

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUISTICA APLICADA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS DA LINGUAGEM AQUISIÇÃO DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Percursos de Leitura em FLE a Distância

**CÍNTIA VOOS KASPARY**

**PORTO ALEGRE  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ESTUDOS DA LINGUAGEM AQUISIÇÃO DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Percursos de Leitura em FLE a Distância

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada  
apresentada como requisito parcial para obtenção de título  
de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**CÍNTIA VOOS KASPARY**

**ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). EUNICE POLÔNIA**

**PORTO ALEGRE  
2012**

## AGRADECIMENTOS

A todos que fizeram parte dessa história, seja pelas palavras de incentivo, seja pelas críticas, tudo contribuiu diretamente para que este trabalho pudesse e fosse realizado.

Gostaria de agradecer em especial aos meus alunos e aos meus colegas de trabalho pela compreensão e força de sempre.

Minha família, minha mãe e meu irmão queridos, por entenderem minhas faltas e meu pouco tempo.

Ao meu grande amor, Fabrício, que resistiu ao mestrado junto comigo, sendo meu companheiro de todas as horas.

A minha eterna mentora intelectual, Doutora Rosa Maria de Oliveira Graça, pela força, pelas ideias, pela amizade e por todo o apoio de sempre.

Ao Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE-UFRGS) pela oportunidade e confiança em meu trabalho.

Meu eterno obrigado a vocês.

## RESUMO

Esta pesquisa propõe uma análise do uso de ferramentas digitais, em especial do mapa mental, através de uma abordagem sócio-interacionista da leitura em FLE - Francês como língua estrangeira - como alternativa diferenciada de ensino- aprendizagem. A partir deste preceito, foram discutidos aspectos do sócio-interacionismo, o conceito de letramentos e os gêneros do discurso para refletir sobre a aprendizagem da leitura em FLE através de tarefas que favoreçam situações de letramentos em ambientes virtuais de aprendizagem. A instrumentalização do processo interativo se deu através da criação de um curso de leitura em FLE dentro de um ambiente virtual de aprendizagem baseado em tarefas e procedimentos pedagógicos que envolveram os conceitos do sócio-interacionismo vygotskyano, assim como os critérios para desenvolvimento das tarefas que visem a letramentos em FLE. Os dados obtidos para esta investigação originaram-se das interações ocorridas durante o desenvolvimento do curso “Percurso de leitura em FLE” na modalidade EAD no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS que teve a duração de quarenta e oito horas. Além da análise das interações, foram produzidos dois questionários a fim de contextualizar os aprendizes participantes e identificar suas expectativas e objetivos relacionados à realização do curso. Ao final desta pesquisa, foi possível observar que as interações entre os aprendizes e o seu envolvimento na realização das tarefas favoreceram sua autonomia e interação, pois negociaram situações e ideias sem necessariamente a intervenção do professor. Além disso, pode-se observar que uma preparação pedagógica consistente, com base nos princípios teóricos estudados, oportunizou aos aprendizes condições de desenvolvimento de sua compreensão leitora em um ambiente virtual de aprendizagem.

**Palavras-chave:** FLE, AVA, Interação, EAD, Leitura em ambiente digital.

## RESUMÉ

Cette recherche se propose de réaliser une analyse concernant l'usage des outils numériques, spécialement de la carte mentale, à travers l'approche sociointeractionniste de la lecture en FLE comme une alternative distinguée d'enseignement-apprentissage. À partir des contributions du sociointeractionnisme, de l'idée de littératies et de genres du discours, ce travail a proposé des alternatives qui favorisent la réflexion à propos de l'enseignement-apprentissage de FLE en utilisant des tâches en ENA ( Environnement Numérique d' Apprentissage) qui favorisent des littératies. Le projet s' est produit à travers des tâches et des procédures pédagogiques qui ont utilisé les concepts du sociointeractionnisme vygotskyen et des critères pour l' organisation des tâches qui visent à la construction des littératies en FLE . Les données obtenues dans cette recherche proviennent des interactions dans le cours, « Percursos de Leitura en FLE », à distance, soutenu par le Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão/ UFRGS ayant une durée de quarante-huit heures. En plus d'analyses d'interaction, deux questionnaires ont été réalisés afin de connaître les apprenants, leurs souhaits et leurs objectifs par rapport au cours. À la fin de cette recherche, il est possible d'observer que les interactions entre les apprenants et leurs investissements dans la réalisation des tâches ont démontré de l' autonomie et une intense interaction. Ils étaient toujours prêts à négocier et à échanger des idées, leurs expériences sans nécessairement l' intervention du professeur. Finalement, il est possible d'observer que la planification adéquate des tâches inspirées des principes théoriques a favorisé le développement des capacités de compréhension lectrice dans un environnement d'apprentissage qui intègre des outils numériques.

**Mots-clé:** FLE, ENA, Interaction, EAD, Lecture numérique.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 OS NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS .....</b>	<b>22</b>
1.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM SÓCIO-INTERACIONISMO DE VYGOTSKY: INÍCIO DE UM NOVO PARADIGMA DE APRENDIZAGEM. ...	23
1.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE EALE EM EAD .....	29
<b>1.2.1 Definição de linguagem e tarefa .....</b>	<b>36</b>
1.3 AS NOVAS TECNOLOGIAS E O AVA .....	40
<b>2 A LEITURA NO EALE .....</b>	<b>44</b>
2.1 AS PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE LEITURA.....	44
2.2 LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS.....	49
2.3 O FRANCÊS INSTRUMENTAL: UM CONTEXTO HISTÓRICO.....	54
2.4 A LEITURA EM AVA.....	59
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>63</b>
3.1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	63
3.2 A PLATAFORMA MOODLE E AS FERRAMENTAS POPPLET E PREZI... 68	
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	79
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>89</b>
4.1 OPORTUNIZAÇÃO DE LETRAMENTOS EM AVA ATRAVÉS DA INTEGRAÇÃO DE TAREFAS E FERRAMENTAS DIGITAIS.....	89
<b>4.1.1 Uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1.2 As interações produzidas durante a pesquisa .....</b>	<b>93</b>
<b>4.1.3 Oportunização de letramentos através de tarefas e ferramentas digitais .....</b>	<b>99</b>
4.2 DISCUSSÃO ACERCA DO USO DE DIFERENTES GÊNEROS DO DISCURSO E DO CONCEITO DE LETRAMENTOS. ....	110
<b>4.2.1 Expectativas e avaliação do curso .....</b>	<b>110</b>

4.2.2 Uso de diferentes gêneros discursivos e letramentos .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>
ANEXO A – DOCUMENTO COMPROBATÓRIO DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNA DA UFRGS.....	132
ANEXO B – SÚMULA DO CURSO .....	133
ANEXO C – CONSENTIMENTO INFORMADO .....	135
ANEXO D – TAREFA PRESENCIAL SEMANA I.....	136
ANEXO E – TAREFA SEMANA II – PRIMEIRA PARTE.....	137
ANEXO F – TAREFA SEMANA II – SEGUNDA PARTE .....	141
ANEXO G – TAREFA SEMANA IV.....	142
ANEXO H – TAREFA SEMANA V.....	145
ANEXO I – TAREFA SEMANA VI.....	148
ANEXO J – PRIMEIRA AVALIAÇÃO PRESENCIAL .....	151
ANEXO K – TAREFA SEMANA VIII.....	154
ANEXO L – TAREFA SEMANA VIII – FÓRUM.....	158
ANEXO M – TAREFA SEMANA IX.....	159
ANEXO N – TAREFA SEMANA X.....	163
ANEXO O – TAREFA SEMANA XI.....	168
ANEXO P – TAREFA SEMANA XII.....	170
ANEXO Q – PROVA FINAL.....	172
ANEXO R – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO EM PAPEL .....	175

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico de apresentação da expansão mundial do Moodle. ....	69
Gráfico 2 - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes .....	92
Gráfico 3 - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes .....	92
Gráfico 4 - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes .....	92
Gráfico 5 - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes .....	92



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Página de apresentação da ferramenta <i>Popplet</i> .....	70
Ilustração 2 - Página para preenchimento do cadastro.....	70
Ilustração 3 - Caixa de texto em destaque.....	71
Ilustração 4 - Exemplo de criação de um projeto mental.....	72
Ilustração 5 - Página de compartilhamento do mapa mental .....	72
Ilustração 6 - Página de apresentação da ferramenta Prezi .....	74
Ilustração 7 - Tela para criação de um novo Prezi .....	74
Ilustração 8 - Sequência para criação de apresentação no Prezi .....	75
Ilustração 9 - Tela de Edição.....	75
Ilustração 10 - Ferramenta Prezi do Aprendiz A7 .....	101
Ilustração 11 - Ferramenta Prezi do Aprendiz A2 .....	102
Ilustração 12 - Produção coletiva na ferramenta Popplet.....	104
Ilustração 13 - Tarefa na ferramenta Popplet do Aprendiz A5 .....	107
Ilustração 14 - Tarefa na ferramenta Popplet do Aprendiz A8 .....	107
Ilustração 15 - Avaliação I realizada pelo Aprendiz A3 .....	108
Ilustração 16 - Avaliação Final realizada pelo Aprendiz A3 .....	109
Ilustração 17 - Exemplo de tarefa utilizando publicidade belga.....	114
Ilustração 18 - Exemplo de tarefa utilizando a música de Francis Cabrel.....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Diálogos pertencentes ao fórum Biographie Marc Levy diálogos pertencentes ao fórum Biographie Marc Levy.....	94
Tabela 2 - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons .....	95
Tabela 3 - Diálogos pertencentes ao fórum As diversidades da Francofonia.....	97
Tabela 4 - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons .....	98
Tabela 5 - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons .....	98
Tabela 6 - E-mail Aprendiz A4 em relação ao uso da Ferramenta Prezi.....	100
Tabela 7 - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons .....	103
Tabela 8 - Referente a trechos da tarefa sobre a música Octobre .....	105
Tabela 9 - Comparação entre respostas dos questionários 1 e 2.....	111
Tabela 10 - Diálogos pertencentes ao fórum de Dúvidas .....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AbraEAD = Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância  
AD = Análise do Discurso  
AVA = Ambientes virtuais de aprendizagem  
CHA = Conhecimentos Habilidades e Atitude  
CNRS = *Centre national de la recherche scientifique*  
EA = Ensino-aprendizagem  
EAD = Ensino a Distância  
EALE = Ensino-aprendizagem de língua estrangeira  
ENA = *Environnement Numérique d'Apprentissage*  
FI = Francês Instrumental  
FLE = Francês Língua Estrangeira  
FOS = Francês de Objetivos Específicos  
HZ = *Homo Zappiens*  
LE = Língua Estrangeira  
MEC = Ministério da Educação  
Moodle = *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*  
NELE = Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão  
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPGIE = Programa de Pós Graduação em Informática na Educação  
QECR = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
RS = Rio Grande do Sul  
SEED = Secretaria de Educação a Distância  
TIC = Tecnologias de informação e comunicação  
UFBA = Universidade Federal da Bahia  
UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais  
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USP = Universidade de São Paulo  
ZDP = Zona de desenvolvimento próxima

*Leite, leitura  
letras, literatura,  
tudo o que passa,  
tudo o que dura  
tudo o que duramente passa  
tudo o que passageiramente dura  
tudo, tudo, tudo  
não passa de caricatura  
de você, minha amargura  
de ver que viver não tem cura.”*

*Paulo Leminski<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Leminski, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996, p. 26.

