos utilizados para a atividade _____	84
Quadro 7 – Recursos utilizados para a atividade _____	89
Quadro 8 – Recursos utilizados para a produção do vídeo _____	96
Quadro 9 – Recursos utilizados _____	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O andaime da oralidade _____	38
Figura 2 – A Investigação-Ação _____	56
Figura 3 – Ciclo da Pesquisa-Ação _____	Erro! Indicador não definido.
Figura 4 – Desenho do curso- primeira e segunda fase _____	76
Figura 5 – Fase de produção do vídeo _____	77
Figura 6 – Vovó jogando video-game _____	87
Figura 7– Relações nas redes sociais _____	87
Figura 8 – Jovem ciberdependente _____	88
Figura 9 – Os nativos digitais – Comentário François _____	93
Figura 10 – Os nativos digitais- Resposta François _____	95
Figura 11- Comentário Léa _____	95
Figura 12 – A multimodalidade _____	114
Figura 13 – Você pode me enviar um whatsapp? _____	115
Figura 14- Comentário sobre os Nativos Digitais- William _____	122
Figura 15 – Comentário sobre os nativos digitais - Rose _____	124
Figura 16 – Comentário sobre os adolescentes digitais- Rose _____	125
Figura 17 – Cena do vídeo _____	138
Figura 18 – Cena do vídeo _____	139
Figura 19 – Abertura da novela María la del Barrio _____	139

LISTA DE ABREVIATURAS

FLA	Francês Língua Adicional
PFC	Praticando Francês no Ciberespaço
LA	Linguística Aplicada
PA	Pesquisa-Ação
LE	Língua Estrangeira
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

SUMÁRIO

<u>1. INTRODUÇÃO</u>	19
1.1 Motivação para a pesquisa	19
1.2 Inquietações de pesquisa	21
1.3 Perguntas de pesquisa	23
1.5 Organização da dissertação	24
<u>2. REFERENCIAL TEÓRICO</u>	25
2.1 Concepção de língua na perspectiva sociointeracionista	25
2.2 Concepção de língua adicional para a aprendizagem de línguas	28
2.3 Fala e escrita, oralidade e letramento	30
2.3.1 A multimodalidade	32
2.4 Oral, oralidade e interação em contexto de aprendizagem de língua adicional	34
2.5 A interação online para a prática da oralidade em língua adicional	42
2.5.1 A web 2.0 na educação	45
2.6 O ciberespaço	46
2.6.1 O Facebook	48
2.6.2 O YouTube	49
2.6.3 O Hangouts	50
<u>3. METODOLOGIA</u>	51
3.1 A pesquisa qualitativa	51
3.1.1 A Linguística Aplicada enquanto ciência social	54
3.2 A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa	55
3.3 Contexto da pesquisa	59
3.3.1 A Ética na Pesquisa	62
3.3.2 Participantes da pesquisa	63
3.3.3 Atividades desenvolvidas nos minicursos PFC1 e PFC 2	66
3.4 Instrumentos de pesquisa	69
3.5 Questionários	69
3.5.1 Registros das interações em áudio	70
3.5.2 Diário de Itinerância	70

4. ANÁLISE DE DADOS	71
4.1 Os procedimentos para a análise dos dados	72
4.2 Praticando Francês no Ciberespaço – Panorama	73
4.3 Desenho do Curso	75
4.4 Praticando Francês no Ciberespaço 1	78
4.4. 1 O questionário diagnóstico PFC1	78
4.4.3 Primeira aula	83
4.4.5 Interação online	89
4.4.6 Produções escritas	93
4.4.7 O vídeo	96
4.4.8 Avaliação final	100
4.5 Praticando Francês no Ciberespaço 2	108
4.5.1 Perfil dos participantes	110
4.5.2 Primeiros contatos	112
4.5.3 Aula presencial 1 – 02/08/2017	113
4.5.4 A interação -Excerto de interação online do Grupo D	117
4.5.5 Produção escrita	122
4.5.7 Análise do questionário do bloco de atividades 1	127
4.5.8 Aula presencial 2 - 11/08/2017	130
4.5.9 Aula online 18/08/2017 à 25/08/2017 - Bloco de atividades 03	132
4.5.9.1 Excertos da interação- Grupo A- Excerto referente ao bloco de atividades 03.	133
4.5.9.2 O vídeo	137
4.6 O grupo focal	140
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	155

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	157
APÊNDICE C – AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO	160
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PFC2	164
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS DO BLOCO DE ATIVIDADES 1- PFC2	166
APÊNDICE G– QUESTIONÁRIOS DO BLOCO DE ATIVIDADES 2- PFC2	166
APÊNDICE H– QUESTIONÁRIOS DO BLOCO DE ATIVIDADES 3- PFC2	167
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL	168

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas. O estudo se apoia na perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a língua é concebida como prática social situada (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 1997), e teve como objeto de estudo a prática da oralidade em Francês língua adicional por meio de interações online (CICUREL, 2011; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; WEBER, 2013; BARTON; LEE, 2015).

Neste capítulo, apresento um pouco da minha história e trajetória profissional em relação à língua francesa e, em seguida, manifesto as inquietações que me impulsionaram a desenvolver este trabalho. Por fim, apresento as perguntas e os objetivos de pesquisa.

1.1 Motivação para a pesquisa

O meu contato com a língua francesa começou em 1999 na Aliança Francesa de Brasília (AFB). Na época, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF) possuía um convênio com a AFB e como estudante da rede pública de ensino DF, desta maneira, eu consegui uma bolsa de estudos integral nessa instituição.

Em relação à minha vida profissional, sempre que me perguntavam qual a profissão que eu gostaria de seguir, a minha resposta era clara e imediata: serei professora. Assim, uni minhas duas grandes paixões: a língua francesa e a profissão de educadora.

No ano de 2006, ingressei na Universidade de Brasília começando, assim, minha trajetória como professora em formação de francês língua adicional. Ao entrar na universidade, optei pelo curso Letras (licenciatura), com habilitação em Língua Francesa e Respectiva Literatura. Ao longo da minha trajetória, enquanto estudante em formação inicial, senti falta de disciplinas que fossem mais voltadas para a prática docente, pois essas disciplinas só eram ofertadas ao final do curso.

Além disso, senti falta de um maior contato com a língua francesa nos últimos semestres, pois as disciplinas voltadas para a prática da língua ocorreram até o quarto período do curso. Não obstante, no ano de 2010, cursei o Estágio Supervisionado de Francês,

disciplina obrigatória para conclusão do curso. Nesta ocasião, comecei a ministrar minhas primeiras aulas de francês no Programa Permanente de Extensão – UnB Idiomas, do Instituto de Letras.

Obtive meu diploma no ano de 2011 e continuei ministrando aulas, tanto nesse projeto de extensão quanto em outras escolas e projetos sociais. As lacunas da minha formação inicial foram preenchidas aos poucos com minha prática docente, no exercício da profissão em voga, juntamente com a formação continuada que buscava. Sempre que possível, participava de algum curso, palestra ou colóquio para me atualizar em relação às práticas docentes, e também para estudar mais a própria língua francesa.

No ano de 2013 prestei concurso para o cargo de professora substituta da Universidade de Brasília. Fui aprovada e ministrei disciplinas no curso de Letras-Francês por dois anos. Essa experiência como professora substituta foi um divisor de águas na minha vida profissional. Na oportunidade, pude ministrar disciplinas de Prática de Francês Oral e Escrita para os alunos majoritariamente de licenciatura, e os demais de Tradução e de Línguas Estrangeiras Aplicadas. Também ministrei disciplinas de Francês Instrumental que eram destinadas a toda comunidade universitária.

Minhas inquietações sobre a formação inicial dos futuros professores de francês aumentaram neste período em que fui professora substituta na universidade. No mesmo ano (2013), ingressei no grupo de pesquisa Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (TECLE), coordenado pela professora Maria del Carmen de la Torre Aranda, em que discutimos textos teóricos sobre as abordagens metodológicas que fundamentam os usos das tecnologias em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Tivemos como objetivo principal investigar esses usos nos contextos sociais, analisar as implicações metodológicas escolhidas para os processos de mediação, interação e aprendizagem.

Aliando minha prática docente aos estudos do grupo de pesquisa TECLE, pude me envolver mais com o tripé da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. E por isso, no ano de 2016, ingressei no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Na ocasião tive oportunidade de cursar várias disciplinas, dentre elas, a disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas: Tecnologias digitais e o ensino e a aprendizagem de línguas”, ministrada pela professora Maria del Carmen, minha orientadora de mestrado. Pelo fato de me interessar pelas tecnologias digitais e de fazer parte do grupo de pesquisa, as leituras e os debates realizados nessa disciplina vieram a confirmar que meu trabalho de pesquisa se realizaria no âmbito da prática da oralidade por meio de interações online.

Acredito que a intenção de quem aprende uma nova língua é de se comunicar nessa língua (de modo geral, pois existem outros objetivos). Por isso, pesquisas sobre a prática da oralidade para o ensino e aprendizagem de língua adicional se fazem necessárias. A oralidade se pratica de modo privilegiado por meio da interação. Na minha pesquisa, estudo especificamente a interação oral online para o desenvolvimento da oralidade em francês língua adicional.

Busquei desenvolver um trabalho em que os estudantes em formação inicial em Letras-Francês pudessem ter esse contato complementar com a língua francesa, praticando a oralidade e refletindo sobre os usos das tecnologias no ensino e aprendizagem de língua adicional. Busquei também meu próprio crescimento acadêmico e profissional para a melhora da minha prática didática.

Na próxima seção, apresento minhas inquietações enquanto professora de francês língua adicional, as perguntas de pesquisa e seus objetivos.

1.2 Inquietações de pesquisa

Com a chegada das novas tecnologias e o advento da internet, observou-se uma grande mudança na vida das pessoas na contemporaneidade. Segundo Barton e Lee (2015, p. 11-12), nos dias atuais é mais aceito “o fato que todos os aspectos da vida incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem são transformados pelas tecnologias digitais”.

É notório que vivemos em um ritmo acelerado, num contexto em que os espaços são múltiplos e os tempos diversos. Essas mudanças afetam tanto nossas vidas cotidianas quanto nossas vidas profissionais e educacionais, não sendo diferente com a linguagem. Barton e Lee (2015) afirmam que a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças da contemporaneidade, pois ela transforma a comunicação e (re)constrói sentidos.

O uso da linguagem está mudando; ela afeta e é afetada por essas mudanças. É através da linguagem que interagimos no cotidiano, seja pessoal ou virtualmente. Observo, deste modo, a importância de refletirmos sobre questões relevantes acerca do ensino e aprendizagem de línguas e sobre os usos das tecnologias na educação.

Kenski (2013), pesquisadora da área de educação e tecnologia, afirma que os avanços tecnológicos multiplicaram os espaços, os tempos e as formas de interação nesse contexto digital atual. Sendo assim, no âmbito educacional, esses avanços trazem mudanças teóricas e

práticas e, com isso, foi-se percebendo a necessidade de se ampliar os espaços das salas de aula, e também a necessidade de se apropriar desses espaços e dessas novas mídias. Kenski (2013, p. 123) afirma que “o tempo dos ambientes virtuais é diverso e infinito. Presente, passado e futuro se mesclam em muitas ações síncronas e assíncronas, sobretudo as mais interativas”.

Atualmente, mais do que nunca, as tecnologias fazem parte da vida cotidiana das pessoas. Berke (2005 apud BARTON; LEE, 2015) traz o conceito de domesticação da tecnologia, pois as tecnologias são integradas à vida das pessoas num curto período de tempo, de maneira rotineira e despercebida, mas essas mudanças impactam a linguagem e as práticas comunicativas. Então, qual seria o papel da linguagem nesse processo?

A linguagem tem papel fundamental nesse processo, pois, nesses meios, ela se vale de modos diversos, ou multimodais, para a construção de sentidos na comunicação. Barton e Lee (2015) indicam que as questões sobre educação e tecnologias precisam ser exploradas, e os conceitos sobre o que é língua e linguagem, nessa nova perspectiva, precisam ser repensados. Também as noções de interação face a face e interação online precisam ser mais aprofundadas para que haja uma percepção das relações entre tecnologia, linguagem e suas interações.

A escola tem potencial para transformar-se em um espaço rico de aprendizagem, tanto presencial quanto online. As tecnologias por si só não auxiliam no ensino e na aprendizagem, mas sim os usos que fazemos dessas tecnologias enquanto professores e aprendentes que podem auxiliar no ensino e na aprendizagem. O professor tem um papel importantíssimo nesse processo de mediação e motivação, pois incentiva o aprendente “a pesquisar, a serem proativos, a agir ativamente, a tomar iniciativas e interagir” (MORAN, 2013, p. 16). Os professores e os aprendentes podem se apropriar dessas tecnologias digitais e utilizá-las.

Para que isso ocorra, conforme afirma Kenski (2013), é preciso que os professores mudem suas práticas e hábitos docentes, adequando-se às novas inovações pedagógicas e explorando ao máximo suas possibilidades. É preciso que esses profissionais gerem desafios e criem condições que possam oferecer movimento e ação às práticas de ensino e aprendizagem dos estudantes, tornando-as mais dinâmicas.

Como professora de francês, pude observar a existência de espaços que podem ser utilizados e preenchidos para oportunidades reais de interação para o aprimoramento da oralidade dos aprendentes de francês. A partir da minha experiência docente, como professora substituta em uma Universidade Federal, trabalhei com turmas heterogêneas nas quais os aprendentes tinham diferenças de cultura, de idade, de vivência, de formação etc. Alguns alunos tiveram seu primeiro contato com a língua adicional na universidade, e outros já

havam estudado a língua em outra ocasião (turmas heterogêneas é uma característica da quase totalidade das habilitações em Letras).

No contexto o qual me encontrava, normalmente as salas tinham muitos alunos e eu tinha pouco tempo para trabalhar a prática da oralidade com todos eles, principalmente de uma maneira que eles pudessem praticar mais e por mais tempo. Essas observações foram pontos de motivação para a realização do presente trabalho.

1.3 Perguntas de pesquisa

Este estudo fundamenta-se nas seguintes problematizações:

1. Como promover interações on-line para a prática da oralidade?
2. Como a multimodalidade pode contribuir para as atividades de interação nos ambientes online?

- **Objetivo geral**

Desta maneira, tendo em vista os questionamentos apresentados, a presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre estratégias para a promoção da prática da oralidade dos futuros professores de francês língua adicional e profissionais dessa língua, por meio de interações online.

- **Objetivos específicos**

São objetivos específicos:

1. Promover ampliações de espaços e tempos para a prática da oralidade por meio da interação oral online.
2. Investigar como os aprendentes utilizam e se apropriam das ferramentas digitais e identificar as estratégias empregadas na prática da oralidade a partir das atividades desenvolvidas em vários níveis de complexidade, levando-os a uma expressão multimodal.
3. Sensibilizar os aprendentes sobre o(s) uso(s) das tecnologias em favor do ensino e da aprendizagem de línguas.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresento a introdução; no segundo capítulo apresento o referencial teórico; no terceiro capítulo apresento o aporte metodológico; no quarto capítulo apresento a discussão dos dados; no quinto capítulo apresento as considerações finais.

No primeiro capítulo, como acabamos de ver, apresento minha trajetória acadêmica e profissional e também as inquietações que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Disserto sobre a minha justificativa, os problemas de pesquisa e os objetivos de pesquisa eleitos para o desenvolvimento deste trabalho.

No segundo capítulo apresento o que entendo por língua, objeto de estudo da Linguística Aplicada, baseando-me na perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a língua(gem) é compreendida como prática social. Discuto também sobre a relevância dos usos que fazemos da língua(gem) em nossas vidas. Adiante, apresento o conceito de língua adicional, termo eleito para o desenvolvimento dessa pesquisa, e sua pertinência. Logo após, adentro o objeto de estudo desse trabalho: a oralidade. Em seguida, apresento os conceitos de oral, oralidade e interação em contextos de aprendizagem de língua adicional, e também as relações entre multimodalidade e aprendizagem em língua adicional. Por fim, apresento a interação no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, a interação online para a prática da oralidade em língua adicional e o uso do ciberespaço e das ferramentas para essas práticas.

No terceiro capítulo apresento a pesquisa-ação, metodologia adotada para este trabalho. Apresento também os participantes da pesquisa, o contexto em que ela foi desenvolvida, o desenho do curso, as atividades propostas e os instrumentos de pesquisa.

No quarto capítulo trago a discussão dos dados a partir dos dois minicursos ofertados, *Praticando Francês no Ciberespaço 1* e *Praticando Francês no Ciberespaço 2*, com excertos das produções dos participantes e das interações orais online, juntamente com a discussão dos demais dados coletados por meio do questionário diagnóstico, de questionários sobre as atividades realizadas nos cursos, e também da avaliação final e de excertos do grupo focal à luz dos meus objetivos de pesquisa, visando responder às perguntas de pesquisa.

No quinto capítulo apresento as minhas considerações e reflexões finais sobre a pesquisa como um todo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção de língua na perspectiva sociointeracionista

O objeto de estudo da Linguística Aplicada, doravante LA, é a língua(gem)¹ do ponto de vista do processo, ou seja, o que se busca em pesquisas na LA é observar a língua(gem) desde “a perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística escrita e oral” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Segundo esse autor, a LA tem como foco “os problemas de uso de linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Assim, a LA investiga os problemas de uso de linguagem não se limitando apenas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas, mas estendendo-se também às questões sociais, culturais e históricas de seus interlocutores.

Por esta razão, ao iniciar qualquer pesquisa no âmbito da LA é imprescindível que o pesquisador tenha de maneira bem definida o que ele entende por língua(gem) e em qual perspectiva deseja trabalhar, pois esse conceito permeará todo o seu trabalho. Desse modo, neste estudo recorro ao conceito de língua como prática social interativa, situando-nos, portanto, na perspectiva sociointeracionista. Bakhtin e Volochínov (2006), em 1929, já falavam sobre as questões da língua(gem) como prática social que se concretiza através da interação verbal, e assinalavam também que é por meio dessas interações sociais que a língua vai se constituindo, se modificando em processo contínuo de evolução:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através de *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125).

¹ No âmbito das discussões desta pesquisa usarei o termo língua(gem) por compreender que língua e linguagem estão intrinsecamente ligadas. Não as vejo de forma dicotômica, muito pelo contrário, são fenômenos sociointerativos que dão condições sociais de produção de enunciados, e ambas são objetos sociais de estudo da LA.

Em outras palavras, a língua vai muito além de um sistema abstrato de representação, pois ela não existe em função de uma gramática pré-estabelecida, mas sim, de uma necessidade de comunicação, de expressão, de troca e de relação entre os participantes de uma atividade comunicativa: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

Nos processos de interação entre os interlocutores a língua vai se configurando, se modificando e se ajustando. O exercício da interação não é um trabalho individual, mas sim, dialógico, e por assim ser, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 144).

Se pensarmos numa criança em processo de aquisição de língua materna, por exemplo, podemos observar claramente que ela não aprende o sistema linguístico dessa língua materna por completo para depois começar a interagir com os interlocutores que a cercam. Antes disso, ao ouvir seus pais falando essa língua e outras pessoas do seu convívio, ela começa a negociar sentidos, estabelecer relações entre aprendizagens recentes e, aos poucos, vai construindo suas representações sobre o mundo à sua volta.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 124).

Em outras palavras, o contato real com essa língua, em suas práticas sociais *em interação*, é que vai organizar a atividade mental para a aquisição da língua. Desta maneira, não há uso significativo da língua fora das práticas sociais; é por meio das práticas interativas que seus usuários dão sentido às ações em que estão envolvidos (MARCUSCHI, 2008).

Apoiando-se na teoria de Bakhtin e Volochínov (2006), Geraldi (1997, p.74) entende que o sujeito “é social, pois nos expressamos, nos completamos e nos construímos em nossas falas através desse contato com o outro”:

[...] os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a

linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (GERALDI, 1997, p.74).

Bakhtin e Volochínov ([1929]2006), Geraldi (1997) e Marcuschi (2008), sustentam que a função principal da língua(gem) é sua função social, como visto anteriormente, na medida em que os sujeitos se constituem, se relacionam através da língua como prática social interativa e esta língua vai se re(configurando), se modificando, se transformando de acordo com as necessidades de comunicação verbal concreta.

Marcuschi (2008, p. 61), tendo como base a teoria bakhtiniana, entende a língua como uma atividade sociointerativa e frisa que ela é sempre uma prática situada, isto é, uma prática “desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”. Na compreensão de Kleiman (2005, p. 24), a prática situada, ou seja, o “entrosamento ou a sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação” se dá pela “capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”. Isso significa dizer que a língua é vista aqui também a partir do seu funcionamento social, cognitivo e histórico. A língua é transformada “pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos”. (GERALDI, 1991, p. 63).

Nessa direção, ver a língua como atividade sociointerativa situada significa dizer que nossas práticas variam de acordo com as situações e contextos em que elas se realizam, e que também nossas escolhas linguísticas variam de acordo com essas situações. Segundo Bakhtin e Volochínov (2006), toda palavra se dirige para alguém e procede de alguém, e assim sendo, os interlocutores têm papel fundamental nessa concepção de língua, pois a língua(gem) se concretiza a partir dessa interação com o outro.

Uma vez discutida a concepção de língua(gem) aqui retida, parece-me importante abordar ainda uma questão terminológica ligada ao contexto em que esta pesquisa se realizou: o ensino e aprendizagem de uma “outra língua”: o francês.

Dentre alguns termos comuns usados na literatura para referir-nos à língua “do outro”, tais como língua estrangeira, segunda língua, língua adicional, este último me pareceu o mais adequado para o desenvolvimento deste estudo. É o que discuto na próxima seção.

2.2 Concepção de língua adicional para a aprendizagem de línguas

Para o presente estudo, não basta apenas trazer o conceito que se tem de língua em uma dada perspectiva. Ao se tratar do ensino e aprendizagem de uma outra língua, é fundamental conceituar também o que se entende por essa “outra língua”.

Leffa e Irala (2014) compreendem que ao mudar de uma língua para outra mudamos muito mais do que só as palavras, pois uma língua é composta também de seus gestos e expressões. Dessa maneira, a expressão, a modalização e os tipos de interações podem mudar em função da língua que se fala. Aprender uma nova língua, portanto, e utilizar essa nova língua nas práticas cotidianas, educacionais, profissionais ou sociais, implica muito mais do que uma simples “substituição lexical ou sintática” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31): implica relações entre a língua materna, que o falante já possui, e a outra língua, que ele está aprendendo.

Termos como segunda língua, língua estrangeira, língua do vizinho, entre outros, consideram, grosso modo, apenas o espaço geográfico em que essa outra língua é ensinada. As conceituações acima citadas me parecem não recobrir por completo o que compreendo por ensino e aprendizado de “outra língua”. Nesta pesquisa, tal conceituação se deu de maneira mais abrangente. É o que veremos adiante.

Leffa e Irala (2014) dizem que se levarmos em consideração apenas o espaço geográfico em que a língua é falada, encontraremos dois conceitos dessa outra língua, como no exemplo abaixo apresentado:

[...] como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Além disso, os autores enfatizam a inadequação do termo “segunda língua”. Ora, se o aluno chinês viesse morar no Brasil para estudar o português e além do mandarim falasse também o inglês, a língua portuguesa não seria mais a sua segunda língua, e sim sua terceira língua.

Para discutir também sobre o termo língua estrangeira, Leffa e Irala (2014) trazem como exemplo o estudo da língua alemã no Brasil. A princípio, o ensino da língua alemã no Brasil seria visto como o ensino de uma língua estrangeira, pois na Alemanha se fala alemão e no Brasil se fala português. Mas se observarmos o caso dos

estudantes de comunidades alemãs no Brasil, eles aprendem também o alemão em suas comunidades. Ao estudar o alemão nas escolas, esses alunos já estariam estudando sua segunda língua e não mais uma língua estrangeira.

Já na compreensão de Spinassé (2006), o termo segunda língua pressupõe que a língua desempenhe um papel identitário e social na comunidade (comunidade japonesa no Brasil e comunidade alemã no Brasil, por exemplo). Já a língua estrangeira não desempenha os mesmos papéis da segunda língua, como a autora bem elucida:

[...] uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (SPINASSÉ, 2006, p. 06).

Podemos observar, dessa maneira, que a língua estrangeira pode ser ensinada apenas para fins específicos, como em leitura de textos acadêmicos em LE ou fazer uma prova escrita em LE, ou seja, não necessariamente a LE tem um fim comunicativo, diferentemente da segunda língua e da própria língua materna. A LE é aprendida basicamente em sala de aula, enquanto a segunda língua é aprendida na comunidade em que o sujeito está inserido (podendo, contudo, ser também ensinada em sala de aula).

Em relação às línguas que se encontram geograficamente distantes, Leffa e Irala (2014) mostram a importância dos avanços tecnológicos, tais como a internet, as redes sociais, os games, os meios de comunicação em massa, e como estes meios podem aproximar essas línguas que são geograficamente distantes em línguas tão próximas.

Tendo em vista todos esses argumentos abordados, qual seria, então, o termo mais adequado para o ensino dessa outra língua? Para que se aprenda uma outra língua, supõe-se que o aprendente já possua ao menos uma língua. Essa nova língua a ser aprendida cria relações com a língua que ele já fala. Concordo com Leffa e Irala (2010, p. 22), ao entender que essa nova língua vem por acréscimo, sendo adicionada ao repertório:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência

metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA; IRALA, 2010, p. 22).

Em outras palavras, a língua que o aprendente já possui colabora para a aquisição da língua adicional que ele está aprendendo. Junto do conhecimento da língua já falada ele vai construindo seu repertório na língua adicional, envolvendo, relacionando e contrastando as questões gramaticais e semânticas da língua que ele já possui.

Uma vez apresentados os conceitos de língua(gem) e língua adicional, na próxima seção, abordarei as implicações teóricas e práticas da aprendizagem de língua adicional imbricadas aos contextos de interação verbal, buscando compreender melhor como a prática da oralidade pode contribuir para a aprendizagem significativa de uma língua adicional.

2.3 Fala e escrita, oralidade e letramento

A fala e a escrita foram vistas por muito tempo como dicotômicas, antagônicas; porém, essa questão é bastante rebatida, pois sabemos que a fala e a escrita muitas vezes se mesclam, se relacionam e se sobrepõem. Por isso, é imprescindível compreender melhor essas relações, como bem explica Marcuschi (2007, p. 33):

[...] com a expressão “fala”, designamos as formas orais do ponto de vista do material lingüístico e de sua realização textual-discursiva. O mesmo acontece com a expressão “escrita”, que será usada para designar o material lingüístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita.

Para Marcuschi (2007), a melhor forma de compreender a fala e a escrita é num *continuum* de textos orais e escritos que muitas vezes se mesclam e, às vezes, é até difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito.

A finalidade da fala “é a comunicação na forma de produção textual discursiva na modalidade oral”; a finalidade da escrita é “a comunicação na forma de produção textual discursiva na modalidade escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Ou seja, a “fala se caracteriza pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos” (MARCUSCHI, 2007, p. 35). Não só os sons, mas uma série de recursos

expressivos são utilizados, tais como a mímica, os movimentos do corpo, a gestualidade. Já a escrita se caracteriza pelo uso da língua na sua constituição gráfica.

Olhando para os usos da fala e da escrita em sociedade, compreendemos que a fala e a escrita são os modos (sistemas de signos) pelos quais realizamos práticas comunicativas de oralidade e de letramento. Vejamos o que significam esses termos na compreensão de Marcuschi (2007, p. 36, grifo meu):

[...] a oralidade diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia, e as atividades de letramento dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto. [...]. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais.

Aí encontra-se a chave para compreendermos oralidade e letramento como conceitos não dicotômicos. Trata-se de práticas sociais complementares, de usos da linguagem em nossas atividades comunicativas cotidianas que, nas palavras de Kleiman (2005, p. 42), “referem-se ao discurso e, para alguns autores, aos modos de organizar a realidade”. Assim, ao considerarmos que o letramento se interessa em olhar para “os usos e as práticas”, muito mais do que para o aspecto linguístico das formas oral ou escrita em que se baseia a comunicação, entendemos que pode haver muito de oralidade em práticas de letramento, assim como o letramento também está presente em práticas de oralidade, embora se valham de modos distintos para assegurar a comunicação.

As práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas, mas elas pertencem a um tipo de discurso ou outro. Por exemplo, as atividades desenvolvidas na ciência ou na imprensa são basicamente letradas, enquanto o diálogo íntimo entre dois namorados pertence às práticas da oralidade, mesmo que às vezes seja transposto para um bilhete ou outro tipo de texto escrito (KLEIMAN, 2005, p. 43).

Além disso, é importante ressaltarmos que com a chegada da contemporaneidade, das mudanças sociais, culturais e econômicas das sociedades pós-industriais, das novas tecnologias, os meios de comunicação mudaram, bem como as maneiras de se comunicar.

No centro desse complexo de habilidades está a capacidade de se envolver com tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os

limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Segundo esses autores, o letramento é cada vez mais visto como “um conceito plural”. Os letramentos não podem ser baseados apenas no texto escrito ou em um “conjunto de habilidades monolíticas” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Os mesmos autores, apoiando-se em Barton (1994), Barton e Hamilton (2000) e Rheingold (2012), apontam que os letramentos vão além das “habilidades ou competências individuais”. Os letramentos são práticas sociais, como também Marcuschi (2008) enfatiza.

Embora não seja meu objetivo, neste estudo, aprofundar-me em uma conceituação de letramento(s), julguei importante trazer essa questão do hibridismo e da continuidade entre oralidade e letramento por dois motivos que se encontram imbricados no contexto em que se realizou esta pesquisa. O primeiro refere-se ao contexto de aprendizagem de uma língua adicional: atividades de aula com foco em textos escritos se valem de práticas da oralidade para discuti-los e interpretá-los, assim como atividades com foco em textos orais também podem utilizar recursos escritos para conduzir ou complementar o debate.

O segundo diz respeito ao contexto tecnológico do estudo que, como anunciado na introdução desta dissertação, teve como objetivo não apenas observar as práticas de oralidade, mas também propiciar uma expressão multimodal dos estudantes em ambientes online. Assim, o letramento está presente nas práticas de oralidade desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa. E para finalizar as questões apresentadas acima se faz necessário apresentar também a multimodalidade, buscando compreender como ela é concebida e desenvolvida nos dias atuais.

2.3.1 A multimodalidade

Com as novas tecnologias se pode reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como o texto escrito, sons, imagens (MARCUSCHI, 2007), o que afeta diretamente a linguagem. Kress e Van Leeuwen (2000) sobre essa mudança na comunicação, indicam:

Tecnologias de informação se prestam à ‘visualização’, o fenômeno no qual a informação inicialmente armazenada na forma escrita é ‘traduzida’ em forma

visual, em grande parte porque o transporte de informação é visto com mais eficiência no visual do que no verbal.² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 108).

Segundo os mesmos autores, as tecnologias se prestam à visualização com uma gama de modos em uso, e esses objetos textuais são vistos mais claramente como multimodais.

Para Kress e Van Leeuwen, (2000, p. 187), “todo texto é multimodal”. A própria língua(gem), na concepção de Kress e Van Leeuwen, é multimodal, com suas características rítmicas: o tom de voz específico de cada sexo, ou cultura específica, a entonação etc. Na compreensão de Barton e Lee (2015, p. 47), as práticas multimodais não são novas, nos jornais, nas revistas e nos materiais didáticos, por exemplo, já havia uma hibridação entre imagens, texto escrito e efeitos visuais, e para eles “os modos referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentidos uso de cores, tipo de fonte”.

Para a presente pesquisa, o que interessa é saber como os textos multimodais podem ser concebidos nos dias atuais. Com as mensagens instantâneas, e-mails, por exemplo, fazemos usos dos emoticons combinados ao texto escrito, muitas vezes para contextualizar a nossa mensagem e para que não haja ambiguidade na mesma..

Na Web 2.0, os textos multimodais podem ser criados e recriados por várias pessoas; podem ser constantemente editados por diversos usuários. Barton e Lee (2015, p. 39), que estão constantemente em contato com a leitura e com a escrita em nossas vidas cotidianas, afirmam que “as pessoas agem num mundo social textualmente mediado”. Os textos são fundamentais tanto para a linguagem quanto para as práticas de letramentos, a partir da apropriação e utilização desses espaços de escrita e fala que estão disponíveis. Barton e Lee (2015) afirmam que os textos online são mais fluidos porque podem ser modificados com mais facilidade.

Uma vez apresentadas as questões sobre fala, escrita, oralidade, letramento, e multimodalidade, na próxima seção busco delinear melhor as questões que envolvem o oral e a oralidade no contexto de aprendizagem de língua adicional.

¹ Todas as traduções que apareceram no texto do inglês para o português e do francês para o português são traduções livres feitas por mim.

² Trecho original: Technologies of information lend themselves to ‘visualisation’, the phenomenon in which information initially stored in written form is ‘translated’ into visual form, largely because the transport of information is seen as more efficient in the visual rather than in the verbal mode. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 180).

2.4 Oral, oralidade e interação em contexto de aprendizagem de língua adicional

Com a recente evolução dos modos de comunicação e suas relações com a linguagem, surge a necessidade de compreendermos melhor como as práticas da linguagem se realizam, neste estudo, mais precisamente, a prática da oralidade. Weber (2013) afirma que o campo do oral já passou por diversas mudanças de métodos e abordagens e que não é tão simples conceituá-lo:

Claramente, o campo do oral sofreu mudanças significativas: métodos ativos, autenticidade, funcionalidade, abordagens globalistas e comunicativas, descritores de competências, tantos termos-chave advindos dos quadros teóricos das inovações. Este termo polissêmico “oral” engloba várias realidades, desde a aquisição dos processos até o tratamento e às modalidades pedagógicas.³ (WEBER, 2013, p.11).

De acordo com Weber (2013), o oral não é algo estático: é um objeto fluido, que ocorre de maneira espontânea, natural. O oral é multiforme, ou seja, não há um único modo fixo do oral. A todo tempo ele pode se modificar, principalmente quando se leva em consideração seu quadro espacial e temporal, ou seja, seu contexto:

O objeto oral abrange diferentes realidades de acordo com os contextos e as culturas educativas, mas também de acordo com a forma como caracterizamos os objetos orais produzidos (monólogo, diálogo, em referência aos gêneros e com base nos pressupostos linguísticos da escrita). Eles implicam uma relação com o outro (formas de respeito, condutas e convenções), implicando a referência aos sinais que orientam as escolhas sociodiscursivas e dão sentido aos microssistemas de troca.⁴ (WEBER, 2013, p. 13).

O objeto oral está intrinsecamente ligado às práticas sociais. Sendo assim, é preciso levar em consideração as transformações dos gêneros orais, a hibridação de estilos feitas pelos locutores, os diferentes falares. Reis e Ferreira (2015) trazem uma

³ Trecho original: À l'évidence, le champ de l'oral a subi d'importants changements: méthodes actives, authenticité, fonctionnalité, approches globalistes et communicative, descripteurs de compétences, autant de termes clé issus des cadres théoriques à l'origine des innovations. Ce terme polysémique “d'oral” englobe des réalités diverses, allant de l'aquisition des processus au traitement et aux modalités pédagogiques (WEBER, 2013, p. 11).

⁴ Trecho original: L'objet oral recouvre des réalités variables selon les contextes et les cultures éducatives, mais aussi selon la manière dont on caractérise les objets oraux produits (monologue, dialogue, en référence à des genres et reposant sur les présupposés linguistiques de l'écrit). Ils supposent un rapport à l'autre (formes de respect, conduites e convetions) impliquant la référence aux signaux qui orientent les choix sociodiscursifs et donnent sens aux microsystèmes d'échange. (WEBER, 2013 p. 13).

definição de Schneuwly e Dolz (2010) sobre o termo *oral*: “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas que, por outro lado, entram em relação com os escritos de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender” (SCHNEUWLY; DOLTZ, 2010, p.144 apud REIS; FERREIRA, 2015, p. 104).

Essa ideia vai ao encontro do que Marcuschi (2008) diz a respeito da relação entre fala e escrita e os exemplos que ele dá ao dizer que textos escritos podem ser oralizados. Também podemos encontrar traços orais em textos escritos, como é o caso da internet, por exemplo. Como dito anteriormente, para o autor, fala e escrita se dão num *continuum*, e assim podem se relacionar, se sobrepor, se completar.

Ainda sobre os estudos de Schneuwly (2010) trazidos por Reis e Ferreira (2010, p. 109) – e isto vale tanto para a didática de línguas quanto para a linguística aplicada –, “o oral pode ser visto pelo professor como materialidade, espontaneidade ou como norma”. Segundo as autoras, Schneuwly (2010) explica que o oral “pode estar ligado tanto às exigências de uma ‘alegria de expressão’ quanto a exercícios sistemáticos de correção”. Assim, a partir dessa concepção as autoras afirmam que o oral é visto de maneira muito mais complexa e dialética e não mais de maneira dicotômica (relação oral e escrito) como era visto nos estudos mais antigos sobre o mesmo.

A partir de Schneuwly (2010), as autoras elencam as características do oral tais como a ‘espontaneidade’, a ‘alegria da expressão’ e a ‘liberação’, penetrando também na questão da subjetividade como característica do oral e trazemo pensamento de Bakhtin ([1929]1997) sobre expressividade e subjetividade. Nesse mesmo sentido, Reis e Ferreira (2015, p. 103) indicam que a noção de oral se vincula à noção de sujeito, “sendo que toda linguagem, que é vinda de manifestação do inconsciente, implica na presença de outros o seu dizer”. Deste modo, não se pode separar a prática da oralidade do sujeito e sua relação com o outro em trocas discursivas, isto é, em interação.

É importante ressaltar que as práticas orais se manifestam na comunicação verbal e não-verbal (entoação, o tom de voz, o ritmo do discurso etc.). A linguagem não-verbal auxilia na compreensão da linguagem verbal e também impulsiona a manifestação de traços afetivos pela entonação, ritmo, tom de voz etc. Porém, qual a diferença entre o oral e a oralidade?

A oralidade é o conjunto da expressão verbal e não-verbal (voz e corpo) em seu sentido estrutural. No seu sentido funcional, a oralidade é uma prática social que se realiza através de textos orais. Segundo Marcuschi (2008, p.36), “a oralidade diz

respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia”. Sendo assim, o oral é uma parte da oralidade, são os objetos produzidos/os discursos produzidos para praticar a oralidade.

A oralidade é também o conjunto de fatos e processos relacionados a uma fala comunitária que: a) se desdobra em contextos ritualizados; b) se inscrevem na repetição (recitação) e se refere a uma memória identitária; c) põe em jogo a voz e o corpo carregados por uma dicção específica; d) baseia-se em um modo de enunciação gnômica posto em prática, no âmbito de uma tradição oral. (CHANGRAULT DUCHETC, 2003 apud WEBER, 2010, p. 78-79)⁵.

Em outras palavras, o termo oralidade tem valor “social, cognitivo e físico” (WEBER, 2010, p. 81). Elementos como o gesto, a voz e a verbalização são intrínsecos ao processo de construção de sentido, pois para produzir e compreender um enunciado é preciso mais que a simples decodificação do som do signo lingüístico. O pensamento de WEBER (2010) se relaciona com o que Leffa e Irala (2014) trazem sobre o falar uma nova língua. Ao mudar de uma língua para outra mudamos muito mais que os enunciados, já que os gestos e as expressões também mudam. Essa mudança vai muito além de uma simples substituição lexical, pois importam aqui as suas relações sociais, cognitivas e físicas.

Agora que vimos as diferenças entre oral e oralidade, veremos adiante que é preciso compreender melhor o conjunto dos traços de oralidade em seus níveis fonéticos, prosódicos, estratégicos e contextuais. Esses traços interligados vão determinar de maneira mais clara o sentido do enunciado ou do discurso, principalmente em relação à prática da oralidade em língua adicional, foco desta pesquisa.

Para a prática da oralidade em língua adicional, na presente pesquisa, baseio-me no modelo proposto por Weber (2010) da *charpente de l’oralité*. A escolha desse modelo de representação da oralidade se deu por sua pertinência epistemológica. Através desse modelo podemos entender melhor esse conjunto de traços da oralidade em diferentes níveis, como citado acima. Segundo a mesma autora, o andaime da oralidade nos ajuda a ter:

[...] uma maior consciência dos elementos que compõe a linguagem: as variabilidades dos sistemas intra e interlingüístico que condicionam a

⁵ Trecho original: L’oralité est aussi l’ensemble des faits et des processus liés à une parole communautaire qui: a) se déploie dans des contextes ritualisés; b) s’inscrit dans la répétition (la recitation, la choralité) et réfère à une mémoire identitaire; c) met en jeu la voix et le corps portés par une diction spécifique; d) repose sur un mode d’énonciation gnomique mettant en oeuvre, dans le cadre d’une tradition oral (CHANGRAULT DUCHETC, 2003 apud WEBER, 2010, p. 78-79).

variação nos usos da linguagem. De fato, do nível pragmático/enunciativo à adequação variacional, a postura esperada pressupõe uma pronúncia e sintaxe adaptada, uma escolha de vocabulário, também particular.⁶ (WEBER, 2010, p. 260).

Weber (2010) apresenta os componentes essenciais para a produção de sentido no discurso oral. Para a autora, eles podem ser compreendidos como “andaimes da oralidade” (*charpente de l’oralité*), com componentes interligados em diferentes planos, com a finalidade de produção de sentido.