**No circo da vida, quem tem esperança é palhaço**

*Sou um palhaço e respiro no mundo meu prazer contido no dia-a-dia de ser vivo e convivo, convicto que minhas escolhas são as minhas escolhas  
Desiludido sinto-me quando não vejo esperança nas pessoas  
alguns vivem no passado, atrasado, retalhado por uma emoção  
outros no futuro, inexistente, incoerente, pré-ocupado por opção  
também choro no instante em que penso demais  
aliás, choro muito por saber que qualquer escolha exclui outra  
Outra vida, outro futuro, futuras histórias, memórias  
E no final disso tudo o que eu vejo é um porta retrato no canto do quarto  
É tudo que pode ser salvo. O momento. O sorriso. Um palco.  
A plateia aplaude emocionada. E o meu circo segue o caminho.  
Próximo ato:  
Sigo palhaço...*

***Fabrcio Vivian***

## INTRODUÇÃO

Em busca de esclarecimentos e novos questionamentos no que concerne o ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE), dediquei-me, desde minha formação universitária, aos estudos sobre o ensino – aprendizagem de FLE detendo-me mais especificamente no uso de recursos tecnológicos como o quadro-negro e a televisão, por exemplo, até chegar ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em sala de aula. Esses estudos produziram minha monografia<sup>2</sup>, mas não esgotaram minhas inquietações alimentadas a partir de situações vividas no cotidiano de professora em FLE. Percebi que a graduação deu-me os instrumentos necessários para o início da minha vida profissional, mas é meu papel dar continuidade à busca por respostas e novos desafios, que mobilizem meu interesse e satisfação no exercício de minha função como educadora.

Para tanto, iniciei meu Mestrado em Linguística Aplicada, o que me proporcionou uma retomada da vida acadêmica bem como um mergulho em novas temáticas que aprofundaram meu campo de interesse. Decidi dedicar minha dissertação à busca de tarefas e ferramentas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que oportunizem letramentos em FLE. Essa decisão visa a demonstrar a possibilidade de utilização pedagógica de ferramentas disponíveis na Internet e o desenvolvimento de ensino-aprendizagem que ofereça aos aprendizes oportunidades de ampliar sua compreensão escrita em FLE.

Um novo perfil de aprendizes de leitura em FLE, com novas necessidades, expectativas e uma maneira diferente de se relacionar e de entender seu ensino-aprendizagem (EA), foi reconhecido, entre outros, por Takaki (2008) e Pietraróia (2003,2011). Estas autoras apontam esse novo comportamento como um reflexo do mundo instável, configurado atualmente, que exige de aprendizes e de professores uma infinita readaptação às novas condições comunicacionais, sócio-históricas, políticas e econômicas que se apresentam (TAKAKI, 2008, p. 01). Apesar de serem diferentes

---

<sup>2</sup> KASPARY, C. **Recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de FLE**. 2007. Monografia: Trabalho de conclusão de curso/Licenciatura em Letras - Português/Francês, UFRGS, Porto Alegre.

contextos, pode-se aproximar essa reflexão das autoras supracitadas com a definição de *Homo Zappiens*, que, para Veen & Vrakking (2009), seria a nomenclatura utilizada para definir as gerações atuais que já nascem em meio à tecnologia e aos novos recursos presentes. Essa discussão foi realizada anteriormente por Prenski (2001) que assinalou a existência de nativos e imigrantes digitais. Para este autor, os nativos seriam aqueles já nascidos em meio à tecnologia, enquanto que os imigrantes foram aqueles que precisaram de uma readaptação de seus hábitos e maneiras para se integrarem às novas exigências atuais. Assim como Castells, Luke e Egan (1989) e Takaki (2008), acredito ser de extrema importância a indagação sobre como o leitor (no caso da presente pesquisa, o leitor de FLE) incorpora essas mudanças e quais os reflexos dessas mudanças em seu comportamento e na construção de seus letramentos em um curso de leitura de FLE em AVA.

Para compreensão dessas mudanças, retomo Ramal (2002) que assinala a instauração de uma nova base social através de mudanças na organização e produção do conhecimento. A partir dessa constatação, a autora apresenta três elementos que baseiam esta nova visão: a velocidade de produção-circulação de informações, nova compreensão das relações de trabalho e aprendizagem e, por fim, a instauração do terceiro polo comunicacional. Durante muito tempo, o conhecimento teve na oralidade seu principal veículo de difusão, o que posteriormente passou a ser realizado através da união entre oralidade e escrita. Atualmente, o conhecimento é visto como algo variável e indefinido, tendo sua transmissão realizada a partir de suportes digitais, através do apagamento de fronteiras e processos de ruptura. Não estou com isso afirmando que esse novo polo não esteja nem na oralidade, nem na escrita, apenas que a integração entre os diferentes elementos apresenta-se maior atualmente.<sup>3</sup> Em consonância com as ideias apresentadas acima, Moirand (2011) apresenta a pesquisa intitulada *Langage et Travail*<sup>4</sup> realizada pelo *Centre national de la recherche scientifique (CNRS)*<sup>5</sup> no qual são constatadas profundas transformações nas relações de trabalho, em razão da globalização, das inovações tecnológicas e de organização das

---

<sup>3</sup> Mais adiante será discutido o conceito de letramentos para uma maior elucidação da questão.

<sup>4</sup> Linguagem e trabalho, tradução minha.

<sup>5</sup> Centro Nacional da Pesquisa Científica, organismo público de pesquisa francês que se propõe a produzir conhecimento para ser colocado a serviço da sociedade. (Tradução minha, conforme apresentação no sítio: <http://www.cnrs.fr/>).

empresas. Essas transformações ocasionam mudanças na comunicação, pois a linguagem é cada vez mais importante, seja escrita ou oral, na cooperação entre os diversos atores seja presencialmente ou em Ensino a Distância (EAD), em equipe ou individualmente.

Não se pode negar que todas essas mudanças têm desdobramentos diretos em situações experimentadas nos ambientes educacionais; as TIC inverteram a organização das práticas pedagógicas. Como exemplo, retomo o depoimento de um professor informante apresentado em Kaspary (2007) falando sobre suas experiências docentes relacionadas às mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (EALE):

Agora, o computador veio invadir as aulas e o caminho foi inverso: o professor é que deve estudar como incorporá-lo em sala de aula. Ainda não temos em todas as situações de ensino salas informatizadas, mas isso já começou na rede municipal de Porto Alegre há mais de dez anos. Os próprios alunos incentivam o professor para usar. Digamos que a internet invade a escola, quando antes os manuais traziam junto sua tecnologia (Depoimento de Professor Informante) (KASPARY, 2007, p. 49).

Segundo Pietraróia (2003), em análise dos cursos de leitura em FLE brasileiros realizados presencialmente, as técnicas de ensino-aprendizagem continuam praticamente as mesmas utilizadas nos anos 70 e 80 quando estes cursos começaram a ser oferecidos na América Latina. As mudanças ficam por conta dos diferentes perfis apresentados pelos aprendizes. Segundo a autora, são aprendizes que não mais precisam ser convencidos de que a leitura em LE não é um processo realizado de maneira linear, pois são aprendizes cada vez mais familiarizados com as novas características do mundo atual. É um público constituído, em sua maioria, por adultos e universitários, que buscam um aprendizado rápido que seja capaz de atender de maneira eficaz suas necessidades de leituras de artigos e materiais científicos bem como a realização de provas de proficiência<sup>6</sup>.

A afirmação da autora pode ser comprovada ao nos depararmos com a incipiente bibliografia atual em comparação às produções e estudos realizados entre os anos 70 e 80, ápice de seu desenvolvimento. Os estudos sobre o ensino-aprendizagem

---

<sup>6</sup> Provas exigidas em várias universidades para ingresso em programas de mestrado e doutorado.



de leitura em FLE<sup>7</sup> localizam-se em alguns polos específicos com um grande destaque da Universidade de São Paulo (USP). Assim, pode-se perceber claramente a pertinência desta pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que há um desinteresse na investigação dessas questões, observa-se um crescimento acentuado na procura pela leitura em FLE. Como exemplo, pode-se citar Martins et Al. (2005) em artigo que apresenta o aumento no número de turmas oferecidas para ensino de leitura em FLE na Universidade Federal de Viçosa. Para reforçar essa afirmação, retomo um trecho do editorial escrito em 2000 por Pietraróia no Caderno do Centro de Línguas da USP.

Se pensarmos na globalização e na imperativa participação estrangeira que devem ter nossos estudantes, docentes e pesquisadores, vemos que a questão do ensino instrumental é atual e a todo instante renovada pela demanda, saindo muitas vezes do campo da leitura para compreender outras competências, trazer novas propostas metodológicas, inovar buscando novos suportes (PIETRARÓIA, 2000, p. 9).

Pode-se pensar de maneira mais abrangente, pois o mesmo interesse pode ser observado dentro da América Latina, berço da criação de cursos de Francês Instrumental. Klett (2011) apresenta seu ponto de vista a partir de suas experiências de mais de vinte anos na Faculdade de Filosofia e de Letras em Buenos Aires. Segundo ela, no caso argentino, percebe-se um declínio nos cursos de francês com ênfase nas quatro competências<sup>8</sup>, mas em contrapartida é possível notar um aumento na procura de francês instrumental principalmente no meio universitário.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir dos anos 70, começaram a ser oferecidos cursos de leitura em FLE chamados de Cursos de Francês Instrumental. De acordo com a apresentação disponível no currículo de Licenciatura em Letras<sup>9</sup>, o Francês Instrumental I tem como objetivo desenvolver a capacidade de compreensão da língua escrita e também prepara o aprendiz a consulta bibliográfica. O material utilizado constitui-se de textos autênticos de caráter geral e dando principalmente ênfase ao plano semântico, sendo a gramática vista

---

<sup>7</sup>Quando falo de leitura em FLE, retomo o que se chamava Francês Instrumental e atualmente é chamado de FOS (Francês de Objetivos Específicos). A opção de não usar nenhuma das duas nomenclaturas deve-se a motivos que serão explicitados mais adiante.