Ao pesquisar a definição de “*charpente*” no dicionário Larrouse, obtive:

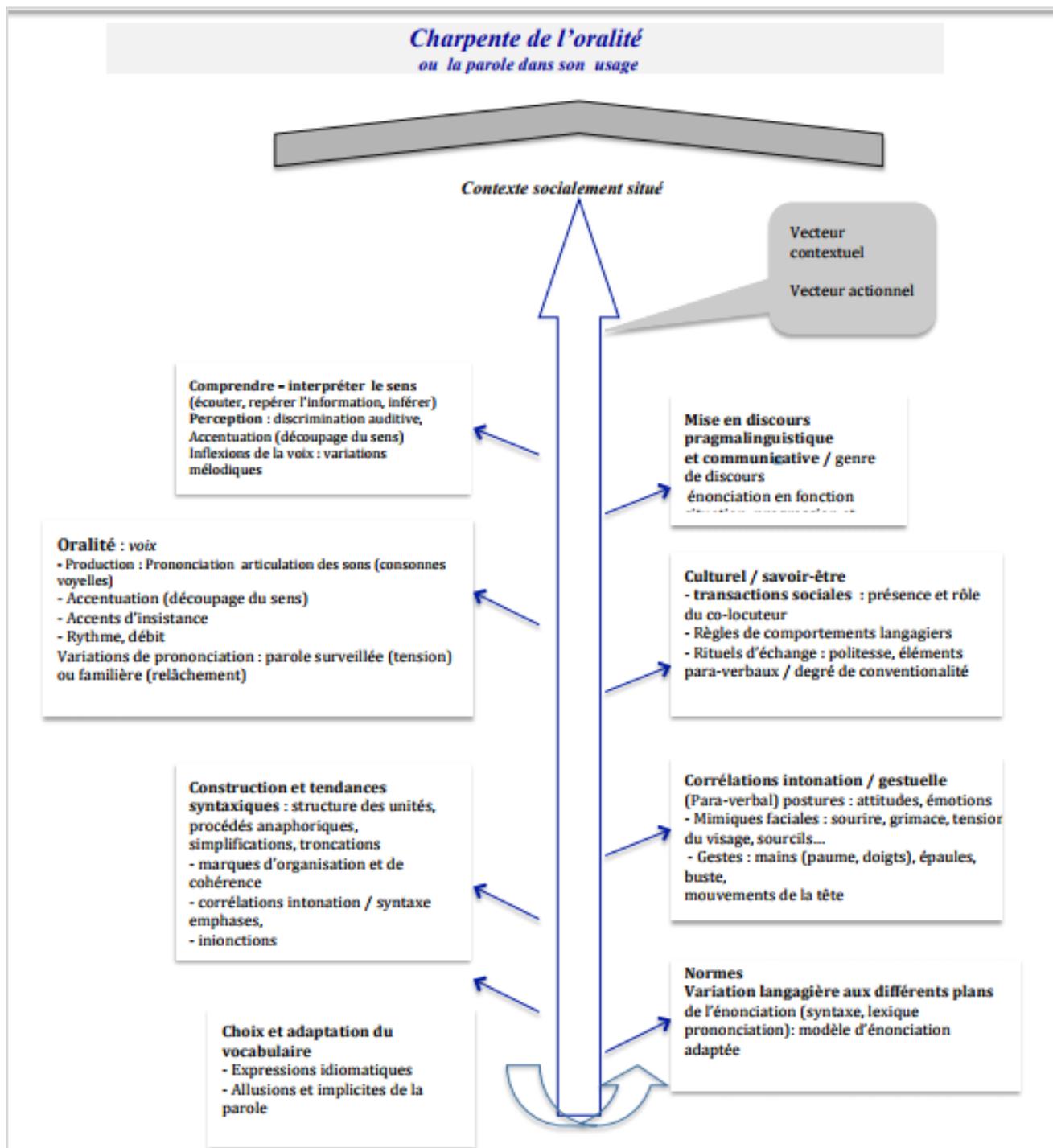
Sentido 1: Combinação e montagem de elementos lineares (madeira, metal, concreto armado) que formam um suporte temporário (andaimes) ou uma estrutura permanente, em um prédio (postes e vigas, coberturas), uma estrutura, uma máquina (levantamento, manipulação), um navio;

Sentido 2: Arte para conceber e realizar essas montagens. (O estabelecimento de um quadro de madeira inclui as seguintes operações sucessivas: layout do esboço, escolha de madeira, layout e marca de madeira, tamanho, instalação.)

Se pensarmos na construção de um teto de madeira de uma casa, por exemplo, veremos que as vigas de madeiras se entrelaçam, se alinham; umas mais grossas, outras mais finas, porém todas essenciais para conceber a montagem do teto. Formam assim, os andaimes, as estruturas necessárias para que a casa permaneça em pé. Da mesma maneira, todos os componentes da oralidade, cada um com sua função específica, são essenciais para conceber o andaime da oralidade. A seguir, trago o desenho do andaime da oralidade proposto por Weber:

⁶ Trecho original: [...] une plus grande prise de conscience des éléments qui composent le langage: les variabilités des systèmes intra et interlinguistiques qui conditionnent la variation des usages du langage conditionnent la variation dans les usages langagiers. En effet, du niveau pragmatique/énonciatif à l’adéquation variationnelle, la posture attendue suppose une prononciation et une syntaxe adaptée, un choix du vocabulaire, lui aussi particulier (WEBER, 2010, p. 260).

Figura 1 – O andaime da oralidade



Fonte: Weber (2010, p. 262).

Se observarmos a imagem, veremos uma seta central que puxa de baixo para cima, entrelaçando todas as vigas na mesma direção. A seta compreende o vetor contextual e o vetor accional. O sentido dado à situação comunicativa é o vetor de base do andaime da oralidade, pois, “se não há sentido, a comunicação se perde rapidamente”

(WEBER, 2010, p. 260).⁷ E se observarmos mais uma vez a imagem, veremos que as ramificações articulatórias, rítmicas, prosódicas e não verbais ocorrem de maneira progressiva.

A primeira viga do andaime da oralidade é a “*escolha e adaptação de vocabulário*” que inclui “*as expressões idiomáticas, as alusões e as implicações da fala*”. Essa viga indica que o aprendente deve possuir vocabulário suficiente e adaptado de acordo com o nível pretendido – no caso da presente pesquisa, nível intermediário (B1) de francês língua adicional – e também que ele tenha consciência das escolhas lexicais que faz.

Em seguida, na segunda viga do andaime da oralidade, nós temos as “*normas e a variação de linguagem em diferentes planos da enunciação (sintaxe, léxico, pronúncia): modelo de entonação adotado*”. Weber afirma que para que haja negociação de sentido entre os participantes da interação é preciso uma negociação de papéis em que “*expressões de persuasão, de confirmação, ou de oposição, ou ainda de questionamentos, diretos ou indiretos, mobilizam esta capacidade de compreensão e de negociação de sentido em toda sua transversalidade*”⁸ (WEBER, 2010, p. 261).

Logo após, na terceira viga do andaime da oralidade nós encontramos a “*construção e tendências sintáticas: estruturas unitárias, procedimentos anafóricos, simplificação, trunicações./ Marcas de organização e de coerência, correlações entonação/ sintaxe, ênfases e injunções*”. Na produção oral em interação não há espaço para exigir uma gramaticalidade como na produção escrita do francês língua adicional, “*os enunciados falados respondem a critérios de organização e eficácia segundo as próprias leis do oral*”⁹ (WEBER, 2010, p. 270).

Posteriormente, na quarta viga do andaime da oralidade, encontramos a “*correlação entonação/gestual/ (Não-verbal) posturas: atitudes, emoções./ Expressões faciais: sorriso, careta, tensão facial, sobrancelhas... /Gestos: mãos (palma, dedos), ombros, busto, movimentos da cabeça*”. A oralidade é muito mais do que a voz, é o conjunto de elementos orais mais também dos elementos corporais e afetivos (raiva,

⁷ Trecho original: [...] “*s’il n’y a pas de sens, la communication s’essouffle rapidement.*” (WEBER, 2000, p. 260)

⁸ Trecho original: “*Les expressions de persuasion, de confirmation, ou d’opposition, ou encore de demandes, directes ou indirectes, mobilisent cette capacité de compréhension et de négociation du sens dans toute sa transversalité.*” (WEBER, 2010, p. 261).

⁹ Trecho original: “*On notera qu’il n’y a pas lieu d’exiger une grammaticalité comme à l’écrit, car structurellement les énoncés parlés répondent à des critères d’organisation et d’e efficacité selon des lois propres à l’oral.*” (WEBER, 2010, p. 270).

ironia, empatia, nervosismo), elementos que ajudam a alcançar o objetivo que é a produção de sentido.

Seguidamente, temos na quinta viga do andaime a própria “*Oralidade: Voz/Produção: pronúnciação/ articulação de sons (consoantes e vogais). /Acentuação (cortes de sentidos). /Acentos de insistência. /Ritmo, pausa./ Variação de pronúnciação: discurso monitorado (tensão) ou familiar (relaxamento)*”. É importante ter atenção à pronúncia para se fazer entender, principalmente se tratando de interações orais online, nas quais outros itens externos afetam a transmissão da mensagem como o *delay* ou os cortes da fala. Às vezes a fala pode até chegar maneira robotizada para o outro interlocutor, então é preciso que o aprendente se esforce mais e tenha mais atenção na articulação dos sons, no ritmo e na pausa das falas.

Em seguida, a sexta viga do andaime da oralidade diz respeito à “*cultura/ savoir-être: transações sociais: presença e papel do interlocutor/ Regras de comportamentos linguageiros/ Rituais de trocas, polidez, elementos não-verbais, graus de convencionalidade*”. Segundo Weber (2010), como os aprendentes já possuem uma bagagem cultural da sua própria língua materna, quando eles entram em interação, reproduzem normalmente essas normas e condutas culturais, ou seja, a construção do sentido se dá também na interlíngua, juntamente ao repertório linguístico e cultural que ele carrega. É uma experiência já adquirida e uma que está se desenvolvendo ao longo da interação.

Logo após, a sétima viga do andaime da oralidade diz respeito a “*compreender/ interpretar o sentido (escutar, localizar a informação, inferir). Percepção: discriminação auditiva, acentuação (cortes de sentido), inflexões da voz: variação melódica*”. Segundo Weber (2010) é preciso compreender para poder participar do diálogo, ou seja, é preciso se apropriar dos *savoir-faire* para interagir numa dada situação. É o contexto que deve favorecer a compreensão dos interlocutores. Se o contexto interacional ocorre em um escritório de uma empresa, por exemplo, sabe-se que a interação se tratará de um ambiente de trabalho/profissional. Weber diz que a “realização de uma conversa pública ou privada refere-se não apenas ao *savoir-faire* social e institucional, mas simultaneamente mobiliza a capacidade de compreensão”¹⁰ (WEBER, 2010, p. 265).

¹⁰ Trecho original: “[...] tenir une conversation publique ou privée renvoie non seulement à des savoir-faire sociaux et institutionnels, mais mobilise simultanément la capacité de compréhension.” (WEBER, 2010, p. 265).

E por fim, a última viga do andaime da oralidade diz respeito ao “*posicionamento do discurso pragma-linguístico e comunicativo: gêneros de discurso, enunciação em função da situação, progressão e coerência da informação*”. Segundo Weber (2010) cabe ao aprendente saber antecipar, prever o que ele irá responder, organizar sua mensagem e inseri-la no contexto.

Agora que vimos como funciona o andaime da oralidade, buscaremos adiante compreender como a interação acontece para que haja a prática efetiva da oralidade. Quais os papéis do professor nesse contexto? E como os aprendentes devem se comportar face às interações? De acordo com Weber (2010):

A atividade da linguagem em uma situação de interação é semelhante a um tecido espesso, extenso e complexo, uma tecelagem que aperta e afrouxa, consistindo em cruzamentos, sobreposições e/ou combinação (discursivas, entonativas, variacionais etc.) Esta tecelagem é para ser vista como um conjunto de elementos interligados que se combinam progressivamente como a co-construção do significado da palavra trocada e de acordo com quadros contextuais.¹¹ (WEBER, 2010, p. 259).

Essa metáfora trazida pela autora enfatiza que a atividade da linguagem varia de acordo com o contexto em que a interação está se dando, ou seja, o sentido vai sendo construído dialogicamente e progressivamente com os interlocutores da interação, através de combinações, ajustamentos e sobreposições discursivas e entonativas, por exemplo.

Cabe ao professor determinar os quadros interacionais que os aprendentes devem dominar a partir do que ele já sabe, encorajar os aprendentes na interação oral, pois é através da interação que eles vão desenvolver suas competências. Cabe também ao professor saber o momento de fazer um ajustamento, uma correção explícita, identificar ou esclarecer uma dada situação. E quais são as estratégias para interagir?

Segundo Weber (2010), no nível B2, o aprendente pode sintetizar as informações, levantar certos pontos, interromper, compreender e encorajar a fala e, se necessário, pode cooperar para que a informação compartilhada seja bem-sucedida.

Mas adiante veremos que para a produção das atividades realizada nesta pesquisa, a partir dos pontos acima levantados, identifiquei quais os *savoir-faire* que os

¹¹ Trecho original: “L’activité langagière en situation d’interaction s’apparente à une étoffe à trame épaisse, étendue et complexe, un tissage qui se resserre et se défait, constitué de croisements, de chevauchements et/ou de combinaison (discursives, intonatives, variationnelles, etc.) Ce tissage est à voir comme un ensemble d’éléments entrelacés qui se combinent entre eux au fur et à mesure de la co-construction du sens dans la parole échangée et au gré des cadres contextuels.” (WEBER, 2010, p. 259).

aprendentes precisariam ter para as interações, que tipo de temática seria escolhida e como essas atividades seriam desenvolvidas. No entanto, para o momento, na próxima seção, aprofundaremos um pouco mais sobre as interações para a prática da oralidade em FLA, abordando o contexto online.

2.5 A interação online para a prática da oralidade em língua adicional

As relações sociais se dão por meio de interações de níveis informais até os mais formais. Essas interações ocorrem diariamente e “de acordo com um conjunto de regras conversacionais de uso, de código mais ou menos vinculativos”¹², segundo a visão de Cicurel (2011, p. 18). Essas regras auxiliam o interlocutor a compreender o tópico conversacional, a perceber se é uma situação mais formal ou informal de conversação, ou seja, permite situar o interlocutor.

Na compreensão de Weber (2010, p. 264) “a interação implica o encontro de um locutor ou mais. O aprendente é inicialmente locutor, quando ele participa do diálogo. Mas igualmente auditor, ele deve compreender para poder responde”¹³. Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8), “o exercício da fala implica uma interação, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, aos quais chamaremos “interactantes”, exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas – falar é trocar e mudar na troca”.

Cada situação de interação tem suas regras. Por exemplo, em uma situação mais formal (reunião de trabalho) dá-se um tipo de interação diferente daquela que se dá em um encontro com os amigos, em uma entrevista de emprego, em uma compra na padaria ou em uma consulta médica. Já foi observado que é através da linguagem que interagimos e é através das interações que vamos criando nossas relações com o mundo. Falei aqui dos tipos de interação mais abrangentes, contudo, falarei agora das interações que ocorrem na sala de aula, para o ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Veremos como essa interação ocorre.

¹² Trecho original: “Les interactions verbales auxquelles nous participons quotidiennement se déroulent selon un e semble de règles conversationnelles, d’usage, de codes plus ou moins contraignants.” (CICUREL, 2011, p. 18).

¹³ Trecho original: “[...] l’interaction implique la rencontre d’un locuteur ou plus. L’apprenant est d’abord locuteur, lorsqu’il participe au dialogue. Mais il est également auditeur, il doit comprendre pour pouvoir répondre.” (WEBER, 2010, p. 264).

Para Cicurel (2011), a interação no ensino de língua adicional em sala de aula apresenta-se de uma forma dialogada, feita por uma sequência de trocas verbais e alternância de turnos. Na aula de língua adicional interagimos na língua-alvo em um contexto de aprendizagem, porém, não é de qualquer forma que interagimos e essa interação não se dá “livremente”. A sala de aula possui suas regras interacionais, nas quais aspectos linguísticos são também trabalhados. Por consequência, “é preciso dar espaço para o que é ação e estratégia de aprendizagem, apoio, atividades pedagógicas, programas, elementos que contribuem significativamente para a construção da interação em sala de aula”¹⁴(CICUREL, 2011, p. 11).

A interação na sala de aula, como dito anteriormente, possui um fim didático, pois ela tem um tema, um objetivo e uma ou várias atividades. Porém, segundo Cicurel (2011), a comunicação didática não está ligada somente a situações escolares. Uma visita a uma exposição de artes, por exemplo, comporta um objetivo didático pelo menos em parte. A autora mostra que “a noção de didaticidade designa a capacidade ou a disposição de um discurso fornecer conhecimentos”¹⁵ (CICUREL, 2011, p. 21). Marcuschi (2007) afirma que é preciso ter algo em comum para que haja interação. É preciso a presença de algo comum como a cultura, as línguas, os contextos situacionais e outros aspectos mais.

Marcuschi (2007) vai ao encontro do que Bakhtin e Volochínov (1995, p. 107) já diziam sobre os enunciados, ao entender que não produzimos frases e, sim, enunciados situados “em contextos em que os indivíduos se encontram em interação”, ou seja, essas ações de ler, escrever são coletivas, coordenadas e colaborativas; elas são autônomas. Marcuschi (2007) também mostra que para se conhecer uma língua é preciso mais que dominar as regras: é preciso saber lidar com elas nas atividades interativas.

No caso do modelo interacional não se coloca como central a intenção comunicativa nem a intersubjetividade, mas a significação situada. Assim por exemplo, numa interação com alguém, um bocejo pode me dar a entender cansaço, sem que o outro tenha querido me dizer que estava cansado. Diante disso, como interlocutores, no processo interacional, estamos sempre propensos a ver nos comportamentos de nossos parceiros de diálogo significações. Também estamos o tempo todo interpretando suas palavras para além de seus significados. (MARCUSCHI, 2007, p. 119).

¹⁵ Trecho original: “La notion de didacticité designe la capacité ou la disposition d’un discours à délivrer des connaissances.” (CICUREL, 2011, p. 21).

Cicurel (2011, p. 22) afirma que toda situação de ensino e aprendizagem “é regulada por um contrato didático: os interactantes aceitam somente situações que ocorrem de maneira que eles tenham um resultado”. Esse resultado é uma aprendizagem nova, uma melhora nas habilidades linguísticas a partir das interações.

Dessa maneira, a interação em sala de aula se constrói em torno de um tema comum, de um formato e suas regras, de um respeito de um tipo de atividade didática que se estabelece. É preciso ressaltar também que o tipo de interação em sala de aula tem uma *finalidade externa* (VION, 1992 apud CICUREL, 2011), pois há a necessidade de um objetivo específico pré-estabelecido para iniciar a conversa. Em um contexto escolar, por exemplo, se buscamos o aprimoramento da oralidade dos alunos, devemos preparar uma interação com esse fim didático, com um tema específico e com atividades específicas. Uma conversa com um amigo, por exemplo, é uma interação com *finalidade interna*, pois não possui um objetivo pré-existente à interação.

As interações acima apresentadas se dão em sala de aula, ou seja, numa interação face a face. Contudo, como se dão as interações orais online?

Nesta pesquisa, especificamente, as interações orais se deram a partir de um conjunto de atividades. A interação oral online requer tanto conhecimento quanto preparo técnico ou acadêmico. Técnico porque nas interações orais os participantes precisam saber utilizar minimamente o computador, a *webcam*, o microfone, o áudio e um programa de vídeo-chamada, além de dispor de uma conexão via internet relativamente boa.

Se a interação for feita via smartphone, o participante precisa baixar um aplicativo de vídeo-chamada e conferir se câmera do celular, áudio e microfone estão funcionando. Após os testes, e preparados tecnicamente, os aprendentes precisam estar preparados academicamente. Ou seja, a interação oral online para a prática da oralidade em Francês Língua Adicional (FLA)¹⁶, não é qualquer tipo de interação. Ela tem um objetivo didático, seja para o conhecimento da temática, para a prática da oralidade, para aprendizagem de um novo léxico.

Para as interações online propostas no curso, os aprendentes já tinham uma ideia da temática, das questões que poderiam ser levantadas, podendo construir o pensamento, naquele momento, baseados em suas vivências pessoais e nas atividades propostas previamente, que serviam de apoio para as interações. Segundo Cicurel:

¹⁶ Ao pesquisar na literatura não encontrei ocorrências da sigla FLA para Francês Língua Adicional, então, tomei a liberdade de criá-la.

[...] quando a interação é didática, ou seja, visa aumentar o conhecimento entre os alunos, os métodos de transmissão relacionados ao objeto ensinado devem ser trazidos à tona. Portanto, deve haver espaço para que as estratégias de ensino e ações, suporte, atividades pedagógicas, programas, elementos que contribuem significativamente para a construção da interação em sala de aula.¹⁷ (CICUREL, 2011, p. 11).

Outro ponto relevante para se considerar nas interações online é a questão dos turnos de fala. Na interação oral online a mensagem pode chegar com um pouco de atraso (*delay*), ou com uma voz um pouco robotizada; é preciso ter uma maior atenção do que se tem na interação face a face, pois ruídos e barulhos externos podem atrapalhar a compreensão da mensagem. O interlocutor que tem a palavra precisa ficar atento à sua pronúncia, à articulação dos sons, falar de forma clara e com a voz mais empostada. Apesar da interação online proporcionar a abertura de espaços, para que ela ocorra é preciso ficar atento também ao tipo de ambiente em que se deseja fazer a interação, que pode ajudar ou atrapalhar na hora da interação.

2.5.1 A web 2.0 na educação

Na presente pesquisa temos como foco a Web 2.0. Para melhor situá-la, é importante mostrar as diferenças entre Web 1.0, a Web 2.0 e a Web 3.0. Além disso, é importante também ressaltar que há uma diferença entre web e internet. Conforme Kenski (2013), a internet é composta das redes digitais, enquanto a web é uma das interfaces gráficas da internet.

Com o advento da Web 1.0, os usuários podiam ler os conteúdos dos aplicativos da web, porém, era quase impossível fazer alterações ou produzir novos conteúdos. Com a chegada da Web 2.0 esses aplicativos passaram a ser mais interativos e os usuários puderam criar, editar, publicar seus próprios textos. Segundo Barton e Lee (2010), além da interação por escrito, os usuários passaram também a fazer *upload* de imagens e vídeos, inserindo conteúdos multimodais em seus comentários e textos. Assim, grande parte do que se conhece hoje como ferramenta de interação foi criada a

¹⁷ Trecho original: “[...] lorsque l’interaction est didactique, c’est-à-dire qu’elle a pour visée un accroissement des connaissances chez les participants apprenants, les modalités de transmission liées à l’objet enseigné sont à mettre au premier plan. Par conséquent, il faut faire place à ce qui est actions et stratégies d’enseignement, supports, activités pédagogiques, programmes, éléments qui contribuent largement à la construction de l’interaction en classe” (CICUREL, 2011, p. 11).

partir de recursos da Web. 2.0, como o YouTube, o Orkut, o Facebook, a Wikipédia e o Twitter, por exemplo.

Temos, por fim, a Web 3.0 ou Web semântica, que:

[...] vem possibilitar uma utilidade bem maior para internet. A sua aplicabilidade será algo inovador, agregando valor nos serviços direcionados aos usuários. Com ela os efeitos das buscas serão mais precisos, economizando tempo e compreendendo o contexto do internauta, disponibilizando resultados de acordo com a necessidade de cada indivíduo. (SANTOS; NICOLAU, 2012, p. 8).

Há um tempo que escolas, alunos e professores interagem no espaço virtual. Por isso, é importante refletirmos sobre os usos desses espaços nos processos de ensino e aprendizagem. Para Kenski (2013), a escola pode desenvolver projetos educacionais mais flexíveis, abertos e de diferentes formatos com os cursos online, com atividades online e a aprendizagem por meio de jogos, por exemplo. Esses diferentes formatos possibilitam que os próprios usuários trilhem seus caminhos de aprendizagem e conhecimento. Os cursos online podem ser oferecidos de forma híbrida (semipresencial), presencialmente, ou totalmente a distância, ampliando oportunidades de formação e capacitação.

Além disso, não basta ter acesso a informações via tecnologias digitais, pois não é isso que garante a aprendizagem, mas sim, os usos das tecnologias é o mais importante. Moran (2013, p. 12) afirma que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”.

Kenski (2013, p. 121) afirma que formação docente precisa ser repensada, pois é necessário formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para “atuar em múltiplas frentes”. Para Moran (2013), os princípios fundamentais para mudar a educação continuam os mesmos: saber acolher, motivar, mostrar valores, colocar limites e gerenciar atividades desafiadoras de aprendizagem.

2.6 O ciberespaço

Veremos adiante que o minicurso desenvolvido para essa pesquisa se chama *Praticando Francês no Ciberespaço*. A inclusão do termo *ciberespaço* no nome do curso se deu por esse termo indicar um espaço em que as pessoas podem comunicar-se, informar-se, aprender, ensinar, baixar arquivos, compartilhar arquivos, armazenar

arquivos etc. Pierre Lévy, pesquisador em ciência da informação e da comunicação, estuda o impacto da internet na sociedade, as humanidades digitais e o virtual. Em sua obra *Cibercultura* (2010), Lévy traz um levantamento sobre o surgimento dos computadores e sua utilização, até chegar à concepção do que seria o ciberespaço.

Segundo Lévy (2010), os primeiros computadores surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos e foram, por muito tempo, reservados apenas aos militares para cálculos científicos. Nos anos 1970, deu-se início à comercialização do microprocessador, que tinha um estatuto mais técnico e industrial. Na década de 1980, os computadores começaram a fundir-se com as telecomunicações (cinema, televisão, imprensa). No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o computador conectado à internet começou a crescer exponencialmente e passou, a cada dia, a ser mais de uso pessoal. O crescimento exponencial dos usuários, o armazenamento de dados com as informações compartilhadas, entre outros, precisa ocorrer em um espaço que é designado como ciberespaço. Para Lévy, o ciberespaço é:

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2010, p. 16).

O ciberespaço está em constante crescimento à medida que a informação e as formas de comunicação também crescem e se multiplicam. Para este autor, o crescimento do ciberespaço “resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas” (LÉVY, 2010, p.10). Além disso, essas informações podem ser compartilhadas entre várias pessoas, o que aumenta o potencial da inteligência coletiva entre grupos de pessoas. Lévy (2010) também enumera as principais funções do ciberespaço, tais como acesso a distância aos diversos recursos e computadores, a transmissão de dados e a troca de mensagens. A comunicação através do espaço virtual se multiplica a cada dia e, por consequência, o ciberespaço também cresce.

Existem três princípios que orientam o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Lévy (2010) define esses princípios da seguinte maneira: a *interconexão* é um conjunto contínuo sem fronteira para o ciberespaço, provocando uma mutação física da comunicação; passamos das noções de canal de rede a uma sensação de espaço envolvente no qual

todo espaço se tornaria um canal interativo. A *comunidade virtual*, que é um grupo de pessoas que têm interesses de conhecimento, de projetos em comum, de afinidades “em um processo de cooperação ou de troca” (LÉVY, 2010, p. 127). Por fim, *inteligência coletiva*, que seria o último princípio da cibercultura e sua finalidade última.

Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado. O ciberespaço talvez não seja mais do que o indispensável desvio técnico para atingir a inteligência coletiva. (LÉVY, 2010, p. 130).

O ciberespaço reúne uma infinidade de mídias e interfaces, permitindo o acesso destas no mesmo espaço, além de possibilitar a criação de comunidades virtuais com interesses específicos.

Em relação à educação e à formação dos professores, Lévy (2010, p. 160) levanta algumas questões relacionadas ao Ensino a Distância (EAD). Ele propõe reformas para o sistema de educação e formação dos professores. Uma delas é explorar “certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias intelectuais da cibercultura”. Um novo estilo de pedagogia que favoreça “as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”, sendo que o professor nesse contexto é visto como um “incentivador a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.

Tendo em vista as questões abordadas sobre o ciberespaço, na próxima seção serão apresentados os aplicativos utilizados no minicurso *Praticando Francês no Ciberespaço*, dentre eles o Facebook, o Hangouts e o YouTube.

2.6.1 O Facebook

Vivemos numa sociedade cada vez mais conectada, pois com o advento da Web 2.0 nós participamos e (re)configuramos as redes de comunicação e informação. Os modos de se expressar nas redes sociais também mudaram. Em uma publicação em site de rede social, por exemplo, podemos escrever, postar uma foto, um vídeo, um áudio, ou compor um texto com todos esses elementos (imagens, áudios, vídeos) e compartilhá-los. As práticas de escrita no meio digital são mais amplas do que as propostas nas escolas nas aulas de leitura e produção de texto. Nesse sentido,

precisamos rever nossas práticas educacionais e nos perguntar se elas atendem às demandas atuais da sociedade.

O Facebook é um site de rede social que foi lançado em 2004 e é amplamente utilizado e difundido no mundo inteiro por vários motivos: é gratuito, fácil de usar, facilita a comunicação, permite organizar grupos (profissionais, de amizade, de interesse mútuo) e eventos, além de favorecer a troca de informações. Os usuários compartilham fotos, imagens, informações (pessoais ou não) e se conectam a outros usuários. Além disso, podem criar páginas de suas empresas, divulgar eventos e seus produtos.

Os sites de redes sociais como o Facebook, por exemplo, têm sido utilizados cada vez mais para fins educacionais. Segundo Lorens e Cadpferro (2011, apud FINARDI; PORCINO, 2016, p. 95), “pela sua facilidade pela criação e administração de um grupo [...], pela sua interface simples [...] pela possibilidade de bate papo, troca de mensagens e marcação [...], seu alto grau de conectividade externa (com conteúdos externos)”. Os próprios estudantes criam grupos para compartilhar determinados assuntos de diversas disciplinas, e professores criam grupos fechados com seus alunos em dada disciplina, formando, dessa maneira, comunidades de prática (WENGER; SYNDER, 2000 apud BARTON; LEE, 2015), onde os participantes trocam informações e aprendem uns com os outros.

No Facebook pode haver tanto interações síncronas quanto assíncronas; os usuários podem postar comentários e outras pessoas podem curtir, comentar e compartilhar esse conteúdo. Os usuários podem se comunicar via chat ou via e-mail privado do Facebook. Segundo Paiva (2006, p. 67), “o Facebook é uma rede composta de agentes em interação, [...] é sensível a feedback”. Os participantes reagem a postagens com textos ou com emoticons, defendem seu ponto de vista e aprendem uns com os outros. Além disso, cada usuário pode gerir sua própria página, podendo adicionar novos amigos, sugerir novos amigos, comentar publicações, editar ou excluir postagens, por exemplo.

2.6.2 O YouTube

Criado em 2005, o YouTube é um site de compartilhamento de vídeos, mas é também um site de rede social, pois os usuários podem curtir ou não os vídeos, seguir

os canais, deixar comentários, sugerir novos vídeos etc. Normalmente os vídeos postados no YouTube são multimodais, ou seja, os usuários podem colocar legendas em seus vídeos, descrições, anotações, música, imagem etc., utilizando editores de vídeos.

Segundo Barton e Lee (2015), o YouTube, por ser um importante site da Web 2.0, atrai usuários de todo mundo, que também trazem consigo suas próprias práticas e repertórios linguísticos em seus vídeos e comentários escritos.

2.6.3 O Hangouts

Lançado em 2013, o Hangouts é um aplicativo de chamada de vídeo, de voz e também de mensagens instantâneas. A chamada de vídeo pode ser feita em dupla e em grupo (gratuitamente até 10 pessoas). Através dos chats é possível também enviar vídeos, links e imagens para outros usuários. Em relação ao serviço de vídeo e áudio, o Hangouts permite compartilhar a tela do computador, capturar imagens na conexão e compartilhar vídeos do YouTube.

Ainda que o Facebook, o Hangouts e o YouTube não tenham sido criados para fins educacionais, os usos reais que são feitos desses aplicativos podem proporcionar espaços de ensino e aprendizagem.

Os conceitos-chave para o desenvolvimento desta pesquisa são a oralidade, a interação oral online e as tecnologias. Uma vez apresentados esses conceitos para a compreensão do aporte teórico desta pesquisa, será apresentada, no próximo capítulo, a metodologia de pesquisa eleita para este trabalho: a pesquisa-ação.

3

METODOLOGIA

No presente capítulo apresento o referencial metodológico escolhido para o processo investigativo desta pesquisa. Primeiramente, disserto sobre a pesquisa qualitativa, justifico sua escolha e sua pertinência para a pesquisa em Linguística Aplicada. Em seguida, abordo a Pesquisa-Ação como metodologia de pesquisa eleita para o presente trabalho, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa (cf. capítulo 1). Por fim, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 A pesquisa qualitativa

As ciências buscam explicações dos fatos ou a compreensão da realidade. Pesquisar é refletir, analisar, descobrir e transformar. Segundo Chizzotti (2006, p. 19), a pesquisa é “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Fazer pesquisa, no paradigma qualitativo, não é algo que ocorre de forma isolada, geralmente este ato resulta de um esforço coletivo em que pesquisador(a) e participantes estão imbricados no processo.

O ato de pesquisar “obedece a um conjunto de regras que devem ser aplicadas para garantir o status de cientificidade” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 85). Em outras palavras, para que a pesquisa aconteça é necessário pensar em métodos válidos e confiáveis e nas formas de realizá-los para garantir seu caráter científico. A análise dos dados não é feita de modo livre, ela é embasada em conhecimentos teórico-metodológicos qualitativos, com suas regras e seus instrumentos, para que haja validade científica.

Para se fazer pesquisa em ciências sociais, é preciso também “encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele” (CHIZZOTI, 2006, p. 25). Este tipo de pesquisa é denominado de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa teve sua origem no final do século XIX e início do século XX. Ela se encontrava, a priori, num paradigma positivista: a pesquisa qualitativa foi historicamente definida dentro do paradigma positivista, no qual os pesquisadores qualitativos tentavam realizar uma pesquisa positivista de boa qualidade utilizando métodos e procedimentos menos rigorosos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Porém, como cita Schwandt (2006), observou-se que “no centro da disputa estava a declaração de que as ciências humanas tinham diferenças fundamentais em relação às ciências naturais quanto à sua natureza e sua finalidade”. Ou seja, os defensores da pesquisa qualitativa interpretativista afirmavam que o “objetivo das ciências humanas era compreender a ação humana, desta maneira, os métodos positivistas não eram os mais adequados para se fazer pesquisa qualitativa” (SCHWANDT, 2006, p. 195).

O positivismo trabalhava com os métodos quantitativos e, nesta abordagem, os dados eram examinados com objetividade e com o estabelecimento de relações de causa-efeito, em busca de verdades universais. Sendo assim, observou-se que os dados da pesquisa qualitativa precisavam ter seus próprios instrumentos e seus próprios processos de análise.

A pesquisa em Linguística Aplicada se encontrava também nesse paradigma. Por muito tempo, pesquisas de caráter positivista foram desenvolvidas na LA. Porém, as pesquisas atuais tendem à pesquisa qualitativa. Segundo Celani (2005, p. 16), os dois paradigmas possuem características em comum, como os objetivos gerais, a busca por conhecimentos e os valores fundamentais. Porém, o paradigma qualitativo interpretativista “nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte.”

Uma vez que a pesquisa quantitativa se apoia na busca da objetividade, na geração de dados exatos, a pesquisa qualitativa se interessa pela intersubjetividade, pela geração de dados a partir de métodos interpretativistas, dando voz e ênfase aos participantes da pesquisa. Além dessas características da pesquisa qualitativa, no entendimento de Moura Filho (2000) a pesquisa qualitativa:

[...] dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o (a) pesquisador (a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica. (MOURA FILHO, 2000, p. 6).

O enfoque qualitativo é fenomenológico, pois busca a compreensão do sujeito social, é holístico, porque busca a compreensão dos significados a partir da interação em determinado contexto. Ele é indutivo porque considera o conhecimento tendo como base a experiência, a realidade concreta; parte de questões particulares até se chegar a uma generalização, diferentemente do enfoque dedutivo, que parte de uma análise mais geral, dedutiva, para a análise mais particular, a fim de provar teorias estabelecidas.

Moita Lopes (1996), ao dissertar sobre a tradição e as tendências atuais de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas, observa que tradicionalmente as pesquisas nessa área eram orientadas *para* a sala de aula e não *na* sala de aula. Já as tendências atuais são as pesquisas que se dão *na* sala de aula.

O mesmo autor destaca a nova tendência de pesquisa qualitativa na sala de aula: o *professor-pesquisador*, (pesquisa-ação), sendo “uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo de ensino e aprendizagem” e também uma “forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 89). Os professores passam a investigar sua própria sala de aula, as questões apresentadas por seus próprios alunos, sua própria prática docente e sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

Desta maneira, podemos ainda ressaltar que a pesquisa qualitativa perpassa as crenças e caminha para a produção de conhecimentos. E a sua *práxis* (ação, prática) procura alcançar os objetivos de forma reflexiva e crítica. Segundo Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa consiste:

[...] num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativo-interpretativista foi eleita para este trabalho justamente por ela permitir a análise dos dados por meio de um viés interpretativista e de compreensão do objeto: a linguagem, e mais especificamente neste trabalho, os processos de ensino e aprendizagem de línguas, em que o modo de realizar a observação e interpretação dos dados se dá a partir de uma problemática, de uma questão da própria

sala de aula (ou fora dela) sempre voltada pra os participantes sociais da pesquisa: os professores e os alunos.

Para a presente pesquisa, ofertei um minicurso de Extensão Universitária voltado para a prática da oralidade em francês língua adicional. Interpretei os fenômenos que ocorreram nesse ambiente e busquei compreender o que esses fenômenos representavam para os aprendentes a partir das atividades desenvolvidas, dos questionários respondidos, das reflexões sobre os eventos ocorridos.

O meu foco centralizou-se nos participantes enquanto co-construtores de ideias, pensamentos, reflexões e conhecimentos, tanto da própria prática da língua adicional quanto da formação enquanto profissionais, nos processos de uso da língua(gem). Para a geração de dados utilizei questionários, produções escritas, interações orais online e grupo focal para coleta de dados. Adiante detalharei sobre o minicurso ofertado.

As pesquisas atuais desenvolvidas nas áreas das ciências são de cunho qualitativo. Como o presente trabalho foi desenvolvido na área da Linguística Aplicada, explicarei melhor como a LA se comporta enquanto ciência social. É o que veremos na próxima seção.

3.1.1 A Linguística Aplicada enquanto ciência social

A Linguística Aplicada é uma ciência social que tem como foco as questões da linguagem em suas práticas, que vão desde o ensino e aprendizagem de línguas (materna ou adicional), aos letramentos, aos contextos fora de sala de aula, entre outros. Segundo Moita Lopes (1996) o foco da LA encontra-se na linguagem enquanto processo de interação de seus usuários:

Coloca-se o foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística escrita e oral. Portanto, a teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística. (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Assim, interessa ao linguista aplicado problematizar questões de uso da língua(gem) com foco no usuário em seu contexto social e, a partir disso, buscar novas alternativas para os contextos em questão, compreender os fenômenos envolvidos e sua complexidade. Ademais, no entendimento de Pennycook (2006, p. 68), a LA é “uma

abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. A LA não é uma disciplina, mas sim uma área “mestiça e nômade”.

Como o usuário da língua(gem) é um sujeito social é mutável, heterogêneo, dinâmico, a língua(gem) pode ser afetada e transformada por ele, pois ela reflete o que o sujeito é como ele é constituído. Como o foco da linguística aplicada é a língua(gem) em uso por seus usuários, não se pode desconsiderar o contexto histórico, cultural e situacional desses usuários.

Além disso, é importante ressaltarmos também a língua(gem) “como instrumento de construção do conhecimento e da vida social recuperados em muitas áreas de investigação” (MOITA LOPES, 1996, p. 18). Dito isso, podemos considerar uma característica muito particular da LA: dialogar com outras áreas de conhecimento como a educação, a psicologia, a sociologia, por exemplo. A língua(gem) está presente em todas as áreas ora como instrumento para a produção e seu registro, ora como objeto de estudo em si, pois nos relacionamos por meio da dela, produzimos conhecimento nela, nos constituímos como sujeitos sociais pela língua(gem).

Após abordar um pouco mais da questão da LA enquanto ciência social, passo a discutir a metodologia de pesquisa eleita para esse trabalho: a pesquisa-ação. Explicarei o que é a pesquisa-ação a partir da literatura lida, quais as suas características e o porquê dessa escolha metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa

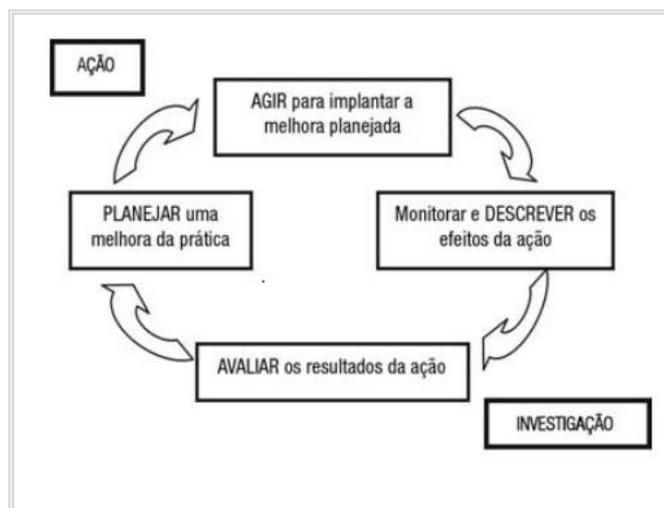
Neste capítulo, apresento a pesquisa-ação (doravante PA) como metodologia de pesquisa deste trabalho. A PA é um tipo de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. De acordo com Tripp (2005), não há certeza sobre quem criou a PA, porém, há um consenso em atribuir a criação desse termo a Lewin (1946), um psicólogo alemão-americano. Lewin (1946) percebeu, em sua época, a necessidade de se fazer pesquisas sobre questões sociais que ultrapassassem as barreiras dos laboratórios, e buscando uma metodologia de pesquisa que atendesse a essas necessidades, nomeou essa pesquisa de pesquisa-ação (*action-research*). A PA tem sido utilizada de diferentes maneiras e em diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a educação, a linguística aplicada, entre outras.

Rejeita-se, na PA, as noções positivistas de verdade, objetividade e racionalidade. É um método flexível e em seu desenvolvimento pode haver imprevistos, tanto para reconstruções de processos quanto para a retomada de princípios, porém, buscam-se acordos coletivos e consensuais entre pesquisador(a) e participantes.

A PA funciona através de ciclos contínuos de investigação-ação, nos quais, primeiramente, planeja-se uma ação em busca de uma melhoria de uma determinada prática ou situação. Em seguida, implementa-se essa ação descrevendo-a e avaliando-a. Por fim, observa-se se houve uma mudança, uma evolução, um avanço nesse primeiro ciclo. Para dar continuidade à sua característica interativa, planeja-se novamente outra ação para uma segunda intervenção.

No diagrama abaixo, podemos observar melhor como funciona a o ciclo da pesquisa-ação:

Figura 2 – A Investigação-Ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Thiollent (2009), em 1986, abordava as questões sobre a metodologia de pesquisa-ação. Para o autor, a PA está associada à resolução de um problema coletivo em que há participação dos sujeitos imbricados nesse contexto, participando ou cooperando para a melhoria:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Thiollent (2009) afirma que com a PA almeja-se alcançar ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social. Busca-se uma transformação, assim como Tripp (2005) o descreve em seu diagrama da investigação-ação. Mais adiante, veremos que a pesquisa-ação é também muito utilizada no âmbito educacional, ou seja, em situação mais restrita, como um problema em sala de aula, por exemplo.

Franco (2005, p. 491), seguindo a mesma linha de raciocínio de Thiollent (2009), ressalta que a pesquisa-ação é um processo “eminente interativo, e a análise da qualidade da ação entre os sujeitos que dela participam é fundamental para definir sua pertinência epistemológica e seu potencial praxiológico”.

Na pesquisa-ação, o pesquisador não se coloca numa posição passiva de apenas observação; pelo contrário, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador desempenha um papel ativo “no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2009, p. 15).

Além disso, segundo Aranda (2011), a PA tem uma finalidade de pesquisa e uma finalidade de ação, ou seja, ela não é só constituída pela ação ou pela participação, é preciso também produzir conhecimentos, adquirir experiências e fazer avançar o debate das questões abordadas. Para a autora,

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que consiste em articular simultaneamente uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação, através de uma cooperação dialógica entre pesquisador e atores implicados numa dada situação, com o duplo objetivo de modificá-la e de produzir novos saberes a ela relacionados. (ARANDA, 2011, p. 88).

A PA, em sua origem, buscava a resolução de um problema de um grupo social, ou seja, ela era mais ampla. Como dito anteriormente, para os estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada, essa metodologia pode ser bastante útil. Não necessariamente se buscará a resolução de um problema, mas “a vontade de conhecer melhor e de trazer alguma mudança a dada situação social ou educacional” (ARANDA, 2011, p. 95). No que tange especificamente ao contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional, a PA tem como objetivo:

[...] a modificação da relação dos profissionais quanto à sua postura de ensino/aprendizagem, ou até mesmo a evolução dessas práticas em uma escala que vá de uma melhor consciência, a um maior controle destas, ou ainda uma ação sobre tais práticas em termos de modificação. (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 apud ARANDA, 2011, p. 95).

No que diz respeito aos participantes, ainda em relação ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas, eles participam da ação proposta, refletem sobre ela e a avaliam. Como dito anteriormente, essa ação deve ser dialógica, tendendo sempre a entendimentos, negociações e acordos. No entendimento de Franco (2005):

[...] as ações devem procurar conviver e superar as relações assimétricas de poder e de papéis; ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas; ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação; ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo. (FRANCO, 2005, p. 494).

Esta pesquisa ocorreu em dois momentos distintos. Num primeiro momento foi ofertado um minicurso piloto, denominado de *Praticando Francês no Ciberespaço 1*. Num segundo momento, após os processos de reflexão/pesquisa e formação deste primeiro minicurso piloto, foi idealizado o segundo minicurso intitulado *Praticando Francês no Ciberespaço 2*.

Para ambos os cursos, a pesquisadora apresentou aos participantes uma proposta de minicurso para que eles ficassem cientes do que ocorreria ao longo do processo. Os participantes estavam livres para tomar suas decisões de participar ou não do minicurso. Para a formulação do *Praticando Francês no Ciberespaço 2*, a pesquisadora levou em consideração as avaliações dos participantes do primeiro minicurso e tudo que foi apontado por eles ao longo do processo, desta maneira, contemplando assim, as características cooperativa e participativa das pessoas envolvidas na PA.

Para o bom desenvolvimento de uma PA “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 2009, p. 15).

Além disso, é importante ressaltarmos que para se fazer PA é preciso, antes de mais nada, a existência de uma inquietação sobre alguma questão, algum problema. A partir das minhas inquietações enquanto professora de francês língua adicional é que esta pesquisa se desenvolveu. A partir dessas inquietações, planejei uma ação a fim de responder minhas perguntas de pesquisa. E para isso, tendo como base a literatura consultada (EL ANDALOUSSI, 2004, THIOLLENT, 2009) desenvolvi o desenho da Figura 3.

Desta maneira, a presente pesquisa se materializou na oferta do minicurso PFC, idealizado para ser uma intervenção com o objetivo de buscar mudanças, evoluções na ação pedagógica, ou seja, com a finalidade de uma ação que trouxesse novos

entendimentos sobre a prática de ensino e a aprendizagem do francês. Perpassei todas as fases do ciclo da PA ao planejar o curso previamente baseado em conhecimentos didáticos, teóricos e práticos, e intervi na minha própria prática didática com uma nova proposta pedagógica.

Figura 3 – Ciclo da Pesquisa-Ação



Fonte: elaboração própria.

Com os participantes, refleti sobre essa intervenção-ação, e por fim, repensei, ressignifiquei essa ação para uma nova intervenção. Na próxima seção apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, junto com seus participantes, instrumentos e procedimentos de geração e análise de dados.

3.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um curso online¹⁸ na Universidade de Brasília (UnB), uma universidade pública federal brasileira com sede em Brasília – Distrito Federal. Ela é a maior instituição de ensino superior da Região Centro-Oeste e uma das mais importantes do país. Quanto a mim, pesquisadora, fui estudante do curso de Letras-Francês da UnB, e professora substituta da mesma instituição no curso de Letras-Francês. Atualmente sou estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unb.

¹⁸ Curso online de modalidade híbrida.

O que me motivou a desenvolver esta pesquisa foram as minhas inquietações enquanto professora de francês língua adicional. A partir da minha experiência como professora substituta na UnB, pude observar a heterogeneidade das turmas nas quais os aprendentes apresentavam diferenças de cultura, de idade, de vivência, de conhecimento linguístico do Francês língua adicional, de formação acadêmica, entre outros.

Alguns aprendentes tiveram seu primeiro contato com a língua adicional na universidade, enquanto outros já haviam estudado a língua em outras instituições ou centros de línguas. Além das disciplinas ofertadas presencialmente, observei que existem espaços e tempos que podem ser preenchidos para oportunidades de estudo do francês língua adicional. No caso da presente pesquisa, oportunidades reais de interação para o aprimoramento da oralidade dos aprendentes de FLA.

Explorar cursos online em projetos de extensão parece-me interessante, pois é uma oportunidade de criar mais um espaço oportuno para os aprendentes de praticar mais e por mais tempo o FLA para além das disciplinas obrigatórias dos cursos, e também de refletir sobre sua própria formação enquanto professor, pensando em práticas didáticas a serem aplicadas.

Para a realizar o minicurso foi preciso desenvolver uma proposta de Extensão Universitária a ser aprovada em colegiado da unidade acadêmica ao qual foi submetida, neste caso, o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (LET- Unb). O LET oferece cursos de Letras – Licenciatura e Bacharelado (português, francês, espanhol, inglês, japonês, português como segunda língua), curso de Letras – Tradução (inglês, francês e espanhol) e o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas – Multilinguismo e Sociedade da Informação (LEA-MSI). O minicurso estava aberto a todos os estudantes de francês de qualquer uma dessas habilitações. “Uma vez a proposta aprovada pelo Departamento e pelo Decanato de Extensão¹⁹ (DEX – responsável pela institucionalização do projeto), o minicurso foi divulgado por meio de cartazes, da internet, e de visitas a turmas de Letras. O curso se desenvolveu de maneira híbrida. Tivemos alguns encontros presenciais em laboratório multimídia do Instituto de Letras, que se encontrava devidamente equipado com computadores e

¹⁹ As propostas de Extensão Universitárias submetidas têm como objetivo promover melhorias na realidade social por meio de ações efetivas da comunidade acadêmica. Na Unb “[...] a extensão é pilar essencial para colocar em prática o aprendizado, promover a integração e entender as necessidades do país. Numerosos programas, projetos e eventos conduzidos pela instituição produzem resultados diários e ajudam a transformar a vida das pessoas” (www.unb.br/extensao, 2017).

internet. O laboratório era utilizado para os encontros presenciais. O minicurso teve 25% das suas atividades desenvolvidas presencialmente e 75% virtualmente.

Tanto o primeiro módulo quanto o segundo, respectivamente PFC1 e PFC2, foram gratuitos por se tratarem de uma pesquisa de mestrado. O número de vagas para o módulo 01 foi de até 16 participantes, e do módulo dois foi de até 18 participantes. A maioria dos estudantes matriculados no PFC1 cursava Letras-Francês (30%), Letras-Tradução (30%), LEA (30%) e outros cursos (10%). Já no PFC2, a maioria dos estudantes cursava Letras-Francês e LEA.

O minicurso PFC1 foi ofertado como curso-piloto do dia 24 de outubro de 2016 a 11 de novembro de 2016, com carga horária de 15 horas. Num segundo momento, no ano de 2017, entre os dias 02 e 25 de agosto, foi ofertado o minicurso de Extensão Universitária Praticando Francês no Ciberespaço 2, com carga horária de 30 horas. Explicarei mais adiante o porquê do aumento da carga-horária. Para melhor ilustrar esse funcionamento apresento o quadro abaixo:

Quadro 1 – Os módulos dos minicursos

DATA	TÍTULO	NÚMERO DE VAGAS	GRATUITO	CURSO(S) PREDOMINANTE(S)
24/10/2016 a 11/11/2016	PRATICANDO FRANCÊS NO CIBERESPAÇO 1	16	SIM	LETRAS-FRANCÊS TRADUÇÃO- FRANCÊS LEA (MSI)
02/08/2017 a 25/08/2017	PRATICANDO FRANCÊS NO CIBERESPAÇO 2	18	SIM	LEA (MSI) LETRAS-FRANCÊS

O título do minicurso, *Praticando Francês no Ciberespaço*, se justifica justamente pelo fato de o ciberespaço abrir espaço para a criação de comunidades virtuais. O ciberespaço, como dito no capítulo 2, é o espaço em que as pessoas podem transitar tanto para se comunicar, se informar, aprender colaborativamente, ensinar, entre outras possibilidades. As pessoas estão interconectadas nesse espaço de comunicação e circulação de fontes digitais.

O curso atraiu principalmente os estudantes de Letras-Francês e do LEA (MSI), primeiramente porque os estudantes de Letras-Francês, inscritos nesse curso, têm interesse em praticar a oralidade em Francês e ampliar seus conhecimentos sobre

processos de ensino e aprendizagem, além do desejo de se atualizarem em relação às pesquisas sobre tecnologia e ensino de línguas. Os estudantes do LEA (MSI) precisam cursar quatro semestres de disciplinas de prática oral e escrita em francês. Os estudantes inscritos no curso alegaram que tinham o interesse principalmente de encontrar mais uma oportunidade de praticar a oralidade em francês, e como eles já trabalham com as tecnologias no curso, se interessaram por se tratar de um curso online para a prática do francês.

3.3.1 A Ética na Pesquisa

Antes de adentrarmos especificamente na ética na pesquisa, se faz necessário compreender o que esse verbete significa. A ética pode ser entendida enquanto ramo da Filosofia que estuda os princípios e os valores morais, como também um conjunto de normas ou regras a serem seguidas, respeitadas e aceitas. No dicionário online Michaelis (2017), encontrei a seguinte definição deste verbete:

Filos: Ramo da filosofia que tem por objetivo refletir sobre a essência dos princípios, valores, problemas fundamentais da moral, tais como a finalidade e o sentido da vida humana, da natureza do bem e do mal, os fundamentos da obrigação e do dever, tendo como base as normas consideradas universalmente válidas e que norteiam o comportamento humano.

Por extensão: Conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade.

Segundo Celani (2005, p. 106), ao desenvolver pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, interessa ao pesquisador abordar os princípios éticos que envolvem o trabalho, pretendendo, dessa maneira, “evitar danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral”. Para a autora, os participantes da pesquisa não devem ser expostos indevidamente, pois posturas e procedimentos considerados não éticos podem causar danos e prejuízo, tanto para o pesquisador quanto para os participantes e para a sociedade. Apoiando-se em Moraes (1995), Celine (2005, p. 107) apresenta os procedimentos não éticos em pesquisa científica:

[...] os procedimentos não éticos podem ser reduzidos a duas categorias: má conduta e fraude. Seriam exemplos de má conduta: não arquivar os dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos,

publicar precocemente [...] a fraude se caracterizaria como: plagiar, falsificar dados e inventar resultados.

Existem outros exemplos de má conduta e fraude, porém, os exemplos apresentados acima foram destacados para que possamos ter uma visão global desses procedimentos. Celani (2005) destaca que para fazermos uma pesquisa ética precisamos estar atentos às relações assimétricas de poder, aos participantes e à responsabilidade social da pesquisa. Como dito anteriormente, em consonância ao pensamento de Celine (2005), na pesquisa, “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações” e, por ser dialógica essa relação, as questões de assimetria de poder deixam de ser centrais.

Para o presente trabalho, seguindo os procedimentos de ética em pesquisa, foi indispensável pedir o consentimento dos participantes. Para que isso ocorresse, elaborei um termo de consentimento livre e esclarecido de participação da pesquisa. Os participantes podiam tanto reafirmar esse consentimento ao longo do percurso como deixar de participar da pesquisa sem quaisquer prejuízos. No entanto, no caso de desistência, seria preciso enviar uma comunicação formal por escrito para mim, a pesquisadora responsável.

O termo também esclarecia que os dados seriam recolhidos, analisados e publicados na presente dissertação, porém, as identidades dos participantes não seriam reveladas, sendo preservadas por meio de pseudônimos. Pedi também a autorização para a publicação dos vídeos, com algumas capturas de telas que poderiam ser usadas com o recurso de edição de imagem, visando sempre preservar a identidade dos participantes. Deixei claro também no termo que os participantes poderiam receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa ou encaminhar queixas e/ou sugestões a qualquer momento de sua realização, entrando em contato comigo.

3.3.2 Participantes da pesquisa

O minicurso PFC1 começou suas atividades com doze participantes matriculados, dos quais 11 eram brasileiros e 1 estrangeiro. Todos eram alunos regulares da Universidade de Brasília nos seguintes cursos: Letras-Francês – 05 (cinco) participantes, Letras-Tradução – 03 (três) participantes, Línguas Estrangeiras Aplicadas – 03 (três) participantes e Tradução- Inglês – 1 (um) participante. A divulgação do curso

foi feita por meio de cartazes e pela internet. Eu também compareci em algumas turmas da universidade e pedi o contato dos interessados.

No dia 17 de outubro começaram as inscrições efetivas via SIEX (Sistema de Extensão Universitária). A primeira dificuldade encontrada foi com relação às inscrições, pois muitos alunos possuíam o cadastro incompleto no SIEX, e por isso eu não conseguia contatar todos os inscritos. No sistema só constava o nome completo dos participantes, salvo alguns casos em que havia também uma informação adicional como e-mail e telefone. Por esta razão, a comunicação inicial foi prejudicada.

Para tentar solucionar o problema, tentei encontrar esses inscritos nas redes sociais. Tendo em vista essas dificuldades apresentadas, *na segunda edição do curso* pedi aos participantes que me enviassem um e-mail confirmando a matrícula no SIEX. Pedi para que todos os interessados me enviassem também um e-mail previamente e, desta maneira, consegui o contato de todos.

No dia 24 de outubro de 2016, tivemos nosso primeiro encontro presencial. Este encontro ocorreu no Laboratório de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, onde 10 (dez) participantes compareceram. Num primeiro momento, fiz uma breve apresentação pessoal e também pedi aos participantes que se apresentassem. Em seguida, entreguei o programa do minicurso PFC1 e expliquei como ele funcionaria.

Logo após,, entreguei o termo de consentimento livre e esclarecido, dando liberdade àqueles que desejassem contribuir diretamente com minha pesquisa para que o assinassem.

Após as instruções, os participantes preencheram o questionário diagnóstico e me entregaram. Por fim, demos início ao curso. Em francês, pedi aos participantes que se conectassem em seus computadores e acessassem o Facebook para que pudessem aderir ao grupo fechado criado no Facebook e realizar as atividades. Devidamente conectados, expliquei como funcionariam as atividades online, as interações orais via Hangouts, as publicações escritas multimodais a serem postadas no grupo do Facebook e a produção do vídeo.

Os requisitos para participar do curso eram: ser estudante da Universidade de Brasília e/ou da comunidade externa, e possuir no mínimo o nível B1 (nível intermediário) de francês de acordo com o Quadro Europeu Comum Referência para Línguas (QECRL, 2001).

De uma maneira global no QECRL (2001, p. 49), os aprendentes de Francês de nível B1 são capazes de compreender “as questões principais, quando é usada uma

linguagem clara” relacionada a assuntos abordados no trabalho, na escola ou em momentos de lazer. Dentre as habilidades orais, destaca-se que um estudante/usuário de francês nesse nível “pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto”²⁰. Ou seja, o aprendente possui vocabulário suficiente para se expressar (podendo haver hesitações e recursos externos), bem como pode iniciar, manter e acabar uma conversa; recuperar o que alguém disse; confirmar um entendimento.

Já o minicurso PFC2 ocorreu entre os dias 02 a 25 de agosto de 2017. Começou suas atividades com 12 (doze) participantes matriculados, dos quais todos eram brasileiros e 11 (onze) deles eram alunos regulares da Universidade de Brasília nos cursos: Letras-Francês: 5 (cinco) participantes; Línguas Estrangeiras Aplicadas: 4 (quatro) participantes; Relações Internacionais: 1 (um) participante; Comunicação Social: 1 (um) participante; UnB Idiomas (Programa Permanente de Extensão da Universidade de Brasília): 1 (um) participante formado em Engenharia Civil (faculdade privada).

A divulgação do curso PFC2 foi parecida com a do curso PFC1: se deu por meio de cartazes espalhados pelo Campus, pela internet e em algumas turmas da Universidade de Brasília. Também pedi o contato dos possíveis participantes. Semanas antecedentes ao curso, efetuei por e-mail uma pré-matrícula, pois o curso possuía um número de vagas limitado. Os mesmos pré-requisitos do PFC1 foram pedidos para o PFC2.

A primeira aula ocorreu dia 02 de agosto de 2017, com 12 (doze) participantes. Na ocasião, entreguei o programa do curso e expliquei seu funcionamento, e entreguei também o termo de consentimento livre e esclarecido para que os participantes pudessem assiná-lo. As mesmas regras do termo de consentimento livre e esclarecido do PFC1 valeram para o PFC2.

No capítulo 4 apresentarei uma tabela específica com os participantes do PFC2 que efetivamente colaboraram com a pesquisa até o final.

²⁰ Versão traduzida para o português do QECRL.

3.3.3 Atividades desenvolvidas nos minicursos PFC1 e PFC 2

Para a primeira fase e a segunda fase dos minicursos PFC1 e PFC2, desenvolvi três blocos de tarefas relacionadas aos usos contemporâneos das tecnologias na vida pessoal, educacional e profissional. O objetivo primordial de cada tarefa era de prepará-los para as interações orais online que ocorreriam ao final de cada bloco de tarefas.

Ao final de cada interação eu fornecia um pequeno *feedback* sobre o que foi discutido entre eles no momento da interação e pedia também que eles comentassem o que tinham achado da atividade e da modalidade interação oral online. As interações e os *feedbacks* foram devidamente registrados por meio de gravação de áudio. A atividade de avaliação final era a produção de um vídeo.

Para o minicurso PFC1 apliquei um questionário diagnóstico no nosso primeiro encontro presencial e também no segundo encontro presencial, pois nem todos os participantes estavam presentes no primeiro encontro. No nosso último encontro presencial apliquei um questionário de avaliação final. Para as atividades desenvolvidas ao longo do curso não pedi que respondessem a nenhum questionário. Também não fiz reunião de grupo focal com os participantes. Essa ideia dos questionários por atividade e do grupo focal só surgiu após todo o processo cíclico do PFC1, ou seja, na reelaboração do outro minicurso. Essa é uma característica da PA, na qual se espera em seu processo interativo e cíclico que novas ideias sejam repensadas ou implementadas. Com isso, esses instrumentos de pesquisa foram implementados no minicurso PFC2. Apresento, no Quadro 2, um cronograma das atividades desenvolvidas no minicurso PFC1.

Já para o minicurso PFC2, ao final de cada bloco de tarefas eu entregava um questionário referente às atividades desenvolvidas para cada participante. Porém, para o questionário preferi fazê-lo em língua portuguesa, uma escolha metodológica para que eles pudessem se expressar de maneira mais confortável e mais clara.

Quadro 2 – Tarefas desenvolvidas no minicurso PFC1

DATA	TAREFAS	PARTICIPANTES	DOCUMENTOS
24/10/2016	Aula presencial 1	10 participantes	Termo de consentimento livre e esclarecido; Programa do curso; Calendário previsto; Questionário diagnóstico.
25/10/2017	Aula presencial 2 Tarefa 0	09 participantes	Termo de consentimento livre e esclarecido; Programa do curso; Calendário previsto; Questionário diagnóstico.
26/08/2017 à 31/08/2016	Interação online 01	10 participantes	
26/08/2017 à 03/11/2016	Produção multimodal 01	09 participantes	
03/11/2017 à 11/11/2016	Aula online 02	09 participantes	
03/11/2016 à 15/11/2016	Interação online 02	07 participantes	
03/11/2016 à 16/11/2016	Produção multimodal 02	03 participantes	
03/11/2016 à 30/11/2016	Elaboração, produção e publicação do vídeo.		
30/11/2017			Avaliação Final.

No minicurso PFC2, no 2º (segundo) encontro presencial, foi entregue e preenchido o questionário 1 referente ao primeiro bloco de tarefas. Os questionários 2 e 3 foram entregues virtualmente após o término do segundo e terceiro blocos de tarefas. A avaliação final foi entregue e preenchida no nosso terceiro encontro presencial, também destinado à realização do nosso grupo focal. O grupo focal foi devidamente registrado por meio de gravação de áudio. Para a avaliação final foi pedido aos participantes que elaborassem, produzissem e publicassem um vídeo multimodal na nossa página do Facebook. Para tal atividade os aprendentes tiveram como temática geral os usos das tecnologias. O objetivo desse vídeo era a prática da oralidade dos aprendentes por meio de um vídeo.

Para a preparação das tarefas, pesquisei textos, imagens e vídeos em língua francesa, com foco nos usos das tecnologias. Busquei, a partir da leitura e compreensão destes, que os aprendentes se expressassem e refletissem criticamente em francês sobre a temática posta em questão. As tarefas propostas tinham como objetivo preparar os aprendentes para a interação oral online; prepará-los tanto para a aprendizagem e aprofundamento lexical dos textos, imagens e vídeos quanto para o conhecimento e aprofundamento do próprio conteúdo temático. Buscavam, desta maneira, que eles pudessem se posicionar, emitir uma opinião, defender um ponto de vista, fazer uma reflexão, questionar; em outras palavras, se expressarem em francês na interação oral online.

Essas atividades resultaram da minha própria experiência didática, do meu envolvimento no grupo de pesquisa TECLE (cf. capítulo 1), das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, das reuniões com minha

orientadora de pesquisa, e após muitas reflexões feitas sobre essa temática dos usos das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas, que se faz tão urgente.

Busquei trabalhar de forma dialógica, propondo sempre uma reflexão sobre as temáticas, a construção do conhecimento colaborativo a partir prática da oralidade em interação. Enquanto professora-pesquisadora busquei estar atenta a todo processo das tarefas: planejamento, execução, avaliação e reflexão. Busquei pontuar o que foi interessante de se trabalhar, o que se poderia melhorar, sempre aberta a ouvir sugestões dos participantes.

Para que possamos visualizar cronologicamente como essas atividades foram desenvolvidas, segue abaixo um quadro geral contemplando as datas das tarefas realizadas, o número de participantes em cada tarefa, os documentos entregues e preenchidos. No capítulo 4, apresentarei as tarefas de maneira mais detalhada.

Quadro 3 – Tarefas desenvolvidas no minicurso PFC2

DATA	TAREFAS	PARTICIPANTES	DOCUMENTOS
02/08/2017	Aula presencial Tarefa 0	12 participantes	Termo de consentimento livre e esclarecido; Programa do curso; Calendário previsto.
03/08/2017 à 10/08/2017	Aula online 01	12 participantes	
03/08/2017 à 10/09/2017	Interação online 01	10 participantes	
03/08/2017 à 11/08/2017	Produção multimodal 01	06 participantes	
10/08/2017 à 16/08/2017	Aula online 02 Tarefa 2.0	05 participantes	
11/08/2017	Aula presencial 02	05 participantes	Questionário diagnóstico; Questionário do bloco de tarefas 01.
12/08/2017 à 18/08/2017	Interação online 02	04 participantes	
12/08/2017 à 20/08/2017	Produção multimodal 02		
18/08/2017	Aula online 03 Tarefa 3.0	04 participantes	
18/08/2017 à 23/08/2017	Interação online 03	04 participantes	
18/08/2017 à 24/08/2017	Produção multimodal 03	04 participantes	24/08/2017 Questionário do bloco de tarefas 02
11/08/2017 à 25/08/2017	Elaboração, produção e publicação do vídeo	04 participantes	
25/08/2017	Aula presencial Grupo Focal	03 participantes	Questionário da atividade 03; questionário de avaliação final.

Para a terceira fase do minicurso PFC2, os participantes desenvolveram um vídeo que podia contemplar a multimodalidade e que tinha como temática de inspiração: “Os usos das tecnologias e os jovens”. A produção desse vídeo teve como objetivo a prática da oralidade em francês e a produção multimodal.

Porém, para que essa atividade fosse concluída, precisei ofertar formalmente mais 15 horas de curso. Inicialmente os participantes tinham do dia 11 ao dia 18 de agosto de 2017 para planejarem, desenvolverem e apresentarem os vídeos. Contudo, como o planejamento de um vídeo e o tempo de edição demandam mais tempo, esse prazo foi estendido até o dia 25 de agosto de 2017.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Em termos metodológicos, esta pesquisa visa estabelecer o diálogo entre a prática da oralidade por meio de interações online numa intervenção-ação específica. Para a geração dos dados desta pesquisa, foi preciso criar situações específicas, elaborar materiais específicos para que ela ocorresse. Segundo Resende (2008, p. 104):

[...] as estratégias para geração e coleta de dados usadas em uma pesquisa não se justificam em si mesmas, mas em sua relação com os componentes ontológicos do mundo social que se pretende acessar com a versão de epistemologia adotada e com as questões de pesquisa.

A coleta de dados deste trabalho se deu a partir de instrumentos de pesquisa tais como: o questionário diagnóstico, os questionários das atividades, os registros em áudio, os questionários de avaliação final e o diário de itinerância e o grupo focal. Para os procedimentos de análise, esta pesquisa se serviu das interações online, das produções multimodais, dos questionários das atividades e de avaliação final, das produções de vídeos e das trocas realizadas no grupo focal.

3.5 Questionários

Primeiramente, nesta pesquisa, foi entregue um questionário diagnóstico (Apêndice 2) a fim de conhecer os participantes da pesquisa, seu perfil, sua formação acadêmico-profissional, sua relação com a aprendizagem do francês língua adicional e os usos das tecnologias na vida pessoal, acadêmica e profissional. Por fim, questões que diziam respeito às expectativas dos participantes em relação ao curso.

O questionário diagnóstico foi estruturado com perguntas abertas e fechadas. Também foram entregues os questionários das tarefas realizadas ao longo da intervenção. Ao final do bloco de tarefas era entregue um questionário para que os participantes pudessem opinar sobre o que acharam da atividade, se aprenderam algo ao desenvolver a atividade, se ela colaborou para o momento de interação online, se eles refletiam criticamente sobre os próprios processos escolhidos para o desenvolvimento das atividades, entre outras questões.

Ao final do curso foi entregue um questionário de avaliação que teve como objetivo diagnosticar os pontos positivos e os pontos a melhorar do minicurso ofertado,

com questões em relação à carga-horária, ao material didático, aos objetivos do curso (se foram alcançados ou não), em relação à experiência de desenvolver as atividades de maneira híbrida, questões sobre a produção do vídeo, das interações orais online, e, por fim, uma autoavaliação.

3.5.1 Registros das interações em áudio

Como o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a prática da oralidade por meio de interações online, foi imprescindível registrar as interações orais online dos participantes. Todas as interações foram registradas pelo programa Audacity.

Audacity é um programa gratuito, de fácil manipulação, que permite importar ou exportar em formato WAV, MP3, entre outros, a gravação e reprodução de sons. Pelo Audacity registrei também o encontro do grupo focal. O grupo focal é um grupo de discussão sobre os eventos da pesquisa como um todo; é chamado de focal porque foca justamente nas questões pontuais do curso, em que os participantes puderam se expressar abertamente sobre todas as questões envolvidas na pesquisa: o planejamento, as atividades, os questionários, a avaliação, a carga horária, a pertinência do trabalho, os pontos positivos, os pontos negativos, entre outros.

3.5.2 Diário de Itinerância

Para os minicursos PFC1 e PFC2, registrei ao final de cada encontro o que havia acontecido naquela aula, as experiências, as dificuldades, como os participantes se portavam mediante as atividades, como eu me portava mediante os desafios que iam surgindo. Registrava também como me relacionava com os participantes e como os participantes se relacionavam entre eles.

No próximo capítulo, apresento a discussão dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa esclarecidas no primeiro capítulo desta dissertação.

4

ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo apresento os procedimentos para a análise dos dados que fundamentaram a discussão dos dados coletados nos minicursos *Praticando Francês no Ciberespaço 1 e 2* (PFC1 e PFC2). Na inviabilidade de analisar todos os dados, escolhi aqueles que julguei mais pertinentes para responder às perguntas de pesquisa deste trabalho.

Em relação à estrutura do trabalho, apresento inicialmente uma breve descrição dos participantes do PFC1 contando um pouco sua trajetória, seu perfil, sua relação com a língua francesa e os usos que eles fazem das tecnologias em seu cotidiano e na aprendizagem do francês. Trago, a partir da análise do questionário diagnóstico, esse perfil mais detalhado dos participantes da pesquisa, além do que já foi apresentado no capítulo anterior, por entender que é fundamental não só conhecê-los melhor enquanto participantes ativos desta pesquisa-ação, mas conhecer suas motivações com relação ao minicurso PFC1. Em seguida, apresento a análise de excertos dos blocos de atividades das interações orais dos participantes, das produções escritas e trechos da produção dos vídeos, todos seguidos de suas traduções em português²¹. Por fim, trago a análise da avaliação final do minicurso PFC1 feita pelos participantes. Terminada esta primeira etapa, apresento a (re)estruturação do minicurso com vista à realização do PFC2, trazendo as modificações feitas, os elementos acrescentados, retirados ou mantidos.

Em relação aos excertos de interação oral online tanto do PFC1 quanto do PFC2, trago os trechos dos participantes primeiramente em francês, respeitando sua forma de se expressar na língua, seguidas de sua tradução em português, contudo, em alguns momentos indico ajustamentos para a compreensão do sentido do que se pretende passar na análise dos dados. Meu objetivo de pesquisa não é avaliar a habilidade oral dos aprendentes, mas sim, refletir sobre as estratégias para a promoção da prática da oralidade. A análise que trago adiante dos excertos contribuiu para a análise de dados com relação aos objetivos geral e específicos. As estratégias escolhidas pela professora-pesquisadora foram de determinar os quadros interacionais que os aprendentes devem dominar encorajá-los para e na interação oral, pois a partir das interações que essas competências vão se desenvolvendo, além disso, propus ajustamentos linguísticos quando necessário. Já as estratégias escolhidas pelos

²¹ Todas as transcrições e traduções dos excertos apresentados nesta dissertação são de minha inteira responsabilidade.

aprendentes vão desde a capacidade de sintetizar informações, levantar questões e opiniões, interromper, compreender, cooperar, encorajar a fala, partilhar conhecimentos com os outros interlocutores, envolver-se na aprendizagem colaborativa. Procurei desta maneira, analisar, as estratégias de aprendizagem que contribuem significativamente para construção da interação no ambiente online.

Para o PFC2, sigo a mesma ordem de procedimento e de análise de dados do PFC1 com a apresentação do questionário diagnóstico, com perfil dos participantes, com a apresentação das aulas com excertos de interações e produções, com a análise do questionário de avaliação final, porém para o PFC2 foram acrescentados mais dois instrumentos de coleta de dados: os questionários dos blocos de atividade e o grupo focal.

4.1 Os procedimentos para a análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, busco através do paradigma interpretativista analisar os dados. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23), o método interpretativista considera “a natureza socialmente construída da realidade e as limitações situacionais que influenciam a investigação.” Em outras palavras, a íntima relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, ou seja, esse tipo de método está preocupado como o mundo social é interpretado, experienciado, analisado e compreendido tendo em vista toda complexidade e multiplicidade de realidades construídas pelos sujeitos sociais.

Além disso, por esta pesquisa se tratar de uma pesquisa-ação, as noções positivistas de verdade, objetividade e racionalidade são rejeitadas. No método interpretativista a subjetividade, a compreensão da realidade complexa, e a valorização do sujeito social que são primordiais para o desenvolvimento da pesquisa.

Dentre os vários métodos de cunho interpretativista, escolhi para a presente análise a *triangulação*. Através da triangulação analisarei os dados a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa. Para Flick (2009, p. 362), a triangulação “é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno.”

A triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos. Fundamentação, aqui, não significa avaliar os resultados,

mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. (FLICK, 2009, p. 363).

Flick (2009, p. 362) ressalta que “a triangulação dos dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção de dados.” Sendo assim, farei a análise dos dados a partir dos questionários respondidos pelos participantes, de excertos de interações, de produções escritas, de vídeos produzidos por eles, e também a partir dos questionários de avaliação final e do grupo focal.

4.2 Praticando Francês no Ciberespaço – Panorama

Na presente seção, apresentarei um panorama do minicurso Praticando Francês no Ciberespaço 1 (PFC1), é importante lembrar que o minicurso PFC1 foi o curso piloto que serviu de pré-teste para a idealização do minicurso Praticando Francês no Ciberespaço 2 (PFC2) que é foco maior da análise desta pesquisa.

O PFC1 é um minicurso de Extensão Universitária de modalidade híbrida que visa proporcionar um espaço complementar de aprendizagem para e entre alunos de francês. O minicurso teve como objetivos promover interações online em busca de um aprimoramento da oralidade em língua francesa entre estudantes de Letras da Universidade de Brasília, explorar e utilizar os recursos multimodais das ferramentas propostas para a realização das tarefas em vários níveis de complexidade e sensibilizar os alunos em formação inicial sobre o(s) uso(s) das tecnologias em favor do ensino e da aprendizagem de línguas.

Desta maneira, a concepção do curso voltou-se para a prática da oralidade por meio de interações online. Foi importante para o bom desenvolvimento do minicurso que essas aulas ocorressem num ambiente propício. Por esta razão, nossas aulas presenciais ocorreram no Laboratório de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LAB-LEA).

O LAB-LEA é equipado com um projetor multimídia e com doze computadores funcionando e conectados à internet. Dias antecedentes à primeira aula presencial, visitei novamente o laboratório e fiz os pré-testes nos computadores para verificar se tudo estava funcionando adequadamente para o nosso primeiro encontro no dia 24 de outubro de 2016. Para um minicurso online é muito importante que o professor regente faça os pré-testes técnicos necessários para que o curso possa ocorrer de maneira produtiva. Muitas vezes quem trabalha com tecnologia lida com imprevistos, porém,

com os pré-testes o professor pode se antecipar, se programar, (re)planejar antes de começar as aulas propriamente ditas.

Além dos pré-testes técnicos, a própria oferta de um curso piloto como esse é um tipo pré-teste para saber se as ferramentas utilizadas foram funcionais, se o tempo planejado para as atividades foi suficiente e também, refletir sobre as avaliações e sugestões dos participantes do curso para assim, fazer os ajustamentos necessários para um próximo curso.

O minicurso PFC1 foi ofertado na Semana Universitária de 2016 da Universidade de Brasília. Escolhi essa semana para iniciar o curso justamente pelo fato dela contemplar as atividades de extensão que são tão importantes para a universidade, para manter a relação do tripé ensino-pesquisa-extensão, e também porque os participantes estariam liberados de suas aulas na Graduação durante essa semana, desta maneira, teriam mais tempo para participar do minicurso.

A partir da minha experiência enquanto professora de francês língua adicional e membro efetivo de grupo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas e tecnologias, escolhi o material didático desse minicurso. A escolha do material didático se deu ancoradamente também às leituras de textos teóricos da área de ensino e aprendizagem de línguas e tecnologias, aos relatos de pesquisa, entre outros. Fiz uma ampla pesquisa sobre textos, imagens e vídeos francófonos que falassem sobre tecnologia e ensino e aprendizagem e que pudessem ser utilizados de maneira didática. A ideia era que os aprendentes falassem sobre as tecnologias e sobre o ensino e aprendizagem utilizando as tecnologias para sua aprendizagem durante o curso.

O minicurso foi dividido da seguinte maneira: três encontros presenciais e ao menos seis encontros online divididos entre atividades síncronas e assíncronas. As interações online eram sempre síncronas, já as atividades do grupo no Facebook, algumas foram feitas em aulas presenciais (síncronas) e outras em aulas online de maneira assíncrona. As modalidades de trabalho eram intercaladas entre atividades individuais e interações orais online; atividades de compreensão oral e textual; atividades de produção oral e escrita que poderiam contemplar a multimodalidade.

O plano de trabalho foi dividido da seguinte maneira: na primeira fase e na segunda fase os aprendentes realizaram atividades propostas no grupo do Facebook. Estas atividades eram compostas sempre de um texto, de imagens e de um vídeo. A realização destas atividades serviu de apoio tanto para o conhecimento da temática a ser

estudada quanto para o conhecimento linguístico-discursivo com o intuito de prepara os aprendentes para as interações orais online.

Em seguida, os aprendentes se dividiam em grupos para a realização das interações orais online. Após as interações online, os aprendentes podiam fazer uma publicação no nosso grupo do Facebook sobre a temática do bloco de atividades. Por fim, na terceira fase do minicurso os aprendentes produziram um vídeo com a temática: “Os jovens e as tecnologias”. Essa atividade pôde ser feita individualmente ou em grupo.

Apesar do curso ter começado oficialmente dia 24 de outubro de 2016 e com data prevista para o término dia 11 de novembro de 2016, o tempo foi insuficiente para a conclusão da atividade final que era a produção do vídeo. Então após uma conversa com os participantes decidimos estender o prazo do minicurso até 30 de novembro de 2016 de maneira informal. Porém, mesmo estendendo o prazo, em um universo de 10 aprendentes apenas 05 entregaram o vídeo, os demais por diversas razões não conseguiram entregar, tais como o retorno das atividades acadêmicas, estágios, trabalhos.

Para compreendermos melhor como o minicurso se desenvolveu, na próxima sessão apresento o desenho do curso e suas etapas de desenvolvimento.

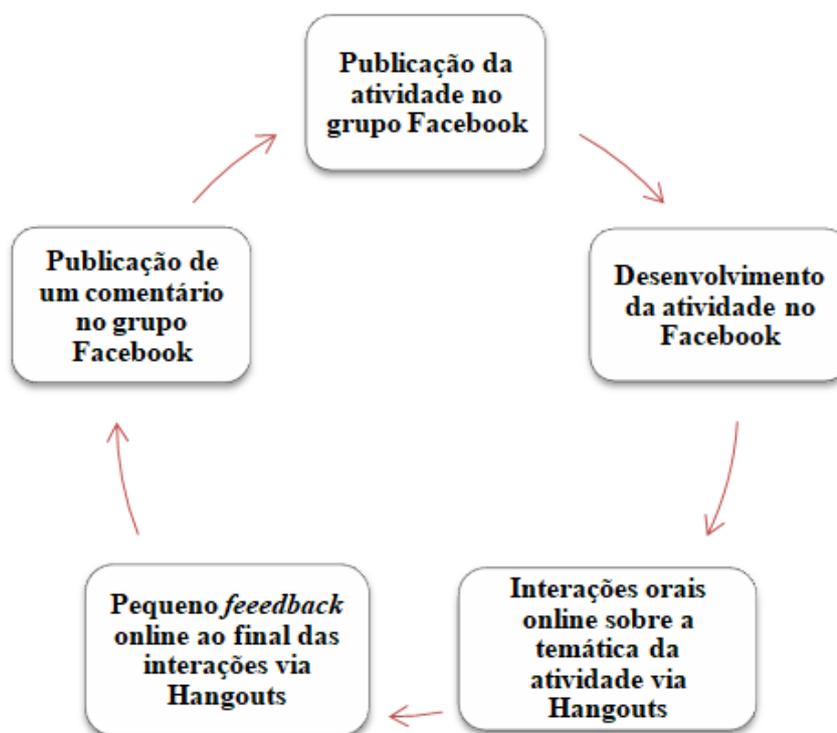
4.3 Desenho do Curso

Antes de apresentar o desenho do curso *Praticando Francês no Ciberespaço*, é importante ressaltar que ele foi motivado a partir da literatura pesquisada sobre interações online para a prática da oralidade em francês língua adicional. Trago como exemplo, o projeto CEFRADIS (Cours Pilote de Français Avancé à Distance) (ARANDA, 2011) que foi desenvolvido para investigar as contribuições das interações verbais online para a prática da oralidade em busca de um aprimoramento da mesma. Teve como plano de trabalho atividade de produção oral individual e também interações verbais online. Outro projeto que destaco é o projeto *Conversações entre futuros professores de FLE*. (ARANDA; PETIT; FERNANDES, 2014). O projeto *Conversações entre futuros professores de FLE* teve como objetivo “promover a prática reflexiva da interação oral, em ambiente on-line, entre estudantes brasileiros do Curso de Letras-Francês da UnB e estudantes franceses (ou estrangeiros considerados

locutores proficientes) do *Master Didactique des Langues et du FLES* da UP [Universidade de Poitiers, França]” (ARANDA; PETIT; FERNANDES, 2014, p. 21). Para os mesmos autores, o desenho inicial do Conversações entre futuros professores de FLE foi baseado no projeto de pesquisa-ação Cefradis (Cours pilote de français avance à distance). (ARANDA; PETIT; FERNANDES, 2014). A minha primeira estratégia enquanto professora-pesquisadora foi pensar como seria desenvolvido o minicurso *Praticando Francês no Ciberespaço* de maneira que ele pudesse contemplar a prática da oralidade por meio de interações online, além de sensibilizar os aprendentes sobre os usos das tecnologias em favor do ensino e aprendizagem. Desta maneira, pensei em um desenho de curso que contemplassem essas questões e também a multimodalidade presente nos ambientes online, apensar da multimodalidade não ser o foco da pesquisa, acredito que ela contribui de maneira significativa para a prática da oralidade.

Por fim, a partir das minhas reflexões, das minhas leituras de pesquisas e de projetos como os acima apresentados, nasceu o desenho do minicurso *Praticando Francês no Ciberespaço*. Abaixo na Figura 4, apresento o desenho do curso:

Figura 4 – Desenho do curso- primeira e segunda fase



Fonte: elaboração da autora.

Os blocos de atividades compreendiam as atividades do Facebook, as interações orais online e as publicações no grupo do Facebook. As atividades eram de compreensão visual, oral e textual. As atividades tiveram como objetivo preparar os aprendentes para as interações orais online. Após o desenvolvimento das atividades os aprendentes eram convidados a participar das interações orais online. Já as interações orais online tinham como objetivos: praticar a oralidade em francês língua adicional buscando um aprimoramento da oralidade, levar os aprendentes a expressar-se de forma crítica e a defender um ponto de vista, trocar conhecimentos com os demais colegas em interação. Ao término das interações os aprendentes eram convidados a publicar comentários sobre o tema estudado no grupo Facebook baseando-se também no que foi discutido nas interações. As produções textuais poderiam contemplar a multimodalidade dos ambientes online, pois os aprendentes podiam publicar um texto escrito, e/ou uma imagem e/ou um vídeo e/ou um meme, por exemplo.

Após dois ciclos de atividades no Facebook (bloco de atividades 01 e bloco de atividades 02), os aprendentes começaram a planejar um vídeo a ser publicado no YouTube sobre a temática estudada. Para essa atividade os participantes puderam elaborar individualmente ou em grupo um vídeo com a temática “Os jovens e as tecnologias”. O desenho para a atividade de produção do vídeo seguiu o seguinte roteiro:

Figura 5–Fase de produção do vídeo



Fonte: elaboração da autora.