<sup>8</sup> As competências consideradas são compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, conforme exigências apresentadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

<sup>9</sup> Súmula dos cursos disponível em:

<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xinformacoesacademicas/curriculo.php?CodCurso=334&CodHabilitacao=109&CodCurriculo=312&sem=2001012>

periféricamente. No Francês Instrumental II, há o pré-requisito de ter sido cursado o FI e, conforme a súmula, seu objetivo é ampliar o vocabulário e as estruturas básicas da língua francesa, com a utilização de textos longos e originais que auxiliem e oportunizem futuras pesquisas bibliográficas.

Esses cursos atendiam a comunidade acadêmica de todos os cursos da universidade e visava a desenvolver rapidamente a compreensão leitora para fins de leitura de artigos, pesquisas e textos em língua estrangeira ou para realização de processos seletivos tanto de mestrados quanto de doutorados. Apesar de incluir um grande número de alunos, a redução de professores em língua francesa no Instituto de Letras impediu a disponibilização das disciplinas a partir de 2011<sup>10</sup>. Reafirma-se mais ainda, a pertinência do estudo que pretendo desenvolver. Apesar do não oferecimento das disciplinas de FI no curso de letras, considero pertinente investigar novas formas de aprendizado que possam melhor atender aos anseios e expectativas dos aprendizes atuais trazendo para o ensino da leitura em FLE as novas formas de comunicação e consequentemente as ferramentas digitais disponíveis. Optei por desenvolver a pesquisa em AVA, por considerar uma alternativa diferenciada, já que a área ainda apresenta várias lacunas, além de tratar-se do estabelecimento de um novo contexto de pesquisa, mais adequado às escolhas teóricas realizadas. O desenvolvimento do projeto foi possível através da abertura do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NELE- UFRGS) em realizar um projeto de curso piloto, sendo a primeira experiência em EAD disponibilizada pelo núcleo.

Além disso, na atual conjuntura do ensino público no Brasil, a modalidade EAD, com o intuito de diminuir distâncias tanto geográficas quanto temporais, através do emprego de novas tecnologias, é uma alternativa interessante para que se possa solucionar o problema de falta de vagas tão constante em instituições públicas de ensino. No site da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em agosto de 2011, reitores de universidades federais temem a expansão das universidades federais propostas pelo governo, no que concerne a falta de pessoal e a falta de espaço físico<sup>11</sup>. Acredito ser de extrema importância, que se encontrem alternativas para que esta expansão no número

---

<sup>10</sup> Afirmação comprovada através de documento em anexo (Anexo A).

<sup>11</sup> Integra da reportagem no sítio: <https://www.ufba.br/noticias/reitores-temem-falta-de-pessoal-para-expans%C3%A3o-das-federais>

de vagas deixe de ser um problema e passe a ser vista como um desafio, tanto para educadores quanto para gestores.

Além da carência de cursos presenciais em nosso Estado, constata-se a incipiente quantidade de cursos de leitura em FLE – AVA que pudessem ser usados na pesquisa e coleta de dados. Os cursos observados, em sua maioria, não apresentam embasamento teórico consistente, confirmando o descompasso no que concerne as inovações relacionadas ao ensino e os usos e práticas dentro da EAD observados por Nevado (2001). Assim como Polônia (2003), em consonância com Belloni (1999) e Peters (2003), que apresenta um estudo relacionado às condições da EAD no Brasil, pode-se observar que, no período de 1999 a 2003, as principais características da EAD eram a massificação, o reprodutismo e a linearidade, mostrando que, apesar de todos os progressos observados nas últimas décadas, ainda se tem um longo caminho a trilhar para que não apenas se veja o aumento no número de cursos em EAD, mas se tenha também um aumento na qualidade dessas ofertas. Infelizmente, de acordo com observações empíricas, são os benefícios econômicos os maiores objetivos em termos de inovações e investimentos.

O cenário atual apresenta um crescimento no número de alunos impressionante. Segundo levantamento publicado pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em 2007 mais de 2,5 milhões de brasileiros estudavam em cursos a distância. Em termos de proporção, um em cada 73 brasileiros estuda a distância e tem à sua disposição 972.826 instituições credenciadas e cursos autorizados pelo Sistema de Ensino (AbraEAD, 2008)<sup>12</sup>. Essa progressão trouxe algumas soluções e também vários problemas; Bernadete Gatti (Fundação Carlos Chagas), em um estudo chamado “Professores do Brasil: Impasses e Desafios” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aponta problemas em termos de fiscalização e supervisão dos cursos oferecidos. A enorme quantidade de alunos, o Brasil e suas proporções continentais, a precária

---

<sup>12</sup> Informações acessadas em 15.10.2011, disponibilizadas em: <http://www.abraead.com.br/noticias.asp?cod=12>.

qualificação dos profissionais e a pouca verba destinada aos tutores contribuiriam para que a qualidade do serviço oferecido fosse comprometida<sup>13</sup>.

Baroni (2005), em artigo on-line<sup>14</sup>, apresenta alguns dados interessantes, em cinco anos a EAD no Brasil cresceu 285%: os 300 mil alunos de 2004 passaram em 2009 a 856 mil. A autora também aponta a fase atual como uma fase de melhorias e consolidação dessa modalidade de ensino-aprendizagem, tendo em vista a rígida regulamentação imposta pelo governo, assim como o descredenciamento de três instituições de ensino. Não podemos aqui apenas apresentar o aspecto positivo de crescimento numérico, pois os processos de regulamentação continuam lentos, os materiais ainda apresentam problemas e a falta de estrutura e de preparo de alguns cursos ainda passa despercebido pelas fiscalizações.

Finalizo por apresentar que o objetivo desta pesquisa é propor uma análise no que concerne o uso de ferramentas digitais, em especial do mapa mental, através de uma abordagem sociocultural e complexa da leitura em FLE. A partir desta análise, busco construir alternativas que auxiliem na reflexão sobre a aprendizagem da leitura em FLE, tendo em vista as contribuições do sócio-interacionismo, de aspectos da teoria da complexidade e da teoria dos gêneros na construção de tarefas em AVA que visem ao favorecimento de situações de letramento dos aprendizes. Este trabalho pretende contribuir para a construção de parâmetros pedagógicos de cursos de compreensão leitora em ambientes virtuais de aprendizagem e, assim, realizar a primeira experiência de ensino a distância disponibilizada pelo NELE-UFRGS (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão).

Para que se possa delimitar a proposta de pesquisa a ser desenvolvida, as seguintes questões serão investigadas.

1. De que maneira a integração de tarefas e de ferramentas digitais, em especial do mapa mental digital, pode oportunizar aos aprendizes os letramentos em FLE nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)?
2. Quais são as contribuições da teoria dos gêneros e da questão dos letramentos na elaboração de tarefas em ambiente digital?

---

<sup>13</sup> Os dados apresentados constam no sítio da Revista Escola <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/vale-pena-entrar-nessa-educacao-distancia-diploma-prova-emprego-rotina-aluno-teleconferencia-chat-510862.shtml> e acessado no dia 25.10.2011.

<sup>14</sup> Artigo acessado em 01.12.2010: <http://www.universia.com.br/ead/materia.jsp?materia=19475>

Esse trabalho é composto de quatro capítulos. A seguir, no capítulo *Os Novos Paradigmas de ensino-aprendizagem e seus elementos constitutivos*, primeiramente são discutidos conceitos de ensino-aprendizagem (EALE) a partir do sócio-interacionismo vygotskyano e aspectos da teoria da complexidade, assim como a apresentação da discussão dos elementos que constituem o EALE e a integração das TIC e dos AVA em um novo paradigma de EA. No segundo capítulo *A Leitura no EALE*, apresenta-se um panorama das principais abordagens de leitura e acentua-se a discussão no que concerne o conceito de letramentos e gêneros discursivos; por fim, tem-se um contexto histórico do Francês Instrumental e o capítulo é finalizado com a discussão da leitura em AVA. No terceiro capítulo, *Procedimentos Metodológicos*, são descritos os procedimentos utilizados, o contexto da pesquisa, o material utilizado, os participantes e o estudo realizado. No quarto capítulo, *Análise e Discussão de Dados*, discute-se os aspectos relevantes ao esclarecimento das questões iniciais propostas pelo presente trabalho. Finalizo com as *Considerações Finais* em que são apresentadas as conclusões deste trabalho relativas ao uso das ferramentas digitais de aprendizagem e do uso dos conceitos de letramentos e gêneros discursivos. Por fim, apresento possíveis desdobramentos e ideias de futuros estudos que ainda podem ser encaminhados sobre o assunto.

# **1 OS NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS**

Nesta sessão, será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa no que tange os conceitos de base do ensino-aprendizagem e seus elementos constitutivos. Primeiramente serão retomados alguns conceitos do sócio-interacionismo de Vygotsky, pertinentes aos nossos interesses de pesquisa e em seguida serão discutidos os atuais paradigmas de aprendizagem existentes que se associam aos processos de ensino-aprendizagem em língua estrangeira (EALE). Em seguida, serão apresentadas as mudanças nos papéis tanto de professores quanto de aprendizes, desencadeadas por essas mudanças paradigmáticas vividas no sistema educacional. Conceitos importantes para a compreensão e desenvolvimento da pesquisa serão apresentados, como a noção de tarefa a partir das definições de Nunan (1989), retomando as discussões e conceitos apresentados como referência no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

Será ainda apresentada a concepção de linguagem retomada de Bakhtin e relacionada a uma visão de complexidade sistêmica da língua proposta por Larsen-Freeman (1997). Além disso, retoma-se a importante relação entre língua e cultura, pois para Galisson (1991), a língua também deve ser vista como uma prática social e produto sócio-histórico, sendo um dos meios privilegiados de acesso à cultura por ser ao mesmo tempo veículo, produtor e produto de culturas. Por fim, será apresentado o que entendemos por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) discutindo aspectos da teoria da complexidade de Morin (1991, 2000 e 2005).

## 1.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM SÓCIO-INTERACIONISMO DE VYGOTSKY: INÍCIO DE UM NOVO PARADIGMA DE APRENDIZAGEM.

Sendo a aprendizagem vista como os fenômenos sociais decorrentes da interação entre os indivíduos mediados pelo mundo, estabelece-se a importância de discutir e compreender os processos de ensino-aprendizagem (EA) envolvidos na elaboração e gestão de projetos relacionados ao ensino-aprendizagem. Esta é uma discussão basilar e o entendimento de como funcionam esses processos é fundamental na construção de um projeto de ensino que oportunize situações de EA adequadas ao contexto e ao público em questão. Não se pode simplesmente acreditar que os problemas atuais serão resolvidos no uso das TIC; esta discussão envolve muitos outros aspectos além da instrumentalização de aprendizes e professores. No que tange o aprendizado e as práticas de ensino, as reflexões devem ser ainda mais profundas. Para Cuban (2001), as abordagens de ensino e aprendizagem não foram transformadas pela tecnologia; na realidade, elas são produtos de uma repetição de erros que não poderão ser reprogramados de forma simples. Moraes (1996) aponta a necessidade de uma visão mais profunda e estruturada do EA de nossos aprendizes para que possamos melhor compreender as suas reais condições. A autora relembra as várias ações e projetos já implantados que, por serem projetos rasos, sem novas reflexões, acabam por demonstrar uma não inquietação em compreender o processo de ensino-aprendizagem. Moraes conclui que esses tipos de soluções fragmentadas e sem contextualização contribuem diretamente para que se mantenham os atuais problemas vividos no meio educacional brasileiro.