A produção do vídeo, a meu ver, é mais uma estratégia, que contempla mais um espaço para a prática da oralidade dos aprendentes. Os aprendentes podiam fazer um canal como se fossem youtubers, uma animação, uma reportagem, entre outros. Eles

estavam livres para criar o vídeo como quisessem, porém era preciso respeitar a temática do vídeo. Eles precisaram planejar, executar e publicar o vídeo. De maneira geral, os *feedbacks* eram disponibilizados no chat do grupo do Facebook através de texto escrito em sua maioria, ou pequenos áudios, sobre as questões mais abrangentes do vídeo, relacionado às estratégias que eles recorreram para a produção de vídeo que contemplasse a prática da oralidade em francês língua adicional.

O planejamento do minicurso PFC1 como um todo teve como norte as perguntas de pesquisa e os objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Ao propor atividades que fossem desenvolvidas no Facebook, no Hangouts e no YouTube, busquei promover ampliações de espaços e tempos para a prática da oralidade. No Facebook busquei explorar os recursos do aplicativo para a realização das produções escritas que poderia levar os aprendentes a uma expressão multimodal. No Hangouts, explorar os recursos do aplicativo para a realização das interações orais online, e no Youtube além de ser o canal de divulgação do vídeo, busquei apresentar aos aprendentes outros aplicativos de filmagem, edição e legendagem de vídeos e eles também compartilhavam comigo e com os colegas os aplicativos que eles já conheciam e faziam uso.

Para responder às perguntas de pesquisa e para saber se os objetivos foram de fato alcançados, nas próximas seções, apresento a análise do questionário diagnóstico, o perfil dos participantes, os excertos das atividades desenvolvidas juntamente à análise do questionário das atividades, das avaliações finais e do grupo focal.

4.4 Praticando Francês no Ciberespaço 1

4.4. 1 O questionário diagnóstico PFC1

A análise do questionário diagnóstico foi feita com o intuito de conhecer melhor os participantes da pesquisa, suas relações com o francês e com os usos das tecnologias na aprendizagem do francês.

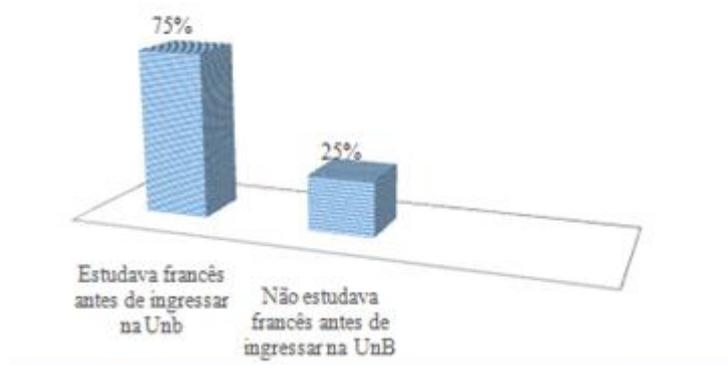
Conforme mostra o gráfico abaixo (Gráfico 1), podemos observar que a maioria dos participantes responderam que ingressaram na Universidade com um conhecimento prévio da língua francesa, conhecimento este, advindo de centros de línguas, de aulas particulares, de escolas de idiomas ou de cursos no exterior. Contudo, existem aqueles estudantes que ingressaram na Universidade e tiveram seu primeiro contato com a

língua francesa quando cursaram as disciplinas obrigatórias de prática de francês oral e escrita. Isto mostra que a heterogeneidade das habilidades na língua alvo, é uma da característica dos cursos de letras desta universidade o que foi observado também nos participantes do minicurso. Desta maneira é importante estar atento as demandas dos aprendentes. A sala de aula tem que voltar o olhar tanto para as particularidades de cada aprendente como para o grupo como um todo.

Outra característica que podemos destacar é em relação à idade desses aprendentes que possuem entre 18 (dezoito) a 33 (trinta e três) anos. Há diferenças de mais de uma década entre alguns deles. As experiências pessoais, acadêmicas e profissionais podem ser bem distintas.

Gráfico 1 – Análise do questionário diagnóstico

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO
FAIXA ETÁRIA ENTRE 18 - 33 ANOS



Fonte: elaboração do autor

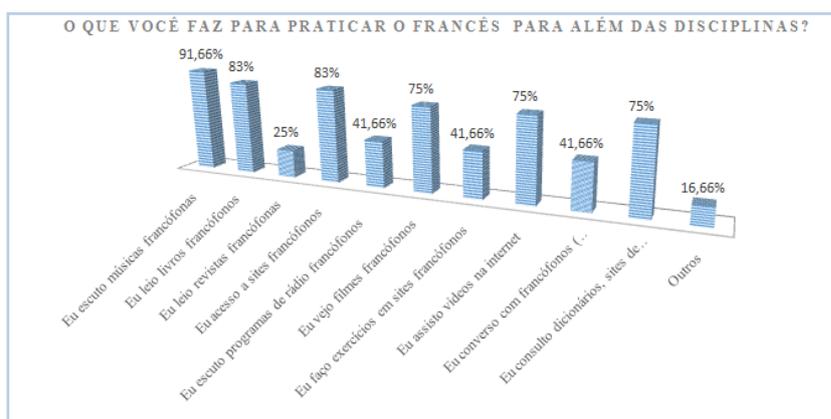
A partir do gráfico abaixo (Gráfico 2), observou-se que existem vários meios de se praticar o francês língua adicional além do espaço da sala de aula. Em relação aos usos das novas tecnologias, nota-se o crescente acesso a sites francófonos, dos quais os aprendentes podem ler reportagens, se informar, se entreter etc. Os aprendentes também disseram que acessam a sites de exercícios, dicionários online, sites de definições e conjugação verbal.

Observou-se também na análise do questionário que maioria dos aprendentes possui celular conectado a uma rede 3G. Na universidade eles têm acesso a wi-fi disponibilizada pela a mesma, na biblioteca da universidade, eles têm acesso a um laboratório de informática, vários departamentos da universidade disponibilizam

também laboratórios de informática para seus alunos. Ou seja, a facilidade de acessar a internet possibilita um maior contato desses aprendentes com esses meios.

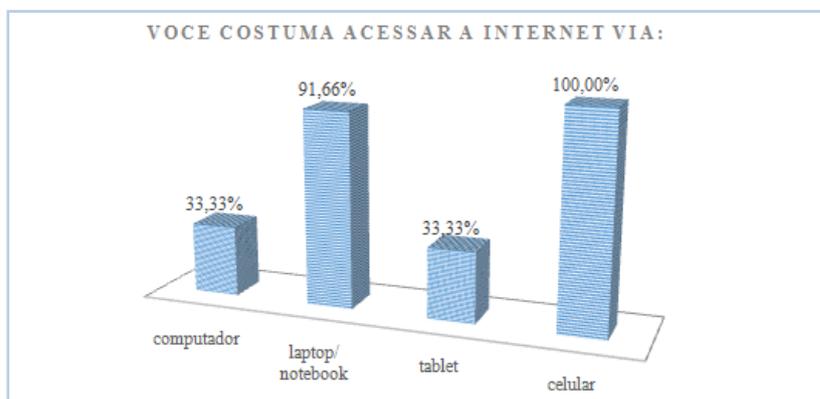
O gráfico 3, ilustra melhor como celular se tornou um acessório muito utilizado pelas pessoas. Observa-se que o celular ficou com o primeiro lugar como ferramenta para o acesso à internet, em seguida o laptop/notebook. O uso dos tablets e dos computadores empatam em terceiro lugar.

Gráfico 2–O que você faz para praticar o francês para além das disciplinas?



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 3- Você costuma acessar a internet via:



Fonte: elaboração da autora

4.4.2 O perfil dos participantes

De acordo também com o questionário diagnóstico, busco nessa subseção apresentar o perfil dos participantes da pesquisa. Dizendo em qual semestre se encontram nos cursos de letras da Universidade e se fazem usos das tecnologias em suas acadêmicas, sobretudo, para usa aprendizagem autônoma da língua. Estas questões são

importantes para identificar o nível de francês que esses participantes possuem e também saber como eles se relacionam com as práticas de ensino e aprendizagem do francês e as tecnologias.

O interesse dos participantes ao ingressarem ao minicurso foi a oportunidade de poder praticar a oralidade em francês e também conhecer mais sobre os usos das tecnologias em favor do ensino e da aprendizagem de línguas. Abaixo trago uma tabela (Quadro 3) que mostra de forma resumida o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Participantes da pesquisa ²²

NOME	FRANÇÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	SEXO	IDADE	CURSO	PERÍODO
Benoît	Não	M	27 anos	Letras Tradução Francês	2º semestre
Ester	Sim	F	18 anos	Letras Tradução Francês	2º semestre
Isabelle	Sim	F	18 anos	LEA - MSI	2º semestre
Caroline	Sim	F	20 anos	LEA- MSI	3º semestre
Giselle	Sim	F	28 anos	Letras-Francês (Licenciatura)	7º semestre
Lucie	Sim	F	33 anos	Letras-Tradução Francês	5º semestre
Léa	Sim	F	27 anos	Letras-Francês (Licenciatura)	2º semestre
Elsa	Sim	F	29 anos	Letras-Francês (Licenciatura)	7º semestre
Lara	Sim	F	19 anos	Letras-Francês (Bacharelado)	2º semestre
François	Sim	M	28 anos	Letras-Tradução Inglês	2º semestre

Benoît é francófono, disse que não faz usos de tecnologia para seu aprendizado da língua.²³ Inscreveu-se no curso com interesse nos processos de ensino e aprendizagem do francês em ambiente online. *Esther* consulta dicionários online e livros em PDF, participa de *chats* com amigos francófonos. *Isabelle* utiliza dicionários online, pesquisa textos, vídeos e filmes. *Caroline* faz uso de dicionários eletrônicos, consulta sites de aprendizagem da língua francesa, canais no YouTube e aplicativos no celular. *Gisele* assiste a vídeos, a filmes e ouve música pela internet, *Lucie* disse que não faz usos de tecnologias para sua aprendizagem do francês. *Léa* assiste a vídeos, ouve rádios francófonos, etc. *Elsa* acessa a canais do YouTube, à plataformas online (TV5) e

²² No quadro, na coluna curso, encontramos a sigla: LEA- MSI, que significa: Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e a Sociedade da Informação.

²³ Isto não quer dizer que o uso de uma determinada tecnologia digital não seja pedido por um(a) professor(a) em sala de aula. O intuito ao responder a este questionário era averiguar se os aprendentes utilizavam algum tipo de tecnologia digital por vontade própria para sua aprendizagem do francês língua adicional.

Moocs, tem interesse nos processos de ensino e aprendizagem de francês e os usos das tecnologias. *Lara* utiliza o material disponibilizado pela professora no Google drive, consulta gramáticas online, faz pesquisas em vídeos e artigos sobre determinados temas. *François* consulta dicionários, sites de conjugação, de definições etc., além de assistir a vídeos, ler textos e ouvir áudios com explicações de pontos gramaticais e culturais sobre explicações necessárias do tema estudado.

Como vimos acima tecnologia está presente no cotidiano das pessoas. Os aprendentes, em sua maioria, fazem uso das tecnologias para sua aprendizagem em menor ou maior escala. As tecnologias digitais estão disponíveis e grande parte delas são de fácil acesso. Outra característica que foi observada sobre os participantes foi que grande parte desse grupo frequentou ao menos dois semestres de disciplinas de francês na UnB. Nos cursos de Letras da UnB, em qualquer habilitação, é possível cursar disciplinas de francês. Para algumas habilitações essas disciplinas são obrigatórias. Além disso, observamos aqueles participantes que já tinham estudado francês antes de cursar as disciplinas nos cursos de letras e também aqueles que nunca tinham estudado a língua.

Por isso, para que eu pudesse conhecer melhor as habilidades orais e escritas de francês dos aprendentes, nós fizemos uma autoavaliação de acordo com os parâmetros com do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) (Apêndices 2). A maioria dos aprendentes se autoavaliaram entre os níveis A2 a B1, que correspondem aos níveis básicos e intermediários da língua e uma minoria entre B2 e C1 que correspondem aos níveis avançados da língua. Isto confirma mais uma vez a heterogeneidade do grupo.

É interessante ressaltar que para as atividades de interação, a oportunidade de encontrar um locutor mais experiente ou menos experiente em relação às habilidades linguísticas não foi um impasse ou dificuldade, mas sim uma contribuição riquíssima para a coconstrução do conhecimento. Pude observar, a partir das interações e dos encontros presenciais, que os aprendentes que tinham mais experiência em relação às habilidades linguísticas do francês, não necessariamente eram os que tinham mais experiência sobre a temática a ser estudada. Os aprendentes que se mostram mais experientes, mais habituados com a temática a ser estudada, não necessariamente eram os mais experientes nas habilidades linguísticas, desta maneira, dialogicamente, um foi contribuindo com o outro para a coconstrução de sentidos e conseqüentemente para a aprendizagem colaborativa em francês língua adicional.

Agora que já foi apresentado o perfil dos participantes do PFC1, nas próximas seções apresentarei dois encontros presenciais correspondentes a primeira e a segunda aula presencial, a análise dos excertos de interação do primeiro bloco de atividades, as análises dos excertos de produções escritas e por fim a análise do vídeo de uma aprendente.

4.4.3 Primeira aula

Quadro 5 – Recursos utilizados

Recursos utilizados
Computador conectado à internet
Facebook
Textos
Imagens
Vídeos

No dia 24 de outubro de 2016, o nosso primeiro encontro começou às 14 horas.²⁴ No primeiro momento, apresentei-me como professora-pesquisadora e os aprendentes também se apresentaram. Em seguida, foi explicado que o minicurso fazia parte da minha pesquisa de mestrado, apresentei os meus objetivos de pesquisa e refletimos juntos sobre a importância de aproveitar os tempos e os espaços disponíveis para praticar a oralidade em francês língua adicional (FLA) além da importância de pensarmos nos usos das tecnologias a favor do ensino e aprendizagem de línguas.

Os participantes receberam e leram o programa do minicurso em grupo, com seu cronograma, suas atividades, recursos e avaliações. Foi pedido aos participantes que eles baixassem o programa Audacity para que eles pudessem registrar os áudios das próprias interações. As interações orais via Hangouts foram registradas por mim pelo programa Camtasia, um programa de gravação de áudio e vídeo.

Em seguida, os participantes responderam o questionário diagnóstico. O questionário tinha como objetivo conhecer melhor o perfil de cada participante, as expectativas em relação ao curso, as necessidades que cada um identificava em relação ao ensino e aprendizagem do FLA.

Os participantes que desejaram contribuir com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa primeira parte da aula se deu em português.

²⁴ O texto a seguir e os demais textos escritos ao longo da dissertação sobre o andamento das aulas foram elaborados a partir das informações extraídas do diário itinerante da professora-pesquisadora.

No último momento da aula, os aprendentes se conectaram a internet e entraram no grupo fechado do Facebook: Praticando Francês no Ciberespaço e para aqueles que ainda não possuíam o cadastro no Hangouts, também puderam entrar na página do Google Hangouts e se cadastrar.

Ao final desta primeira aula, uma participante optou por desistir do curso, pois ela disse que estaria sem computador em casa durante o período de curso, assim sendo, não teria condições de participar das atividades. Como as tarefas foram desenvolvidas no nosso grupo do Facebook, e outras via Hangouts, o uso do computador se fazia necessário. Porém, no momento não me veio à mente dizer à participante que ela poderia usar o celular (smartphone) para fazer as tarefas e que a universidade disponibilizava rede wifi para os alunos e laboratórios de informática. Esse foi o primeiro ponto que observei que pôde ser melhorado para o segundo módulo do minicurso que ocorreu em 2017. No minicurso Praticando Francês no Ciberespaço 2 (PFC2), os interessados puderam usar tanto o computador como o celular (smartphone).

4.4.4 Segunda aula

Quadro 6– Recursos utilizados para a atividade

Recursos utilizados
Projektor multimídia
Computador conectado à internet
Facebook
Imagens
Videos

No dia 25 de outubro de 2016, ocorreu nossa segunda aula presencial com 09 (nove) participantes. Desses 09 (nove) participantes, 07 (sete) deles haviam comparecido na aula do dia 24/08/2016 e 02 (dois) eram novos na turma. Ao final da aula, expliquei aos novos membros como o curso funcionaria, eles preencheram o questionário diagnóstico e o termo de consentimento livre e esclarecido.

A segunda aula tinha como objetivo mostrar aos aprendentes como eles desenvolveriam as atividades no Facebook que já estavam disponibilizadas no grupo do Facebook. Nesta aula, verifiquei também se haveria a necessidade de algum letramento digital em relação às ferramentas e foi constatado que não seria necessário. Os

letramentos digitais são “as habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito de canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

1º Momento – Atividade 01

No nosso grupo do Facebook publiquei o texto: *Les “Digital Native” n’existent pas* (Apêndice 3). A atividade teve como objetivo sensibilizar os aprendentes sobre o termo *Digital Natives* ou *Natif numérique*, também de extrair a partir da leitura do texto o que eles entendiam pelo termo. Além de perceber a multimodalidade presente no texto (fontes diferentes, links que poderiam ser direcionados, imagens etc.). Por fim, fazer um pequeno debate sobre o texto, as críticas em relação ao próprio termo e também a visão crítica de cada aluno sobre o tema.

Esta aula presencial serviu de teste para a aula online, pois os procedimentos para desenvolver as atividades online seriam praticamente os mesmos. Então, a aula se desenvolveu da seguinte maneira: primeiramente os aprendentes leram o texto individualmente (cerca de 10 minutos), em seguida, em grupos de 03 a 04 pessoas, os aprendentes discutiram sobre as questões do texto. Por fim, fizemos um debate sobre o tema com todos os participantes.

Benoît, Lucie, Léa e Lara relataram que nunca tinham ouvido falar sobre o termo: *natif numérique* ou *Digital Natives*, os outros aprendentes disseram que já tinham ouvido falar, mas nunca tinham lido a fundo sobre o tema. O termo nativo digital foi criado por Marc Prensky em 2001. Na discussão do grande grupo, os aprendentes fizeram críticas acerca do termo, pois, segundo o texto, quem nasceu após 1980 é considerado um nativo digital e se indagaram realmente se era assim tão categórica essa afirmação. Prensky defendia a ideia de que as pessoas que nasceram após os anos 1980, possuem uma “pré-disposição genética” uma “habilidade inata” maior de lidar com as tecnologias em relação a quem nasceu antes desta data. Porém, o grupo de maneira geral, criticou esse termo e defendeu a ideia de que não é uma questão “genética”, e sim, de inserção no contexto digital, de estar em contato com essas tecnologias e utilizá-las. A fundação European Computer Driving Licence (ECDL), citada no texto, faz uma série de críticas a cerca do termo “nativo digital” e que está visão de os jovens sabem intuitivamente utilizar as tecnologias é falsa, porém esta percepção perpetua-se ainda em alguns pais, professores e gestões políticas.

Elsa relatou que nasceu no ano de 1986 e mesmo assim não se considerava uma “native numérique”, porque tudo que aprendeu sobre como usar o computador foi gradual e se deu de maneira mais formal. E mesmo aprendendo a usar o computador de uma maneira geral, ainda existiam inúmeros programas que ela não sabia usar, como o Excel, por exemplo. Ela acredita que nem tudo é tão intuitivo assim quanto se trata de tecnologias. Ou seja, usar um aplicativo smartphone e um aplicativo Excel são letramentos digitais diferentes. Cada um possui suas particularidades e funcionalidades.

Todavia, o grupo concordou, de maneira geral, que eles que possuem um pouco mais de aptidão para utilizar essas tecnologias e acreditam que quem nasceu a partir de 2000 e está inserido nesse contexto digital tem mais facilidade ainda. Levantamos também a questão do ensino formal e dos usos das novas tecnologias. Todos os aprendentes disseram que acham importante ter esse ensino porque saber utilizar as tecnologias ou se adaptar rapidamente a elas não significa fazer bons usos acadêmicos e profissionais. Essa crença dos aprendentes pode ser confirmada.

Pois, utilizando as tecnologias digitais, os jovens adquirem as competências do cotidiano (usos de redes sociais, de vídeos, de jogos...), mas não adquirem necessariamente as competências demandadas pelo mercado de trabalho, além disso, a exposição à tecnologia não pode ser equivalente à competência de uso, ou seja, os jovens precisam de uma educação digital formal e estruturada para utilizar essas tecnologias a todo potencial.

As nossas atividades cotidianas, as práticas de trabalho, e as aprendizagens são transformadas pelas tecnologias digitais como bem afirmam Barton e Lee (2015). Refletir sobre as questões do ensino e aprendizagem de línguas e os usos das tecnologias é o debate atual e urgente na educação. Essas modificações também trazem mudanças teóricas e práticas como afirma Kenski (2013). É preciso se apropriar dessas novas mídias, desses novos espaços.

As tecnologias vão se integrando na vida das pessoas, há diversas tecnologias que podem ser integradas à vida das pessoas sem que elas mesmas percebam. Berke (2005 apud BARTON; LEE, 2012). Talvez seja por isso que o grupo acredita que existe uma “facilidade” de se aprender sobre os usos das tecnologias, mas não esquecendo que a pessoa precisa estar inserida nesse contexto para que isso ocorra.

Segundo momento – Atividade 1.1

A proposta da atividade 1.1 era que os aprendentes percebessem a multimodalidade presente nas imagens, descrever de forma crítica cada uma das imagens; fomentar um pequeno debate, e acerca das imagens e as representações das mesmas. No grupo, eu já tinha disponibilizado as três imagens extraídas do Google Imagens.

A primeira imagem (Figura 6) mostra uma senhora já idosa jogando no vídeo-game. Podemos observar que em cima do aparelho do vídeo-game há uma xícara provavelmente de chá ou de café. A vovó está jogando o jogo de fazer tricô.

Figura 6– Vovó jogando video-game



Fonte: Google Imagens

A segunda imagem projetada (figura 7) fala sobre as relações na internet. Na imagem existem três personagens: a mãe e a filha e o rapaz com quem a filha está conversando. A mãe está preocupada com quem a filha conversa na internet e pede para ela tomar cuidado, para ela desconfiar das informações que essa pessoa passa, e a mãe diz: “Cuidado, ele pode não ter 18 anos e esta pode não ser a foto dele.” E a filha responde: ... eu não coloquei a minha também não.

Figura 7– Relações nas redes sociais



Fonte: Google imagens

Por fim a terceira imagem (Figura 8) mostra um jovem deitado no sofá preso por fios do computador, do celular, do mp4, do tablet e dos fones de ouvido. Há bebidas e comidas espalhadas pelo chão.

Figura 8– Jovem ciberdependente



Fonte: Google imagens

A partir das três imagens projetadas os aprendentes discutiram primeiramente em grupos de 03 a 04 pessoas e depois com todos no debate. No debate com todos os participantes as aprendentes Caroline e Isabelle se manifestaram. As duas são estudantes de Línguas Estrangeiras Aplicadas – Multilinguismo e Sociedade da Informação.

Para elas o termo multimodalidade é bastante usado nas disciplinas do curso. Elas disseram que a multimodalidade é a composição de vários modos em um único texto. Aproveitei a oportunidade para trazer a afirmação de Kress (1997) de que todo texto é multimodal. Alguns aprendentes disseram que nunca tinham ouvido falar sobre o termo e outros que já tinham ouvido falar, mas não estudaram muito sobre o mesmo. Ao longo do debate no entendimento geral do grupo eles compreenderam sobre a multimodalidade que é essa composição de vários modos que conversam entre si para criar sentido.

Esta atividade teve como objetivo que os aprendentes debatessem sobre os temas das imagens, o que elas representavam, qual a ironia presente nas imagens e também debatesse sobre a multimodalidade presente nas imagens.

3º Momento = Atividade 1.1.2

A atividade 1.1.2, foi a apresentação de um vídeo intitulado: *Les jeunes et la technologie*. em português: “Os jovens e as tecnologias” do youtuber Cyprien (c.f apêndice 3). Como os aprendentes já tinham discutido sobre a multimodalidade, esta última atividade serviu primeiramente como uma atividade de compreensão oral com

características multimodais. Após a compreensão do vídeo fizemos um pequeno debate crítica acerca do tema abordado, sem esquecer que se tratava de um vídeo de um comediante e youtuber.

Primeiramente, assistimos ao vídeo sem o recurso da legenda. Os alunos disseram em um primeiro momento o que eles mais gostaram do vídeo e também se conseguiram compreender o vídeo. Em seguida, assistimos novamente ao vídeo com o recurso legenda em francês. A maioria dos aprendentes relatou que mesmo sem o recurso legenda, dava para compreender o contexto do vídeo, pois existia um jogo de imagens e palavras que auxiliavam na compreensão, juntamente com as próprias cenas que já carregavam em si o contexto, a idéia a ser passada.

Uma vez concluída esta primeira etapa, o próximo passo eram as interações orais online. Ao final desse bloco de atividades, os aprendentes estavam preparados para a atividade de interação oral online. Como dito anteriormente, essas atividades desenvolvidas (leitura do texto e análise, análise das imagens, análise do vídeo) serviram de apoio para as interações orais tanto para o conhecimento da temática, quanto para um aprofundamento do léxico relacionado à mesma e também para a construção de um pensamento/ opinião sobre a temática.

4.4.5 Interação online

Quadro 7– Recursos utilizados para a atividade

Recursos utilizados
Computador conectado à internet
Hangouts
Webcam
Microfone
Entrada e saída de áudio
Imagens

Abaixo, trago o excerto da interação oral online²⁵ do primeiro bloco de atividades das aprendentes Esther e Lara. A interação ocorreu dia 28/11/2016. Em seguida, apresento a tradução da interação e considerações sobre a mesma e por fim

²⁵ Todas as transcrições das interações se tratam de transcrições livres feitas por mim. O mesmo ocorre com as traduções das interações, se tratam de traduções livres feitas por mim. Utilizo os símbolos (...) para pausa curta, o símbolo (pausa) pausa média e o símbolo (...), ex: ah... prolongamento da vogal.

faço a análise da interação. A análise da interação será baseada no *andaime da oralidade* proposto por Weber (2010). O objetivo das interações online foi de praticar a oralidade em francês língua adicional em busca de um aprimoramento da mesma. Além de refletir sobre os temas abordados de forma crítica.

Os aprendentes foram divididos em duplas e/ou trios entre eles mesmos. Houve flexibilização para a escolha de horários. É importante ressaltar que tudo o que foi discutido, combinado no nosso grupo no Facebook se deu em francês língua adicional, inclusive as conversas nos chats. A dificuldade encontrada nessa etapa foi combinar um horário entre os grupos de maneira que todos pudessem participar das interações, apesar disso, conseguimos marcar todas as interações.

Excerto da interação oral online 1 – Grupo B

Professeure: Bonjour mes élèves! Ça va?

Esther: Bonjour! Ça va!

Lara: Bonjour!

Professeure: Et bien, comme vous avez vu j'ai mis une citation du texte avec une critique. Vous devez parler de ce texte... dire votre opinion... et interagir entre vous, d'accord? On a trente minutes pour faire notre interaction. Je vais juste faire la médiation et parler s'il en faut!

Lara: Oui... d'accord.

Esther: Oui!

Professeure: Alors... Laissez à l'aise pour demander à la collègue ce qu'elle pense du texte... Allons-y?

Lara et Esther: Oui!!

Silence... personne ne parle pas(40 secondes après...)

Esther: Alors, Lara, qu'est-ce que tu penses des natives numériques?

Lara: Euh... bon... je pense que les enfants... ils apprennent plus intuitivement que les.... âgés. Par exemple. Ils regardent des vidéos.... ils jouent...

Esther: Moi aussi... je pense.... les enfants d'aujourd'hui.... ils savent comment je peux dire... plus ou moins.... ils savent utiliser plus facilement l'internet.

Professeure: Mais... vous croyez que c'est important d'avoir une éducation formelle numérique? Et pour notre apprentissage.... c'est important d'utiliser les technologies?

Esther: Bon... Oui... je... à mon avis.... on connaît les choses, on connaît les technologies....mais le problème c'est... comment je vais... comment je vais utiliser ça?

Lara: Je crois que euh.... on peut utiliser.... mais.... il n'est pas nécessaire tout les temps... je peux... euh... on étudie sans l'internet aussi.

(...)

Tradução:

Professora: Boa tarde, minhas alunas! Como vocês estão?

Esther: Boa tarde ! Está tudo bem!

Lara: Boa tarde!

Professora: Bem, como vocês viram , eu coloquei uma citação do texto com uma crítica. Vocês devem falar sobre esse texto ... dizer sua opinião ... e interagir uns com os outros, ok? Temos trinta minutos para fazer a nossa interação. Eu apenas vou mediar e conversar se precisar!

Lara: Sim ... tudo bem.

Esther: Sim!

Professora: Então ... Sinta-se a vontade perguntando ao colega o que ela pensa do texto ... Vamos?

Lara e Esther: Sim !!

Silêncio ... ninguém fala (40 segundos depois ...)

Esther: Então, Lara, o que você acha dos nativos digitais?

Lara: Uh ... bem ... acho que crianças ... eles aprendem mais intuitivamente do que os mais velhos. Por exemplo. Eles assistem vídeos ... eles jogam ...

Esther: Eu também ... Eu acho ... as crianças de hoje eles sabem como posso dizer ... mais ou menos eles sabem como usar mais facilmente a internet.

Professora: Mas ... vocês acreditam que é importante ter uma educação digital formal? E para a nossa aprendizagem ... é importante usar as tecnologias?

Esther: Bem ... Sim ... Eu ... na minha opinião ... sabemos coisas, conhecemos as tecnologias mas o problema é ... como eu vou ... Como vou usá-las?

Lara: Eu acho uh ... podemos usar mas ... não é necessário o tempo todo ... posso ... uh ... nós estudamos sem internet também.

(...)

Por ser a primeira interação oral online, Lara e Ester estavam um pouco tímidas e para que não ficasse um silêncio muito grande entre uma fala e outra na interação, fiz uma pergunta para que elas pudessem debater.

De acordo com o andaime da oralidade proposto por Weber, espera-se que em interação os interlocutores possuam vocabulário suficiente e adaptado de acordo com o nível pretendido. Nesse sentido, podemos observar que as aprendentes fizeram escolhas conscientes e adaptaram o vocabulário à temática, trago os termos a seguir como exemplo: ‘nativos digitais’, ‘internet’, ‘tecnologia’.

Essa habilidade já era algo que as aprendentes possuíam. As atividades desenvolvidas no bloco de atividades 01 também auxiliaram as aprendentes para o momento de interação. Percebemos também que a partir das expressões de concordância como em “eu também” que houve compreensão do que estava sendo dito para sim dar continuidade a toda argumentação:

Esther: Moi aussi... je pense.... les enfants d’aujourd’hui.... ils savent comment je peux dire... plus ou moins..... ils savent utiliser plus facilement l’internet.

Segundo Weber (2010) para que haja negociação de sentido entre os participantes da interação, expressões de confirmação, de oposição, de questionamento, entre outros, mobilizam a capacidade de compreensão e negociação de sentido no discurso oral. Há posicionamento do discurso pragma-linguístico, pois as participantes mostram progressão e coerência da informação. Lara dá uma opinião e argumenta sobre a mesma dando exemplos:

Lara: Euh... bon... **je pense que** les enfants... ils apprennent plus intuitivement que les... âgés. **Par exemple...** Ils regardent des vidéos.... ils jouent...

Observa-se também o nível de formalidade que se encontra no plano informal, pois as aprendentes utilizam “tu” na interação, ou seja, “você”. É comum entre os jovens se tratarem por “tu” e não por “vous”. Como no exemplo:

Esther: Alors, Lara, qu'est-ce que **tu** penses des natives numériques?

As aprendentes conseguiram se expressar de maneira muito clara apesar de estarem tímidas, como dito anteriormente, e também de ser a primeira interação oral online delas. Elas puderam argumentar se posicionar, expressas suas opiniões sobre o tema da interação. A partir desse excerto de interação, podemos observar que as participantes possuíam um conhecimento prévio sobre o tema a ser debatido. Focaram mais na temática sobre os nativos digitais, sobre como as crianças se relacionam com essa realidade, e fizeram uma crítica que não é preciso usar as tecnologias a todo tempo. Esse uso pode sim ser feito, mas com equilíbrio. Expressaram-se de forma coerente e progressiva. E é na interação que o aprimoramento da oralidade ocorre. A partir das interações, nota-se que os aprendentes de uma maneira geral, conseguiram praticar a oralidade e sensibilizar-se sobre esse tipo de interação oral online além de refletir sobre os usos das tecnologias para o aprendizado.

Na próxima subseção, apresento excertos de produções feitas no grupo Facebook após as interações orais.

4.4.6 Produções escritas

Abaixo, apresento duas produções escritas que foram feitas pelos aprendentes François e Léa. Para as produções escritas, os aprendentes poderiam escrever sobre algum ponto que foi debatido na interação oral online e também sobre tudo que foi discutido nas atividades do Facebook. As publicações foram feitas após as interações online. No grupo do Facebook encorajei os participantes a deixarem um comentário sobre o primeiro bloco de atividades desenvolvido. As produções tiveram como objetivos: refletir criticamente sobre os temas abordados, compreender as questões que os aprendentes acharam mais relevantes. As publicações no Facebook foram destinadas como atividade de fechamento dos blocos de atividades.

Figura 9– Os nativos digitais – Comentário François

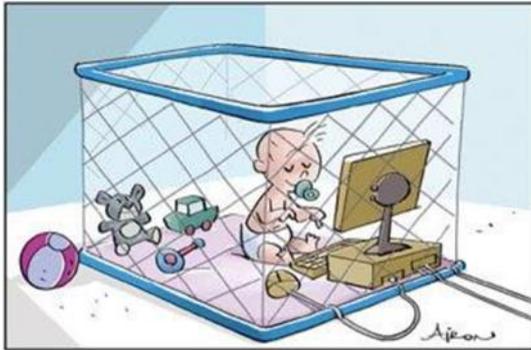
 **François**
27 octobre 2016

Tâche 1:

A mon avis, il existe de "digital natives", les nés numériques !
Tout ce qu'on apprend dépend d'une motivation sans distinction du sujet ou du domaine, comme les sports, les langues, mathématiques.. Ce que je veux dire c'est que, par exemple, pour commencer à parler une langue, il faut être mis en contact avec cette langue, il faut dépenser de temps, étudier, analyser.

A partir de cette interaction on développe nos capacités que parfois peuvent être développées d'une manière intuitive ou sans prise de conscience. Quand on aperçoit, on arrive à faire de phrases, à comprendre une musique... c'est un processus presque inconscient. De cette même façon, les nouveaux nés sont mis en interaction avec les technologies et, puis, ils développent leur capacités de manipuler, comprendre les programmes d'ordinateur, les jeux, tout ce qu'il est mis à disposition. Le souci, c'est qu'il faut trouver l'équilibre sur la balance pour ne pas devenir une dépendance, filtrer les informations, avoir la conscience et déterminer les limites. Pour les enfants, les parents ont le rôle de poser les barrières nécessaires.

Photo prise du site: <http://www.astrobyte.com.br/nativosdigitais>



 J'aime  Commenter

 **Caroline Benoit et Léa**  Vue par tout le monde

Excerto traduzido:

Na minha opinião, os “digital natives” existem, os nativos digitais! Tudo o que se aprende depende de uma motivação sem distinção de assunto ou da área, como os esportes, as línguas, a matemática... O que quero dizer é que, por exemplo, para começar a falar uma língua, é preciso estar em contato com essa língua, é necessário gastar tempo, estudar, analisar. A partir dessa interação, desenvolvemos nossas habilidades que às vezes podem ser desenvolvidas de forma intuitiva ou sem consciência. Quando vemos, conseguimos fazer frases, entender uma música... é um processo quase inconsciente.

Da mesma forma, os recém-nascidos estão em interação com as tecnologias e, em seguida, eles desenvolvem suas habilidades para manipular, entender programas de computador, jogos, tudo o que está disponível. A preocupação é que é preciso encontrar o equilíbrio para que não se torne um vício, filtrar as informações, ter a consciência e determinar os limites. Para as crianças, os pais têm o papel de colocar as barreiras necessárias.

Na publicação do aprendente François, nota-se que ele buscou dialogar seu texto com a imagem que ele postou abaixo. Estes elementos vão construindo juntos o pensamento, o significado, a mensagem a ser passada. Ele teve a preocupação de colocar a fonte da imagem que foi extraída de site: www.astrobyte.com.br/nativosdigitais. O comentário de François foi visto por todos, porém, apenas Caroline, Benoît e Léa curtiram e nenhum dos colegas escreveu um comentário. Em relação a sua expressão, percebo François se expressa muito bem em seu texto escrito assim como em sua interação oral online do bloco de atividades 01. Sua habilidade oral e escrita são muito boas, pois ele consegue argumentar tanto em seus textos escritos como em seus textos orais de forma clara, coerente, progressiva e objetiva.

Em relação ao conteúdo textual da publicação de François, ele diz que aprender a usar tecnologias é como aprender uma língua: é preciso motivação, estar em contato com essa língua, gastar tempo, estudar e analisar. Ele acredita que os recém-nascidos estão em interação com as tecnologias desde o berço e desenvolvem essas habilidades de maneira consciente e inconsciente.

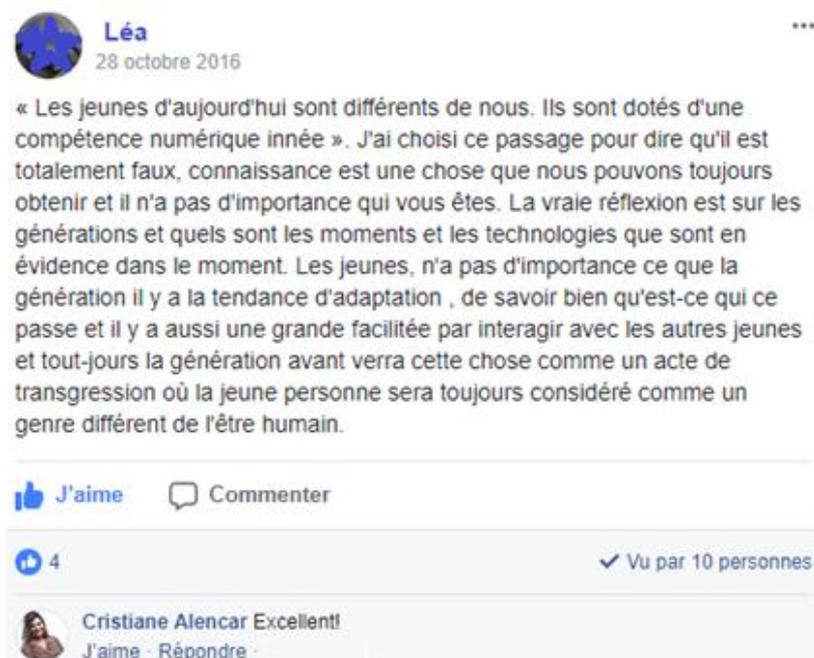
É importante observar que o aprendente se posiciona de maneira crítica em relação às tecnologias, se preocupa com a ciberdependência, dizendo que é preciso encontrar um equilíbrio. Para incentivar a interação entre os colegas e François, deixei um comentário perguntando se era importante um ensino formal para os jovens e perguntei a François e aos demais colegas. François respondeu dizendo que é importante o letramento digital formal para os jovens justamente para que eles tenham consciência na hora de filtrar as informações aprendendo a extrair informações úteis e de modo mais produtivo:

Figura 10–Os nativos digitais- Resposta François



Os jovens convivem desde criança com as tecnologias digitais, porém isso não os leva necessariamente a um letramento mais crítico, a um letramento pessoal²⁶, a um letramento (crítico) em informação²⁷, porexemplo, A ideia de ‘nativo digital’ mascara diferentes competências que jovens e menos jovens podem ter ao usar tecnologias assim como discutem Barton e Lee (2015). Esses autores dizem que as mudanças e apropriações das tecnologias digitais fazem parte das experiências vividas das pessoas cada um com o seu contexto. Dito isto, observemos agora o comentário de Léa:

Figura 11- Comentário Léa



²⁶ Letramento pessoal: habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada. (DUDEEY; HOCKLY; PEGRUM, 2010, p. 40- 44)

²⁷ Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação. (DUDEEY; HOCKLY; PEGRUM, 2010, p. 40- 44).

Excerto traduzido

Os jovens de hoje são diferentes de nós. Eles têm uma habilidade digital inata. Eu escolhi esta passagem para dizer que é totalmente falsa, o conhecimento é algo que sempre podemos obter e não importa quem você é. A verdadeira reflexão é sobre as gerações e quais são os momentos e as tecnologias que estão em evidência no momento. Os jovens, não importa a geração, há a tendência de adaptação, conhecer bem o que está acontecendo e também há uma facilidade de interagir com outros jovens e sempre a geração anterior verá isso como um ato de transgressão, onde o jovem sempre será considerado um tipo diferente de ser humano.

O comentário feito por Léa teve 10 visualizações e 04 “curtidas” e nenhum comentário. Os colegas não chegaram a responder a sua publicação. Léa começa seu texto com uma citação de outro texto: Les digital natives n’existent pas (Apêndice 3) a qual se refere para trazer sua opinião. Posicionou-se de maneira crítica e reflexiva ao discordar da existência dos nativos digitais. Ela afirma que o conhecimento é algo que qualquer pessoa pode obter e que os jovens se adaptam as tecnologias disponíveis em sua geração. Lembrando que Léa tem 27 anos e se encontra na sua segunda graduação. Apesar de ser jovem, já possui uma vivência acadêmica de uma pessoa mais madura. No comentário de Léa, observamos que ela foi sensibilizada sobre a adaptação do jovem ao momento atual que ele vive, isto inclui, as tecnologias que eles estão evidenciando no momento. Léa se expressa bem em seu texto escrito, reflexo também de sua interação oral online, em seus textos, desenvolve uma argumentação coerente e progressiva.

A partir dos excertos de produção escrita, observamos que os aprendentes se expressaram de maneira clara e expuseram suas opiniões sobre as questões levantadas. Além de terem explorado um pouco mais as ferramentas do Facebook para a construção de seus textos.

4.4.7 O vídeo

Quadro 8 – Recursos utilizados para a produção do vídeo

Recursos utilizados
Computador
Microfone
Webcam
Entrada e saída de áudio
Programa de gravação de vídeo

A produção do vídeo teve como objetivo proporcionar mais um espaço complementar para a prática da oralidade dos aprendentes. Diferentemente da interação oral online, esse tipo de interação se deu de um participante ou do grupo para um público o qual ele(s) se dirigiria(m). A ideia inicial era que os aprendetes se posicionassem como “youtubers”, ou seja, com as características próprias de um youtuber. Os youtubers, de uma maneira geral, escrevem suas ideias em um papel previamente sobre o assunto que desejam tratar, são criativos, buscam escolher o melhor cenário para suas gravações, ou seja, se preparam antes de gravar qualquer vídeo. Normalmente os vídeos dos youtubers são gravados em seus próprios quartos, com auxílio de uma câmera para a filmagem, os próprios youtubers editam seus próprios vídeos, os publicam e os divulgam.

Abaixo apresento o vídeo produzido pela presente Léa, com sua transcrição e tradução:

Tradução do vídeo (Léa)

Olá em casa!

Esta casa não está organizada, ah ... Não sou uma pessoa muito organizada. Então, eu não acho que vocês devam esperar que este vídeo sera... seja uma coisa muito organizada também, ok?

Eu não estou a vontade Eu não ... Não estou acostumada a gravar vídeos. Mas estamos aqui ... a gente tenta Eu tento ... ah ... copiar o que youtubers fazem ... eles gesticulam muito e eu tentarei falar assim ... *(fazendo gestos exagerados com as mãos e rosto para mostrar como os youtubers fazem seus vídeos)*.

Então, estamos aqui para falar sobre jovens e tecnologias. O que eles estão fazendo? O que eles esperam? Então eu não sei se posso falar sobre isso ... esse tema ... porque não sou muito jovem, tenho quase trinta anos ... ah... mas eu falo ah ... sobre o que eu quero.

E o que eu vejo ... ah... ah... como ... porque eu tenho um irmão de quase quatorze anos ... e... ah... ah... eu acho que ele é o exemplo que eu tenho para falar bem sobre isso.

Então, o que vejo é que os jovens ... eles usam a tecnologia para fazer coisas como estas. (Se referindo a fazer um vídeo) Gravar... ah... eles fazem as coisas ah às vezes interessantes mas sobretudo coisas que são ah apenas para ser divertido ... ah... que é uma coisa que é muito interessante, mas (pausa) é só isso ... Não sei ah ...

A internet é uma grande possibilidade .. essa imensa (pausa) essas imensas possibilidades ...ah mas a gente utiliza apenas para se divertir. Então, eu não sei, mas ... às vezes ah ... a gente ... a gente deveria ah utilizá-la eu acho... porque meu irmão não estudada usando a tecnologia.

É só para videogames ... e... e... vídeos que ele assiste no youtube. Então essa idéia não é ... não é nova. É um assunto muito antigo, mas temos que usar a tecnologia para estudar para ser mais esperto para ser ... ah ... um pouco mais ah ... interessado em nosso mundo ... no nosso ah *(gesticula bastante com as mãos)* vocês sabem ... o que estou dizendo?!

É sobre isso! Para que não fiquem alienados anh? anh ... anh ...?

Este é o meu ponto de vista, acho que ... ah ... a gente deve usar o que podemos para não ficar alienados pessoas que não sabem o que se passa no mundo, não conhecem a história ... vocês não conhecem a história... vocês não conhecem as coisas que não conhece as coisas...

Então use isso para ser bom ... para ser bem desenvolvido ... para se desenvolver bem pessoalmente.

Esse é o meu ponto de vista. Eu acho que os jovens hoje estão usando a tecnologia apenas para divertir os outros ... mas para si mesmo, o que vocês estão fazendo?(*Léa fica em silêncio por alguns segundos para que o interlocutor reflita sobre a questão*). Anh? Anh? Anh?

Este é o meu ponto de vista!

(*Léa manda beijos e o vídeo é encerrado*).

Transcrição do vídeo (Léa)

Bonjour chez moi!

Cette maison n'est pas organisée, ah... j'suis pas une personne très organisée. Donc, je pense que vous ne devez pas espérer que cette vidéo sera.... soit une chose très organisée aussi, ok?

J'suis pas à l'aise je n'ai ... j'pas l'habitude d'enregistrer de vidéo. Mais on est là on essaye

J'essaye de.... ah... copier ce que les youtubeurs et youtubeuses font... ils gesticulent beaucoup et j'essaye de parler comme ça... donc on est ici pour parler sur les jeunes et les technologies. Qu'est-ce qu'ils font? Qu'est qu'ils espèrent?

Donc j'sais pas si je peux parler à propos de cela ... de ce thème ... parce que j'suis pas très jeune j'ai presque trente ans ... ah... mais je parle ah... à propos de ce que je veux.

Et ce que je vois ... ah.... ah.... comme parce que j'ai un frère de presque quatorze ans i... et ah... ah... je pense qu'il est l'exemple que j'ai pour bien parler à propos de cela.

Donc ce que je vois c'est que les jeunes ... ils utilisent la technologie pour faire de choses comme cette chose là. Enregistrer ... ah... ce qu'il font des choses ah.... parfois intéressantes mais surtout de choses qui sont ah juste pour être amusant ... ah... qui c'est une chose qui est très intéressante mais (pausa) c'est seulement cela ... j'sais pas ah...

L'internet c'est un très grand possibilité ce immense (pausa) des immenses possibilités ah... mais on utilise juste pour s'amuser. Donc, j'sais pas mais ... parfois ah... on... on... devrait ah... utiliser pour étudier j'pense.... parce que mon frère ... il n'étudie pas en utilisant la technologie!

C'est juste pour des *vidéo games*... et... et... des vidéos qu'il regarde sur youtube. Donc cette idée c'est pas... c'est pas nouvelle. C'est une chose très vieille mais on doit utiliser la technologie pour étudier pour être bien sage pour être... ah... un peu plus ah... intéressé dans notre monde... dans notre ah.... vous savez.... ce que je dis?

C'est sur cela pour n'être pas aliéné.... anh.... ? anh... anh...?

C'est mon point de vue, je pense qui... ah... on doit utiliser.... ce qu'on peut pour n'être pas des aliénés.... des personnes que ne savent pas ce qui se passe dans le monde ne savent pas de l'histoire... vous ne connaissez pas d'histoire vous ne connaissez pas les choses

Utilisez l'internet! Utilisez ah... des voix qu'on sur ... on peut utiliser d'autres technologies... mais je parle de l'internet parce que c'est la... le plus utilisé

Donc utilise cela pour être bien sage! Pour être bien développé.... pour bien se développer personnellement

C'est mon point de vue je pense que les jeunes aujourd'hui ils sont en train d'utiliser la technologie juste pour amuser les autres... mais et pour sois-même, qu'est-ce que vous faites? Anh? Anh? Anh? C'est mon point!

A aprendente Léa apresentou o vídeo de maneira organizada e cadenciada com introdução, desenvolvimento e conclusão de ideias. Optou por fazer um vídeo no seu quarto, uma característica comum entre os youtubers. Buscou mostrar seu dia a dia, sua realidade. Ela explica que não se sente muito a vontade de gravar o vídeo porque não é um costume que ela tem, porém aceita o desafio e o faz. Além de aceitar o desafio de fazer o vídeo e explica que vai tentar “copiar” os youtubers para que seu vídeo fique parecido como de um youtuber. Em seguida ela apresenta o tema do vídeo: Os jovens e as tecnologias.

No primeiro momento ela se justifica dizendo que não se acha muito jovem para falar sobre o assunto, mas se inspira em seu irmão de 14 anos. A partir da convivência com seu irmão, ela observa que os jovens usam as tecnologias mais para o entretenimento e que às vezes até fazem coisas interessantes, mas na maioria delas, usam as tecnologias para se divertirem ou divertirem os outros.

Ela chama a atenção dos jovens dizendo que eles devem usar as tecnologias para estudar também, para se desenvolverem melhor e não pensar apenas nos jogos (videogames) ou em vídeos no youtuber. Ela diz que essa ideia de usar as tecnologias para aprendizagem não é nova. E diz que devemos fazer bons usos das tecnologias para que os jovens não se tornem pessoas alienadas, faz uma crítica ao dizer que muitas vezes os jovens fazem coisas na internet para os outros, para divertir os outros, e o que eles fazem por si mesmo? Para seu crescimento e aprendizagem? Ela termina seu vídeo com essa reflexão.

Em relação à análise a partir do *andaime da oralidade* proposto por Weber (2010) observamos que Léa recorre às estruturas: *j'suis pas, j'sais, j'sais pas* que são características do texto oral. Segundo Weber (2010, p. 98) “a informação não é distribuída na mesma maneira no oral e no escrito, isto quer dizer, que as unidades sintáticas não se baseiam na organização de categorias gramaticais que figuram nos manuais de gramática.”²⁸

²⁸ L'information ne se repartit pas de la même manière à l'oral qu'à l'écrit, c'est-à-dire que les unités syntaxiques ne sont pas fondées sur l'organisation des catégories grammaticales figurant dans les manuels de grammaire. (WEBER, 2010, p. 98)

Léa recorre as marcas vocais “ah... /et...” que demonstram que ela está organizando as ideias em sua mente para dizer o que pensa. Segundo Weber (2010, p. 93) “a fala reflete o pensamento mental.”²⁹

Faz escolhas mais acertadas outras menos. Ela utiliza o verbo “espérer” em um contexto em que o verbo adequado seria “attendre”. Isto pode levar a compreensões equivocadas por parte dos interlocutores. Léa pôde caminhar por vários elementos e habilidades do andaime da oralidade, ainda que lhe falte algum vocabulário ou correção gramatical, ela consegue se expressar em francês língua adicional e se fazer entender. A oralidade é também o conjunto das expressões verbais e não verbais que constroem os sentidos. O oral não é a simples decodificação de sons do signo linguístico, é preciso muito mais que isso, é um conjunto que vai desde o nível pragmático/enunciativo a uma pronúncia e sintaxe adaptada (WEBER 2010).

A todo o momento Léa se direciona aos seus interlocutores para saber se eles estão compreendendo e /ou acompanhando sua fala. A partir da fala da aprendente Léa podemos observar que ela pôde praticar oralidade e, sobretudo se expressar por meio de mais um canal de comunicação que é o Youtube, ampliando assim, seus espaços e tempos para praticar a oralidade por meio da interação, neste caso, os jovens (publico eleito para seu vídeo).

A atividade de produção de vídeo contemplou a multimodalidade dos ambientes online, A aprendente pode explorar os recursos de gravação de vídeos. Além disso, a produção do vídeo foi também uma boa estratégia para a prática do oral.

A própria fala é multimodal, o oral possui modos verbais e não verbais como os gestos, a entonação, o ritmo, a ironia, as expressões faciais, entre outros. Neste sentido, a fala é multimodal.

4.4.8 Avaliação final

Nesta sessão, apresento excertos da avaliação final (Apêndice n. 7) e a análise da mesma. A avaliação final teve como objetivo analisar o curso pelo olhar dos aprendentes. A avaliação foi feita em português para evitar qualquer problema eventual de expressão na língua adicional. A avaliação final foi feita por meio eletrônico e a buscou conhecer se as atividades propostas ao longo do curso contribuíram de alguma

²⁹ (...) la parole reflète aussi le fonctionnement mental. (WEBER, 2010, p. 98)

forma para a aprendizagem dos participantes, além de saber como foi à experiência para esses aprendentes ao participarem desse tipo de curso. Observar quais foram os pontos positivos e quais aspectos poderiam ser melhorados para futuros cursos.

Minhas estratégias para promoção da prática do oral, como visto anteriormente, se deram a partir do desenvolvimento atividades desenvolvidas no grupo do Facebook algumas em aulas presenciais e outras em aulas online. Estas atividades preparavam os aprendentes para as interações orais online previamente por meio de debates, leituras complementares.

O questionário possuía doze questões. Abaixo apresento alguns excertos de perguntas e respostas obtidas que estão mais relacionadas aos objetivos geral e específicos desta pesquisa e também relacionados às perguntas de pesquisa, que são:

1. Como promover interações on-line para a prática da oralidade?
2. Como a multimodalidade pode contribuir para as atividades de interação nos ambientes online?

Destaco em azul as falas dos aprendentes que melhor se relacionam aos objetivos desta pesquisa bem como as perguntas de pesquisa.

Questão 5. Avalie a modalidade híbrida (aulas presenciais e on-line) do curso. Qual o tipo de contribuição dessa modalidade?

Caroline: Contribuiu bastante para a aprendizagem, pois o contato com outras pessoas que falam ou que também estão aprendendo o idioma é essencial.

Benoît: Gostei bastante dessa modalidade do curso. O incentivo de interação nos dois ambientes é bastante interessante e ajuda o aluno a ter mais confiança na hora da fala.

Léa: Creio que essa modalidade híbrida tem um papel muito importante para a reestruturação do modelo à distância e uma interação não usual dos alunos, uma nova forma de dinamizar a aula, tornando-a mais acessível e mais divertida para o aluno.

Lara: É uma maneira interessante de inovação para as aulas. Para mim, particularmente é um pouco estranho, pois prefiro as aulas presenciais em detrimento das on-line.

Elsa: As principais contribuições: a quebra da monotonia e a ampliação do espaço da sala de aula. Em minha opinião, ajuda bastante a desenvolver um dos principais problemas no aprendizado, a autonomia. O aluno cansou daquele modelo padrão de ensino em que ele só fica sentado e a professora em pé repetindo frases que em alguns momentos sequer fazem sentido. Quando você

trabalha em espaços diversos você amplia as zonas de aprendizagens e promove a reflexão do aluno sobre sua própria prática.

As atividades desenvolvidas no PFC1 se deram de maneira síncrona (nas interações orais online) e síncrona e assíncrona (nas atividades propostas no nosso grupo do Facebook). A contribuição da modalidade híbrida (aulas presenciais e on-line) segundo Elsa, é “ampliação do espaço da sala de aula”, um dos fatores que ajuda no desenvolvimento da autonomia, conseqüentemente, assim, são ampliadas “zonas de aprendizagem”. Este posicionamento de Elsa vai ao encontro do que Cicurel (2011) diz, para a autora, a sala de aula é vista como o contexto social da aprendizagem (CICUREL 2011).

Benoît destaca o incentivo às interações nos dois ambientes, pois “ajuda o aluno a ter mais confiança na hora da fala”. Além disso, o curso promoveu a reflexão dos aprendentes sobre a própria prática. A interação oral online tem, segundo Elsa, um papel interessante para “reestruturação “de uma interação não usual dos alunos”. Talvez a interação oral online não seja tão usual academicamente por eles, porém, em seus usos pessoais, muitos aprendentes fazem chamada de vídeo para interagir com seus amigos, familiares, sobretudo os que estão mais distantes geograficamente, por exemplo. Elsa complementa dizendo que esse tipo de interação é uma forma de “dinamizar a aula, tornando-a mais acessível”, ou seja, ampliando assim os espaços de aprendizagem.

Lara prefere as aulas presenciais em detrimento das aulas online, para ela, esse tipo de curso é “um pouco estranho”. Apesar disso, diz que é uma maneira interessante de inovar as aulas. O estranhamento da aprendente pode se dar pela falta de contato com esse tipo de modalidade de aula. Muitas vezes fazemos usos pessoais desse tipo de modalidade, mas quando eles são utilizados academicamente, os aprendentes podem achar diferente.

Questão 7. O que você achou da experiência de desenvolver parte das atividades no Facebook? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos?

Lara: Ainda não consegui me habituar com esse tipo de modalidade, não consigo me sentir a vontade, ainda me parece algo mecânico sem muito contato, mas vejo uma ótima alternativa para facilitar a interação e o aprendizado, mas eu ainda preciso me habituar.

Giselle: Ao mesmo tempo que é bom, é estranho, pois normalmente usamos o Facebook para entretenimento e não para atividades. Dentre os pontos positivos, é uma maneira bem dinâmica e interessante de se trabalhar. Dentre os pontos negativos, talvez a desconcentração nas atividades por conta das notificações do Facebook.

Benôit: Foi bem interessante. Já tive alguns professores que adotaram essa mesma forma e acho bem válido, pois o Facebook é uma ferramenta que utilizamos o tempo todo e casou também com o tema do curso.

Léa: Achei bom, pois transforma a plataforma do Facebook em uma estrutura que pode ampliar seus horizontes de atuação, não apenas de interação com amigos nos momentos vagos, mas também para interação acadêmica e construção de conhecimento.

A partir dos comentários dos aprendentes destaco as seguintes questões entre os pontos negativos do Facebook: a falta de contato, algo mecânico, a falta de hábito de utilizar o Facebook para fins acadêmicos (Lara). Apesar do contato com os aprendentes ter sido muito presente, acredito que a essa “falta de contato” se refere ao contato face a face, por ser tratar de um curso híbrido em que a maioria dos encontros se deu online, a impressão que alguns participantes tiveram talvez de que esse contato não seja tão natural quanto o contato face a face, e por isto “algo mecânico” (Lara).

Lara disse que não estava habituada com esse tipo de uso do Facebook e para ela foi um “choque”, porém levantou outros pontos que podem ser considerados positivos como a “alternativa para facilitar a interação e a aprendizagem”.

Outro ponto negativo apontado foi a descontração. Por se tratar de uma rede social, a maioria dos participantes desenvolviam as atividades em seu Facebook pessoal, não foi pedido e não era um objetivo que eles criassem um Facebook só para o minicurso, porém, um participante disse que as notificações no Facebook tiravam a sua concentração Talvez essa estratégia de design de curso ainda não seja bem aceito pelos aprendentes: desenvolver parte das atividades pelo grupo do Facebook. Talvez seja preciso repensar em outro(s) ambiente(s) para o desenvolvimento das atividades, ou pensar em melhorias para os pontos negativos relatados.

Dentre os pontos positivos destaco as palavras-chave: dinamicidade, interação e aprendizagem. Pois os objetivos ao desenvolver parte das atividades no Facebook eram de que os aprendentes pudessem explorar essa ferramentas para a realização das atividades em vários níveis de complexidade. E a partir dos excertos de produção escrita

dos aprendentes, a maioria buscou se expressar de forma multimodal, utilizando-se dos recursos disponíveis pela ferramenta.

Questão 8. O que você achou da experiência de desenvolver parte das atividades no Hangouts? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos?

Benoît: Gostei bastante, pois [pude praticar e aprender francês com meus colegas](#). Dentre os pontos positivos está podermos [nos reunir mesmo que à distância](#), o que facilita bastante, de certo modo. De pontos negativos, talvez seria [a falta de uma boa conexão de internet](#).

François: Eu nunca havia usado o Hangouts e achei uma experiência bem interessante, tanto [por conhecer o aplicativo e o quão funcional ele é, quanto pela dinâmica das atividades](#). Essa forma de atividade é muito [facilitadora](#), já que pode ser utilizada onde quer que professor e aluno estejam, e [ajuda o aluno a desenvolver uma conversa mais fluente](#).

Léa: Achei muito interessante quando conhecia a colega, mas quando interagi com alguém que não conhecia e que tinha um nível da língua maior que o meu me senti muito desconfortável e intimidada.

Lara: Gostei muito dos hangouts, pois possibilitou [a prática da oralidade do francês](#) e uma [discussão aberta dos pontos propostos e ainda melhor da nossa casa](#). O ponto negativo foi apenas o embaraço de um falar por cima do outro.

Em relação às atividades desenvolvidas no Hangouts de acordo com os pontos positivos, destaco as seguintes questões: a possibilidade de se reunir mesmo a distância (Benoît). É mais uma vez o caso da ampliação dos tempos e espaços, podemos nos reunir em espaços diferentes, o que ressalta também o François: “essa forma de atividade é muito facilitadora, já que pode ser utilizada onde quer que professor e aluno estejam, e ajuda o aluno a desenvolver uma conversa mais fluente”. A questão da conversa mais fluente talvez seja pela possibilidade de um tempo maior disponível para a interação, cada interação durava em torno de 30 a 45 minutos, e as interações eram feitas em duplas e/ou trios, sem contar que para chegar à atividade de interação, os aprendentes primeiramente tinham que desenvolver as atividades propostas no Facebook. Estas atividades auxiliavam os aprendentes a terem uma conversa mais fluida, mais fluente, e no momento da interação, essas atividades possibilitaram a “prática da oralidade do francês e uma discussão aberta dos pontos propostos” (Lara).

De maneira geral, os aprendentes destacaram que essa possibilidade de se reunir à distância, ou seja, cada um em sua casa ou onde estivesse, foi bastante

proveitosa, a modalidade interação oral online também ajudou os aprendentes de maneira geral a desenvolver conversas mais fluidas a partir de discussões abertas dos pontos propostos.

Os pontos negativos que alguns aprendentes destacaram seriam “a falta de uma boa conexão” (Benôit), e também a sobreposição de falas (Lara), em que várias pessoas falavam ao mesmo tempo e o diálogo poderia às vezes não ficar tão claro. De fato a falta de boa conexão foi prejudicial para algumas interações, inclusive, teve um caso em que tivemos que cancelar a interação e marcar para outro dia porque a conexão estava muito ruim. A questão da sobreposição de falas é algo que tem que ser trabalhado ao se praticar interações orais online. Com o tempo os participantes vão se habituando e se adequando aos modos de interagir online que, como dito anteriormente, são diferentes dos da interação face a face.

Questão 10. Faça uma auto-avaliação. Como foi a experiência de participar de um curso dessa modalidade? Qual foi sua participação efetiva na mesma? Como você autoavalia seu desempenho no curso?

Léa: Confesso que com alguns imprevistos (ocupações) eu fiquei um pouco afastada do curso. Mas minha participação efetiva foi boa e o curso contribuiu [para o desenvolvimento da oralidade do meu francês](#).

Giselle: Particularmente, [foi uma experiência muito boa, pois pude ver o quanto tenho conseguido avançar no estudo da língua](#). Aprendi muitas coisas. Acredito, porém, que poderia ter me esforçado mais na produção do vídeo final.

Elsa: Eu gostei muito do curso, da proposta. Pra mim devido a alguns problemas não consegui me dedicar, mas pude acompanhar todo o processo. Meu desempenho, por isso, não me avalio bem, mas não vou dar nota. Não acredito que este seja o objetivo. [No entanto, a minha reflexão é constante sobre como estas modalidades podem nos ajudar como alunos a atingirmos objetivos específicos](#).

A produção do vídeo é algo que destaco por ter sido uma atividade complexa e delicada. Primeiramente, junto aos participantes, percebemos que o tempo de curso seria insuficiente para a produção dos vídeos. Desta maneira, pedi para que os participantes se comprometessem mais uma semana com minicurso, que já havia oficialmente encerrado, e eles concordaram. Porém, com as demandas diárias dos aprendentes, apenas cinco participantes conseguiram me entregar o vídeo. Os outros participantes disseram que por diversas razões (pessoais, acadêmicas e profissionais) não conseguiriam concluir o curso.

Além disso, alguns aprendentes relataram que não se sentiam a vontade para aparecer em vídeos. Por esta razão, no PFC2, foi dada alternativas aos aprendentes em que eles não precisariam necessariamente aparecer nos vídeos. Tendo em vista esta dificuldade para a realização dos vídeos, no minicurso PFC2, os participantes tiveram 30 horas de curso oficiais, ou seja, 15 horas a mais que no PFC1. Contarei esta experiência maneira mais detalhada na seção destinada à produção dos vídeos do PFC2.

Em relação às questões sobre a carga horária e ao material didático, foi pedido que eles avaliassem a partir de uma escala: ruim, satisfatória, boa e excelente. Para melhor visualizar esses resultados, optei por utilizar os gráficos abaixo (Gráfico 4 e Gráfico 5).

Gráfico 4– Como você considera a carga horária do minicurso?



Fonte: elaboração da autora.

Apesar da maioria dos participantes terem avaliado a carga horária como boa, a meu ver, essa carga horária foi insuficiente para a quantidade de atividades propostas. Para a elaboração do vídeo, junto aos participantes, decidimos que mais horas seriam necessárias para a realização do vídeo, tendo em vista que curso já tinha oficialmente encerrado pelo número de horas, como dito anteriormente.

Sobre o material didático elaborado para as atividades os participantes o consideraram:

Gráfico 5 –Como você considera o material didático do curso?



Fonte: elaboração da autora.

Os participantes que responderam ao questionário de avaliação final e avaliaram de maneira positiva o material didático utilizado no curso. Esse material didático foi pensado a partir das minhas experiências enquanto professora de francês língua adicional, a partir da minha experiência no grupo de pesquisa Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (TECLE) e também a partir de relatos de pesquisas feitos anteriormente sobre a mesma área de interesse. Como dito anteriormente, no grupo TECLE, discutia com os meus colegas sobre textos teóricos sobre as abordagens metodológicas que fundamentam os usos das tecnologias em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, analisando desta maneira as implicações metodológicas de mediação, interação e aprendizagem. Além das minhas reuniões com minha orientadora de pesquisa para pensarmos sobre esse material didático. Como o curso se intitulou *Praticando Francês no Ciberespaço*, eu quis que as temáticas das atividades se relacionassem de maneira metalingüística. Busquei trazer as tecnologias para o ensino e aprendizagem de francês falando sobre as tecnologias na vida cotidiana, acadêmica e profissional dos jovens.

A partir da minha avaliação enquanto professora-pesquisadora, mesmo que o material didático ter sido avaliado positivamente pelos participantes, optei para o PFC2, manter alguns textos, vídeos e imagens, retirar outros, e incluir também novas imagens, novos textos e novos vídeos.

Encerro aqui a discussão sobre o primeiro módulo do minicurso desenvolvido para esta pesquisa. Na próxima seção, apresento o segundo módulo de minicurso com a oferta do *Praticando Francês no Ciberespaço 2*.

4.5 Praticando Francês no Ciberespaço 2

Com a oferta do minicurso PFC1 com seu planejamento, com seu desenvolvimento, por meio das atividades desenvolvidas pelos participantes ao longo do curso, e com sua avaliação a partir das contribuições, percepções dos participantes e minha, percebi que era necessário avançar o debate sobre as questões abordadas na presente pesquisa. Como dito anteriormente, na pesquisa-ação, planeja-se uma ação em busca de uma melhoria de uma determinada prática ou situação, em seguida, implementa-se essa ação, descrevendo-a e avaliando-a, como foi feito no primeiro módulo do curso PFC1. Para contemplar a característica interativa da pesquisa-ação planeja-se novamente outra ação para uma segunda intervenção. Depois de ter perpassado por todo esse primeiro ciclo de investigação-ação, e ter avaliado-o criticamente, decidi então ofertar o PFC2.

Para o minicurso PFC1, em relação às atividades, desenvolvi três blocos que contemplaram sempre textos, imagens vídeos. Para o PFC2, mantive essa mesma estrutura de três blocos de atividades. Pois, a partir da avaliação final do PFC, percebi que de modo geral esses blocos de atividades se revelaram uma boa estratégia para a prática do oral. Em relação às interações, desenvolvi duas interações orais online nos grupos do PFC1, e para o PFC2 ampliei para três interações orais online. Os aprendentes do PFC1 disseram que gostariam de ter feito mais interações orais online. Refletindo sobre a reestruturação do minicurso, achei que seria mais interessante até para contemplar mais a ideia do curso de praticar francês no ciberespaço que tivéssemos mais uma interação online. Assim ampliaria mais uma vez os tempos/espacos de aprendizagem.

Em relação à carga horária o PFC1 foi um curso de 15 horas oficiais. Essas 15 horas não foram suficientes para a realização de todas as atividades, como visto anteriormente. O PF2 também foi um curso de 15 (quinze) horas oficiais. Porém, essas 15 (quinze) horas foram destinadas apenas a primeira fase e a segunda fase do minicurso (atividades do Facebook e interações orais online). Contudo, para a produção do vídeo, ofertei mais 15 (quinze) horas oficiais.

Por fim, em relação aos instrumentos para coleta e análise de dados, no PFC1, os aprendentes responderam a um diagnóstico e a uma avaliação final escrita. Para o PFC2, também foi elaborado um questionário diagnóstico, além disso, foi elaborado mais três

questionários referentes aos blocos de atividades, um questionário para cada bloco. Além da avaliação final, fizemos uma reunião de grupo focal.

Com a experiência do minicurso PFC1, percebi que para o próximo módulo seria interessante desenvolver um questionário para cada bloco de atividades. Desta maneira, conseguiria avaliar melhor o desenvolvimento das atividades logo após sua realização.

O grupo focal foi uma alternativa encontrada para um maior aprofundamento das questões do minicurso como um todo. Costa (2012, p. 156) afirma que nos grupos focais “um censo coletivo é estabelecido, os significados são negociados e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas.” A partir de uma perspectiva dialógica, é na interação que os conhecimentos dos participantes vão se construindo:

(...) o papel essencial dos investigadores na pesquisa dialógica é facilitar pesquisa. Nessa perspectiva, os pesquisadores afirmam que as interações entre os participantes de grupos focais criam incentivos para iniciar processos de aprendizagem, uma vez que as experiências dos participantes e os desafios cognitivos desenvolvem seus argumentos e algumas vezes, até mesmo modificam suas opiniões durante o debate. (COSTA, 2012, p. 156).

Sendo assim, a interação é parte da estratégia de produção de dados, concordâncias, contestações, reforços podem aparecer no grupo de discussão. A preocupação aqui não é com que os aprendizes dizem literalmente, mas sim o que eles estão tentando aprender a partir do que eles dizem, como eles reforçam seus pontos de vista, os mantêm ou modificam. Neste sentido “a interação de grupo focal não é mais vista como um campo neutro sobre o qual a opinião individual é colocada. Em vez disso, como qualquer prática social, o indivíduo é influenciado tanto pelo que dizem quanto por como dizem.” (SANTOS COSTA, 2012, p. 162).

Para a apresentação e análise de dados do PFC2, seguirei o mesmo procedimento apresentado para o PFC1, primeiramente apresentarei o perfil dos participantes e análise do questionário diagnóstico, em seguida apresentarei um bloco de atividades desenvolvida no grupo Facebook, excertos de interações orais e excertos de produções escritas, juntamente com o questionário da atividade desenvolvida. Por fim, apresentarei um vídeo produzido por um dos aprendentes e também, a análise do questionário de avaliação final e análise do grupo focal para investigar se meus objetivos de pesquisa foram alcançados e se minhas perguntas de pesquisa foram respondidas. Em relação aos meus objetivos de pesquisa, vale lembrar que eles são:

Objetivo Geral: refletir sobre estratégias para a promoção da prática da oralidade dos futuros professores de francês língua adicional e profissionais dessa língua, por meio de interações online.

Objetivos Específicos:

1. Promover ampliações de espaços e tempos para a prática da oralidade por meio da interação oral online.
2. Investigar como os aprendentes utilizam e se apropriam das ferramentas digitais e identificar as estratégias empregadas na prática da oralidade a partir das atividades desenvolvidas em vários níveis de complexidade, levando-os a uma expressão multimodal.
3. Sensibilizar os aprendentes sobre o(s) uso(s) das tecnologias em favor do ensino e da aprendizagem de línguas.

Com o PFC2, busco conhecer melhor a questão da prática da oralidade em interações online, contribuir de alguma maneira para uma melhora em algum aspecto relacionado a oralidade dos aprendentes, trazer alguma mudança na minha própria prática docente, abrir o olhar dos aprendentes à sua postura acadêmica e profissional enquanto aprendizes da língua, buscando uma maior consciência de suas próprias práticas enquanto estudantes de FLA. O minicurso PFC2 ocorreu entre os dias 02 de agosto de 2017 a 25 de agosto de 2017.

Uma vez apresentada às mudanças entre os minicursos, na próxima seção apresento o perfil dos participantes do PFC2 a partir do questionário diagnóstico respondido por eles.

4.5.1 Perfil dos participantes

O minicurso PFC2, começou suas atividades com 12 (doze) participantes, porém, os que permaneceram até a metade do curso foram seis participantes e no final do curso apenas quatro participantes. Abaixo trago um tabela (Quadro 3) com o perfil desses participantes

Quadro 9. Perfil dos participantes

NOME	FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	SEXO	IDADE	CURSO
Amelie	SIM	F	20 anos	LEA (MSI)
Rose	SIM	F	49 anos	Letras – Francês (Licenciatura)
Minerva	SIM	F	20 anos	LEA (MSI)
William	SIM	M	27 anos	Comunidade Externa

Amélie estuda francês há dois anos e meio na UnB, estudou também por um ano em um centro de línguas de Brasília. Pretende trabalhar com a língua francesa na área de pesquisas acadêmicas. Em seu cotidiano e academicamente, costuma fazer usos de tecnologias digitais, pois no curso o qual está inserida estuda principalmente o conteúdo online, a disponibilização de informação no ciberespaço para a promoção da acessibilidade nesse meio. Para sua aprendizagem do francês, utiliza sites de dicionários, glossário, faz atividades em sites, escuta áudios de rádio online que contém transcrição. Amélie, prática o francês oral atualmente apenas nas disciplinas da UnB. O que a motivou a participar do curso foi a oportunidade de praticar mais a oralidade em língua francesa, pois disse que tem certas dificuldades, espera que com o curso fique mais a vontade se expressando em francês e melhorar sua expressão.

William estuda francês há 14 (quatorze) meses, estudou por 09 (nove) meses em um centro de línguas em Brasília, fez um curso específico de 03 (três) semanas de preparação para a prova do DELF. Não pretende trabalhar com a língua francesa. Costuma fazer usos de tecnologias digitais em seu contexto acadêmico para pesquisas de trabalhos da faculdade, da pós-graduação e vídeo-aulas. Para as aulas de francês, costuma a utilizar o aplicativo “le conjugueur” no celular escuta muitos áudios em francês, além de assistir a vídeos no YouTube. O que motivou a participar do minicurso foi estar em contato com a língua francesa e o aperfeiçoamento da mesma no contexto de uma universidade federal.

Minerva estuda a língua francesa há 03 (três) anos, desde que entrou na UnB, fez 04 (quatro) semestres de disciplinas voltadas para a prática oral e escrita do francês na UnB e outros cursos especializados em francês e cultura francesa. Não pretende trabalhar com a língua francesa, ela disse que a área que pretende trabalhar não tem relação com a mesma.

Em seu cotidiano, ela costuma fazer uso de tecnologias digitais em redes sociais, plataformas de conteúdo áudio-visual. Em seu contexto acadêmico, ela faz usos de tecnologias digitais principalmente para facilitar o aprendizado e a organização. Ela consulta muitos dicionários, aplicativos e sites da internet. O que a motivou a participar do minicurso PFC2, foi a possibilidade de desenvolver a prática pelo ciberespaço e também para poder desenvolver a oralidade.

Rose está no sexto semestre. Pretende trabalhar com a língua francesa em seu atual trabalho com tarefas internacionais em francês. Em seu cotidiano, faz usos de tecnologias digitais no trabalho, com diversos sistemas informatizados, em contextos acadêmicos, já teve algumas experiências como revistas eletrônicas em educação. O que a motivou participar do curso foi a necessidade de ter mais experiência somente em francês, voltadas para o francês. Suas expectativas em relação ao curso são conhecer um pouco mais o que fazem os pesquisadores que se preocupam com o ensino e aprendizagem do francês.

4.5.2 Primeiros contatos

Semanas antecedentes ao curso fiz a divulgação do mesmo por meio de cartazes espalhados pelo campus da Universidade de Brasília, visitei algumas turmas dos cursos de Letras da universidade e pedi para colegas professores divulgarem em suas turmas. O primeiro contato formal com os possíveis participantes foi via e-mail, criei um grupo de e-mails no Google e elaborei uma pequena votação para saber a melhor data para o início do curso.

A princípio tinha pensado em começar o curso na última semana de julho de 2017, pois seria a última semana de férias dos alunos da UnB, mas também seria uma semana para começar com força total o semestre. Porém, ao divulgar o minicurso muitos alunos disseram que estavam interessados, porém estariam ainda viajando nesse período. Então, no dia 18 de junho enviei um e-mail aos interessados perguntando qual data que eles desejariam começar o curso, dei um prazo até dia 21 de julho para que eles se manifestassem, a maioria respondeu que gostaria de começar o minicurso dia 02 de agosto.

Como se tratava de um minicurso híbrido com aulas presenciais e online no qual se trabalhava a prática da oralidade por meio de interações online, era importante que essas aulas ocorressem num ambiente propício para os usos de tecnologia assim como

no minicurso PFC1. Por esta razão, nossas aulas presenciais ocorreram no Laboratório de Informática da Graduação do Instituto de Letras (IL).

No dia 01 de agosto fui ao laboratório para fazer os pré-testes nos computadores e checar a conexão via internet. O laboratório conta com 20 (vinte) computadores dos quais 18 (dezoito) estavam funcionando e 02 (dois) estavam em manutenção, um quadro interativo e disponibilizava aparelho multimídia para projeção.

Após divulgação, autorização e matrículas, no dia 02 de agosto de 2017 iniciamos o minicurso de Extensão Universitária e tivemos o primeiro encontro presencial.

4.5.3 Aula presencial 1 – 02/08/2017

Para a presente análise, trago apenas os excertos dos participantes que permaneceram até o final da pesquisa (cf. Quadro 3, acima), pois eles são o meu foco. A partir das minhas anotações de aula, no diário itinerante, trago as minhas anotações e as falas dos aprendentes nesta atividade. O primeiro encontro presencial serviu para o contato inicial entre a professora-pesquisadora e os participantes. Como no PFC1, expliquei que o curso fazia parte da minha pesquisa de mestrado, em seguida, lemos junto o programa do minicurso.

Os participantes ficaram cientes das condições para participar do minicurso e quais recursos utilizaríamos (Facebook, Hangouts e Youtube). Todos os participantes foram convidados a contribuir com a pesquisa e para que isto ocorresse, eles precisariam estar de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Toda esta primeira parte da aula foi feita em português.

Após as devidas explicações, os aprendentes se conectaram a internet e foram adicionados ao grupo do Facebook: Praticando Francês no Ciberespaço 2. Projetei em sala a página do grupo no Facebook para que os aprendentes pudessem ver que as atividades estavam já estavam disponibilizadas. Aproveitei a oportunidade e perguntei aos aprendentes o que eles entendiam por multimodalidade.

Amélie disse que multimodalidade é a junção de outros elementos ao texto escrito como imagens e áudios. Rose disse que não sabia muito bem como explicar. Mas que já havia feito um projeto em aula para a disciplina de prática de francês da universidade e se tratava de um projeto multimodal, uma produção multimodal. Para ela a multimodalidade é combinar diferentes coisas e agrupá-las ao texto. Problematizei a

questão ao perguntar se a multimodalidade era apenas a junção de modos/elementos e Minerva respondeu que não, que esses modos devem construir um sentido juntos.

Após a discussão, lemos juntos no grupo do Facebook um trecho de um artigo extraído da revista *Repères* escrito por Monique Lebrunet Nathalie Lacelle que discutem sobre a multimodalidade.

"A multimodalidade é caracterizada pela presença de diferentes modos icônicos, lingüísticos e auditivos dentro do mesmo documento e é sempre em dois níveis pelo menos: primeiro, há uma justaposição ou combinação de modos diferentes e, em segundo lugar, esses mesmos modos têm uma natureza multimodal (uma sequência de vídeo, por exemplo, inclui imagens e sons animados, ambos juntos). Por décadas, e sem que se dê um nome, os documentos multimodais são usados na sala de aula. Este é o caso do paralelo entre um filme e um romance, ou quadrinhos, que são formas clássicas de multimodalidade, mas os documentos multimodais das novas tecnologias digitais lutam para encontrar seu lugar na sala de aula".³⁰

Figura 12– A multimodalidade

Cristiane Alencar
2 août 2017

"La multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). On utilise depuis des décennies, et sans qu'ils en portent le nom, des documents multimodaux en classe. Ainsi en est-il du parallèle entre un film et un roman, ou encore, de la bande dessinée, qui constituent des formes classiques de multimodalité. Toutefois, les documents multimodaux issus des nouvelles technologies numériques peinent à trouver leur place en classe."

Extrait du texte: Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français (<http://journals.openedition.org/reperes/141>)

J'aime Commenter

✓ Vue par tout le monde

Após a discussão sobre a multimodalidade, começamos as atividades do bloco de atividades 01, e como no PFC1, parte dessas atividades foram feitas presencialmente com intuito de mostrar aos participantes como eles deveriam desenvolvê-las online e também aproveitar a oportunidade para saber se seria necessário algum tipo de letramento digital em relação às ferramentas que utilizaríamos ao longo do curso. O bloco de atividades 01 se manteve muito parecido com o bloco de atividades 01 do PFC1. Porém, foi acrescentado um trecho de um artigo acadêmico sobre

³⁰ Trecho do artigo: Revista *Repères*: O documento multimodal: entendê-lo e produzi-lo na aula de francês. Link: <http://journals.openedition.org/reperes/141> (2012).

multimodalidade e uma imagem juntamente as três já propostas anteriormente. Na aula presencial discutimos sobre as quatro imagens projetadas.

Relembrando que a Figura 6 intitulada: *Vovô jogando video-game* mostra uma senhora se divertindo fazendo tricô pelo jogo de vídeo-game. Na Figura 7, intitulada: *Relações nas redes sociais* temos uma mãe, uma filha e um rapaz com quem a filha está falando na internet. A mãe está preocupada com a filha. A mãe pede para ela tomar cuidado porque essa pessoa que ela está conversando pode estar mentindo, pode ter outro nome, outra aparência. Ela diz a mãe para não se preocupar porque ela também não colocou a foto real dela na rede social. Na Figura 8, intitulada: *Jovem ciberdepende*, observamos um jovem deitado no sofá, mexendo no computador, mexendo no celular, com fones de ouvido ao mesmo tempo, sem contar que ele está preso pelos fios de todos esses aparelhos.

Como as três primeiras imagens (Figura 6, Figura 7 e Figura 8), já foram apresentadas no bloco de atividade do PFC1, apresento apenas a quarta imagem (Figura 4) intitulada: *Você pode me enviar um whatsapp?*

Figura 13– Você pode me enviar um whatsapp?



Fonte: Google imagens

Nesta imagem temos dois personagens, o pai e a filha. O pai está preocupado com a filha pelo tempo excessivo que ela gasta na internet e pergunta à filha se ela já ouviu falar sobre ciberdependência. A filha responde ao pai perguntando se ele pode enviar uma mensagem de texto. A ironia presente na imagem é que o pai foi conversar com a filha pessoalmente e não conseguiu ser compreendido. Então a filha pede para o pai enviar uma mensagem, provavelmente via SMS, Whatsapp, para que ela possa

entender e respondê-lo. Além disso, a filha está sentada em frente ao computador, usando o celular e os fones de ouvido simultaneamente, mostrando-nos o uso excessivo de tecnologias digitais que os jovens fazem ao mesmo tempo.

Para esta atividade das imagens projetadas, primeiramente, os participantes se dividiram em grupos para fazer um pequeno debate sobre as mensagens das imagens e sobre a multimodalidade envolvida nas mesmas. Depois abrimos para o debate com todos os participantes.

O aprendente William disse que achou muito interessante a figura 1, pois a senhora da imagem está transpondo um hábito que ela já tinha de fazer tricô para um outro universo que seria o videogame, já aprendente Minerva acredita essa transposição pode ser uma crítica também ao uso das tecnologias em relação aos velhos hábitos, ou seja, é como se a senhora não estivesse fazendo algo novo, inovando, mas sim fazendo o mais do mesmo. Já a aprendente Rose acredita que ela estava se entretendo fazendo uma coisa que ela gosta de uma nova maneira. Portanto, como bem afirmam Barton e Lee (2015), as tecnologias fazem parte das experiências das pessoas, pouco a pouco as pessoas vão se habituando com essas tecnologias e incorporando em suas vidas, sejam essas pessoas mais velhas ou mais novas.

Em relação à quarta imagem, Amélie disse que há uma ironia muito presente na imagem. Pois, o pai tenta conversar com a filha e ela pede para ele enviar uma mensagem texto, ou seja, como se não houvesse outro meio de comunicação. A filha não percebe que está viciada em relação ao uso excessivo de tecnologias. Contudo, sabemos que uso excessivo de tecnologias pode prejudicar as relações sociais.