Apesar das visíveis mudanças e transformações sob as quais vivemos, há um grande comodismo por parte de educadores; estes preferem reaplicar suas velhas técnicas a experimentar novas possibilidades. Assim como Moraes, Ramal (2002) percebe a insistência da maioria das escolas em manter o que chamamos de paradigma tradicional de ensino, pois os aprendizes são vistos como simples acumuladores de saberes. Não há desafios, nem descobertas, nem espaço para criatividade e inovações, espera-se do aprendiz apenas o mínimo de interação possível, nada que possa interferir

na aula ministrada pelo professor. Conforme Polônia (2003), na maior parte dos cursos brasileiros, a aprendizagem em EAD apresenta uma mera transposição das atitudes do ensino presencial para esse novo ambiente. Os planejamentos pedagógicos, assim como a maneira como o professor organiza sua aula se mantém, as diferenças existentes entre o modelo presencial e a distância não são considerados. Para que se possa ampliar esta discussão, será apresentado um breve percurso histórico e posteriormente alguns possíveis caminhos que possibilitem um trilhar de novos caminhos no EALE.

Vygotsky, no início dos anos 30, apresenta importantes reflexões relacionadas à educação e ao seu papel no desenvolvimento humano. Apesar de suas pesquisas e reflexões usarem predominantemente as experiências realizadas com crianças, pode-se estender suas reflexões para o processo de EALE tanto com adultos quanto com crianças. Para Franco (2009), apesar de estas influências ecoarem de maneira recorrente em pesquisas e trabalhos acadêmicos, infelizmente não são tão recorrentes nas práticas cotidianas de EA.

De acordo com os objetivos de discussão desta pesquisa, torna-se imprescindível retomar a ideia vygotskyana de que os seres humanos ao mesmo tempo em que transformam o meio em que se inserem, se transformam, pois é o movimento histórico e social da vida que impulsiona este movimento de transformação. Segundo Vygostky (1987), a interação social é fator imprescindível ao desenvolvimento do ser humano, pois o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Na sua perspectiva, as funções intelectuais desenvolvem-se através da mediação entre homens e meio, pois atribui-se enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação entre indivíduo e mundo.

Para tanto, o conceito de mediação é extremamente importante, segundo esse autor, temos na linguagem o signo mediador por excelência, pois é a responsável pela mediação da relação do homem com o mundo e com outros homens. Ele distingue dois elementos para a mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos; e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Pensando nos sistemas simbólicos, entendidos como representações da realidade, em especial pensando na linguagem, eles funcionam como elementos que, através da mediação,



permitem a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinados grupos, a apreensão e interpretação de objetos, eventos e situações da nossa realidade. Vygotsky afirma que a cultura não é algo pronto, mas um espaço de negociações.

Assim, a aprendizagem acontece na interação entre social e biológico; o homem se constitui através de interações sociais, é transformado e se transforma nas relações que produz em determinada cultura. Pensando na aprendizagem, Rego (1995) apresenta o seguinte raciocínio.

Se pensarmos como Vygotsky que é na interação que a aprendizagem tem espaço a heterogeneidade que é característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 87).

É a interação o fator responsável pela criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois é através da interação com outras pessoas que as crianças serão capazes de internalizar processos e torná-los parte de seu desenvolvimento individual. Mas o que devemos ter claro, é que esse progresso individual só tem espaço a partir da interação. Para tanto, nos cabe como educadores buscar a construção de um ambiente de trabalho no qual a interação faça parte de nosso cotidiano e sermos capazes de proporcionar interações que contribuam no desenvolvimento tanto de nossos aprendizes quanto no nosso próprio aprendizado, tendo em vista que tudo é transformado a partir da interação. Para dar continuidade à discussão, serão apresentados os novos paradigmas de ensino-aprendizagem que se originam em sua maioria dessa discussão de Vygotsky sobre interação e influência do social no desenvolvimento dos aprendizes.

Apesar de muito já se falar em interação e as ideias de Vygotsky serem discutidas de maneira recorrente, uma análise de Franco (2009) mostra uma contradição nas produções acadêmicas entre 1998 e 2005. Mesmo que elas apresentem tendências interacionistas, isto é, processos sociais nos quais os aprendizes estejam inseridos e nos quais o EA ocorra através dos processos e não por transmissão, nem

por vontade somente do aprendiz, os discursos mais conservadores continuam muito marcantes no EA, destoando totalmente do que o interacionismo apresenta. Isso pode ser observado tendo em vista que as maiorias das instituições de ensino utilizam, como forma de avaliar seus aprendizes, a avaliação somativa, isto é, uma avaliação que leva em consideração apenas os resultados, desprezando totalmente o processo de aprendizado.

Assim sendo, as práticas de sala de aula continuam moldadas por esses objetivos, desprezando os processos de EA, bem como a inserção do aprendiz em atividades que sejam consideradas significativas por ele. Podemos observar, no entanto, que os contextos educacionais, assim como professores e aprendizes, têm mudado conforme as novidades, ainda que insistam na base racional e empírica do paradigma tradicional e que esta resistência seja de difícil continuidade. Ramal (2002) nos apresenta mudanças na relação com o saber, o que nos oferece um questionamento do contexto educacional e de mudanças na nossa visão e necessidades de EA para nos adequarmos ao diferente contexto que se apresenta. Essa autora primeiramente cita a questão da velocidade de circulação e produção de informações, que pode ser exemplificada atualmente através do *twitter*<sup>15</sup>, que nos permite acompanhar diretamente eventos e novidades resumidos em 180 caracteres postados de segundo a segundo. Em segundo lugar, a autora ressalta que atualmente, para podermos participar ativamente do meio ao qual pertencemos, devemos ser hábeis nas mais diversas linguagens. Por fim, há o surgimento do terceiro polo comunicacional, que apresenta uma nova abordagem das informações, agora fluidas e variáveis. Durante muito tempo, o conhecimento teve na oralidade seu principal veículo de difusão, o que posteriormente passou a ser realizado através da união entre oralidade e escrita. Atualmente vemos o conhecimento como algo variável e indefinido e sua transmissão passou a ser realizada por suportes digitais, através do apagamento de fronteiras e processos de ruptura.

Apesar dessas constatações, o problema continua sendo a subutilização de todos esses recursos, fragmentando o conhecimento e dando continuidade às velhas práticas

---

<sup>15</sup> *Twitter* é uma rede social na qual seus usuários enviam e recebem atualizações e mensagens de até 140 caracteres. Apresentação conforme o sítio: <http://twitter.com/>.

já estabelecidas em nosso sistema educacional. Segundo Moraes (1996), a simples integração de imagens, sons, textos, vídeos e informações em sequências não lineares não assegura uma nova forma de ver a aprendizagem, mesmo visualmente mais atrativo. Esses projetos continuam buscando nos novos recursos apenas um depósito de informações a ser repassadas aos aprendizes. Continuamos, portanto, na visão instrucionista de aprendizagem, na qual o aprendiz é visto como uma tabula rasa que deve ser preenchida pelas informações transmitidas pelos professores. Não basta somente integrarmos os novos recursos a nossas práticas cotidianas; faz-se necessário e latente no momento atual buscarmos novas formas de pensar a aprendizagem em meio digital que possam desenvolver a autonomia, a cooperação e a criatividade de nossos aprendizes.

Morin (2005) assinala que, no contexto escolar, somos ensinados a eliminar tudo que cause desordem e contradições; devemos reduzir o complexo ao simples sem contextualizar e integrar. Como exemplo dessa observação, podemos citar a divisão escolar em diferentes disciplinas, que normalmente não dialogam, mesmo que tenham vários pontos de convergência, e que se fecham nelas mesmas. O autor nos chama atenção ao fato de que os contextos escolares acabam por atrofiar nossa capacidade nata de contextualização, tendo em vista que as organizações educacionais não favorecem em nada o diálogo e a troca de ideias. Para tanto, não se pode ignorar todas as mudanças que a Teoria da Relatividade e Física Quântica nos trouxeram, pois a partir delas, a busca de ligações diretas entre causas e consequências já não faz tanto sentido quanto anteriormente. Paiva (2009) explica a desconstrução desse pensamento a partir da substituição da metáfora newtoniana do relógio mecânico e previsível pela metáfora do Caleidoscópio de Waldrop que data de 1993. Constata-se que há uma repetição de padrões, mas essa repetição nunca é totalmente a mesma, pois há sempre a incorporação de algo novo. Essa nova visão do mundo muito mais ampla e com importantes influências em nosso entendimento do aprendizado é apresentada por Moraes.

[...] evoluímos para um ser multidimensional já não mais limitado aos cinco sentidos, mas onde a intuição, as emoções, os sentimentos passaram também a integrar o processo de construção do conhecimento. Iniciou-se o cultivo do pensamento mais amplo e abrangente, a busca pela totalidade, mesmo sabendo da

impossibilidade de encontrá-la pelas limitações impostas pelo pensamento humano (MORAES, 1996, p. 11).

Segundo a autora, podemos destacar alguns aspectos mais relevantes surgidos a partir dessas mudanças.

- I. A existência de interconexões entre sujeitos, objetos, contextos; na realidade tudo está interligado, não podemos analisar elementos de maneira isolada, tudo está relacionado, conectado e em permanente transformação.
- II. Consequentemente o conhecimento não é mais visto de maneira estática, mas sim como um processo em constante mudança, interconectado em redes.
- III. Há a inclusão do sujeito no processo científico, pois a objetividade antes buscada torna-se algo impossível se pensarmos que a construção de conhecimento é realizada a partir da conexão de sujeitos, conhecimentos, elementos e contexto.

Nessa discussão de novos padrões, enquadra-se também o pensamento de Larsen-Freeman (1997), que apresenta o estudo do caos e dos sistemas complexos como uma maneira de ampliar nossa maneira de analisar os processos de EA. Esses estudos propõem o EA como o resultado de uma atividade significativa em um ambiente, vendo na complexidade um novo desafio a ser enfrentado. Segundo Larsen-Freeman (1997), o estudo do caos que seria a aleatoriedade gerada por sistemas complexos, apresenta pela primeira vez, uma alternativa ao pensamento científico reducionista apresentado até então.

Por fim, apresenta-se o que será levado em consideração nesse trabalho para o estabelecimento de um novo paradigma educacional. Assim como Moraes (1996), acredito na importância de despertar no aprendiz sua habilidade de aprender a aprender, tendo em vista a transitoriedade como as informações são apresentadas e o quão rápido devemos nos inserir em novos contextos. Em 1994, Papert (1994) já afirmava que a habilidade mais importante para uma pessoa é a capacidade de aprender a aprender: descobrir novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o

inesperado. Para professores e aprendizes isto é imprescindível, pois somente assim a análise e a consciência do aprendizado se tornam mais claras.

Ainda falando do aprendiz, Moraes (1996) propõe a visão de um sujeito coletivo, sujeito este capaz de reconhecer a importância da interação, das trocas de experiências e discussões, valorizando o desenvolvimento de uma visão multidimensional, afetiva e criativa. Retomando Moraes (1996), Larsen-Freeman (1997) e Morin (1991, 2000, 2005), tomo para este trabalho a ótica do paradigma sociocultural complexo e interacionista, formado por conceitos e ideias que serão explanados nos itens a seguir.

## 1.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE EALE EM EAD

A partir de agora, serão apresentados alguns elementos essenciais ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, com enfoque em EAD, já que esta pesquisa será desenvolvida nesta modalidade. Primeiramente, discutiremos os novos papéis de professores e aprendizes no que tange ao EALE e às readaptações necessárias à modalidade EAD. Em seguida, será definido qual o conceito de língua adotado, assim como os critérios para elaboração e aplicação de tarefas. Por fim, será apresentada a definição de AVA tomada para esta pesquisa.

Como forma de retomar as discussões realizadas na sessão anterior, tomo a posição de Freire (1975) sobre a construção do conhecimento. Mesmo que os caminhos que Freire e Vygotsky trilhem, apresentem diferenças, suas reflexões entrecruzam-se de forma dialógica.

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer (FREIRE, 1975, p. 27).

Percebe-se no trecho assinalado, a ideia de Freire sobre o aprendiz como alguém que constrói seu aprendizado através de suas ações, assim como Vygotsky que

via na autonomia, na busca pelo aprendizado, nas interações sociais, os fatores imprescindíveis para que o aprendizado.

Xavier (2002) assinala que o modelo de escolarização atual prima pela disciplina, com alunos sentados, sem autonomia, agindo somente quando solicitados. Na modalidade EAD, exige-se uma real mudança e perfil tanto de aprendizes quanto de professores. Para Moore e Kearsley (2007), a educação a distância pode ser definida como sendo.

[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Para Tori (2010), a EAD possibilita a eliminação de distâncias através do emprego de tecnologias interativas em situações de ensino e aprendizagem. Cabe aqui ressaltar que, para esse autor, a modalidade EAD não é uma nova modalidade, as mudanças devem-se às novas tecnologias empregadas. Conforme Maia e Mattar (2007), em análise à história da EAD, seu surgimento é imputado ao início do uso das tecnologias de impressão e, a partir deste ponto, acompanhando as tecnologias que foram surgindo. Esses autores observam que, apesar de atualmente ser predominantemente a internet o meio difusor da EAD, alguns outros continuam a ser utilizados. Como exemplo, pode-se citar o Telecurso 2º grau, que teve seu início em 1978, através da iniciativa de Roberto Marinho; atualmente continua sendo uma alternativa àqueles que não têm a possibilidade de frequentar salas de aula regulares e que buscam finalizar seus estudos em nível de ensino fundamental e médio. A principal tecnologia utilizada é a televisão, mas atualmente já foram criadas salas de aula, livros e outros materiais didáticos e o projeto já formou mais de seis milhões de estudantes no ensino fundamental<sup>16</sup>.

Conforme determinação da UNESCO (1997), a EAD tem como seu maior desafio proporcionar um uso mais sistemático integrado ao perfil regional, que melhore a qualidade e a eficácia da educação através da disponibilização de oportunidades educacionais mais amplas. Além disso, há uma ênfase na importância

---

<sup>16</sup> Informações conforme o site: <http://www.telecurso.org.br/> acessado no dia 10 de janeiro de 2012.

da formação e preparação de professores, para que se possam operar as mudanças pretendidas no que tange a EAD no Brasil. Tendo em vista esta necessidade, discutem-se agora os perfis de professores e aprendizes que atualmente se deparam com estes novos desafios e devem se adequar a estas novas exigências.

Para Vergara (2007), a história da pedagogia sempre emprestou grande ênfase à importância da relação entre professor-aluno na construção do conhecimento. Só que agora, devemos imaginar essa relação espacialmente modificada. Aprendizes e professores não dividem mais o mesmo tempo e espaço obrigatoriamente, o que exige uma readaptação de ambos. O que por vezes é visto como algo negativo, é apontado por Polônia (2007) como uma reaprendizagem nos modos de ensino-aprendizagem. A autora ainda afirma que “as interações e possibilidades oferecidas pelas redes de trocas de informações e experiências que potencializam tanto a produção individual quanto coletiva, intensificam a construção do conhecimento de forma compartilhada e coletiva.” (POLÔNIA, 2007, p. 131).

Além disso, deve-se ter bem claro o que se busca através da EAD, que acredito estar bem apresentado na fala de Ramal (1998).

Há que se cuidar, sobretudo, para que a EAD não represente um instrumento de opressão, mas sim de libertação, pois, apesar da redução de tempo e custo no ensino a distância, é preciso que se questione, de fato, o nível de formação que se pretende oferecer (RAMAL, 1998, VHS – vídeo didático).

Para Belloni (2006), o professor tem o papel de parceiro do aprendiz nos processos de EA e é, segundo a autora, a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva que marca o foco na aprendizagem. Além disso, há como já observado anteriormente, as mudanças no perfil do aprendiz, que desencadeiam novas necessidades e uma preparação contínua por parte dos professores. Retoma-se um trecho de Paulo Freire, no qual é assinalada a importância primordial da formação docente.

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1997, p. 102-103).

Conforme Veen & Vrakking (2009), acompanhamos o desenvolvimento de uma geração que nasce com o mouse na mão e tem à sua disposição uma quantidade enorme de informações e de meios de comunicação que podem ser utilizados de forma imediata e ativa. Os autores nomeiam essa geração de *Homo Zappiens (HZ)*, pela sua grande capacidade de execução de várias tarefas ao mesmo tempo, pela busca de respostas imediatas e por sua nova maneira de aprender: através de descobertas e experimentações agindo como um processador ativo de informações.

Além disso, esses autores apresentam as habilidades desenvolvidas por essa nova geração, como maneira de nos ajudar a melhor entender as necessidades, as expectativas e o que realmente essa nova geração busca em um ambiente de aprendizagem, pois em um primeiro momento, podemos pensar nessa geração como caótica ou como desinteressada no que o ensino possa lhes oferecer. E o que acontece é justamente o contrário, na realidade seus interesses e anseios são múltiplos, o que os professores precisam é repensar a maneira como essa multiplicidade de interesses e essa característica ativa de nossos aprendizes podem ser aproveitada e revertida em benefícios para um maior envolvimento do aprendiz em um ambiente de aprendizagem.

Retomando os autores citados, são apresentadas as principais habilidades desenvolvidas pela geração *HZ*:

- I. Habilidades Icônicas: mais clareza em analisar os diferentes sentidos apresentados através de ícones, de imagens, de sons, isto é, um melhor gerenciamento dos diferentes tipos de mídias apresentados.
- II. Execução de múltiplas tarefas: desenvolvimento do controle de execução de diferentes tarefas ao mesmo tempo, sabendo gerenciar seus níveis de atenção de acordo com seus interesses.
- III. Zapear: conforme os autores “zapear é a capacidade de processar informações audiovisuais descontínuas e de construir um todo significativo de conhecimento a partir disso” (2009, p. 64).
- IV. Comportamento não linear: o *HZ* coloca-se no centro da aprendizagem, através de sua característica ativa, ele é capaz de buscar informações de maneira mais precisa.



- V. **Habilidades colaborativas:** o uso do computador que inicialmente poderia ser visto como uma tarefa solitária, mas está cada vez mais se tornando uma ação comunitária, tendo em vista todos os canais de informação disponibilizados pela Internet. Podemos citar como exemplo as redes sociais, as ferramentas de comunicação, os jogos colaborativos on-line, etc. Todos esses meios exigem de seus usuários colaboração, pois seu uso feito de maneira isolada acaba por não fazer muito sentido, já que não há troca de informações e o compartilhamento de dificuldades.

É claro que essas vantagens aqui apresentadas nem sempre são vistas de maneira positiva por professores e os discursos apresentados são múltiplos com relação ao assunto. Puren (2001) discute os tipos de discurso presentes atualmente com relação ao uso das novas tecnologias. O autor faz questão de reforçar que o importante, na realidade, não são os discursos e sim os interesses dos que os declaram, os resultados e os efeitos produzidos. O autor usa mesmo de humor para representar os diferentes discursos indo do otimista ao messiânico e conclui que “Je suis persuadé que ces nouvelles technologies peuvent être un facteur de progrès parce qu’elles fournissent de nouvelles occasions de cultiver ce que je considère comme valeurs de progrès<sup>17</sup>.” (PUREN, 2011, p. 2)

Para esse autor, os valores do progresso são **o movimento**, mesmo que cada um indique a direção que preferir, o movimento é em si uma operação necessária; **a diversidade**, como cada um pode fazer valer sua diferença, há um consequente número no aumento de possibilidades disponíveis, como ferramentas, suportes e práticas de EALE. Por fim, o autor cita a **autonomia**, mas não no sentido somente de uso de sua liberdade, mas também de responsabilidade de suas escolhas e diversificação nas estratégias e ocasiões de colocação em prática.

Além disso, cabe-nos como professores tentarmos nos adaptar e levar em consideração os apontamentos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que surgiram com a ideia de propiciar aos aprendizes, no ambiente escolar, o desenvolvimento de suas diferentes capacidades, a construção de seus conhecimentos,

---

<sup>17</sup> “Estou convencido que essas novas tecnologias podem ser um fator de progresso, porque fornecem novas ocasiões de cultivar o que considero como valores do progresso.” (tradução da autora)

o desenvolvimento de suas inteligências e de suas competências múltiplas. A comunidade escolar deve valorizar a formação não apenas de cidadãos capazes de fazerem parte do mercado de trabalho, mas que possam analisar e interferir criticamente na realidade em que estão inseridos, participando de sua transformação.