Após a discussão sobre as imagens, encerramos a aula. Para as aulas online os aprendentes leram o texto: “Les “natives digital” n’existe pas.

Como dito anteriormente, no bloco de atividades do PFC1, Prensky defendia a ideia de que as pessoas que nasceram após os anos 1980, possuem uma “pré-disposição genética” uma “habilidade inata” maior de lidar com as tecnologias em relação a quem nasceu antes desta data.

Para a aula online, eles assistiram ao vídeo “Os jovens e as tecnologias” do youtuber Cyprien. Também pelo Facebook, através dos chats, marcamos as interações orais online. Assim como no PFC1, mesmo com a oferta de muitos horários para as interações, mesmo com a flexibilização desses horários, tive uma dificuldade de agendar com os participantes as interações. Ao longo da semana fomos fixando essas interações.

4.5.4 A interação -Excerto de interação online do Grupo D

A primeira interação entre Minerva e Amélie ocorreu no dia 04/08/17, o excerto que trago abaixo é referente ao bloco de atividades 01.

(...)

Minerva: J'ai un petit cousin qui est terrible avec.... des.... cettes nouvelles technologies il y a un petit tablet...

Minerva disparaît....

Professeure: Où est Minerva?

Amélie: Elle cherche sa lunettes.

Professeure: Ah... ses lunettes?

Amélie: Oui... ses lunettes.

Professeure: Allez, on y va! Vous parlez de ta nièce? C'est ça? Ton cousin?

Minerva: Euh.... mon petit cousin.... oui... mon petit cousin il a... il est.... sept ans

Professeure: Il a sept ans?

Minerva: Oui... il a sept ans... oui... il use beaucoup l'ordinateur, le tablet, le smartphone.... euh... et je personnellement....

Professeure: "Moi personnellement?"

Minerva: Oui.... moi, personnellement je pense que ça c'est incroyable il est très petit mais il "use" beaucoup de choses, il cherche quelque chose qu'il veut il joue beaucoup sur internet... je pense que ça c'est incroyable... des.... des.... petits, des enfants aujourd'hui sont très intelligents et il "fait" beaucoup de choses que... on.... ne... ne.... comment s'appelle? Comment je peux dire?

Professeure: On n'a pas la même habilité?

Minerva: On a.... oui.... parce que j'pas ... mais moi même... je.... j'apprends à faire l'usage d'ordinateur ... ne sais pas.... a dix ans, comment je dis: atrás?

Professeure: Il y a dix ans.

Minerve: Oui... il y a dix ans.... mais les petits d'aujourd'hui ils ont déjà contact avec la technologie

Professeure: Minerve, le verbe c'est *utiliser* le verbe *user* existe mais on utilise avec un autre sens, d'accord? "il utilise les technologies et pas il use les technologies".

Minerva: Ah... oui! D'accord!

Amélie: Oui... mais je peux.... je peux compris pourquoi les enfants peut utiliser la technologie très très jeune... parce que la technologie s'avance pour être facile, pour être simple, peut-être intuitif, donc, on peut comprendre pourquoi ces enfants peut utiliser parce que c'est une technologie faite pour être intuitif,

Professeure: Oui... parfait! Et qu'est-ce que vous pensez a propos des images qu'on a vues, quel est le message? Quelle est la critique qui est faite aussi?

Amélie: Je pense que c'est une.... ça critique.... ça contraste avec la critique de texte. Parce que le texte peut-être critique un peu cette habilité d'être naturelle ou non d'utiliser la technologie. Je pense que les images critiquent les utilisages

Professeure: Les usages?

Amélie: Oui les usages de la technologie... donc... je pense que.... les images critiquent les usages de la technologie mais les usages excessives et la dépendence.

Minerva: C'est ce que tu penses?

Amélie: Non, je ne dis pas mon opinion, je dis ce que je pense qui est la critique des images. Personnellement, je pense que la technologie peut être très bonne pour la société pour tout le monde mais aussi c'est une... ah... peut être une chose très malade... c'est seulement comment on va utiliser. Ça va être la différence... et...

Minerve: Je suis d'accord. Ma rue c'est terrible! Il y a beaucoup de bruit... l'audio c'est terrible.

Professeure: Ça marche mieux?

Minerve: Oui...

(...)

Tradução

Minerva: Eu tenho um priminho que é terrível com ... de com estas novas tecnologias... Ele tem um pequeno tablet ...

Minerva desaparece ...

Professora: Onde está Minerva?

Amélie: Ela está procurando o óculo dela

Professora: Ah ... os óculos dela?

Amélie: Sim... os óculos dela

Professora: Vamos, vamos! Você quer dizer sua sobrinha? É isso? Seu primo?

Minerva: Uh meu primo ... sim ... meu primo ele tem ... ele é sete anos de idade.

Professora: Ele tem sete anos?

Minerva: sim ele tem sete anos de idade ... sim ele gasta (utiliza) o computador, o tablet, o smartphone ... uh ... je pessoalmente

Professora: " Eu (moi), Pessoalmente?"

Minerva: Sim eu, pessoalmente, acho incrível ele é muito pequeno, mas gasta muitas coisas, ele procura por algo que ele quer ... ele joga muito na internet ... Eu acho que isso é incrível de os pequenos, as crianças de hoje são muito inteligentes e "faz" muitas coisas que ... nós ... não ... não ... como se chama? Como posso dizer?

Professora: Não temos a mesma habilidade?

Minerva: Nós temos sim porque não sei ... mas eu ... eu ... aprendo a usar computador ... não sei ... dez anos, como eu digo: atrás?

Professora: Há dez anos.

Minerva: Sim ... há dez anos mas os jovens de hoje já têm contato com a tecnologia.

Professora: Minerva, o verbo é utilizar (utiliser), o verbo gastar(user) existe, mas nós o usamos com outro significado, está bem? "Ele usa tecnologias e ele não gasta tecnologias".

Minerva: Ah ... sim! Ok!

Amélie: Sim ... mas posso ... Eu posso entendido (entender) por que as crianças pode(m) usar a tecnologia muito muito jovem porque a tecnologia avança para ser fácil, para ser simples, talvez intuitiva, podemos entender porque essas crianças "pode" usar porque é uma tecnologia feita para ser intuitiva.

Professora: Sim ... perfeito! E o que você acha das imagens que vimos, qual é a mensagem?... Qual a crítica que é feita também?

Amélie: Eu acho que é ... esta crítico ... contrasta com a crítica de texto. Como o texto pode ser um pouco crítico com essa habilidade de ser natural ou não usar a tecnologia. Eu acho que as imagens criticam os utilizagens.

Professora: Os usos?

Amélie: Sim, os usos da tecnologia ... então ... Eu acho que ... as imagens criticam os usos da tecnologia, mas o uso excessivo e a dependência.

Minerva: É o que você pensa?

Amélie: Não, não digo a minha opinião, digo o que eu penso ser a crítica das imagens. Pessoalmente, acho que a tecnologia pode ser muito boa para a sociedade para todos, mas também é uma ... ah pode ser um coisa muito doentia é apenas como a usamos . Esta vai ser a diferença ... e ...

Minerve: Eu concordo. Minha rua está terrível! Há muito barulho ... o áudio está horrível. (pausa)

Professora: Melhorou?

Minerve: sim...

(...)

Segundo Kerbrat- Orecchioni (2006, p. 44), “para que haja diálogo, é preciso que sejam postos em presença ao menos dois interlocutores que falem “alternadamente”. Ou seja, uma sucessão de turnos de fala em que os aprendentes exercem papéis locutórios de acordo com a situação. Por exemplo, no excerto de interação acima, há três interlocutores, as aprendentes Minerva, Amélia, e a professora. No entendimento de Weber (2013, p.264), “o aprendente é primeiramente locutor quando ele participa do diálogo. “Mas ele é igualmente auditor, ele deve compreender para poder responder”.³¹

O contexto da interação exerce também um papel importante, pois vai possibilitar a compreensão tanto do locutor como do auditor. As interações desta pesquisa se tratam de interações orais online com fins didáticos. Sendo assim, elas possuem uma finalidade interna, diferentemente das interações com finalidade externa. Não é uma interação para manter laços de amizade por exemplo. Mas sim, uma interação com a finalidade de praticar a oralidade em FLA, aprender um novo vocabulário, de se expressar de maneira clara sobre um determinado tema. (CICUREL, 2011).

Como professora mediadora tento me abster em dar opiniões, tento focalizar mais nos aprendentes, busco problematizar, levantar questões, quando estas não são levantadas pelos aprendentes.

Os feedbacks ocorreram ao final das interações orais online de maneira mais ampla. Aproveitava a oportunidade para perguntar também aos aprendentes o que eles tinham achado desse tipo de interação e falava também sobre a desenvoltura deles ao longo das interações. O feedback linguístico era feito ao longo das interações por meio

³¹ L'apprenant est d'abord locuteur, lorsqu'il participe du dialogue. Mais il est également auditeur, il doit comprendre pour pouvoir répondre. (WEBER, 2013, p. 264)

de ajustamentos das falas das aprendentes, através do recurso de reformulação da frase ou do trecho de maneira indireta. Quando necessário, eu fornecia também feedback linguísticos de maneira direta, sobretudo, quando não ficava muito claro algum enunciado dos aprendentes. Em relação produção oral propriamente dita, recorro ao *andaime da oralidade* proposto por Weber (2012), ele representa um panorama das ramificações existentes nos diferentes planos que a constituem, ou seja, os parâmetros implicados na totalidade do evento da oralidade, com a pronúncia, o léxico, os elementos não-verbais etc. Um dos parâmetros do andaime da oralidade é de compreender/interpretar o sentido (escutar, repetir a informação, inferir). Vejamos o exemplo abaixo de um trecho do excerto apresentado:

Professeure: Allez, on y va! Vous parlez de ta nièce? C'est ça? **Ton cousin?**

Minerva: Euh.... mon petit cousin.... oui... mon petit cousin il a... il est.... sept ans

Professeure: Il a sept ans?

Minerva: Oui.... il a sept ans... oui.... il "use" (utilise) beaucoup l'ordinateur, le tablet, le smartphone.... euh... et je personnellement....

Professeure: "Moi, personnellement?"

Minerva: Oui.... moi, personnellement je pense que ça c'est incroyable il est très petit mais il "use" beaucoup de choses, il cherche quelque chose qu'il veut il joue beaucoup internet... je pense que ça c'est incroyable... des.... des.... petits, des enfants aujourd'hui sont très intelligents et il "fait" beaucoup de choses que... on.... ne... ne.... comment s'appelle? Comment je peux dire?

Recorri à reformulação do enunciado de Minerva para fazer os ajustamentos de forma indireta. Na interação, nem sempre fazia esses ajustamentos, apenas quando achava que seria interessante e não atrapalharia o andamento da interação, em outros momentos propunha ajustamentos de forma direta, mas sem cortar a falar do interlocutor. Ex:

Minerva: Euh.... mon petit cousin.... oui... mon petit cousin il a... il est.... sept ans

Professeure: Il a sept ans?

Minerva: Oui.... il a sept ans... oui.... il "use" (utilise) beaucoup l'ordinateur (...)

As aprendentes possuíam vocabulário suficiente e adaptado de acordo com o nível pretendido de francês língua adicional (entre A2 e B1) de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Elas tinham consciência das escolhas lexicais que faziam, porém algumas mais acertadas outras menos, como no exemplo: "il use l'ordinateur", o adequado seria "il utilise l'ordinateur".

Diferentemente dos trechos acima “il est/ il a”, “je personnellement/moi personnellement”, em que a princípio não há problema de compreensão, mas com “ il use l’ordinateur” temos, sim uma escolha lexical que pode induzir a um erro de interpretação se a interlocutora não compartilhasse a mesma língua materna.

Por isso, propus pequenos ajustamentos, alguns feitos de maneira indireta, quando não interferiam tanto no sentido do texto oral, em outros momentos de maneira mais direta para que o sentido do que se queria dizer realmente acontecesse.

Em relação às normas de variação de linguagem principalmente nos planos lexicais e de pronúncia, as aprendentes se expressaram conforme a gramática da oralidade. Há uma preferência por usar o pronome “on” (a gente) em detrimento do pronome “ nous ” (nós) no texto oral, como no exemplo:

Minerva: On a.... oui.... parce que j’pas ... mais moi même... je.... j’apprends à faire l’usage d’ordinateur ... ne sais pas.... a dix ans, comment je dis: atrás?

A partir do exemplo acima, observamos também que quando a aprendente tem dúvida sobre uma palavra, ela pergunta aos outros interlocutores como se diz essa palavra em francês: “a dix ans, comment je dis: atrás?” (como eu digo “atrás?”).

Segundo Weber (2010), na interação oral não há espaço para exigir uma gramaticalidade como na escrita, logo é comum encontrar estruturas como estas no texto oral “ça” ao invés de “cela”. Ex:

Amélie: Je pense que c’est une.... **ça critique.... ça contraste** avec la critique de texte.

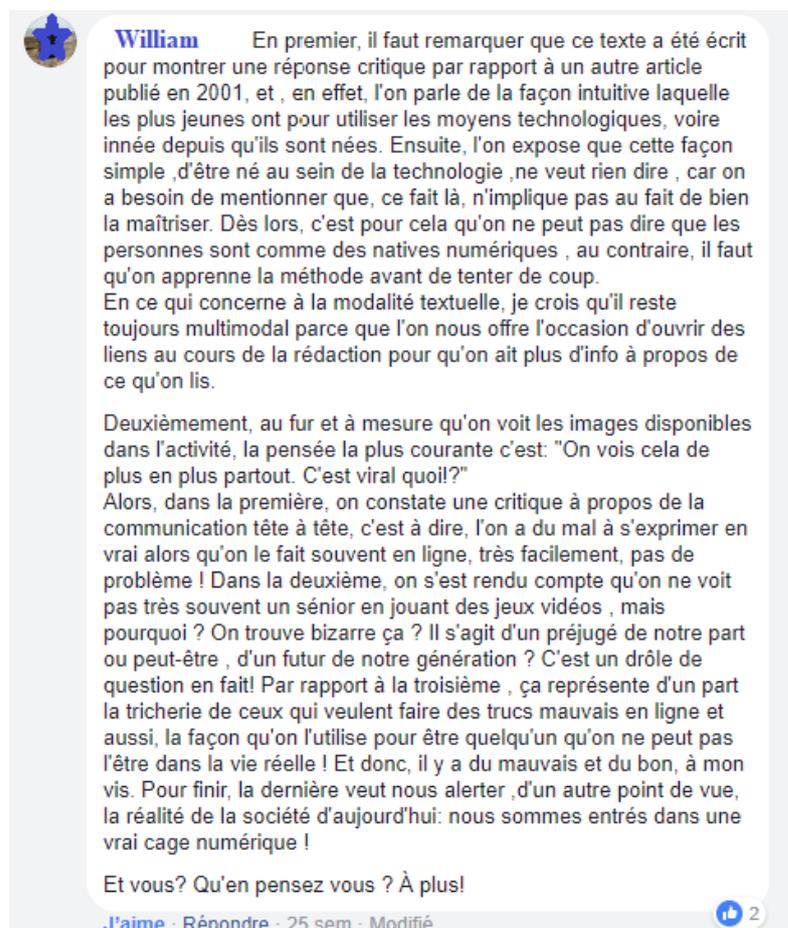
Ao longo da interação percebi que houve um cuidado em relação à pronúncia, a articulação dos sons principalmente por se tratar de uma interação oral online. A fala chegava com um pouco de atraso, podia ser cortada, então percebi por parte das aprendentes uma preocupação em não falar tão rápido e articular bem os sons. Houve também variação de pronúncia, no início elas estavam mais tensas com uma fala mais monitorada e ao longo da interação estavam com um discurso mais solto.

4.5.5 Produção escrita

As produções escritas tiveram como objetivo que os aprendentes pudessem se expressar sobre a temática proposta no bloco de atividades 01. “Relembrando que o bloco de atividades 01 era composto por um texto: Les Native Digital n’existent pas” (Apêndice n.5), por quatro imagens (figuras, 6, 7, 8,13) e por um vídeo: Les jeunes et la technologie (Apêndice n.10). Os aprendentes estavam livres para compor seus textos como quisessem, eles poderiam criar textos com imagens, links, vídeos etc.

Entre o dia 03/08/2017 a 11/07/2017 os aprendentes fizeram suas publicações no grupo do Facebook. Sugeri que as produções fossem feitas após as interações como atividade de fechamento do bloco de atividades. Porém, os aprendentes estavam livres para publicar antes das interações também. Abaixo, apresento duas produções escritas feitas pelos aprendentes William e Rose.

Figura 14- Comentário sobre os Nativos Digitais- William



William En premier, il faut remarquer que ce texte a été écrit pour montrer une réponse critique par rapport à un autre article publié en 2001, et , en effet, l'on parle de la façon intuitive laquelle les plus jeunes ont pour utiliser les moyens technologiques, voire innée depuis qu'ils sont nées. Ensuite, l'on expose que cette façon simple ,d'être né au sein de la technologie ,ne veut rien dire , car on a besoin de mentionner que, ce fait là, n'implique pas au fait de bien la maîtriser. Dès lors, c'est pour cela qu'on ne peut pas dire que les personnes sont comme des natives numériques , au contraire, il faut qu'on apprenne la méthode avant de tenter de coup.

En ce qui concerne à la modalité textuelle, je crois qu'il reste toujours multimodal parce que l'on nous offre l'occasion d'ouvrir des liens au cours de la rédaction pour qu'on ait plus d'info à propos de ce qu'on lis.

Deuxièmement, au fur et à mesure qu'on voit les images disponibles dans l'activité, la pensée la plus courante c'est: "On vois cela de plus en plus partout. C'est viral qu'il?"

Alors, dans la première, on constate une critique à propos de la communication tête à tête, c'est à dire, l'on a du mal à s'exprimer en vrai alors qu'on le fait souvent en ligne, très facilement, pas de problème ! Dans la deuxième, on s'est rendu compte qu'on ne voit pas très souvent un sénior en jouant des jeux vidéos , mais pourquoi ? On trouve bizarre ça ? Il s'agit d'un préjugé de notre part ou peut-être , d'un futur de notre génération ? C'est un drôle de question en fait! Par rapport à la troisième , ça représente d'un part la tricherie de ceux qui veulent faire des trucs mauvais en ligne et aussi, la façon qu'on l'utilise pour être quelqu'un qu'on ne peut pas l'être dans la vie réelle ! Et donc, il y a du mauvais et du bon, à mon vis. Pour finir, la dernière veut nous alerter ,d'un autre point de vue, la réalité de la société d'aujourd'hui: nous sommes entrés dans une vrai cage numérique !

Et vous? Qu'en pensez vous ? À plus!

J'aime · Répondre · 25 sem · Modifié  2

Comentário traduzido (William)

Em primeiro lugar, é preciso que notar que este texto foi escrito para mostrar uma resposta crítica a outro artigo publicado em 2001, e, de fato, fala-se da maneira intuitiva a qual os mais jovens têm de usar meios tecnológicos até mesmo inato desde o nascimento deles.

Em seguida, argumenta-se que essa maneira simples de nascer com a tecnologia não significa nada, porque é preciso mencionar que esse fato não implica o fato de dominá-la bem. A partir daí, é por isso que não podemos dizer que as pessoas são como nativos digitais, pelo contrário, devemos aprender o método antes de tentar.

No que diz respeito à modalidade textual, penso que ela permanece sempre multimodal porque temos a oportunidade de abrir links ao longo do texto, para que possamos obter mais informações sobre o que lemos.

Em segundo lugar, quando vemos as imagens disponíveis na atividade progressivamente, o pensamento mais comum é: "Vemos isso cada vez mais em todos os lugares. É viral, né?"

Então, na primeira (imagem), há uma crítica sobre a comunicação face a face, ou seja, é difícil se expressar na vida real, quando é feito muitas vezes online, muito facilmente, não há problema! Na segunda, percebemos que muitas vezes não vemos jogos de vídeo sênior, mas por quê? Achamos isto estranho? Este é um preconceito da nossa parte ou talvez, de um futuro da nossa geração?

É realmente uma questão engraçada! Comparado com a terceira, ela representa, por um lado, a trapaça daqueles que querem fazer coisas ruins online e também, a maneira que usamos a internet para ser alguém em que a gente não pode ser vida real.

Então, é ruim e bom, na minha opinião.

Finalmente, a última quer nos alertar, de outro ponto de vista, a realidade da sociedade atual: entramos em uma verdadeira gaiola digital!

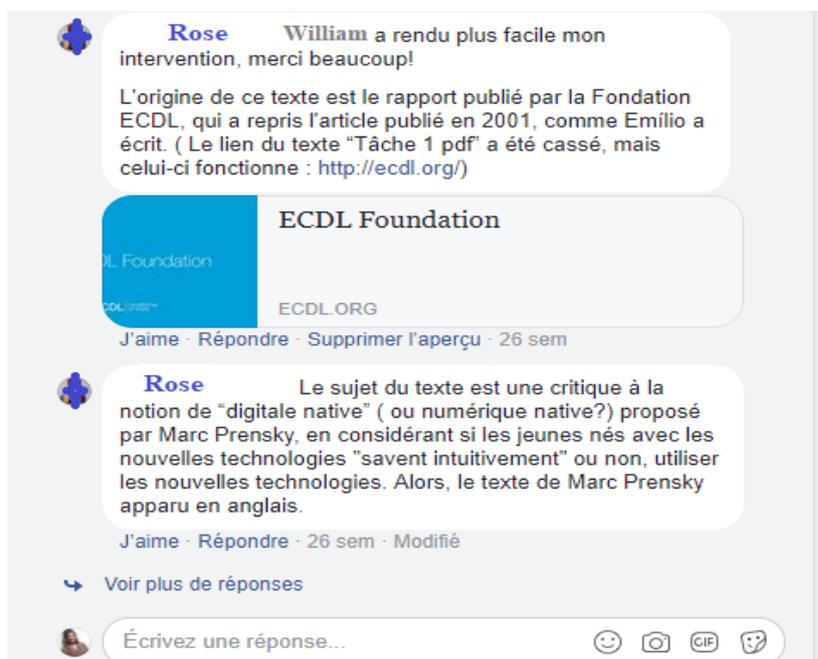
E vocês? O que vocês pensam sobre isso?

Até mais!

William começa seu comentário a partir da sua opinião sobre o texto “Les natives digital n’existent pas” e fala da multimodalidade presente no texto. Em relação à multimodalidade textual, William apresenta os modos diferentes que aparecem ao longo do texto como os links, por exemplo. Em seguida ele faz suas críticas sobre as imagens postadas na aula presencial 01, problematiza ao falar da Figura 1 se achamos estranho uma senhora jogar vídeo-game, ou se é um preconceito que temos. Ele levanta estas questões.

Ao final de seu comentário, William convida a todos a interagir com ele. É interessante observar que partiu da própria aprendente Rose o desejo de interagir com William. Eu não precisei intervir desta vez como no bloco de atividades do PFC1 para que os colegas interagissem.

Figura 15 – Comentário sobre os nativos digitais - Rose



Comentário traduzido (Rose)

William facilitou minha intervenção, muito obrigada!

A origem deste texto é o relatório publicado pela Fundação ECDL, que retomou o artigo publicado em 2001, como escreveu William.

Eu tenho a oportunidade de adicionar algumas experiências como mãe de um filho de 16 anos.

O tema do texto é uma crítica a noção de nativos digitais proposto por Marc Prensky, considerando se os jovens nascidos com as novas tecnologias “sabem intuitivamente” ou não utilizar as novas tecnologias. Então, o texto de Marc Prensky apareceu em inglês.

Primeiramente, ela faz um agradecimento a William e o agradece por já ter dito muitas coisas que ela diria. Em seguida, ela anexa um link no seu comentário sobre o artigo original sobre os nativos digitais, já se expressando de forma multimodal.

Para contemplar a multimodalidade Rose posta uma foto do seu filho jogando na internet, para mostrar como um adolescente se relaciona com os textos e imagens da atividade e abaixo e coloca o comentário de Jm Deschamps para conversar com a imagem que havia postado. No comentário de Jm Deschamps estava a seguinte frase: “É louco como eles se parecem, esses adolescentes modernos e conectados”, como podemos observar na imagem abaixo (Figura 15):

Figura 16 – Comentário sobre os adolescentes digitais- Rose



Rose se expressa de maneira multimodal. Em sala de aula ela disse que a multimodalidade era um termo relativo para ela. Porém, ao fazer sua publicação no facebook demonstrou uma maior intimidade com esse tipo de texto multimodal ao adicionar links, imagens ao seu texto.

William tem uma expressão escrita muito boa. Ele consegue se expressar de uma maneira aprofundada sobre o assunto, ele segue uma argumentação coerente e progressiva, mostra conhecimento sobre a temática e também conhecimento lingüístico-discursivo para tratar do assunto. O mesmo ocorria em suas interações orais online. Ele tem uma expressão oral muito boa, como veremos nesse excerto de interação do aprendente que segue abaixo:

4.5.6 Excerto da interação - Grupo A - Excerto referente ao bloco de atividades 02.

Para melhor compreendermos o contexto em que a interação ocorreu, apresento brevemente o bloco de atividades 02. Os aprendentes assistiram ao vídeo intitulado: “Dez conselhos para permanecer limpo na web”³² logo após, observaram e analisaram as imagens: “Dez conselhos para permanecer limpo na web” e o texto: “Quais os perigos da Internet: Os jovens um público-alvo e mal protegido.”³³ O vídeo da atividade apresenta dez conselhos para as pessoas se protegerem ao usarem a internet, tais como:

³² Dix conseils pour rester net sur web (<https://www.youtube.com/watch?v=WsumjUuCWyQ>).

³³ Quels dangers d’Internet: Les jeunes un public ciblé et mal protégé (<https://fr.flossmanuals.net/securite-informatique-et-vie-privee/les-jeunes-un-public-cible-et-mal-protége/>).

refletir antes de publicar, respeitar os outros, não dizer tudo, ter atenção aos vídeos e fotos que são publicadas, criar várias contas de emails, entre outros.

Agora, para que possamos comparar sua produção escrita com sua produção oral, trago um excerto da interação do aprendente William e a aprendente Rose.

William : Alors, on commence?

Rose: Oui...

Professora: Oui....

William: D'accord.... je vais commencer, moi! Ahn... ok!

À mon avis.... la vidéo quand on voit une vidéo ... on voit que c'est une chose multimodale ... parce qu'on voit l'écriture au même temps qu'on voit aussi euh... les images et on peut écouter euh... la voix de la personne qui parle alors c'est un ... c'est une vidéo multimodale.

Et... à mon avis euh.... le secret pour rester net dans le web ... c'est notamment de réfléchir avant de parler euh... de publier les choses euh.... ne dire pas tout et respecter les autres! Euh... faire attention aux photos aussi qu'on publie ... on ne peut pas publier tout ce qu'on veut à n'importe quoi euh.... on ne peut pas aussi faire les insultes vers les autres et se mettre dans un sujet polemique ... de toute façon on doit vérifier ce qu'on fait ce qu'on fait sur le web. À mon avis, c'est ça!

Rose: Oui...

William: Et vous?

Tradução:

William: Então, vamos começar?

Rose: sim ...

Professora: sim ...

William: Ok ... eu vou começar. Ahn ... ok!

Na minha opinião ... o vídeo ... quando vemos um vídeo ... vemos que é uma coisa multimodal ... porque vemos a escrita ao mesmo tempo, também vemos ahm ... as imagens e podemos ouvir uh ... a voz da pessoa que fala ... então é um ... é um vídeo multimodal.

E ... na minha opinião, uh o segredo para permanecer limpo na web ... é especialmente pensar antes de falar ... uh ... de publicar as coisas uh Não dizer tudo ... e respeitar os outros! Uh ... prestar atenção nas fotos que a gente publica ... não podemos publicar tudo que a gente quer para qualquer pessoa não podemos também insultar os outros e se meter em um assunto polêmico ... de qualquer forma, a gente deve verificar o que a gente faz na web. Na minha opinião é isto!

Rose: Sim...

William: E você?

Uma das estratégias para a prática da oralidade e das interações era relembrar a todo tempo aos alunos durante curso que eles eram os sujeitos ativos e participativos das atividades, busquei encorajá-los a participação nas interações.

Primeiramente, William fala sobre as características multimodais do vídeo. Em seguida, ele parte para análise do conteúdo do vídeo e das imagens. Isto foi observado durante as interações, nesse trecho, por exemplo, William teve a iniciativa de começar a interação, e iniciativa de chamar a colega para interagir com ele:

William : Alors, on commence?
Rose: Oui...
Professora: Oui....
William: D'accord.... je vais commencer, moi! Ahn... ok!

Além disso, é interessante observar que o pensamento do William no oral é tão articulado como ele demonstra em seus textos escritos. Como nos exemplos: “Le secret pour rester net dans le web... c’est notamment de réfléchir avant de parler...” , “on ne peut pas aussi faire les insultes vers les autres et se mettre dans un sujet polémique ... de toute façon on doit vérifier ce qu’on fait ce qu’on fait sur le web.” Ele consegue se expressar de forma clara e coerente.

Além de observarmos que na fala de William, ele se mostra mais sensibilizado em relação à multimodalidade presente nos vídeos e nas imagens e como esses modos podem trabalhar para a compreensão da mensagem que se quer passar. Tem um posicionamento crítico em relação aos comportamentos que os jovens têm em relação às redes sociais, e diz o que acha importante que os jovens façam em relação a estas questões.

4.5.7 Análise do questionário do bloco de atividades 1

Optei para o PFC2, passar questionários de avaliação das atividades. Como no PFC1, só foi feita uma avaliação final, talvez algum comentário que pudesse ter surgido ao longo das atividades não tenha sido dito pelo distanciamento de tempo da atividade e da avaliação final. Por isso, para saber quais os caminhos os aprendentes percorreram ao desenvolver as atividades e se os objetivos das mesmas foram alcançados, para cada bloco de atividades, os participantes responderam a um questionário referente ao bloco.

Selecionei algumas questões do questionário 01 relacionadas, sobretudo com a oportunidade de interagir em ambiente online para a prática da oralidade. O questionário da atividade 01 foi entregue no dia 11/ 08/2017 na aula presencial, ao final da aula os participantes responderam ao questionário e me entregaram. Segue abaixo excertos do questionário.

Questão 1. O que você achou da atividade 01? Por quê?

Rose: A atividade para mim foi importante [por indicar um ponto de partida crítico quanto ao uso das tecnologias.](#)

Amélie: Interessante. A possibilidade de postar foto, vídeo ou texto dá mais margem para nós, como estudantes, de nos expressar, o que muitas vezes não é tão simples de se explicar em texto.

William: A atividade 01 foi de extrema importância para o meu estudo contínuo da língua francesa, não só por ter sido abordado um assunto da atualidade, mas por ter induzido o aluno a se expressar sobre o tema.

Minerva: Foi bem interessante o tema trabalhado, foi atual e relevante para o contexto que estou inserida. O fato de ter tido um texto e também imagens sobre o tema ajudou bastante na hora da reflexão, pois permitiu uma dinamicidade.

A estratégia de trazer textos, imagens e vídeos com temáticas relevantes sobre as tecnologias com críticas acerca da relação que temos com elas, estimula o debate como ocorreu no minicurso. O debate promoveu o olhar crítico sobre as tecnologias digitais como dito por Rose: “a atividade foi importante por indicar um ponto de partida crítico quanto ao uso das tecnologias”.

Esta mesma proposta “ajudou bastante na hora da reflexão” (Minerva), dá uma maior abertura aos estudantes de se expressarem, pois “muitas vezes não é tão simples de se explicar em texto (Amélie), ou seja, eles podem se expressar utilizando-se de imagens, vídeos, outros textos (links) etc.

Acredito que temas de interesse dos aprendentes possam motivá-los a debaterem, consequentemente a praticar e aprimorar a oralidade. Nem sempre será possível trazer um tema que agrade a todos os aprendentes, mas de modo geral, há temas relevantes e atuais que podem chamar a atenção deles. Então, ao longo das reflexões e das minhas experiências didáticas, propus o tema sobre as tecnologias no mundo do jovem utilizando-me destas tecnologias digitais no próprio curso para o desenvolvimento das atividades. Alternativa é escolher a temática junto aos participantes, este é um ponto que pode ser repensado para futuras pesquisas.

Questão 2. Você aprendeu algo novo ao desenvolver essa atividade?
--

Minerva: Aprendi a mexer com mais plataformas online que eu não conhecia e também me fez refletir sobre um tema que não tenho muita opinião sobre e sei que essa reflexão será um acréscimo ao meu conhecimento.

William: Sim. A atividade mostrou de forma clara a ideia de um texto multimodal e a nossa relação com a tecnologia atual.

Amélie: Eu não definiria precisamente como aprender. Para mim foi mais uma prática realmente que permitiu um crescimento no meu vocabulário e mais familiaridade e confiança no francês oral.

Um dos objetivos de pesquisa deste trabalho é de sensibilizar os aprendentes sobre os usos das tecnologias em favor do ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, o fato dos aprendentes terem aprendido manusear mais “plataformas online” (Minerva) mostra que houve novos letramentos digitais em relação a esses aplicativos ferramentas que foram utilizados no minicurso.

Além disso, William ressaltou o fato de ter se familiarizado com o termo multimodalidade: “a atividade mostrou de forma mais clara a ideia de um texto multimodal” e também mostrou de forma clara a relação dos jovens com as tecnologias atuais. Segundo Amélia, esse tipo de atividade levou- a uma “prática que realmente permitiu um crescimento do vocabulário e mais familiaridade e confiança no francês oral”, ou seja, a ampliação de espaços e tempos para a prática da oralidade por meio das interações.

<p>Questão 3. Você acredita que a atividade 01 te auxiliou no momento da interação? Por quê?</p>

Amélie: Sim, pois já deu uma possibilidade para [pesquisa e preparação](#) de forma que, na hora da interação, eu já me sentia [confiante em discutir o assunto](#) e [poderia montar meus argumentos mais claramente e de forma mais eficaz](#).

William: Sim. Por ter sido a [mola de propulsão para o debate, o texto e as imagens auxiliaram](#) na montagem de um ponto de vista a respeito do tema.

Minerva: Sim, pois me permitiu já ter [uma reflexão sobre o assunto, me permitiu pesquisar sobre o tema antecipadamente](#) e isso fez toda diferença na hora da interação, pois me [senti mais confiante](#).

Rose: Sim, porque [as atividades estavam conectadas](#).

Ao pensar nas estratégias que utilizaria para o desenvolvimento das atividades, desenvolvi o desenho do curso. Essa possibilidade de desenvolvimento dos blocos de atividade como proposto no desenho do curso (Figura 3), teve como objetivo de preparar os aprendentes para as interações orais online, assim como afirma Amélie “uma possibilidade para pesquisa e preparação de forma que, na hora da interação, eu já me sentia confiante em discutir o assunto e poderia montar meus argumentos mais claramente e de forma mais eficaz.” Com o desenvolvimento dessas atividades, os aprendentes se sentiam preparados e amparados para as interações orais online. Segundo William, “por ter sido uma mola de propulsão para o debate, o texto e as imagens auxiliaram na montagem de um ponto de vista a respeito do tema”. Segundo Minerva, esse tipo de atividade permitiu “uma reflexão sobre o assunto”, “pesquisar

sobre o tema antecipadamente faz toda diferença na hora da interação”, pois a aprendente disse que se sentia mais confiante ao participar das interações com esse preparo prévio.

Questão 7. Você acredita que a interação online contribuiu para seu aprendizado? Por quê?

Amélie: Sim, pois com a interação eu tive a oportunidade de praticar meu conhecimento sobre a língua francesa.

Minerva: Claro. A oportunidade de estar praticando a língua que eu estudo é ótima, pois cada vez aprendo coisas novas.

William: Sim. A interação com as outras colegas me proporcionou o contato com pessoas diferentes daquelas com quem eu já falo francês habitualmente (novos sotaques, novas formas diferentes de falar).

Rose: Sim, eu não tenho hábito de interagir em francês de modo online.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006), nos processos de interação entre os interlocutores que a língua vai se configurando, se ajustando, se modificando. O contato com a língua, em interação, proporciona essas novas aprendizagens, ou seja, a principal função da língua é sua função social, pois a partir da interação nos expressamos, nos completamos e nos construímos através do contato com o outro por meio de trocas verbais. Assim como afirma William: “a interação com os outros colegas me proporcionou o contato com pessoas diferentes daquelas com quem eu já falo francês habitualmente (novos sotaques, novas formas diferentes de falar).

4.5.8 Aula presencial 2 - 11/08/2017

Nesta segunda aula presencial, apenas 05 aprendentes compareceram. Entreguei tardiamente nesta aula o questionário diagnóstico. Para os aprendentes ausentes, pedi que estes preenchessem o questionário diagnóstico via e-mail. Ao total, doze aprendentes preencheram o questionário.

Nesta aula presencial, apenas os aprendentes Minerva, Amélie, Rose, William e Rafael compareceram. Nesta ocasião, os aprendentes preencheram o questionário diagnóstico. Depois disto, projetei a página do grupo no Facebook e nós analisamos juntos as nossas atitudes online. Mostrei para os aprendentes que a maioria deles visualizavam as publicações, mas quase ninguém “curtia” e tampouco comentava algo sobre o texto do colega, então perguntei por que isto acontecia.

A aprendente Rose disse que não tinha a cultura de “curtir” os comentários. Para ela o “curtir” era algo muito forte e seu filho explicou que o “curtir” podia significar apenas que você gostou da publicação, que você visualizou a publicação ou que você concordou com a publicação. Ela disse que desconhecia esses usos do “curtir” até ter essa conversa com seu filho. Em seu perfil pessoal do facebook ela não tem costume de “curtir” então, no grupo PFC2 ela também levou essa prática. Eu falei da importância de “curtir” a publicação justamente para que eu pudesse ver quem realmente leu a publicação, pois o ícone *visualizar* nos grupos do facebook não garante que a pessoa tenha realmente lido a publicação, este ícone demonstrava apenas que a pessoa deu uma olhada, uma “espiada” na publicação, ou que apenas passou por ela sem ter ao menos lido.

Então, observei que os alunos tinham a cultura do “visualizar” e poucos do “curtir”. Em média, duas pessoas curtiam cada comentário. Eles disseram que liam a publicação, mas que não “curtiam”. Perguntei também como foi a experiência de escrever uma publicação em francês. A aprendente Minerva disse que para publicar no grupo ela elaborava bem mais o texto do que se fosse para publicar no seu facebook pessoal. Primeiramente, porque ela tinha que escrever em outra língua e em segundo lugar, porque ela não estava fazendo um comentário descontraído e sim, embasado em leituras e atividades acadêmicas, então ela disse que tinha mais cuidado ao escrever.

³⁴Após essa análise das nossas próprias práticas online, passamos para a segunda parte da aula com o bloco de atividades 02.

O questionário do bloco de atividades 02 foi disponibilizado no nosso grupo do facebook, e ao final do bloco de atividades, os aprendentes devolveram os questionários preenchidos. Desta vez, estes questionários foram preenchidos em casa, por meio eletrônico.

³⁴ As narrações apresentadas acima são baseadas nas minhas anotações em sala de aula e no meu diário intinerante..

4.5.9 Aula online 18/08/2017 à 25/08/2017 - Bloco de atividades 03

Quadro 9– Recursos utilizados

Recursos utilizados
Computador conectado à internet
Facebook
Texto
Video
Imagens
Hangouts
Microfone
Entrada e saída de áudio

Para o bloco de atividades 03, os aprendentes fizeram a leitura e análise crítica de uma reportagem eletrônica: em português: “Qual é o lugar da tecnologia na escola? Qual é o seu impacto no papel do professor?”³⁵ juntamente a análise crítica de dois vídeos: “Bob professor, prof. digital e “ O que é isto: um aluno ator e produtor”.³⁶

O bloco de atividade 03 teve como objetivo que os aprendentes refletissem criticamente sobre o papel do professor e o papel do aluno no cenário atual de usos de tecnologias no ensino e aprendizagem. Principalmente que refletissem sobre os usos das tecnologias digitais, pois não são elas que vão mudar ou melhorar o ensino e aprendizagem de modo geral. As tecnologias por si só, não são suficientes, mas sim os usos conscientes que professores e aprendentes podem fazer dessas tecnologias que podem auxiliar no ensino e na aprendizagem. Quem pode fazer esse mudança e melhorias na educação são os professores, os alunos e as instituições como um todo.

A reportagem proposta fala sobre alunos da geração atual que cresceram com as tecnologias digitais. Os aplicativos digitais fazem parte do cotidiano desses alunos fora da escola principalmente. A reportagem cita também o site Google e sua importância nos dias atuais dizendo que graças ao Google, os jovens agora podem acessar uma riqueza de informações, conteúdos e recursos. Além disso, sugere que os professores tentem usar esse fenômeno das tecnologias digitais para maximizar a aprendizagem na sala de aula em casa, contudo, faz uma crítica, aos investimentos feitos

³⁵ “Quelle est la place de la technologie à l'école? Quel est son impact sur le rôle de l'enseignant ?” (<https://www.sony.fr/pro/article/projectors-what-is-the-role-of-technology-in-education>).

³⁶ Bob, prof mobile (<https://www.youtube.com/watch?v=S0TjC3Mk2U>) / Kesako: un élève acteur et producteur (<https://www.youtube.com/watch?v=WD2IgKzWRLA>).

nas escolas em tecnologia, que não produziram resultados convincentes. Milhões de euros foram gastos em programas e equipamentos informáticos, mas é difícil avaliar sua eficácia em termos de melhores resultados. No entanto, alguns resultados foram conclusivos e têm impacto direto na aprendizagem como a melhora na participação, na motivação, na aprendizagem autónoma, no envolvimento dos pais, na presença e pontualidade dos alunos e dos profissionais e no alargamento do tempo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o professor deve assumir um papel de facilitador em um ambiente de aprendizagem focado cada vez mais na colaboração, se apoiando em metodologias de ensino e aprendizagem mais interativas e participativas.

Já o vídeo “Bob, prof digital” traz de maneira lúdica como um professor digital trabalha. Ele usa seu celular, seu tablet para desenvolver atividades para seus alunos, porém, a grande dificuldade que ele encontra é justamente de elaborar essas atividades. Ele passa horas e horas pensando, pesquisando e refletindo, mas consegue concluí-las com sucesso. Já no vídeo “ O que é isto: um aluno ator e produtor”, traz uma reportagem com uma professora chamada Soledad, que trabalha com a aula invertida. Ela diz que fazer com que os alunos sejam atores e produtores, é antes de mais nada permitir engajá-los em sua própria aprendizagem. Nas aulas invertidas, os aprendentes de Soledad já produzem conteúdos digitais sobre as disciplinas de francês e matemática. Porém, ela também apresenta as dificuldades desse tipo de aula, pois existem sempre os alunos ativos e os alunos passivos.

Agora que já foi apresentado o bloco de atividades, na próxima seção, apresentarei um excerto de interação entre Minerva e Mariana sobre o bloco de atividades 03. Achei interessante trazer os excertos dessas duas aprendentes, pois anteriormente apresentei um excerto de interação delas do primeiro bloco de atividade. Podemos observar assim as características, as mudanças e as melhoras que se deram da primeira interação para a última.