No caso específico da Língua Estrangeira (LE), os PCN propõem que a prioridade é a construção do aprendiz como sujeito de seu próprio discurso, desenvolvendo sua capacidade de se comunicar e de engajar outros sujeitos em seu discurso. Tagliante acrescenta “enseigner une langue, ce n’est pas seulement apprendre à communiquer : par leur histoire et leur étymologie, les mots mêmes que l’on emploie, les structures, les expressions véhiculent un passé, une histoire, une civilisation »<sup>18</sup>. (2006, p. 165). Corroborando essa ideia, Cüq (2003) aponta o uso das TIC como um modo de comunicação indispensável não somente do ponto de vista linguístico, mas também de seus usos culturais. Cüq (2003) acrescenta que uma das maiores inovações da educação seria justamente as modificações nas relações entre aprendizes, professores e conhecimentos. Temos o professor como um guia e o aprendiz mais autônomo e o conhecimento não como acúmulo de informações, mas como algo construído na interação entre os três elementos: aprendiz-professor-conhecimentos. Cabe lembrar que essa mudança nas relações de ensino-aprendizagem não é decorrente do início do uso das TIC no ensino-aprendizagem, mas sim de novas abordagens de ensino desenvolvidas a partir de pressupostos que privilegiem a interação entre professores, aprendizes e conhecimento, sendo a aprendizagem vista como resultado de uma construção coletiva.<sup>19</sup>

Para Marcolla e Porto (2004), o professor *online* deve saber trabalhar e coletar informações através das TIC para que, em conjunto com seus aprendizes, crie um movimento de coleta e transformação auxiliando na aprendizagem. Vale ressaltar a quantidade ainda pouco expressiva de estudos e investigações com relação ao papel docente na EAD, com especial atenção ao ensino de língua estrangeira (LE).

---

<sup>18</sup> “Ensinar uma língua não é somente aprender a comunicar-se: por sua história e sua etimologia, as mesmas palavras que empregamos as estruturas, as expressões veiculam um passado, uma história, uma civilização” (tradução da autora).

<sup>19</sup> Conforme PCN do Ensino Fundamental para língua estrangeira 1998.

Conforme Moraes (1996), a partir do estabelecimento de um novo paradigma de ensino, pode-se definir que o professor deve ser contínuo aprendiz, desenvolver sua visão de processo e não apenas visar o produto final. Atualmente exige-se do professor uma flexibilidade muito maior do que anteriormente, ele deve ser adaptável às novas situações bem como saber quais estratégias adotar nas mais diversas situações que se apresentam no seu cotidiano. Marcolla e Porto (2004) assinalam a importância de que os professores devem conhecer as tecnologias e saber como utilizá-las antes mesmo de sua aplicação em sala de aula. Para Belloni (1999), a EAD poderá contribuir na formação de um aprendiz autônomo e mais engajado em seu processo de aprendizagem. Para tanto, os aprendizes precisam usar as TIC como ferramentas que o auxiliem neste processo, já que seus perfis e características estarão continuamente em processo de transformação para acompanhar as diferentes tendências e necessidades de nossa realidade atual. O aprendiz em contexto de EAD deve saber atuar, colaborar e criar, sair do modelo dentro do qual foi educado e podado durante toda sua vida escolar e tomar as rédeas de sua própria aprendizagem.

Ao falar do professor em EAD, deve-se ter em mente a importância do papel técnico do professor, não é possível avaliar, coordenar e propor tarefas dentro de um meio no qual não se sente confortável. Silva (2001) resume de maneira pontual o papel do professor neste contexto: “Mais do que conselheiro ou facilitador, ele converte-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências” (SILVA, 2001, p.15). Ao refletir sobre os desafios para o professor de FLE, Graça (2005) assinala a grande importância da questão intercultural no ensino de LE. Apesar da autora não estar falando especificamente sobre a modalidade EAD, considero de extrema importância ressaltar este aspecto, que deve ser levado em consideração por professores em todos os contextos de aprendizagem. Para Graça (2005) “a competência intercultural, entre outras, é essencial pra que a dimensão da alteridade seja realmente incorporada na compreensão do diferente, do outro, do colega no sentido de formar indivíduos mais tolerantes e abertos à diferença e à diversidade” (GRAÇA, 2005, p. 194).

### 1.2.1 Definição de linguagem e tarefa

Torna-se importante definir a partir de agora o entendimento do conceito de linguagem, já que esta decisão implicará decisivamente em escolhas pedagógicas e mesmo no desenvolvimento de minhas propostas. Concordo com Richards & Rodgers (2001) que veem a linguagem como interacional, um instrumento de desenvolvimento e sustentação de relações sociais. Assim como Clark (2000) que entende a linguagem como uma forma de ação conjunta, usada para fazer coisas e compartilhada em propósitos contextuais, o que se aproxima muito das ideias apresentadas por Bakhtin (1986) e Vygotsky (1987), que veem na linguagem um fenômeno social, sempre fazendo sua análise dentro de um contexto. Bakhtin (1986) vê a linguagem como uma interação verbal somente quando esta fizer parte de um fenômeno social; para ele o discurso é sempre responsivo, estamos sempre respondendo a algo anteriormente perguntado, não há linguagem fora do fenômeno social. Vygotsky (1987) apresenta visão semelhante, ao dizer que não se pode ver a linguagem como um conjunto isolado de seu contexto social. Segundo este autor, é através do intercâmbio e das interações sociais que a linguagem se desenvolve.

No âmbito do social, retomo os conceitos apresentados por Galisson (1991), tendo em vista a sua visão de língua como melhor meio de acesso à cultura, tendo em vista que a língua é:

- **veículo** universal de culturas, haja vista que apresenta suas diferentes maneiras, seja literatura, ciências, ritos, etc;
- **produto** de culturas, pois se adapta e incorpora as mudanças ocorridas socialmente;
- por fim **produtora** de culturas, já que a comunicação entre indivíduos de um grupo, as representações, as atitudes coletivas contribuem e remodelam os usos linguísticos. (GALISSON, 1991, 118-119)

Compartilho a visão de Bakhtin e Vygotsky ao dizer que é no social que está a condição primeira para que a comunicação se realize. Além disso, se faz importante a contribuição de Larsen-Freeman (1991, 1997), ao definir a língua como um sistema

dinâmico tendo em vista que suas mudanças são não lineares e dinâmicas, sem apresentar distinção entre uso corrente e mudança. Na realidade é o seu uso que acaba por moldar as regras e o discurso, é o seu emprego que provoca as mudanças e ajustes necessários. Vendo a língua como um sistema dinâmico, entende-se que é seu constante processo de modificação que faz com que suas partes originem o comportamento coletivo e assim sejam responsáveis por orquestrar como este sistema interage com seu ambiente. No entanto, isto não quer dizer que se deva abandonar por completo o ensino linguístico com o foco na forma, isto é, focalização de elementos estruturais da língua à medida de seu aparecimento a partir de objetivo predominante de comunicação (LONG, 1991). Para Bortolini (2006) as regras não podem ser banidas do EALE, mas devem estar envolvidas na construção conjunta de evento comunicativo entre participantes a partir de um determinado contexto.

No intuito de evitar a recorrente prática de apresentação de exercícios repetitivos e descontextualizados que presenciamos na maioria dos AVA, pretendo aqui discutir e definir algumas noções de tarefas no que concerne o EA de FLE. Nunan (1989) define como tarefa a parte do trabalho em sala de aula que envolva os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e/ou interação na LE sem o foco nas formas e sim no significado do que está sendo realizado. Mesmo que aqui se esteja falando de AVA, a observação de Nunan continua pertinente tendo em vista sua ótica de envolvimento de aprendizes. No caso do EAD, torna-se ainda mais importante a preocupação de que o aprendiz sinta-se implicado no seu processo de EA através do cuidado na elaboração e proposição de tarefas. Com a quebra de barreiras geográficas e temporais, possíveis graças a esta nova modalidade de ensino, torna-se um grande desafio aos educadores manter seus aprendizes como parceiros de um projeto de EA. Primeiramente, o professor deve ter claramente definido sua concepção de EA, para que, a partir dessa concepção, possam se definir quais são os objetivos e os tipos de tarefa que serão desenvolvidos. Neste trabalho, a opção é pela abordagem vygotskyana, que tem como princípio a mediação a partir de instrumentos. Para Vygotsky (1987) o homem consegue se desenvolver a partir do uso de instrumentos, mas eles só adquirem valor no momento em que são construídas reflexões e saberes sobre seu uso. Além disso, a interação é algo imprescindível, tendo suas possibilidades

fortemente ampliadas, pois ocorrem entre professor-aprendiz, aprendiz-aprendiz, aprendiz-texto, vídeo-texto-aprendiz, etc. Sob a concepção de que é na interação que os aprendizes constroem suas aprendizagens, apresenta-se a noção fundamental de andamento (WOOD, BRUNNER, ROOS, 1976), pois é o mais proficiente que oferece apoio ao menos proficiente. Vanthier (2009) reforça a importância de que sejam oferecidas ao aprendiz situações nas quais ele viva o seu aprendizado (nesse caso em FLE) de forma intensa e de que as tarefas possam desafiar suas capacidades cognitivas no espaço de aprendizagem.

Com a concepção de EA estabelecida, devemos definir quais habilidades e competências serão oportunizadas ao nosso aprendiz. Para tanto, apresento qual é a teoria que sustentará esta proposta e apresento quais são as vantagens desta escolha. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) criado em 2001 se tornou um guia no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras em termos de padronizações e aprendizagem. Foi criado com a intenção de harmonizar os níveis de aprendizagem e assim fomentar e oportunizar a diversidade linguística e cultural em comunidades de aprendizagem dos mais diversos países. Ele tem sido utilizado na descrição dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes de LE na Europa e conseqüentemente tem sido adotado no Brasil para que assim possamos participar da fomentação da diversidade linguística e cultural tanto na Europa quanto em outros continentes.

A abordagem adotada pelo QEQR é voltada à ação, o aprendiz é considerado um ator que deve mobilizar suas competências em função das tarefas estabelecidas (que não estão somente relacionadas com a língua). Nesta perspectiva, “tarefas são ações realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente competências específicas para atingir um determinado resultado” (QEQR, 2001, p. 29). Para esta abordagem, não são apenas os recursos cognitivos que são levados em consideração; além desses recursos são valorizados os afetivos, os volitivos e o conjunto das capacidades de cada indivíduo para sua prática como ator social. Em consonância às ideias apresentadas pelo QEQR, Behar (2012, no prelo) em disciplina desenvolvida no

Programa de Pós Graduação em Informática na Educação (PPGIE)<sup>20</sup> nos apresenta o **CHA**, que seriam os elementos que formariam a competência. Primeiramente seria o **C**onhecimento, formado pelos saberes dos aprendizes; em seguida as **H**abilidades, o saber fazer e por último a **A**ttitude que é o saber ser. Para Perrenoud (1994), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Segundo o mesmo autor, a competência permite ao aprendiz a invenção de soluções originais ou parcialmente originais em situações, problemas ou desafios inéditos. Na realidade, competência seria a capacidade do aprendiz de reinvestir situações já vividas, vistas e entendidas. Le Boterf (1994), retomado por Perrenoud (1998), compara a competência a um saber-mobilizar:

Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Todos os dias a experiência mostra que as pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos, etc...) é reveladora da passagem à competência. Esta se realiza na ação (Le BOTERF, 1994, p. 16).