4.5.9.1 Excertos da interação- Grupo A- Excerto referente ao bloco de atividades 03.

Professeure: J’ai mis quelques questions à propos du texte et des vidéos... Je vais vous écouter et s’il en faut , on ajoute d’autres choses... Qu’est-ce que vous avez trouvez du texte?

Minerva Ah...

Amélie Ah oui...

Minerva et Amélie parlent au même temps.

Minerva: Moi, je peux parler?

Amélie: Oui...

Minerva: Donc... je pense que ... le chose qui a changé (pause) c'est la la quantité de recherche.... des choses d'étudier.... je pense... parce que une information elle est ... sur notre mobile... donc on peut chercher quelque chose, on peut échanger des informations et... et... et... est... de chercher beaucoup de façon interactive, différente... un texte... on peut voir un vidéo... ahn... on peut faire.... ahn on peut chercher ... une image... quelque chose comme ça. Donc, je pense que aujourd'hui est plus dynamique (pause) je pense.... parce que avant.... si vous vouliez quelque chose de... de... chercher des informations vous devriez aller à la bibliothèque et chercher des choses là ... là-bas. Aujourd'hui est plus dynamique est plus facile.

Minerva tousse...

Minerva: Pardon!

Amélie: Ah... oui... est ahm... j'ai lu... ah.... le texte sur le rôle de professeur dans ***** (incompréhensible, de nombreux bruits extérieurs)l'éducation multimodale et d'une éducation avec les technologie dans l'école comme dans l'éducation. J'ai rappelé quand un professeur notre... notre professeur "Jeferson".... il est français et il travail aussi à l'UnB comme professeur.Ça c'est son dernière semestre qu' il va travailler sur UnB et... le prochain semestre il va commencer... il a déjà commencer une.... entreprise de... éducation ***** (incompréhensible) multimodale dans le cyberspace. C'est une entreprise qui... fait des projets d'éducation ah... multimodale dans le cyberspace. Donc... Minerva va elle a une interview demain pour travailler.

Professeure: Avec lui?

Minerva: Oui...

Professeure: Très bien!

Amélie: Elle va apprendre sur l'apprentissage et l'éducation sur le cyberspace.

Professeure: Parfait! Et vous pensez que... parce que le.... le texte a parlé des choses qui ont amélioré comme la participation, la motivation, l'apprentissage autonome, vous pensez que ça arrive même? Ou ça dépend de la situation? Et Pourquoi?

Amélie: Je crois que c'est pas ... on ne peut pas généraliser cette... parce que ah... ah.... c'est pas tout le monde qui va être motivé... pour faire... ah... pour étudier tout seul.... parce que... il y a des personnes qui ne sont pas ah... autonome (pause) donc (pause) comme on peut voir sur cette recherche et.... cours en ligne autonome, vous devez faire une activité vous même... chercher et mettre les choses en ligne sur les interactions mais vous pouvez aussi non faire, non participer aussi.

Mais.... je crois que.... l'interaction faite de cette façon, avec la multimodalité... on va utiliser des images, des vidéos, musiques, ah c'est le que.... cette ambiance.... dynamique.... que *****

Professeure: Je n'ai pas compris la fin de ta parole parce que... c'était un peu coupé... tu peux répéter? Tu as dit quelque chose de dynamique....

Amélie: Ah oui.... j'ai dit que la participation des personnes en ligne je crois que c'est parce qu'on peut utiliser la multimodalité des images des vidéos d'internet ... ça.... ah... incite la participation des personnes parce que c'est pas seulement une... un format de texte... il n'y a pas beaucoup de règles...

donc on peut être créatif dans notre apprentissage. Ahm.... je pense que c'est très intéressant aussi parce que les personnes peuvent participer ahm... d'une façon plus.... plus forte je pense.... parce qu'aujourd'hui.... est difficile ahm... ahm.... connaître quelqu'un qui n'a pas d'internet de connexion sur le mobile.... donc quand beaucoup de personnes ont d'accès la connexion sur internet je pense que c'est plus facile d'interagir.

(...)

Tradução:

Professora: Eu disponibilizei algumas questões sobre o texto e os vídeos. Eu vou escutar vocês e se for preciso a gente acrescenta outras coisas.... O quê vocês acharam do texto?

Amélie: Ah...

Minerva: Ah... sim...

Minerva e Amélie falam ao mesmo tempo...

Minerva: Eu posso falar?

Amélie: Sim....

Amélie: Então, eu penso que a coisa que mudou foi a quantidade de pesquisas de coisas ... de estudar.... eu acho que porque a informação ela está.... no nosso celular então a gente pode pesquisar qualquer coisa, a gente pode trocar informações e... e... e... é ... fazer muitas pesquisas de maneira interativa, diferente (pausa) um texto.... a gente pode ver um vídeo ahm... a gente pode fazer ahm... a gente pode procurar uma imagem coisas assim. Então, eu penso que hoje é mais dinâmico (pausa) eu penso.... porque.... antes se você quisesse alguma.... coisa... de... de... pesquisar informações.... você tinha que ir à biblioteca e procurar coisas lá. Hoje é mais dinâmico e mais fácil.

Minerva tosse....

Minerva: Desculpa!

Amélie: Ah ... sim ... é ahm ... eu li ... ah ... o texto sobre o papel do professor na ***** (incompreensível, muitos ruídos externos) educação multimodal e de uma educação com tecnologia ... na escola e na educação.... me lembrei de quando um professor nosso ... nosso professor Jeferson ele é francês e ele também trabalha na UnB como professor. Este é o último semestre em que ele vai trabalhar na UnB e ... no próximo semestre ele começará ... ele já iniciou uma ... empresa de ... educação multimodal ***** (incompreensível) no ciberespaço. É uma empresa que ... faz projetos de educação multimodal no ciberespaço. Então ... Minerva vai... ela tem uma entrevista para trabalhar amanhã.

Professora: Com ele?

Minerva: Sim ...

Professora: Muito bom!

Amélie: Ela aprenderá sobre aprendizagem e educação sobre o ciberespaço.

Professora: Perfeito! E vocês pensam que ... porque o ... o texto falou sobre coisas que melhoram como participação, motivação, aprendizagem autônoma, vocês acham que isso acontece mesmo? Ou depende da situação? E por quê?

Amélie: Eu acho que não é ... não podemos generalizar isso ... porque ah ... ah ... não são todos os que vão estar motivados ... para fazer ... ah ... para estudar sozinho ... porque ... há pessoas que não são ah ... autônomas (pausa) então... (pausa)

Como podemos ver na presente pesquisa e ... curso on-line ... autônomo, você mesmo precisa fazer a atividade, procurar e publicar as coisas online, ativado ... sobre a interação ... mas você também pode não fazer não, não participar também.

Mas eu acho que ... a interação feita dessa maneira, com a multimodalidade ... vamos usar imagens, vídeos, música, ah ... é isso ... este ambiente dinâmico que ***** (incompreensível)

Professora: Eu não entendi o final da sua fala porque... ficou um pouco cortada ... você pode repetir? Você disse alguma coisa dinâmica ...

Amélie: Ah, sim ... Eu disse que a participação das pessoas online Eu acho que é porque podemos usar as multimodalidade das imagens, dos vídeos, da internet isso. ... ah ... encoraja a participação de pessoas porque não é apenas uma ... uma formato em texto ... não há muitas regras logo, a gente pode ser criativo em nossa aprendizagem. Ahm Eu acho que é muito interessante também porque as pessoas podem participar ahm ... de uma forma mais mais forte eu acho ... porque hoje é difícil ... ahm conhecer alguém que não tenha conexão com a internet no celular então ... quando mais pessoas têm acesso a conexão com a internet, acho mais fácil interagir.

(...)

Podemos observar que tanto Minerva quanto Amélie produzem enunciados muito mais longos se comparados com os enunciados da primeira interação. Amélie, que estava um pouco tímida na primeira interação, não mostra essa timidez na última. Muito pelo contrário, as duas ficaram ansiosas para falar. Ambas tinham um recado a passar. Ao longo das interações 01 e 02, e com os ajustamentos linguísticos propostos, observa-se que na interação 03, elas fazem escolhas mais acertadas em todos os níveis: lexical, sintático, pragmático-discursivo.

As escolhas menos acertadas, a meu ver, foram provocadas mais por estarem à vontade, e livre e medos de cometer “erros” do que lacunas de conhecimento linguístico. Exemplos: **le** chose qui a changé / **la** chose qui a changé. **J’ai** rappellé quand un professeur/ **je me suis** rappellée. As aprendentes passaram a se expressar melhor em relação à produção de seus textos orais em francês língua adicional.

Observei a partir da fala de Minerva que ela está mais sensibilizada sobre os usos das tecnologias digitais em favor do ensino e aprendizagem de línguas, quando ela diz que hoje a “informação está no celular...” “a gente pode pesquisar qualquer coisa, a gente pode trocar informações”, ela acredita que hoje por conta do acesso à diversas informações e a quantidade de modos e meios que podemos fazer as pesquisas além de ser facilitadores são mais dinâmicos.

Amélie também diz que o fato de poder utilizar a multimodalidade das imagens e dos vídeos na internet motiva a participação das pessoas porque se pode estudar um determinado assunto por meios multimodais e não apenas em formato de texto, e esses modos auxiliam na compreensão da mensagem a ser passada. Uma das estratégias de ensino e aprendizagem proposta para este minicurso era de sensibilizar os aprendentes sobre os usos multimodais e também que eles pudessem se apropriar desses usos em suas práticas acadêmicas.

Na próxima seção apresentarei uma produção de vídeo feita pelas aprendentes Minerva e Amélie. Atividade final do minicurso PFC2.

4.5.9.2 O vídeo

Para o curso PFC1, os aprendentes produziram vídeos com o objetivo de se expressar oralmente. Sugeri que eles produzissem os vídeos como se fossem youtubers, desta maneira, quase que necessariamente, eles precisariam aparecer nos vídeos. A ideia inicial dessa produção de vídeo era proporcionar mais um espaço complementar de prática da oralidade por meio de interação, neste caso, uma interação de uma pessoa ou um pequeno grupo para com um público específico no canal YouTube.

Porém, alguns aprendentes apresentaram dificuldades para realização desta tarefa desde a concepção do vídeo até a publicação do mesmo. Nem todos os aprendentes se sentiam confortáveis para aparecer no vídeo. A produção de um vídeo é uma atividade mais trabalhosa e exige um tempo maior. Mesmo com o tempo extra-oficial dado para a produção dessa atividade, nem todos os aprendentes conseguiram concluir essa etapa. Eles disseram que começaram a surgir outras atividades e exigências do dia a dia e não teriam tempo para concluir e sempre pediam mais tempo e mais tempo. Mas, em um dado momento, não pude mais estender os prazos por questões institucionais e de pesquisa. Ou seja, a atividade de vídeo que tinha idealizado foi sendo desconstruída ao longo do processo e eu precisava rapidamente repensar nessa atividade a partir das avaliações dos aprendentes.

A partir dessas dificuldades apresentadas pelos aprendentes, para o PFC2, foi preciso recriar outra atividade de vídeo. Percebi duas questões que precisavam ser melhoradas para o PFC2. A primeira em relação à concepção do vídeo, para o PFC2, os aprendentes não precisariam mais necessariamente aparecer nos vídeos, pedi que eles fizessem uma produção oral mínima que aparecesse no vídeo, contudo, deixei-os livres

para criar um vídeo que contemplasse mais a multimodalidade das ferramentas que eles iriam utilizar. A segunda em relação à carga horarária, para a produção do vídeo, os aprendentes tiveram mais 15h oficiais de curso para o desenvolvimento do mesmo.

Após as reflexões para elaboração do PFC2, percebi que nem todos os aprendentes se sentiam confortáveis em aparecer em uma gravação de vídeo, como dito anteriormente, e para exemplificar, as mudanças que ocorreram nesta atividade para o PFC2, trago o trabalho das aprendentes Minerva e Amélie.

As aprendentes Minerva e Amélie optaram por fazer um trabalho de legendagem e de versão em francês da música de abertura da novela *María la del Barrio*³⁷, intitulado por elas *Marie du quartier*. Para o desenvolvimento do vídeo as aprendentes utilizaram um programa de gravação de vídeo, gravação de áudio, edição de vídeo e de áudio, programa de legendagem.

Primeiramente as aprendentes se apresentaram no vídeo por meio de fotos e imagens, falaram um pouco sobre o curso que elas fazem parte e também falaram que são alunas do PFC2. Elas justificam a escolha do vídeo dizendo que gostariam de contemplar a multimodalidade dos vídeos, de praticar a oralidade e também no âmbito da tradução, pois os estudantes de LEA são profissionais da linguagem que atuam em diversos campos, inclusive na tradução. Elas também pretenderam mostrar o resultado de uma maneira divertida e descontraída. Ressaltaram a importância de que o vídeo era uma oportunidade de unir a aprendizagem do francês com a tecnologia, a multimodalidade e o ciberespaço. Abaixo, trago algumas cenas do vídeo e também a transcrição do mesmo:

Figura 17 – Cena do vídeo



³⁷ *María la del Barrio* (no Brasil e em Portugal: *Maria do Bairro*) é uma telenovela mexicana produzida pela Televisa e exibida pelo Canal de las Estrellas de 14 de agosto de 1995 a 3 de maio de 1996, em 185 capítulos. (Fonte: Google).

Figura 18 – Cena do vídeo



Transcrição do vídeo:

Amélie: Bonjour! Je m'appelle Amélie.

Minerva: Et moi, je m'appelle Minerva

Amélie: Nous sommes étudiante de Langues Étrangères Appliqués ou LEA à l'UnB.

Minerva: Nous sommes étudiantes aussi de Pratique du Français au Cyberspace 2 et pour conclure cette cours on a fait cette vidéo ici.

Amélie: Oui... notre but c'est de pratiquer la langue dans le sujet de traduction et montrer le résultat du manière dynamique et amusante.

Minerva: Cette vidéo ici, c'est notre façon de lier l'apprentissage du français, de la technologie, la multimodalité dans le cyberspace. Et donc, c'est ça! Amusez-vous

Amélie: Amusez-vous!

Tradução do vídeo

Amélie: Bom dia! Eu me chamo Amélie.

Minerva: E eu me chamo Minerva.

Amélie: Nós somos estudantes de Língua Estrangeiras Aplicadas ou LEA na UnB.

Minerva: Nós somos estudantes também de Praticando Francês no Ciberespaço 2 e para concluir este curso a gente fez este vídeo.

Amélie: Sim... nosso objetivo é de praticar a língua na temática da tradução e mostrar o resultado de maneira dinâmica e divertida.

Minerva: Este vídeo também é um modo de unir a aprendizagem do francês, da tecnologia e da multimodalidade no ciberespaço. Então, é isto! Divirtam-se!

Amélie: Divirtam-se!

Ao desenrolar do vídeo, observei que a fala das aprendentes tratava-se de um texto escrito oralizado. Depois dessa primeira parte introdutória, as aprendentes apresentaram a abertura original da novela *María la del Barrio* e criaram uma versão da canção em francês e a apresentaram por meio de legendas:

Figura 19 – Abertura da novela *María la del Barrio*



Versão da canção em francês:

“ J’ai beaucoup d’honneur, Marie du quartier, je suis!
 Laquelle que depuis jeune fille était seule
 Et pour changer sa vie
 Déplaçait de son cher quartier
 Pour pouvoir manger
 J’ai beaucoup d’honneur, Marie du quartier, je suis!
 Laquelle jeune fille qui follement est tombée amoureuse
 Et pour guérir les maladies
 Elle a été bouleversée
 Quand il l’a laissé
 Marie, Marie du quartier, non, ne pleure pas
 Marie, Marie du quartier, por ton amour, il reviendra”

A atividade de produção de vídeo contemplou a multimodalidade dos ambientes online que as aprendentes utilizaram, elas exploraram os recursos das ferramentas propostas como editor de vídeos, legenda, inserção de áudio nos vídeos, o que levou as aprendentes a uma expressão multimodal. Elas também se sensibilizaram sobre os usos das tecnologias a favor do ensino e da aprendizagem de línguas. Em relação a prática da oralidade nos vídeos como proposto no PFC1 foi diferenciada no PFC2, pois nem todos os aprendentes podem se sentir a vontade para produzir um vídeo em que eles mesmos apareçam. Então para o PFC2 propus que eles contemplassem mais a multimodalidade presente nos vídeos, mas também que apresentassem algum texto oral em algum momento no vídeo. Foi o que ocorreu com as aprendentes Minverva e Amélie.

Por fim, apresento, na próxima seção, a análise do grupo focal, instrumento de avaliação final do minicurso PFC2.

4.6 O grupo focal

O grupo focal foi realizado dia 25 de agosto de 2017, teve início às 14 horas e término às 15 horas e 30 minutos. Contou com a participação de três aprendentes, o quarto aprendente teve um imprevisto no trabalho para resolver de última hora e não pôde comparecer a reunião do grupo focal. Abaixo, apresento uma análise de um excerto do grupo focal. A transcrição completa da reunião encontra-se no apêndice X. Vale ressaltar que grupo focal é um instrumento de pesquisa em que “um censo coletivo é estabelecido, os significados são negociados e as identidades elaboradas pelos processos de interação social entre as pessoas”(SANTO COSTA 2012).

Comecei o debate no grupo explicando que aquela conversa que tínhamos seria mais uma forma de avaliar o minicurso de que elas participaram, saber o que elas acharam do minicurso, saber se o desenho e as estratégias adotadas ao longo do curso contribuíram para a prática da oralidade, o que elas achavam desse tipo de interação e dessa modalidade proposta de minicurso. A reunião do grupo focal foi feita em português para que não houvesse problemas relacionados a expressão e ao sentido. As aprendetes pareciam estar bem a vontade para a conversa.

Abaixo apresento a análise de um excerto do grupo focal. Acredito que as questões aqui apresentadas respondem as minhas perguntas de pesquisa e aos meus objetivos de pesquisa. Primeiramente perguntei o que as motivou a participar do minicurso. A aprendente Rose começou sua fala dizendo que esta motivação surgiu a quando ela participou do Seminário Regional de Pesquisas de Expressão Francesa (SEMIFRA), a partir das apresentações do professores e das questões levadas no Seminário sobre ações do professor no ensino:

“(...) Se isso tem um impacto ou não tem um impacto no aprendizado dos próprios alunos, e... e se eles se percebem avaliando, se eles já se viram avaliando, se eles concordam com o comportamento que eles fazem, então quer dizer é uma pesquisa é um curso de extensão. Então, pra mim como foi o primeiro curso de extensão... já participei de cursos de extensão comunitária, né! Quer dizer... você vai lá, ajuda a comunidade, dá palestra, ajuda os meninos, escova os dentes, mas o que é que se faz num curso de extensão de letras.... de francês? O que que se pesquisa? Como eu já tinha visto a pesquisa lá em metodologia... eu falei: bom, vamos ver como é isto lá (se referindo ao curso de extensão PFC)” (Rose).

“E... e... acho também a oportunidade de usar o vocabulário do francês aplicado à tecnologias. Que a gente não... que a gente se acomoda muito... que a gente sabe.... (pausa) em português a gente aceita muito o inglês, né? Na internet...” (Rose).

A aprendente Rose disse algo muito interessante: a oportunidade de utilizar o vocabulário do francês aplicado às tecnologias e a internet. Este é um ponto interessante de ressaltar. Durante as aulas e as interações foi surgindo o interesse por vocabulários mais específicos em francês: “como se diz em francês “stalkear”, “curti” “compartilhar” “mouse” “internauta” etc. Colaborativamente, nós pesquisávamos esses termos para agregar aos nossos discursos.

Em seguida perguntei às aprendentes, se a partir das atividades desenvolvidas no grupo do Facebook, e também com as interações orais online, elas puderam praticar a oralidade em FLA. A aprendente Amélie disse que sim, pois a oportunidade de se preparar antes, conhecer a temática, se aprofundar sobre a mesma, dava mais segurança para a aprendente na hora da interação:

“É... para mim eu acho que sim no sentido que... é... *as interações, elas eram baseadas em algum texto, em algum material que era feito anteriormente.* É... meio que *uma preparação* pra a aula, então é... você tinha *a oportunidade de se preparar antes*, de é... *analisar aquele material criticamente*, formar um tipo de opinião ou dissertar consigo mesmo sobre aquilo e *na interação você meio que ia testar esses seus argumentos*” (Amélie).

Minerva também comenta a questão de ter tido contato primeiro com o material para depois interagir foi um dos pontos mais importantes para ela no minicurso:

“(...) para mim foi uma das questões mais importantes, assim... esta questão de...ah... de a gente ter tido esse *contato primeiramente com o material, pra gente poder ler, pra gente poder revisar, procurar aqui uma coisa ou outra... e além de tudo formar uma opinião sobre aquilo*” (Minerva).

Em relação às interações, os aprendentes argumentavam concordando ou discordando dos colegas, acrescentando algum tipo de conhecimento ao conhecimento do outro. Ou seja, os sentidos foram construídos colaborativamente, dialógicamente por meio da interação, de acordo com Minerva:

“Então eu acho que... isso... *essa troca de conhecimento...* que eu vou ter uma visão de um material e outra pessoa vai ter outra visão e aí *nesse momento de interação que há essa troca...* que você vendo por um outro ângulo que você realmente aprende. Porque aquilo que a gente acredita ... aquilo que a gente pensa em primeiro ponto é meio que um conhecimento baseado no que a gente já sabe e é na interação com o ponto de vista do outro que você vai falar: “ah, isso eu não imaginava” e aí *você vai construir esse novo conhecimento*” (Minerva).

Para Minerva o material para a preparação da interação juntamente com a própria interação foram os pontos mais importantes do curso, e ela explica:

“Porque... se fosse para fazer tipo uma atividade por fazer uma atividade seria só... mais um (Minerva).

Professora: O mais do mesmo, né?

“É... seria só uma outra coisa assim ***** (incompreensível) mas a gente tinha que ler, entender, a gente procurava muitas outras fontes na internet, sites pra entender e participar de forma ativa melhor sobre o assunto pra assim chegar nas interações poder... tentar ali agregar àquela dinâmica que tava acontecendo” (Minerva).

Rose concorda com as colegas dizendo que ela os participantes chegavam na interação com um recado, com uma mensagem elaborada: “eu vou falar isso” Além de responsabilidade de estar presente na interação na hora e dia marcados:

“Então a gente tava falando sobre qualquer coisa, então, a gente queria... no meu caso... eu queria participar: “esse encontro é tal dia tal hora” eu vou estar lá, vou tá com esse recado” (Rose).

A interação com fins didáticos possui certas características tais como: um quadro espaço-temporal; interlocutores com seus posicionamentos; um objetivo fixado previamente; um conteúdo, e o desenvolvimento ritualizado, sendo assim, os aprendizes podiam se expressar, complementar a fala do outro interlocutor, mas todos de certa forma chegam preparados para a interação. (CICUREL, 2011). Além disso havia a preocupação em saber se o outro estava entendendo o que a interlocutora estava dizendo, como aponta Rose:

“(...) será que tá claro isso? Então, cada lance, cada frase acaba sendo mais preciosa então você fica... você sabe que ... assim... o objetivo é falar, é levar a conversa, é estender a conversa, tem um teto pra acabar, então... a vontade que a gente tem é de dizer puxa vamos falar tanto tanto, que vai ter tanta coisa para dizer que não vai dar tempo da gente falar isso, mas a gente trouxe isso de modo mais produtivo pro debate.” (Rose).

Em seguida, perguntei se elas estavam mais acostumadas a interagir face a face ou online, e como foi para elas esta questão de interagir online. Amélie comentou que ela teve que melhorar sua pronúncia, pois interagir tendo como canal de comunicação o microfone e uma tela de computador é diferente de interagir pessoalmente:

“Pelo menos pra mim... eu acho que o que mais... eu tive que reforçar foi a minha pronúncia, porque pessoalmente eu tenho uma pronúncia muito... é... não muito modificada se você não presta

atenção fica meio complicado de me entender... e pessoalmente eu tenho certo problema com os fonemas particulares do francês... então eu tive que meio que me esforçar um pouco mais porque querendo ou não um microfone não é a mesma coisa que você tá ali do lado da pessoa ouvindo. Então, nesse sentido ele forçou a minha oralidade de tentar me fazer mais clara e de pronunciar as palavras de uma forma mais calma, melhor, pausada e... moldar o meu discurso de uma forma clara que eu consiga passar minha mensagem” (Amélie).

Já a aprendente Minerva disse que foi uma experiência diferente em relação às oportunidades de tempo e espaço que ela tem em sala de aula quando é chamada a participar. Ela considera esse tempo e espaço em sala de aula insuficiente para bem praticar a oralidade em francês:

“ porque na sala de aula, às vezes eu tenho a impressão de que quando a gente é assim... chamado a participar, a dar uma opinião é sempre uma coisa assim... bem mais... eu não sei... bem mais “curta e grossa” digamos, assim. (...) eu sempre tive essa noção assim mais ou menos... sempre achei isso. Mas quando a gente tava participando lá nas interações online eu me via assim muito mais.... quando ... antes quando eu estudava assim sobre o assunto... eu tentava muito mais me estender sucintamente, entendeu? “ Ah, o tema é esse, então... o quê que é esse tema? Por que desse tema? Entendeu? Eu meio que procurava montar realmente assim uma fala que fosse sucinta mas que fosse bem coerente que desse todas as informações ali que eu tinha estudado... que eu tava querendo falar, entendeu? Então, não era aquela coisa só ‘ ah é assim por causa disso...’ Mas ah é assim... por causa disso disso e disso... porque eu acho que aquilo também é uma coisa a se acrescentar ou ah, mas aquilo outro lá também a gente pode olhar por uma perspectiva diferente, então eu acho que nesse sentido foi bem diferente assim para mim” (Minerva).

Posteriormente perguntei se elas tinham explorado os recursos das ferramentas propostas para a realização das tarefas. Para Amélie, a utilização de imagens e vídeos tornou a interação via Facebook mais dinâmica. Ela disse que podia relacionar o que já estava no grupo com outros textos, outras imagens e outros vídeos e relacioná-los. Também falou sobre a atividade de vídeo que ela produziu com a colega:

“ É... pessoalmente pro vídeo que foi a atividade que a gente fez... é... a dupla... eu a Minerva que a gente fez o vídeo juntas a gente usou o máximo de ferramentas multimodais que a gente podia. Então a gente usou: imagens, a gente editou elas, a gente usou textos, vídeos, áudio... legenda e... e tudo isso pra fazer justamente pra tentar é... dar de volta um trabalho que reflita o curso” (Amélie).

A partir da análise acima apresentada, posso sintetizar que as atividades desenvolvidas no Facebook foram uma oportunidade em que os aprendentes puderam preparar-se previamente para as interações, podendo, desta maneira, analisar o material

criticamente, formar uma opinião, refletir sobre essa opinião e no momento da interação testar esses argumentos. Sem falar da troca de conhecimentos, pois a aprendente vai com uma visão para a interação baseada no material que consultou e quando os colegas começam a argumentar ela começa a refletir sobre outros pontos de vista, outras ideias que não havia pensado.

A aprendente Amélie ressaltou também a importância de ter tido contato com o material previamente, para poder ler, reler, revisar e formar uma opinião sobre o assunto. Para ela essa preparação prévia foi um dos pontos mais importantes além da própria prática durante as interações. Amélie disse que procurou muitas outras fontes para entender melhor sobre os assuntos e assim se preparar para a interação. Cicurel (2011) já afirmava que as interações para fins didáticos são diferentes das interações do dia a dia. Ou seja, é preciso um planejamento de atividades, uma aplicação, um ganho e uma avaliação da mesma.

A interação oral online fez com que Amélie se considerasse um sujeito ativo e participativo no debate. Disse também que na primeira interação estava mais tímida e não sentia muita segurança na prática oral do francês, mas na medida em que as interações foram acontecendo, ela se sentiu mais confiante. Também falou que construiu novos conhecimentos a partir do que os colegas diziam. Para ela essa prática foi importante para seu autoconhecimento, percepção dos próprios erros que cometia na língua. Durante as interações quando ela não se lembrava de algum termo em francês, ela recorria a algum interlocutor para saber como se dizia. Para Amélie, a interação foi uma oportunidade de perceber as coisas e melhorar.

Por fim, a aprendente Rose disse que ao ir para as interações, ela chegava com um recado, com uma mensagem a passar. Ela já sabia o que ela gostaria de falar e também enfatizou que quando você tem algo para dizer você se esforça e cria meios para dizê-lo. Além do comprometimento com as interações.

O presente capítulo teve como objetivo responder as perguntas da presente pesquisa, juntamente validar os objetivos de pesquisa, analisar os minicursos PFC1 e PFC2, na perspectiva da língua como prática social interativa, objetivando a questão da prática da oralidade em francês língua adicional por meio de interações online além de contemplar também a multimodalidade presente nas produções dos aprendentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho vimos que com a chegada das novas tecnologias as vidas das pessoas mudaram, os ritmos são mais acelerados, os tempos e os espaços podem ser ampliados. As tecnologias vão se integrando ao nosso cotidiano muitas vezes de maneira despercebida. Essas tecnologias afetam os meios de comunicação, os modos de se comunicar e por consequência, afetam a linguagem. Os modos de interação, de expressão também mudaram e a linguagem se serve de modos diversos, ou multimodais, para a construção do sentido, exigindo, desta maneira, um domínio dos letramentos digitais.

Como professora de Francês Língua Adicional, observei a partir da minha prática docente, a existência de espaços disponíveis para a prática da linguagem, em especial nesta pesquisa, para prática da oralidade em FLA em busca de um aprimoramento da mesma por meio de interações online, contudo, o questionamento inicial que surgiu foi: Como eu poderia promover interações orais online para a prática da oralidade em busca do aprimoramento da mesma?

Esta inquietação foi o ponto de partida para o desenvolvimento do desenho do minicurso desta pesquisa: *Praticando Francês no Ciberespaço*, com a proposta de oferecer aos estudantes de Letras-Francês em formação inicial, um espaço complementar de ensino e aprendizagem de francês língua adicional. Um espaço para praticar oralidade em contextos em que fala e escrita se dão em um *continuum* onde textos escritos e orais muitas vezes se mesclam e até se confundem (MARCUSCHI, 2007). Prática esta, real, do dia a dia e não uma prática abstrata e/ou artificial.

Para promover a oralidade em busca de um aprimoramento, não podemos nos esquecer dos elementos que compõem a estrutura da oralidade tais como a pronúncia, o léxico, a sintaxe, a pragmática, as relações gestuais e não-verbais, entre outras. Para isto, propus que as interações fossem analisadas a partir do andaime da oralidade proposto por Weber (2010). Esta análise pode servir para futuras pesquisas sobre a oralidade. Com as atividades de interação oral online, os aprendentes disseram que puderam praticar e aprender o francês com os colegas e também ressaltaram a questão da possibilidade de se reunir mesmo que à distância, o que facilitou bastante, pois podiam participar das interações em casa, na universidade, no trabalho etc. Disseram que puderam praticar a oralidade em francês em uma discussão aberta. Além disso, os

alunos se sensibilizaram mais sobre os usos das tecnologias para o ensino e aprendizagem do francês. Muitos aprendentes relataram que passaram a conhecer mais plataformas, que observaram um ganho de vocabulário e de confiança ao interagir em francês.

A segunda inquietação em relação à pesquisa e ao minicurso era a seguinte: Como a multimodalidade pode contribuir para as atividades de interação nos ambientes online? As atividades propostas para o minicurso PFC foram pensadas após a leitura de algumas destas pesquisas já desenvolvidas e buscou ir além com as produções escritas que poderiam contemplar a multimodalidade e as produções dos vídeos como mais um espaço complementar de aprendizagem para se praticar a oralidade. Cada bloco de atividades possuía ao menos um texto, imagens e um vídeo a serem analisados. A oportunidade de conhecer a temática previamente, auxiliou os aprendentes no momento das interações orais online. Nas atividades, os aprendentes debateram sobre os temas dos usos das tecnologias, seus benefícios e seus pontos negativos, debateram também sobre os usos acadêmicos que se fazem dessas tecnologias.

A estratégia em relação às atividades como a de conhecer a temática previamente, auxiliou os aprendentes tanto nas questões linguísticas quanto nas questões de conhecimento da própria temática para fomar e emitir uma opinião sobre a mesma. Além das atividades propostas, os aprendentes buscaram outras fontes que falassem sobre a mesma temática, fizeram pesquisas complementares. Sendo assim, chegavam na interação com algum tipo de conhecimento sobre a temática e com alguma opinião formada sobre o assunto. Nas interações, ao trocar essas opiniões, o conhecimento foi se construindo conjuntamente pelos participantes, novos conhecimentos linguísticos, além de novos letramentos digitais adquiridos.

A multimodalidade presente nas atividades foi um ponto positivo levantado pelos aprendentes, pois eles disseram que essa combinação de textos, imagens e vídeos os auxiliaram a montar e organizar um argumento, a refletir sobre a temática e a produzir seus próprios textos sobre os assuntos abordados. Além do material disponibilizado para as atividades, as próprias produções escritas dos aprendentes eram de maneira geral multimodais. Essas produções contemplavam normalmente um texto, uma imagem, um link etc. Os ambientes nos quais as atividades foram desenvolvidas também eram multimodais. O ato de “curtir” uma publicação no Facebook, por exemplo, já é um ato multimodal por si só. A multimodalidade está presente na vida cotidiana dos aprendentes. A ideia de trabalhar com o material didático multimodal é justamente de

aproximar essa realidade dos aprendentes e ampliar as zonas de usos multimodais, ou seja, fazer usos acadêmicos e profissionais da multimodalidade.

Em relação à ampliação de tempos e espaços e de formas de aprendizagem, elas se verificaram no curso, pois os aprendentes puderam utilizar-se de várias tecnologias digitais para sua aprendizagem. A ampliação de espaços não foi uma tarefa difícil, mas a ampliação de tempo foi mais complexa. Há espaços livres e disponíveis tanto para os professores quanto para os aprendentes utilizarem, os aprendentes puderam se apropriar de estratégias de comunicação e interação próprias do ciberespaço.

Em relação à ampliação de tempos, as atividades que foram desenvolvidas de modo assíncrono foram bem sucedidas, pois os aprendentes tiveram alguns dias para se organizar e desenvolver essas atividades de acordo com suas disponibilidades. Já as atividades de interação oral online que foram desenvolvidas de modo síncrono, foram mais trabalhosas, pois não era tão simples conseguir um horário em comum com os grupos para as interações, contudo, conseguimos realizar todas elas.

Enquanto professora-pesquisadora, a oferta desses dois minicursos me proporcionou um grande crescimento profissional onde há constante transformação por meio da formação continuada. Foi a primeira vez que tive total liberdade de criar um curso como eu imaginava. Pude escolher a temática e a modalidade de curso que são de extrema importância. Sendo assim, a temática eleita tratava das tecnologias a favor do ensino e aprendizagem e optei por uma modalidade de curso híbrido no qual eu poderia falar das tecnologias fazendo usos dessas tecnologias num contexto de aprendizagem de língua adicional.

Trabalhar com tecnologias não significa dizer que o professor é perito na área, que entende tudo sobre as tecnologias digitais. Pelo contrário, o professor precisa estar disposto a adquirir esses conhecimentos nem que seja um conhecimento mínimo. Trabalhar com tecnologias digitais em sala de aula significa ampliar os horizontes de atuação profissional e ao realizar esse curso e essa pesquisa foi isto que eu busquei.

Inclusive, ao longo do curso como professora-pesquisadora aprendi muito mais sobre as tecnologias, adquiri novos letramentos digitais. A troca com os aprendentes foi de suma importância, pois com eles aprendi muito sobre novos letramentos digitais e como esse aprendizado se dá de forma interativa e colaborativa. A partir da minha experiência, posso elencar algumas sugestões de proposta de curso online e como proceder para a realização do mesmo.

Primeiramente, ao pensar em um curso online de modalidade híbrida, sugiro que o(a) professor(a) escolha uma temática a ser estudada que seja de interesse dos alunos e que abra espaço para o debate. Se possível, escolha junto aos alunos essa temática, ou sugira temáticas gerais e deixe que eles escolham os tópicos mais específicos relacionados à mesma. Após a escolha da temática e da modalidade de curso, elabore um desenho de curso, ou se inspire em algum desenho já existente. O desenho do curso é importante para que os objetivos do curso sejam alcançados. Com ele o(a) professor(a) delineará as etapas das atividades, o desenvolvimento e as avaliações da mesma. Poderá, por exemplo, a partir de um caráter iterativo repensar essas etapas também e melhorá-las.

Uma vez definida a temática, a modalidade de curso e o desenho do curso, sugiro a realização de pré-testes para a oferta de um curso que utilizará tecnologias digitais. Pois, ao planejar um curso que envolva tecnologias, é importante que o(a) professor(a) realize os pré-testes técnicos necessários para que ele/ela possa se organizar em relação à programação, andamento e conclusão do curso.

Além disso, se possível, desenvolva um curso piloto que também servirá também de pré-teste, ao realizá-lo, o(a) professor(a) identificará se as ferramentas utilizadas foram funcionais, se o tempo planejado foi suficiente e também, refletirá a partir do que os aprendentes disseram nas avaliações feitas durante o curso. A oferta de um curso piloto é também uma maneira que o professor encontra de refletir criticamente sobre sua própria prática e de transformá-la. Contudo, é importante ressaltar que todo professor que se propõe a trabalhar de uma maneira nova, a desenvolver uma nova atividade, uma nova aula, uma nova disciplina etc, independente do uso ou não de tecnologias, terá mais trabalho porque sairá da sua zona de conforto e procurará novos meios, novas ferramentas, novas atividades a fim de realizar esse novo trabalho. Isto não significa que seja uma coisa ruim, muito pelo contrário, é uma oportunidade de crescimento e amadurecimento para o profissional, é uma oportunidade de fazer novas descobertas e de se atualizar. Ao realizar o PFC1 pude perceber e compreender melhor a importância desses pré-testes para a oferta do PFC2.

A partir da análise do grupo focal, pudemos fazer um fechamento sobre o que foi o curso PFC tanto para os aprendentes quanto para mim enquanto professora-pesquisadora. Os aprendentes em formação inicial puderam participar ativamente de uma pesquisa e contribuíram para a mesma. Além disso, tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as pesquisas que se fazem na área do francês como

língua adicional, sem contar o fato de estarem engajados com as atividades de extensão da universidade.

O curso foi importante para esses participantes porque eles puderam refletir sobre suas próprias práticas enquanto aprendentes em formação inicial e pensar em suas futuras práticas enquanto profissionais de francês como língua adicional, além da oportunidade de praticar a oralidade por meio de interações online.

Um ponto interessante destacado pelos aprendentes também e que não foi objetivo de estudo desta pesquisa, mas me chamou muito a atenção foi a questão do envolvimento de outras pessoas para que o curso funcionasse. Desde a ajuda de um colega em questões técnicas (como usar o Hangouts, como editar um vídeo etc.) a compreensão dos familiares em relação aos momentos de interação, onde se tratava de uma atividade acadêmica séria que precisava ser feita em um lugar propício e sem barulhos ou interrupções.

Por fim, apesar de que toda proposta pedagógica possuir lacunas e pontos a melhorar, esta proposta de minicurso PFC pode servir de inspiração para os professores de francês língua adicional em suas práticas didáticas e a partir de novas pesquisas, novas experiências, ampliar nossos conhecimentos teóricos e práticos para a nossa própria prática docente buscando meios de melhorar o ensino e a aprendizagem do francês língua adicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLingua, 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLingua, 2007.

ARANDA, M.C.T; PETIT, T.; FERNANDES, K. Conversações entre futuros professores de FLE: proposta de desenho para a prática on-line da interação oral na formação docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 2, 2014.

ARANDA, M. C. T. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. 2011. 317 p. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-24082011>. Acesso em: 19 fev. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CICUREL, F. **Les Interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**. Paris: Didier, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referências para línguas**. Portugal: Asas, 2011. [Documento em formato eletrônico].

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE, in: SUZUNDY, P. T. C. et al. (Orgs.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Ponte Editores, 2011. p. 17-40.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: Edufscar, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, v. 16, p. 181-91, 2000. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_acao.pdf. Acesso em: 24 mai. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 200. **Anais**. Curitiba: Endipe, 2004.

FINARDI, K. R; PORCINO, M. C. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de *WebQuest*. **Revista ANTARES**, v. 8, n. 15, jan./jun. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 483-502, set/dez. 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREENWOOD, D.J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N; LINCOLN, D.(org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 91-113.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**. Princípios e Métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2000.

KRESS, G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. **Hanard Educational Review**. London e New York: Routledge, 1997. p. 1-31.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZATO, A. J., SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa**. Santa Catarina, 2012. Disponível em: www.inf.ufsc.br/. Acesso em: 20 jun. 2016.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MENEZES, V. L. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.319-358.

MICHAELIS. **Dicionário Online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventado a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000).

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Facebook: um estado atrator na internet. In: LEFFA, J. A (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 65-80.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 23-49.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e protagonismo juvenil**.2008. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. A. **Entrevista em pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 193-217.

SANTOS, E.; NICOLAU, M. Web do futuro: a cibercultura e os caminhos trilhados rumo a uma web semântica ou Web 3.1. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Fortaleza. **Anais**, Fortaleza,ano VIII, n. 10 – Outubro/2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-1985-1.pdf> Acesso em: 25 de junho de 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo:Autêntica,2009.

SPINASSÉ, K. P.Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**,2006.

WEBER, C. **Pour une didactique de l’oralité. Enseigner le français tel qu’il est parlé**. Paris: Didier, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: Prática da oralidade e interação em língua francesa em ambientes online (título provisório). Pesquisadora responsável: Cristiane de Castro Alencar. Nome da Orientadora: Prof. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda. Instituição na qual a pesquisa se realiza: Universidade de Brasília- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Prezada/o estudante,

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada *Prática da oralidade e interação em língua francesa em ambientes online*, sob responsabilidade da pesquisadora Cristiane de Castro Alencar. A pesquisa tem por objetivos promover interações online em busca de um aprimoramento da oralidade em língua francesa entre estudantes de Letras da Universidade de Brasília, refletir sobre os processos de interação online e aprimoramento da oralidade, explorar e utilizar os recursos multimodais das ferramentas propostas para as interações online, promover debates sobre os temas abordados que levem os estudantes a uma reflexão crítica e sensibilizar os estudantes em formação inicial sobre o uso das tecnologias em favor do ensino e aprendizagem de línguas.

Sua participação na pesquisa é voluntária e ela se dará por meio do projeto de Extensão Universitária *Praticando Francês no Ciberespaço*, ofertado no 2º semestre /2016 nos dias 24/10/2016 à 11/11/2016 na Universidade de Brasília. Esse minicurso foi pensando e desenvolvido para a parte prática da pesquisa acima citada.

Serão usados para fins da pesquisa os diferentes textos (orais e escritos), *posts* e comentários publicados por você no grupo fechado *Praticando Francês no Ciberespaço*, na rede social *Facebook*, as interações via *Hangouts*, e os vídeos postados no *Youtube* além de, questionários e/ou entrevistas e avaliações parcial e final referentes às atividades propostas e ao projetode Extensão Universitária ofertado.