Walquir e Behar (2009) apresentam a interação em meio digital como uma busca e construção cooperativa de saberes e conhecimentos em rede, transformando professores e aprendizes em parceiros de aprendizagem. A inclusão da noção de tarefa em nosso trabalho objetiva o desenvolvimento de planos de aula nos quais as ferramentas digitais sejam vistas como meios de oportunizar e intensificar os processos reflexivos nas tarefas postadas. Esse desenvolvimento será possibilitado através de uso de hipertextos, que segundo Ramal (2002), se caracterizam por conterem conexões de saberes e subversão da atitude monológica. Estes textos construídos de maneira não linear disponibilizam aos aprendizes um processo de aprendizagem repleto de percursos de construção e reconstrução, enriquecendo as mediações realizadas via computador.

---

<sup>20</sup> Disciplina de Seminário Avançado (**PIE00021**): A disciplina aborda uma área de conhecimento interdisciplinar que integra a Tecnologia Digital com a Educação, como forma inovadora de uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem à distância.

### 1.3 AS NOVAS TECNOLOGIAS E O AVA

As diferentes metodologias percorridas pelo EALE consagraram diferentes suportes pedagógicos, que se tornaram pelo seu uso, indispensáveis no ambiente de ensino. Para Buarque (2007), a primeira grande evolução do ensino deu-se através do quadro-negro, pois foi o primeiro recurso capaz de ampliar o número de aprendizes em um mesmo ambiente de ensino. Além disso, podemos citar mais recentemente o uso da imagem através da televisão, do leitor de disco versátil (DVD), o uso do som através do rádio-gravador. Mas foi com o início do uso dos CD-ROM, dos computadores e da Internet (Rede Mundial de Computadores) que se ampliaram enormemente as práticas pedagógicas, pois esses materiais possibilitaram aos professores um uso efetivo das quatro habilidades dos aprendizes ao mesmo tempo (CORRÊA & MACHADO, 2002: 194).

Para Druetta (2009), são as características da linguagem utilizada pela internet que a definem como **multimídia**, pois reúne expressões e escritas visuais, sonoras e audiovisuais. É possível considerá-la **multinível**, pois permite comunicação interpessoal, grupal e massiva; **multicrônica**, pois sua comunicação é síncrona ou assíncrona e, além disso, **hipertextual**, tendo em vista seu uso não sequencial que permite a livre associação de diferentes textos por seus usuários.

Hirschsprung (2005) apresenta algumas outras características falando dos suportes multimídia. Para a autora, esses suportes apresentam as seguintes características.

- I. **Não linearidade**, pois, assim como para Druetta (2009), o percurso de navegação é decidido a partir das reflexões do usuário, suas associações de ideias, suas decisões.
- II. **Interatividade** que, para a autora, pode ser mecânica, efetuada somente através de cliques no mouse, ou humana que é composta pelas operações intelectuais realizadas pelo usuário e é utilizada na construção de sentidos ligados ao seu uso.



- III. **Estrutura arborescente:** funciona para facilitar as associações entre as informações veiculadas, não importando se veiculadas pelo usuário; há sempre um fundo comum de informações.
- IV. **Multireferencialidade:** refere-se aos diferentes usos no tempo e no espaço de que dispomos através dos suportes multimídias. É o que Druetta (2009) chama de multinível e multicrônica.

Para que possamos fazer um uso consciente desses suportes, é necessário conhecer as suas características para uma melhor compreensão de seu funcionamento. Além disso, Hirschsprung (2005) acrescenta que seu uso depende muito dos procedimentos metodológicos adotados, mas de nada adianta o uso de todos esses recursos se os procedimentos já estão obsoletos. Tendo em vista as características acima, temos uma aprendizagem focada na ação do aprendiz, que está em uma situação de ação e reação, de solução de problemas, pois ele está livre na construção de seu conhecimento, gerenciando sua aprendizagem.

Falando agora mais especificamente, o AVA, para Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002) não é apenas um *web site* educacional, é um espaço que integra tecnologias diversas e diferentes abordagens pedagógicas. É um espaço de interações e é constituído de gêneros textuais digitais. Esse espaço será concebido e organizado a partir de aspectos do paradigma da complexidade apresentados por Morin (2005). Esse autor defende uma reflexão que origine um pensamento oposto ao que ele chama de paradigma da simplificação, isto é, que lute e se rebele contra as ideias simplistas e a hiperespecialização que nos impede de ver o global, pois esse modelo fragmenta o conhecimento em parcelas, sem que sejamos capazes de contextualizar as problemáticas. Na escola sempre nos obrigam a reduzir o complexo ao simples, a eliminar todas as possíveis desordens ou contradições; o complexo sempre é visto como algo difícil e confuso, a ser evitado e diluído até se tornar mais simples e melhor de ser entendido.

Proponho, com base em Morin (1991, 2000, 2005), que a complexidade seja vista como algo inerente ao nosso cotidiano; a complexidade existe quando os componentes constituem um todo e são ligados por um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo. Nesse ponto de vista, há uma defesa de uma visão global

da realidade, repensando o real de maneira não linear, pois tudo se encontra interligado e devemos nos desligar progressivamente dos hábitos escolares que nos estimulavam a organizar nossos pensamentos em “caixinhas” separadas. O que Morin apresenta através de seu modelo de complexidade é a desconstrução de um pensamento reducionista, buscando discussões que demonstrem o quanto se torna difícil entender os fatos e acontecimentos atuais pensando de uma maneira objetiva. Não podemos entendê-los sem levar em consideração todos os aspectos que integram a situação; devemos levar em conta que todos os acontecimentos estão intimamente envolvidos, mesmo que isso não seja aparentemente visto. Esse autor frisa a questão de que a complexidade não é uma solução de fácil aplicabilidade, deve sim ser considerado um desafio, ao qual devemos estar preparados para analisar e entender a partir da presença de um contexto. Larsen-Freeman (1997) leva esse conceito para a área de aquisição de linguagem, pois segundo a autora os sistemas complexos podem ser aplicados em toda a linguística aplicada. Para a autora, é importante que a linguagem e seus fenômenos sejam vistos através do prisma da complexidade, pois isto possibilita novas compreensões e ações do fazer linguístico.

Tanto Morin quanto Larsen-Freeman definem como características dos sistemas complexos adaptativos o fato de serem: não lineares, caóticos, dinâmicos, complexos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis e adaptáveis. As características apresentadas acima serão discutidas através de nossa reflexão, pois é muito importante para nosso trabalho, demonstrar como estas características apresentam-se de maneira prática em AVA e como sua visualização nos ajuda a refletir e melhor compreender as interações e as construções de letramentos pelos nossos aprendizes de leitura em FLE.

Apesar da enorme expansão alcançada pela EAD no Brasil, ainda temos muitas questões latentes e extremamente pertinentes a discutir com relação ao papel dos professores, dos aprendizes e de quais são as maneiras mais eficientes de utilizá-la tanto no âmbito geral de ensino quanto no ensino de LE. Além desses problemas apresentados, temos ainda a questão da leitura no meio digital, discussão necessária tendo em vista o objetivo final do projeto. Conforme Vieira (2007), há uma necessidade de que as instituições de ensino investiguem como ocorrem os letramentos

em ambientes digitais para que possamos saber quais são as contribuições e problemas apresentados durante a implantação desse projeto. Tendo em vista o aumento progressivo na oferta de cursos em EAD tanto em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, e a pouca oferta de cursos de proficiência em leitura de Francês, surgiu a ideia de criar e disponibilizar um curso voltado ao público universitário interessado em obter a proficiência de leitura em Francês. A criação desse curso disponibilizaria aos aprendizes um percurso de desenvolvimento de percursos de leitura que proporcionariam o julgamento, a reflexão, a revisão e o pensamento crítico através da construção de conhecimento por meio de ferramentas digitais diferenciadas. Isso favoreceria aos aprendizes a construção de pensamentos complexos e sistêmicos preparando-os para as mudanças que acompanhamos em nossos meios de comunicação atual. Neste trabalho proponho repensar as maneiras de utilização das ferramentas digitais, realizar um uso que leva em conta um planejamento de tarefas que apresente uma abordagem pedagógica que vise ao desenvolvimento da autonomia e da cooperação, através do desenvolvimento dos letramentos.

Esta proposta inclui a organização de um AVA no qual o aprendiz possa fazer inferências a partir de suas próprias reflexões, disponibilizando meios de interação entre os aprendizes. Atualmente, vemos espaços digitais que, em sua maioria, não disponibilizam espaços de reflexão, vendo o processo de aprendizagem como algo automático e binário, sem que os percursos de construção e desconstrução possam ser realizados. Para construir um espaço de aprendizagem coerente com as intenções apresentadas, realizarei o curso a partir de uma proposta pedagógica baseada na mediação e construção social do conhecimento, com sequências pedagógicas que visem à interação e à colaboração entre os aprendizes.

Neste capítulo, foram discutidos conceitos importantes que tomo por base no desenvolvimento da pesquisa e aplicação do projeto de “Percursos de leitura de FLE” em AVA. No próximo capítulo, trato do conceito de leitura e de seus novos encaminhamentos, tendo em vista os novos meios de leitura e as novas necessidades de nossos leitores.

## **2 A LEITURA NO EALE**

Neste capítulo, apresentarei, primeiramente, um percurso das principais abordagens teóricas de leitura até chegar aos dias de hoje com a discussão sobre nosso entendimento do que seriam os letramentos e o porquê da sua utilização no plural. Esta explicação será construída através de discussões acerca do percurso histórico e de diferentes teóricos sobre suas variantes. Será realizado um percurso histórico sobre os diferentes entendimentos de gêneros do discurso e sua importância no EALE. Por fim, serão discutidas a leitura em AVA e suas mudanças e implicações no contexto atual de EA.

### **2.1 AS PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE LEITURA**

O ato de ler é algo que faz parte do cotidiano das pessoas e lemos em todos os momentos e em várias ocasiões. Freire (1988) com sua famosa frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11-12) já alertava para a importância cada vez maior dessa prática e o quanto ela vem se tornando imprescindível ao exercício de nossa cidadania. Esse ato não pode mais ser pensado como uma preocupação somente das aulas de português ou LE, é algo muito mais abrangente sendo parte integrante de todas as situações de comunicação que exigem a compreensão de um código escrito. Zozzoli (2000) apresenta, através de pesquisas realizadas, que os aprendizes apresentam dificuldades em repensar seu entendimento de leitura, fortemente habituados a somente avaliar e interpretar textos a partir de leituras autorizadas. Ramal (2002) também constatou o que chama de monologismo, isto é, o modelo imposto de leitura, que funciona como um instrumento de controle, no qual muitas vezes apenas uma voz é ouvida, não há um diálogo, pois somente a resposta do professor é aceita como “a correta”. Em consonância com essas autoras, temos a constatação de Coracini

(1995) de que reforça a dificuldade dos aprendizes em se posicionar como leitores críticos e ativos:

[...] não há lugar para a pluralidade de leituras, o professor conduz o aluno para a sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto a única correta; o aluno aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância com relação à língua, sentimento que reforça a assimetria e garante o caráter fixo dos lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes do processo de ensino/aprendizagem (CORACINI, 1995, p. 31).