Esta pesquisa não oferece risco aos seus participantes. A (o) participante/ voluntária(o) poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento de sua realização sem quaisquer prejuízos a sua pessoa, no entanto, é preciso enviar uma comunicação formal, por escrito, para a pesquisadora responsável. Os registros recolhidos serão analisados e publicados na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA) como requisito parcial para a conclusão do mestrado, bem como em eventos e trabalhos acadêmicos. As identidades dos participantes voluntários não serão reveladas e serão preservadas por meio de pseudônimos.

As interações e os vídeos não serão publicados na íntegra, mas algumas capturas de tela poderão ser usadas com o recurso de edição de imagem (recurso “blur”, ou imagem borrada), sempre visando preservar sua identidade. Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas.

Você poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa ou encaminhar queixas e sugestões a qualquer momento de sua realização, entrando em contato com a responsável pelo estudo, Profa. Cristiane de Castro Alencar pelo telefone (61) 981483713 ou e-mail profcrisalencar@gmail.com, ou com o Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP-UnB), Prédio da Reitoria – Sala B2-39 - Asa Norte - Brasília/DF – CEP 70.910-970, Fax: (61) 3107-0487, e-mail geral: dppunb@unb.br, Campus Universitário Darcy Ribeiro – Gleba A. Na secretaria do Programa de Pós-Graduação de Linguística

Aplicada (PGLA) Local: ICC Sul, Sala B1-149/64, Campus Universitário Darcy Ribeiro, 70.910-900. Telefone: 61 3107 7615/61 3107 7619 E-mail: pgl@unb.br

Desde já, agradeço sua contribuição.

Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____ ,
declaro ter sido esclarecida/o e estar de acordo em participar, como voluntária/o, da pesquisa acima descrita.

Brasília, _____ de 2016.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Obrigada por responder a este questionário! A partir dele você contribuirá para uma pesquisa de mestrado. Com as respostas poderei entender melhor o perfil de cada participante, as expectativas e as necessidades/lacunas que cada um identifica em relação ao ensino e a aprendizagem do francês. Sua identificação será preservada.

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Profissão:

FORMAÇÃO

Nível de escolaridade:

Curso de Graduação: Período:

4.1 Há quantos anos você estuda a língua francesa?

4.2 Em que ano você começou a estudar francês na Unb?

5 Você já estudava francês antes de ingressar na Unb?

() sim () não

6 Se sim, por quanto tempo (semanas/meses/anos) e que tipo de curso?

() particular (período):

() Centro de línguas (período):

() Curso à distância (período):

() Curso no exterior (período):

() Curso específico (conversação, instrumental, gramática, turismo, trabalho, etc.)

(período):

- 7** Você pretende trabalhar com a língua francesa?
- () sim () não
- Se sim, de que maneira?
- () como professor(a) de francês
- () como tradutor(a)/intérprete
- () outros
- 8** O que você faz para praticar o francês para além das disciplinas da Unb?
- () Eu escuto músicas francófonas
- () Eu leio livros francófonos
- () Eu leio revistas francófonas
- () Eu acesso a sites francófonos
- () Eu escuto programas de rádio francófonos
- () Eu vejo filmes francófonos
- () Eu faço exercícios em sites francófonos
- () Eu assisto vídeos na internet
- () Eu converso com francófonos (chats, bate papo etc)
- () Eu consulto dicionários, sites de conjugação, definições etc.
- () Outros:
- 9** Você já participou de algum curso de extensão universitária à distância, online ou de modalidade híbrida para aprimorar o francês?
- () sim () não
- Se sim, qual o nome do curso? Qual foi a data do curso? E qual foi o tempo de duração?
-
-
- 10** Você gostaria de participar de um minicurso de extensão universitária online para o aprimoramento da oralidade do francês?
- () sim () não
- 11** Você costuma acessar a internet via:
- () computador
- () laptop/ notebook
- () tablet
- () celular
- 12** Qual o tipo de conexão de internet que você possui?
- () Linha discada:
- () xDSL:
- () Cabo:

Rede 3G:

WiFi

13 Você faz uso de tecnologias para sua aprendizagem em sala de aula? Se sim, de que maneira?

sim não

.....

.....

14 Você faz uso de tecnologias para sua aprendizagem para além da sala de aula? Se sim, de que maneira?

sim não

.....

.....

Obrigada!
Cristiane de Castro Alencar
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília
Bolsista Capes
Orientadora: Maria del Carmen de la Torre Aranda
Brasília, outubro de 2016

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

Universidade de Brasília
Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Programa de Extensão Universitária

Minicurso: Praticando Francês no Ciberespaço

Avaliação Final

Prezada(o) participante,

A Avaliação final do curso tem como objetivo diagnosticar os pontos positivos e os pontos a melhorar do Minicurso de Extensão Universitária. Por favor, responda atentamente as questões abaixo.

1. Em relação à carga horária do minicurso (15 horas). Você a considera:

() ruim

() satisfatória

() boa

() excelente

Justificativa:

2. Em relação ao material didático (vídeos, textos, imagens, atividades, etc.). Você o considera:

() ruim

() satisfatório

() bom

() excelente

Justificativa:
.....

3. Os objetivos do curso foram alcançados?

() não

() parcialmente

() sim

4. As interações via hangouts contribuíram para sua aprendizagem e aprimoramento da oralidade?

- () não
- () parcialmente
- () sim

5. A elaboração do vídeo e publicação contribuíram para sua produção oral e melhora da mesma?

- () não
- () parcialmente
- () sim

6. Avalie a modalidade híbrida (aulas presenciais e online) do curso. Qual o tipo de contribuição dessa modalidade?

.....

7. O que você achou da experiência de desenvolver parte das atividades no laboratório? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos?

.....

.....

.....

.....

8. O que você achou da experiência de desenvolver parte das atividades no Facebook? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. O que você achou da experiência de desenvolver parte das atividades no Hangouts? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos?

.....

.....

.....

.....

.....

10. O que você achou da experiência de elaborar e produzir um vídeo para o aprimoramento da oralidade? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos?

.....

.....

.....

11. Avalie a professora mediadora no curso. Atuação, atendimento aos alunos, explicação das atividades, metodologia aplicada, feedback, etc.

.....

.....

.....

.....
.....
.....

12. Faça uma autoavaliação. Como foi a experiência de participar de um curso dessa modalidade? Qual foi sua participação efetiva na mesma? Como você autoavalia seu desempenho no curso?

.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE D – AUTOAVALIAÇÃO



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
 Programa de Extensão Universitária

PRATICANDO FRANCÊS NO CIBERESPAÇO

Leia atentamente a grelha de autoavaliação do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (próxima página) e faça uma autoavaliação do seu nível de francês.

Aluna(o)

Compreensão oral, _____ Compreensão leitora _____ Interação oral _____

Produção oral _____ Produção Escrita _____

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Grelha de autoavaliação

	A1 Utilizador básico	A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente	B2 Utilizador independente	C1 Utilizador avançado	C2 Utilizador avançado
Compreender	Compreensão oral Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o diálogo da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e pautadas e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto fazer a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
	Leitura Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomina uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
Falar	Interação oral Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exigem apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldades aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz, para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pormenores diferentes de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
	Produção oral Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o conhecido.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre temas complexos que integrem sistemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou descrever uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e memorizar os aspetos mais importantes.
Escrever	Escrita Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus pontos de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, dando em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER): © Conselho da Europa

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PFC2



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Minicurso de Extensão “Praticando Francês no Ciberespaço” – módulo 2

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Obrigada por responder a este questionário! A partir dele você contribuirá para uma pesquisa de mestrado na área de Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UnB). Com as respostas poderei conhecer melhor o perfil de cada participante, as expectativas e as necessidades/lacunas que cada um identifica em relação ao ensino e a aprendizagem do francês. Sua identificação será preservada.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: Idade: Data:/...../.....

Profissão:

Cidade em que vive:.....

Sexo: () masculino () feminino () outro

FORMAÇÃO

Nível de escolaridade:

Curso de Graduação: Período:

1. Há quantos meses ou anos você estuda a língua francesa?

.....

2. Dentro desse período, que tipo de curso frequentou, e por quanto tempo?

() particular (período):

() Centro de línguas (período):

() Curso à distância (período):.....

() Curso no exterior (período):.....

() Curso específico (conversação, instrumental, gramática, turismo, trabalho, etc.) (período):

.....

() Disciplinas de francês em curso de Graduação em Letras (período):

.....

3. Você pretende trabalhar com a língua francesa ou já trabalha com ela?

() pretendo trabalhar, na área de..... (indicar a área).

() já trabalho: sou..... (indicar a profissão).

() não pretendo trabalhar:

(justificativa): .

4. Você costuma fazer uso de tecnologias digitais em seu cotidiano? Se sim, quais, e com que objetivos?

.....

5. Você costuma fazer uso de tecnologias digitais em contextos acadêmicos e/ou profissionais? Se sim, quais, e com que objetivos?

.....

6. Você faz uso de tecnologias digitais para sua aprendizagem do francês? Se sim, de que maneira?

.....
.....
.....

7. O que o motivou a participar do minicurso Praticando Francês no Ciberespaço?

.....
.....
.....

8. O minicurso de extensão universitária Praticando Francês no Ciberespaço tem como objetivo a prática da oralidade em língua francesa. Tendo em vista esse objetivo, quais são suas expectativas iniciais em relação ao curso?

.....
.....

9. Você pratica o francês oral em suas atividades acadêmicas ou profissionais? Com quem? De que maneira?

.....
.....

10. Como você pratica o francês oral no seu cotidiano? Com quem e em quais situações?

.....
.....
.....

Obrigada!

Cristiane de Castro Alencar
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade de Brasília
Bolsista Capes
Orientadora: Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda
Brasília, agosto de 2017

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS DO BLOCO DE ATIVIDADES 1- PFC2

Questionário da Atividade 01

1. O que você achou da atividade 01? Por quê?
2. Você aprendeu algo novo ao desenvolver a atividade 01?
3. Você acredita que a atividade 01 te auxiliou no momento da interação online 1? Por quê?

4. Você pode praticar a oralidade em francês durante a atividade 01? Por quê?

5. Você teve alguma dificuldade de se expressar oralmente na interação online 1? Por quê?

6. Você acredita que a interação online contribuiu para o seu aprendizado? Por quê?

7. Você refletiu criticamente sobre os processos escolhidos para o desenvolvimento da atividade 01 (leituras, interação e produção multimodal)? Se sim, de que maneira?

Um grand merci!

APÊNDICE G– QUESTIONÁRIOS DO BLOCO DE ATIVIDADES 2- PFC2

Questionário da Atividade 02

Nome: _____

Data: ____/____/____

Complete as frases:

1. Ao interagir online pude...

2. Ao praticar a oralidade pude...

-
-
3. Você precisou de algum letramento digital para desenvolver a atividade 2?

4. A partir do nosso segundo encontro (11/08/2017) o que você pode dizer sobre nossa interação face a face sobre o curso e as atividades?

5. E sobre nossa interação online, quais as características desse tipo de interação?

6. Você refletiu criticamente sobre os processos escolhidos para o desenvolvimento da atividade 01? (leituras, interação e produção multimodal). Se sim, de quê maneira?

APÊNDICE H- QUESTIONÁRIOS DO BLOCO DE ATIVIDADES 3- PFC2

Questionário da Atividade 03

Nome: _____

Data: ____/____/____

Faça uma avaliação crítica e reflexiva da Atividade 03.

Avalie:

O texto escolhido.

Os vídeos escolhidos.

Avalie:

Sua participação na interação online.

Sua participação no Facebook.

Avalie:

Sua prática da oralidade na interação.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Professora: O que te motivou a participar do Minicurso?

Rose: O seminário de professores de francês

O SEMIFRA é muito bacana

Professora: O SEMIFRA, né?

Isso... e é muito... foi muito bacana, porque a gente não dá... quando a gente tá aprendendo, a gente quer praticar, mas a não dá valor para algumas coisas muito sutis no aprendizado da língua como a gente viu no seminário, que quê se fazia.... (pausa curta) o quê que se pesquisa quando se pesquisa o ensino de línguas e do francês? Como é que é? Qual o interesse?

Professora: aham...

E a gente viu algumas experiências muito... é... não só complexas, muito delicadas, por exemplo: Como os professores se comportam quando eles estão corrigindo os trabalhos? Que caneta eles usam? Que tipo de anotação ele faz?

Professora: aham...

Se isso tem um impacto ou não tem um impacto no aprendizado dos próprios alunos, e... e se eles se percebem avaliando, se eles já se viram avaliando, se eles concordam com o comportamento que eles fazem, então quer dizer é uma pesquisa é um curso de extensão. Então, pra mim como foi o primeiro curso de extensão... já participei de cursos de extensão comunitária, né! Quer dizer... você vai lá, ajuda a comunidade, dá palestra, ajuda os meninos, escova os dentes, mas o que é que se faz num curso de extensão de letras... de francês? O que que se pesquisa? Como eu já tinha visto a pesquisa lá em metodologia... eu falei: bom, vamos ver como é isto lá (se referindo ao curso de extensão PFC),

Professora: Aham...

E... e... acho também a oportunidade de usar o vocabulário do francês aplicado às tecnologias. Que a gente não... que a gente se acomoda muito... que a gente sabe... (pausa média) em português a gente aceita muito o inglês, né? Na internet...

Professora: aham...

E... a GNT fica prestando atenção pra saber o que quê é que nós vamos... como é que a gente vai fazer isso em francês?

Professora: Aham... e o título “Praticando Francês no Ciberespaço” e a prática da oralidade também acho que é algo que pode ter chamado atenção, né? Porque a gente quer se comunicar, a gente quer conversar na língua.

Minerva: É... acho que foi bem objetivo, bem explícito do quê que o curso se tratava

Professora: Aham...

Professora: E... vocês acreditam que essa modalidade da interação online... ter feito essas inte..., ter feito essas atividades no facebook primeiramente, ter partido pra interação online, vocês acreditam que vocês puderam praticar a oralidade? Eu acho que é muito pouco tempo pra gente dizer assim: aprimorei! Nossa mudei pra caramba! Estou falando super bem! Mas teve alguma mudança significativa, teve algo que vocês aprenderam, nem que seja um aprendizado de pronúncia, de vocabulário, de um novo termo, e também... eu parto do pressuposto que a nossa oralidade o nosso conhecimento melhora a partir das interações, e na interação que eu vou adquirindo os conhecimentos, então eu queria saber se as interações online auxiliaram de alguma maneira para a prática da oralidade?

Amélie: É... para mim eu acho que sim no sentido que... é... as interações, elas eram baseadas em algum texto, em algum material que era feito anteriormente

Professora: Uhum...

Mariana: É... meio que uma preparação pra a aula, então é... você tinha a oportunidade de se preparar antes, de é... analisar aquele material criticamente, formar um tipo de opinião ou dissertar consigo mesmo sobre aquilo e na interação você meio que ia testar esses seus argumentos

Professora: uhum....

Mariana: ai você tinha que testar em francês (sorrindo)

Professora: uhum...

Amélie: ai você argumentava, ai tinha professora e os outros alunos que iam contra argumentar concordando ou discordando de você. Então eu acho que... isso... essa troca de conhecimento... que eu vou ter uma visão de um material e outra pessoa vai ter outra visão e aí nesse momento de interação que há essa troca... que você vendo por outro ângulo que você realmente aprende. Porque aquilo que a gente acredita... aquilo que a gente pensa em primeiro ponto é meio que um conhecimento baseado no que a gente já sabe e é na interação com o ponto de vista do outro que você vai falar: “ah, isso eu não imaginava” e ai você vai construir esse novo conhecimento.

Professora: Você (mariana), por exemplo, porque tinha a presença do professor lá... Mas você sentia que é a mesma coisa quando você ta numa aula prática, ou você acha assim que foi um pouco diferente? Você estava num debate (online) e eu estava lá, mas eu quis fazer essa figura: “oh sou a professora, estou aqui”. Eu quis mais fazer uma proposta que só se fosse preciso, eu mediava, tanto que eu mal falava né?

Mariana: Aham...

Professora: vocês percebem uma diferença nessa questão?

Mariana: Sim, pelo fato do número de pontos de vista e de conhecimentos agregados à discussão. Porque quando você tem um professor, que ele tem a figura lá do: eu sei isso, e eu to te passando isso” você fica naquele ponto de vista e se limitando...

Professora interrompe: Passivo, né?

É... passivo... e você só ta absorvendo aquilo. Agora quando você tem mais de uma pessoa, mais de uma cabeça pensando sobre o mesmo conteúdo...

Professora: Uhum...

Mariana: você tem essa possibilidade uma maior... é... ângulos que você vai ver aquele mesmo assunto... e pra mim pelo menos mais possibilidade de crescimento de discussão do assunto.

Professora: uhum....

Mariana: do que se fosse só o professor ali falando: ah é isso aqui, o texto fala sobre isso e é isso aqui e pronto e agora responder essas perguntas que tem uma resposta certa”

Professora: uhum... Então....

Minerva: interrompe a professora: para mim foi uma das questões mais importantes, assim... esta questão de... ah.... de a GNT ter tido esse contato primeiramente com o material, pra gente poder ler, pra gente poder revisar, procurar aqui uma coisa ou outra... e além de tudo formar uma opinião sobre aquilo

Professora: oxum...

Minerva: para mim isso foi assim um dos pontos mais importantes além da própria prática durante as interações. Por que... se fosse para fazer tipo uma atividade por fazer uma atividade seria só... mais um

Professora interrompe: o mais do mesmo, ne?

Minerva: É... seria só outra coisa assim (incompreensível), mas a gente tinha que ler entender, a gente procurava muitas outras fontes na internet, sites pra entender melhor sobre o assunto pra assim chegar nas interações poder... tentar ali agregar àquela dinâmica que tava acontecendo.

Professora: você se considerava um sujeito participativo ativo daquilo que você tava debatendo, né? Não só o instrumental: estou aqui para trabalhar a língua como instrumento.

Minerva: Sim... não só meio que reproduzindo... entendeu? Então formar uma opinião, poder entrar nas interações com essa opinião, ter contato com as outras (opiniões) e assim e mudando o diálogo foi bem enriquecedor

Professora: E construindo também, né? Foi o que a Amélie falou... você vai construindo significados. E é isso porque eu vejo a língua como prática social e eu quis trazer isso. Não é simplesmente reproduzir, repetir “ vamos criar um diálogo artificial aqui”, não... eram assuntos reais, coisas reais que a gente precisava debater. E você acredita que as interações contribuíram de alguma maneira pra sua prática oralidade?

Minerva: Claro! Porque, por exemplo, no primeiro dia que eu cheguei lá eu cheguei muito tímida... é aquela coisa eu não sentia muita segurança no francês, mas à medida que a prática foi acontecendo eu fui me sentindo muito mais confiante. Então tanto que eu sai do... por que a gente terminou as últimas interações eu já tava assim... tendo outra visão assim do francês.

Professora: uhum... que ótimo!

Amélie: Assim, na minha vida pessoal, então foi nas interações que eu pude perceber na... enfim... em mim mesma, coisas no meu discurso eu sempre errava, então eu pude perceber isso, então eu pude procurar qual é a forma correta, ou então perguntar para o colega: ah, mas então como é que faz? Ou muitas vezes eu pegava e parava: “ Como é que eu falo isso mesmo?” Ai eles me respondiam... então foi... foi um enriquecimento muito grande assim pra mim... foi... foi... uma oportunidade muito grande pra eu perceber essas coisas e poder melhorar.

Amélie: Eu acho que os dois pontos importantes aqui dessa mudança entre aluno passivo somente receptor da informação pra o aluno participativo é essa mudança no ensino da língua, não só a língua como instrumento de reprodução de conteúdo, mas produção de conhecimento sem falar que esse aluno produtivo, esse aluno participativo, é... proporciona tipo também um aluno mais confiante porque ele praticando, ele errando, ele vendo que o erro dele não é tão grave quanto muitas vezes ele acha... que ele realmente vai começar a cometer mais erros e aprender mais com isso e realmente desenvolver e deslanchar a língua dele.

Professora: E você vai fazendo ajustamentos na própria língua, né?

Amélie: isso... você vai se ajustando...

Professora: E você Rose, você acredita que as interações contribuíram para sua prática da oralidade?

Rose: Com certeza. Eu acho que a gente ia para interação com um recado, com uma mensagem já a priori: “ Eu vou falar isso” ai, quando você tem uma coisa para dizer, você arruma um jeito, NE... de dizer. (...) incompreensível

Agora essa interação por skype ou hangouts, como é que é isso? Como é funciona? Então a gente... acho que... você tava lá (nas interações), mas você qualificava o momento porque a gente sabia que não estava... aquele material era precioso,

Professora: um...

Então a gente não tava falando sobre qualquer coisa, então, a gente queria... no meu caso... eu queria participar: “ esse encontro é tal dia tal hora” eu vou estar lá, vou tá com esse recado”, ai não funcionou algumas vezes, eu tive problemas mas assim me sentia responsabilizada: “ ah não... e o quê que eu vou fazer?... Apesar das minhas condições técnicas estarem desfalcadas, “quando eu falar eu quero dar esse recado”.... então você começa a abstrair do meio das condições que você tem e você não perde o foco. Porque o grande... é... eu acho que o grande desafio de se falar num seminário, porque na verdade acabou sendo, cada sessão acabou sendo um certo seminário... com um outro caráter

Professora: aham... aham.....

Professora: É... cada um podia se expressar, dar sua opinião, complementar. Mas cada um podia dar sua opinião: eu, Cristiane, tenho uma opinião sobre isso, vou falar para vocês e quero ser ouvida também.

Rose: Exatamente! Então, esse... ter essa mensagem pra falar, abstrair das condi... dos meios, saber que o outro tá lá, e se o outro ta me entendendo... assim... quando a gente ta falando aqui a gente ta vendo que ta tendo reação, mas lá,, você tenta olhar: Como é? Será que ele ta entendendo?

Professora: Você faz um esforço maior, né?

Rose: É.. será que ta claro isso? Então, cada lance, cada frase acaba sendo mais preciosa então você fica... você sabe que... assim... o objetivo é falar, é levar a conversa, é estender a conversa, tem um teto pra acabar, então... a vontade que a gente tem é de dizer puxa vamos falar tanto tanto, que vai ter tanta coisa

para dizer que não vai dar tempo da gente falar isso, mas a gente trouxe isso de modo mais produtivo pro debate. Eu acho que esse tipo de abstração na capacidade da oralidade é uma coisa que você não tem numa escola de língua, NE? Que é esse o grande desafio pra nós alunos do curso de letras Frances, é... a gente não esta na UnB é a diferença da UnB da aliança francesa, existe um conjunto de diferenças ali, NE? E ai você não vai ter alguém para segurar na sua mão para fazer isso, mas ao mesmo tempo você sabe que está sendo julgado, então eu acho que esse... essa insegurança, mas ao mesmo tempo essa necessidade, isso no final da um bom resultado.

Professora: E vocês estão acostumados a interagir em Frances face a face, e como foi para vocês esta questão de interagir online? A Rose acabou falando um pouco, né? Que ela se esforçava mais pra que a mensagem fosse clara... pra ter a atenção dos colegas. E quais as características que vocês vêem que são mais diferentes ou parecidas? É possível esse tipo de interação online ou não?

Amélie: Pelo menos pra mim... eu acho que o que mais... eu tive que reforçar foi a minha pronúncia, porque pessoalmente eu tenho uma pronúncia muito... é... não muito modificada se você não presta atenção fica meio complicado de me entender... e pessoalmente eu tenho certo problema com os fonemas particulares do francês... então eu tive que meio que me esforçar um pouco mais porque querendo ou não um microfone não é a mesma coisa que você ta ali do lado da pessoa ouvindo. Então, nesse sentido ele forçou a minha oralidade de tentar me fazer mais clara e de pronunciar as palavras de uma forma mais calma, melhor, pausada e... moldar o meu discurso de uma forma clara que eu consiga passar minha mensagem.

Professora: certo...

Mínerva: Para mim foi mais diferente porque na sala de aula, às vezes eu tenho a impressão de que quando a gente é assim... chamado a participar, a dar uma opinião é sempre uma coisa assim... bem mais... eu não sei... bem mais “curta e grossa” digamos, assim.

Professora: Superficial?

Mínerva: É... eu sempre tive essa noção assim mais ou menos... sempre achei isso. Mas quando a gente tava participando lá nas interações online eu me via assim muito mais.... quando... antes quando eu estudava assim sobre o assunto... eu tentava muito mais me estender sucintamente, entendeu? “ Ah, o tema é esse, então... o quê que é esse tema? Por que desse tema?” Entendeu? Eu meio que procurava montar realmente assim uma fala que fosse sucinta, mas que fosse bem coerente que desse todas as informações ali que eu tinha estudado... que eu tava querendo falar, entendeu? Então, não era aquela coisa só “ ah é assim por causa disso...” Mas “ ah é assim... por causa disso, disso e disso... porque eu acho que aquilo também é uma coisa a se acrescentar ou ah, mas aquilo outro lá também a gente pode olhar por uma perspectiva diferente, então eu acho que nesse sentindo foi bem diferente assim para mim.

Professora: E também o olhar do outro, NE? Às vezes... “ poxa eu não pensei nisso que o fulano falou” acho isso muito legal...

Rose: Mas isso é importante... na sala de aula, como um coletivo, a gente só é mais um. Na frente da tela, com horário marcado e tudo mais a gente é a pessoa esperada. Isso dá um...

Professora: Você é um sujeito ativo, você é importante é você quem vai falar.

Professora: Vocês exploraram os recursos das ferramentas propostas para a realização das tarefas?

Amélie: Eu acho que essa possibilidade de você... o que tornou pra mim pelo menos mais dinâmica as interações via facebook foi essa utilização de imagens, desse vídeo, “ ah eu achei esse texto aqui legal... mas eu achei que essa imagem também conversa o texto, encontrei esse vídeo que fala sobre mais ou menos desse mesmo assunto” que torna não tão... engessado porque..... tipo..... só ficar lendo, só ficar lendo, só ficar lendo... uma hora a gente cansa né. E ai quando você tem uma imagem para “ discursar” quando você tem um vídeo para “ discursar” fica muito mais diferente, né? É... pessoalmente pro vídeo que foi a atividade que a gente fez... é... a dupla... eu a Miverna que a gente fez o vídeo juntas a gente usou o máximo de ferramentas multimodais que a gente podia. Então a gente usou: imagens, a gente editou elas, a gente usou textos, vídeos, áudio... legenda e... e tudo isso pra fazer justamente pra tentar é... dar de volta um trabalho que reflita o curso.

Professora: E eu acho também uma coisa legal do curso online, é que às vezes a gente fica limitado em sala de aula. A não ser que você tenha os recursos... você lê um texto você pega uma imagem, puxa um link. Eu acho que o online te permite....

Minerva: O buscar!

Professora: é o buscar

Minerva: Você chegar e... “ tem esse texto aqui” e procurar no youtube um vídeo que talvez fala sobre esse texto... procurar uma imagem que se relacione com uma palavra-chave que você achou interessante, achei isso bem legal!

Professora: hum.... e você explorou os recursos, hangouts facebook e outros?

Minerva: Sim, o facebook eu achei bem legal porque eu não costumo a fazer muitos post no facebook... eu compartilho mais coisa besta assim.... mas foi bem interessante assim... eu pegar.... conseguir ler o texto, apresentar uma opinião sobre ele, NE? E ainda assim conseguir agregar naquilo uma outra coisa... por exemplo, eu fiz... um dos post que eu fiz foi baseado em um gif, o que foi tipo bem legal para mim, então essa coisa tipo...

Professora: Foi aquele gif animado sobre as horas, NE? Eu achei muito legal!

Minerva: Pois é ai... ter essa dinâmica... foi muito legal! Foi muito interessante.

Professora: Rose?

Rose: Olha eu sou meio tradicional... essa coisa do.... muito recurso, NE? Assim... eu to ainda muito na era.... tipo alguma coisa assim muito artesanal ainda. Eu fico um pouco... quando eu chego nessas coisas muito... “ pah” eu dou uma recuada assim.... soa uma coisa assim... tava até estudando conto russo, a personagem lá Baba Iara... aquela entidade e talz que tem uma casa e tal com pés de galinhas, a fechadura tem uma boca cheia de dentes, mora numa casa... assim eu ainda sou muito assim “ era uma vez... tararara ta ta ta” uma coisa meio da imaginação, então quando eu chego dentro de tantos recursos... e é engraçado que, por exemplo, você temo vídeo maker, o caso Mac book... você põe algumas coisas e ele faz por você, então ai ele faz pra mim, aí ele põe um fundo musical ele joga eu me emociono: “ Meu Deus” naquela coisa... é aquilo tudo?! Eu ainda to assim meio naquela fase do deslumbramento... sabe... eu fico muito deslumbrada com uma coisa.... levo um tempo eu não to tão...

Risos....

Professora: É o meu próprio celular, tem um aplicativo aqui do Google das fotos, se eu seleciono as fotos ele faz um vídeo lindo, põe uma musica de fundo sabe... ele faz assim, você nem precisa escolher a musica nem nada. Eu acho fantástica essas coisas...

Rose: Pois é eu também acho

Professora: Essa facilidade

Rose: Meu Deus o quê que é isso? Que coisa mais incrível! Aquelas nuvens de palavras, NE? Que você pega e joga as palavras... vai fazer um seminário, joga lá no mapa de palavras e ele põe e recorta as palavras mais usadas. Eu falo: “Meu Deus” eu ainda to assim... (risos).

Professora: E o facebook você conseguiu explorar de alguma maneira? Ou o hangouts? Eram ferramentas que você já utilizava?

Rose: O hangouts foi a minha primeira vez. O hangouts.... a primeira vez... eu já vi muitos hangouts... eu ainda sou assustada... quando “fulano quer falar com você” “hangout” eu acho que hangout é uma palavra meio assim sabe... tipo... “ah vou ter um caso aqui na internet” uma coisa assim

Risos

Rose Sabe assim... eu ainda to assim...

Professora: Do tabu, né?

Rose: É do tabu... é incrível... “quero falar com você inbox” ai põe lá “pah” você olha tem assim um homem sem camisa. Sabe?! Eu ainda tenho assim esse olhar meio assustado das coisas. O Facebook eu acho que.... também as vezes eu acho que ele é assustador porque justamente a possibilidade de você ta falando com carinho com careta, com não sei o que... às vezes dá uma preguiça... eu tenho uma vontade... eu tenho um texto... mas eu tenho vergonha do que eu vou falar nesse texto porque eu não quero ser a tal, nem ser... ai eu baixo uma outra coisinha pra disfarçar o que eu to sentindo, mas eu me sinto uma mentirosa, entende? Aí depois eu falo: “não se eu marcar aqui aí vão ver tal coisa”. Aí esse meu vício da rede social, quando vai pra um grupo fechado eu ainda continuo praticando esse vício... eu acho que todo mundo ta julgando que vai ter uma coisa... eu tenho um... certo trauma.

Professora: É assim... pelo menos da minha parte, eu acho que deixei vocês bem à vontade assim... eu não tava preocupada com opinião... se você era a favor ou contra, o importante era praticar...

Rose: é... por exemplo, o quê que é dar “like”? Eu queria que tivesse um “deslike”, que eu não gostei. Ai uma vez... minha filha: “Mãe, “like” é só para dizer que você viu.... você para de ser tão... deixar que.... não é assim....

Professora: É porque viu e você se importou... porque tem o visualizar.... “ah eu vi” às vezes você passa e nem leu... o like eu acredito que é assim: “eu li duas linhas”, “Eu achei legal”

Rose: Ai você mesmo disse: “Gente marca aqui” aí você começou a dar outra... “vocês tem que ver... que eu tenho que controlar” uma coisa assim...

Professora: E eu nunca ia imaginar que você não dava like por esse motivo... eu pensava assim: “gente eles não tem a cultura de dar like... eu não sei se viu ou se não viu se gostou eu não gostou” é um feedback para mim.

Rose: É tem muita gente que diz para mim: “eu não vou curtir nada do fulano porque ele nunca dá um like meu” Uma coisa inacreditável. A subjetividade

Professora: A cultura do like... do desejar e ser desejado.

Mas você aprendeu alguma coisa nova? Nas ferramentas?

Rose: uma aplicação viciada de uma prática maior.

E para finalizar, como foi a experiência do vídeo? Vocês conseguiram se expressar de forma multimodal? Vocês conseguiram compreender o que era multimodalidade? Tentar se expressar de forma multimodal no facebook, na produção do vídeo? E se vocês já faziam isso cotidianamente de outra maneira?

Amélie: Pessoalmente como aluna do LEA, línguas estrangeiras aplicadas que justamente um curso de línguas estrangeiras aplicadas ao multilinguismo e a sociedade da informação...

Professora: Uhum...

Amélie: Então, é muito essa questão da interação de línguas na internet. E a acessibilidade desse conteúdo seja através das línguas seja através de outras ferramentas. Então, acaba que para promover essa acessibilidade como profissionais do LEA... a gente tem que se utilizar da... imagem... do vídeo... do texto como legenda como áudio descrição. Então, a multimodalidade já é algo que a gente vem trabalhando há um bom tempo. Mas de qualquer forma foi uma oportunidade e... de praticar e realmente colocar a prova esses conhecimentos em um outro âmbito com outro propósito, NE? E também uma forma de trocar esses conhecimentos o que seria multimodalidade para gente como estudantes do LeA, e também como é... pra ver.... o que é essa modalidade pros alunos de tradução, da licenciatura.

Minerva: É... essas perspectivas diferentes assim foram bem interessantes de conhecer mesmo quem saber agregar a sua. Conhecer mesmo o que os outros pensam da multimodalidade? Porque a gente tem aquela visão do que é dentro do LEA, que é a modalidade que a gente vai aplicar, entendeu? Então, conhecer essas outras visões dos colegas... foi bem.. bem.. interessante.

Rose: Olha... foi a primeira vez que eu estudei assim... eu já havia... já tinha escutado.... não só tinha escutado como tinha... nós tínhamos feito um trabalho com a própria Carmen um projeto de curso e ela disse: Olha... gostaria que vocês investissem na multimodalidade, produzissem ao final... tivessem um produto que dialogasse com tecnologias e tudo mais...

Ai nós vimos várias experiências, mas eu não estudei essa.... assim... você assim foi a primeira pessoa com quem eu trabalhei... Agora que eu to no 4º semestre do curso de letras que eu começo a sair da parte assim mais técnica pra parte mais ampla da própria literatura, a gente ta começando a ver na perspectiva história né (...) então a gente percebe que a multimodalidade traz uma complexidade quando você atua sobre o gênero, mas que isso é inevitável... que assim.... a gente estuda lá na Idade Média que não tinha autoria.... né? Mas depois a gente vê que foi construída a subjetividade, foi construída a autoria e depois a gente entra numa outra época que a autoria passa a ser também problematizada porque há um compartilhamento uma produção coletiva é... multimodal é multi-autoral.... então essa coisa... eu ainda continuo na perplexidade.... não to acostumada, acho que é muito difícil... assim... todo texto é multimodal, tá... é um pressuposto. Mas assim você ter uma intencionalidade multimodal, criar sobre isso, assim... eu acho um desafio gigantesco... e nós profissionais da linguagem, NE... A gente... nossa habilidade, nossa capacidade vai ter que ser essa.... ser capaz de justamente produzir cada vez mais um discurso com um compromisso estético que envergue por uma comunicação humana profunda, com alguma coisa assim.... uma mensagem. Então... eu to assim... primeiro do ponto de vista técnico, mas paralelamente ta vindo esse mundo enorme que eu acho praticamente incontrolável e que eu não sei aonde vai dar.

Professora: É... até a nossa fala, a oralidade ela é multimodal. Porque é um homem ou uma mulher que fala, eu to nervosa, eu to calma, eu to tranqüila, eu grito ou eu falo baixo, isso é multimodal... eu uso gestos não uso gestos, eu uso da ironia ou não uso da ironia... então também é uma construção. Porque a gente acha que o multimodal é só no texto escrito.

Rose: É... mas eu vi... eu participei numa discussão em sala de aula com a própria professora Carmen em que ela perguntava: como é isso? Todo texto é multimodal? Ele comunica? O texto é interativo? Ela pergunta... e você encontra: “ Não o texto ta aqui, as palavras estão aqui no texto, a página está morta, mas não estão morta, as palavras estão saltando... tão gritando ali, NE? Acho que assim... a tecnologia ela engendra um monte de coisas nisso daí, para você tomar o controle, né? Quer dizer, usar essa ferramenta que ajuda a compor, portanto você não tem esforço físico, mas dá pra ele o conteúdo para ele poder mexer isso eu acho uma espécie ainda de alquimia.

Professora: E para finalizar, que é o meu último objetivo de pesquisa é se esse curso favoreceu de alguma maneira um conhecimento sobre ensino e aprendizagem de línguas prática da oralidade e tecnologias, se vocês conseguiram ver algo de novo, é... algo relativo à sua própria aprendizagem? Vocês acham que vocês puderam ter uma reflexão crítica sobre esses usos ou simplesmente que nem muitas vezes a gente é guiado: “ ah tem que usar vamos fazer, tem que fazer”

Amélie: Eu acho que foi um uso crítico das tecnologias no sentido que você na posição de aluno consciente ou inconscientemente, você ia avaliar, você ia ver aquelas interações, você ia participar e você mesmo ia perceber: Ah isso ta funcionando para mim, ah, isso para mim, ah eu acho isso aqui um pouco mais chato, ah isso aqui eu gostei bastante... ta funcionando” E você mesmo participaria e teria essa visão meio que de primeiro plano do que funciona e o que não funciona com você e talvez até em discussão em sala, em discussão com outro aluno você poderia trocar esse conhecimento e ver o quê que funciona e o que não funciona para ele ai você discorre sobre isso.

Rose: Olha, eu acho que há uma intencionalidade bem clara... como essa daí. Não sei como vocês envolveram outras pessoas da família de vocês. PQ quando você ta falando: e ai o que ta acontecendo? Não bate na porta ai, fica quieto, to falando aqui... Eu tenho 04 gatos, um marido que fica o tempo todo em casa, os filhos que estão lá... e ai eu vou falar para eles: gente tal hora eu vou fazer aqui... “ Ah, nossa você ta ficando moderna, ta fazendo esse tipo de coisa. “ Agora vocês vão me ajudar a organizar esse material”

No meu trabalho...

Professora: Você mobilizou uma equipe... legal!

Rose: ... Olha gente... eu vou fazer um trabalho aqui, vocês me deixam aqui, não fala comigo porque eu to sentada no final do corredor... eu to falando uma coisa aqui...

“ Você tá falando na França?”

Não, eu to falando aqui na UnB

“ Credo, porque vocês estão fazendo isso?”

“ Porque a professora está pesquisando sobre isso”

Enfim... eu acredito que assim... quem estuda mesmo uma língua estrangeira... podia falar assim: parei aqui no francês... mas ai... eu pensei: “ não... eu quero continuar estudando”, você vai adquirindo um outro jeito perante a comunidade, a sua comunidade, não importa quem, assim que é o seu juízo da

língua, de quanto você domina ou não, se você é capaz ou não... partilhar um pouco suas fraquezas: “você que sabe do francês, explica o que ta escrito aqui” Pêra ai como assim? Eu to sabendo do francês, mas não... então, você acaba por estar num lugar diferente daquele lugar em que seus interlocutores estão tem outros interlocutores rolando lá... então eu acho que tem uma mobilização diferente, um conteúdo diferente, uma identidade diferente que vai se colocando.

“ Ah você ta falando com quem?”

“Com a professora”

“ a professora faz o que?”

“ ela pesquisa”

“ qual é o assunto”?

“ ah eu conheço isso aqui.... tem um teórico que ta fazendo isso aqui”

Rose: Sabe... o skype, o hangouts o facebook... ele pode ter... se remeter a essa utilidade que outros sujeitos de outras vivências vão ajudar.

Amélie: Eu não tenho muito conhecimento muito grande sobre edição de vídeos, de imagens essas coisas... e ai... eu utilizei o conhecimento das pessoas que eu conheço: “ ah vem aqui me ajudar a fazer isso aqui” “ você pode me ajudar”

Rose: “Ah, como é que você baixa isso esse negocio?” Que tem um vídeo que você pode usar, mas você não sabe como tira de lá... e você tem que colocar aqui que você pode não ter internet, então... como é que você usa isso?

Mínerva: É achei bem interessante assim... se tornar consciência da sua língua e dos meios que você pode aplicar ele, dos modos que você pode usar pra... enfim... para espalhar o seu conhecimento, ou então agregar a ele... então...

Professora: é vocês utilizaram da inteligência coletiva, do ciberespaço mesmo... todo esse espaço. Isso é interessante por que era algo... que não era minha intenção de pesquisar e eu achei fantástico vocês levantarem desta questão da mobilização, de aprender com o outro, de muitas vezes você está no seu ambiente de trabalho.... Porque quando a gente fala de tempos e espaços múltiplos não quer dizer que estamos à toa. Muitas vezes você disse: Olha... no meu intervalo do trabalho eu vou fazer uma outra coisa... e realmente é muito legal essa questão da pesquisa, né porque ela traz coisas que você nem imagina

Rose: É porque o seu assunto não é trivial e tá em outra língua, então pêra ai: Eu tenho que falar: então fica quieto!

É a educação do meio.

Professora: Bem legal, porque realmente não era o foco da minha pesquisa essa questão. Mas é muito interessante mesmo dessa aprendizagem que a gente acaba tendo do conhecimento do outro, da mobilização...

Rose: “ O que você faz na universidade”?

Eu pesquiso... Ah eu faço isso, eu faço isso.

Ai você traz isso para dentro da sua casa e a pessoa te leva a serio:

“ Nossa, eu não sabia que isso era tão importante... que foi o meu caso no meu local do trabalho:

“ nossa , mas desse jeito”? Nessa importância? Tem gente pesquisando isso?

Minerva: Pra mim foi interessante... tipo... porque eu consegui mostrar pros meus pais.... lá em casa, pro pessoal lá de casa que eu realmente faço alguma coisa... porque eles só me vem quando eu chego da universidade e quando sai para ela... então assim... eles não tem a mínima noção do grupo de pesquisa que eu faço parte, dos trabalhos que tenho que fazer, não tem noção de que eu falo francês, espanhol, inglês que eu to aprendendo LIBRAS que eu to me sobressaindo bastante nela. Então, mostrar que “ oh eu to fazendo alguma coisa” mostrar esse meu lado, entendeu? “ não não posso sair porque eu estou focada em algo, eu preciso fazer isso aqui” Eu tava na frente do computador falando francês tipo... super séria aí não tinha como dar aquele momento para outra pessoa.... porque eu tinha que ta ali, eu tinha essa responsabilidade, eu tinha essa identidade de ta ali, eu não podia me desviar daquilo por mais que dentro ali do ambiente iria ser o comum minha mãe me chamar ali ah... ia atender ela... enfim....

Rose: Ela dizer: Com quem você ta falando ai?

Minerva: é... entendeu? Mostrar também que eu tenho responsabilidade que eu tenho ali uma identidade profissional, digamos...

Rose: Ai que lindo! Ah... mas é muita bacana....