A leitura, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras (LE), passou por um período de ostracismo bem acentuado, tendo em vista a preocupação de novas metodologias impulsionadas por teorias das mais diversas áreas em desenvolver exclusivamente as competências orais dos aprendizes. Podemos entender esse acentuado interesse como uma reação à metodologia tradicional, que encontrava na leitura de clássicos da literatura o coroamento de um bom ensino-aprendizagem de uma língua.

As metodologias que a sucederam trouxeram uma importância capital ao desenvolvimento fonético e estrutural da língua através de repetições, fortemente influenciados pelas ideias e conceitos desenvolvidos por Saussure que via a língua como uma estrutura. Além disso, há a forte influência do behaviorismo, que via o ensino como algo que se resumia a estímulo-resposta. Apesar do caráter repetitivo e estrutural dessas metodologias, Paiva (2005) aponta como prática a observação de Larsen-Freeman que vê nesses métodos o mérito de ampliar o conceito de cultura que não mais é vista somente como literatura e artes; há uma inclusão de situações cotidianas, no entanto, os exemplos utilizados ainda são totalmente descontextualizados mostrando-se, artificiais.

A abordagem comunicativa, no início dos anos 80, passa a ver o aprendizado da língua mais contextualizado, o enfoque passa a centrar-se em ações de comunicação em situações da vida cotidiana, o que inclui a leitura, sendo que esta também faz parte de nossas ações cotidianas como, por exemplo, a leitura de um bilhete, a leitura de instruções de um manual, etc.

A perspectiva voltada para a ação, proposta pelo QECR na década de 90, retoma muitos dos conceitos da abordagem comunicativa trazendo como uma de suas

novidades a noção de tarefa. Esta se apresenta na forma de práticas às quais os aprendizes seriam confrontados em situações diversas da vida cotidiana, conforme afirma Tagliante (2006, p. 64). Nessa perspectiva, o aprendiz é considerado um ator que deve mobilizar suas competências lingüísticas em função da tarefa estabelecida. Paiva (2005) retoma Ellis para justificar a escolha do ensino baseado em tarefas pelo fato de que, a partir desse enfoque, podemos ver a língua como uma ferramenta de comunicação e não mais como um objeto de análise. Segundo Paiva (2005), as tarefas permitem aos aprendizes o desenvolvimento da competência comunicativa, fazendo uso da língua de forma efetiva, como o fazem fora do ambiente de sala de aula.

No âmbito do ensino escolar brasileiro, o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizou a importância da leitura, dando caráter prioritário ao seu desenvolvimento no meio escolar nas aulas de LE. Conforme Paiva (2003), esta é uma discussão polêmica desde a década de 70, pois há que os que defendem a leitura como única competência a ser desenvolvida em LE e outros que defendem o ensino-aprendizagem de LE de maneira global, isto é, integrando as competências orais e escritas. O primeiro grupo defende esse predomínio da leitura no ensino devido à precariedade de recursos presentes em nossas escolas, a falta de preparo dos professores, o pouco tempo dedicado ao ensino-aprendizagem de LE no currículo escolar, etc. Conforme Moita Lopes (1996), a ênfase na leitura é justificada, pois ela atende aos verdadeiros interesses dos aprendizes brasileiros. Já o segundo grupo, é fortemente influenciado pela tendência mundial de integrar as quatro habilidades, agindo em consonância ao QECR que destaca a importância do ensino-aprendizagem integrado.

Paiva (2003) apresenta o fato de outros países discutirem com mais interesse as habilidades voltadas à interação oral, tendo em vista a crescente preocupação com o desenvolvimento do multilinguismo bem como a preocupação em compartilhar culturas diferentes. A partir desta observação, a autora questiona qual seria o motivo pelo qual o Brasil segue em fluxo contrário aos demais países, priorizando a discussão sobre a leitura. A autora observa que esta tendência brasileira teve início nos anos 70, com o Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, com enfoque na pesquisa no ensino da leitura. Ela afirma que o projeto desenvolveu a

compreensão do processo de leitura, que deixou de ser entendido como uma mera decodificação para se pensar no ato de ler como uma construção de sentidos. Mas por outro lado, há o aspecto negativo do projeto, que ao ser criado tinha como público-alvo alunos universitários de graduação e pós-graduação e, sem uma reflexão prévia ou readaptação, foi simplesmente adotado por professores do ensino fundamental e médio.

Não usarei neste trabalho uma apresentação exaustiva das diversas publicações que tem falado sobre as diferentes abordagens de leitura (correntes principais de leitura), pois optei por fazer um breve percurso e enfatizar as discussões atuais no que concerne o que compreendemos a respeito de leitura. Mas considero importante mostrar em linhas gerais o percurso do conceito e entendimento de leitura através das diferentes teorias.<sup>21</sup>

No modelo ascendente, temos a leitura de forma linear e os conhecimentos e inferências de leitores não são considerados nesse processo. Kleiman (2004) enfatiza a restrição a esse modelo assinalando que o texto é visto apenas um conjunto de palavras que tem seus significados extraídos até uma clara compreensão da mensagem veiculada. Já no modelo descendente, leva-se em consideração o conhecimento prévio do aprendiz na compreensão do texto, sendo o leitor levado a construir hipóteses a partir de seu entendimento de mundo. Segundo Kleiman (2004), é um modelo que busca entender os aspectos psicológicos da atividade leitora e examina os atos regulares na leitura e quais são as atividades intelectuais nas quais o leitor ideal se engaja. Kleiman (2004) afirma que essa percepção é importante para alertar quanto aos possíveis obstáculos no processamento das informações; contudo, a principal crítica ao modelo é a relação unilateral do texto para o leitor, pois não há uma troca entre texto e leitor.

Nos fins dos anos 60, a forte tradição francesa da Análise do Discurso (AD) tem seu início com Michel Pêcheux, que propõe uma região de entremeio entre língua e fala, que seria o discurso. Sendo assim, para que se possa estudar as produções

---

<sup>21</sup> Para maiores esclarecimentos, podem ser consultados os autores: HAESER, M.E. **O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio**: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005; e PEREIRA, I. **A Importância da Leitura nas Séries Iniciais**. Webartigos.com, dez. 2007. Acesso em 14 de nov 2011.

linguísticas mais amplas, é necessário articular enunciado (unidade elementar do discurso, repetível) e enunciação (o acontecimento com data e lugar determinado, o irrepetível). Para a AD, os enunciados devem ser interpretados conforme suas condições de produção, as representações imaginárias presentes, a conjuntura política presente, os efeitos estratégicos, etc. Não podemos analisar a linguagem, o sujeito e o sentido fora de seu contexto e do caráter histórico no qual estão inseridos. Para Ferreira (2003:41), a “AD tem a característica de ruptura a uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas, em especial a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise”.

Tendo seu início nos anos 60 da Europa e nos anos 70 no contexto brasileiro, a linguística textual apresenta como principal preocupação descrever os enunciados a partir de seus aspectos sintáticos e semânticos. Para esta corrente, o objeto de estudo passa a ser o texto, pois a investigação de palavras ou frases sem seus respectivos contextos não permitem a compreensão dos diferentes fenômenos envolvidos. Podemos entendê-la como uma tentativa de unir leitor, texto e autor em uma mesma perspectiva. Seus críticos rebatem essa tentativa observando que as condições sociais de construção do texto não são relevantes, demonstrando um descompasso entre teoria e aplicabilidade.

Em 1997, com o objetivo de formar e reciclar as bases e conceitos presentes na educação brasileira surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito de discutir, implantar e preparar os professores para uma nova fase do ensino no Brasil, popularizando uma gama de conceitos que se tornou recorrente no discurso de professores em todas as áreas do ensino, assim como a ideia de letramentos e de gêneros discursivos. Apesar dessa popularização, Oliveira (2010) observa que os conceitos não se têm efetivado na prática da sala de aula, demonstrando que a iniciativa de natureza oficial apresenta um caráter generalizante e prescritivo. Por outro lado, podemos observar que houve um despertar para a discussão, o que pode ser visto de maneira positiva, já que os conceitos passam a ser mais abrangentes e conseqüentemente mais debatidos. A seguir, discutirei os conceitos de letramentos e gêneros discursivos, tendo em vista que serão os conceitos utilizados neste projeto.



## 2.2 LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS

O princípio de letramento não pode ser confundido com o conceito de alfabetização. Enquanto que há na alfabetização as utilizações mecânicas de leitura e escrita, é o letramento que acrescenta a ideia de engajamento em práticas sociais por parte do indivíduo (SOARES, 1999). Barré-de-Miniac (2011) fala sobre como, durante muitos anos, consideramos a leitura e a escrita como conhecimentos de base, definitivos, possíveis de serem aprendidos por completo no início de nossa escolarização. Atualmente, com a compreensão da complexidade dos processos, isso não é mais possível, pois estamos constantemente nos readaptando e reaprendendo seus novos usos e funções.

No caso do Brasil, o termo surge pela primeira vez com Mary Kato em 1986 em seu livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual Kato define um sujeito letrado aquele capaz de usar a linguagem escrita para responder às demandas de uma sociedade que valoriza a linguagem escrita como instrumento de comunicação. Apesar de ser um uso recente aqui no Brasil, ele já aparece como uma temática recorrente em pesquisas que visem à discussão teórica e social. Como um contraponto, podemos apresentar o caso da França, que segundo Barré-de-Miniac (2011) ainda é muito refratária com relação ao conceito, acreditando que os termos leitura e escrita sejam capazes de abarcar suas funções complementares que vão além do decodificar e caligrafar sem a necessidade de um termo novo. Mas a própria autora aponta, assim como nossos teóricos brasileiros, a importância social e cultural de usarmos um termo que leve em consideração este aspecto e pode-se inferir que a importância da discussão seja mais latente em contexto brasileiro tendo em vista que, em países desenvolvidos, como a França, as questões de alfabetização sejam bem menos problemáticas do que as brasileiras.

Soares (1999) apresenta o letramento como o estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita, saindo da simples decodificação, para interagir e incorporar esse conceito em suas práticas sociais de interação. A autora sugere o uso de letramentos no plural, tendo em vista que o uso de diferentes

tecnologias gera diferentes efeitos naqueles que as usam, diferentes espaços de produção. A autora encerra seu artigo dizendo “... letramento é um fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p. 156).

Ao tomar nesta pesquisa o conceito de letramentos, considero-o como práticas de leitura socialmente significativas e, como exemplo, tomo Lam (2000) que destaca a importância da interação na aprendizagem dentro do espaço computacional. Segundo essa autora, aprendizes engajados em atividades interativas se auxiliam mutuamente e dito isso, a autora vê o letramento como o processo pelo qual os indivíduos se socializam através de seu reconhecimento a determinado grupo. Assim, pode-se entender o letramento em língua estrangeira como prática social, um compartilhamento do processo de aprendizado via redes complexas através da utilização de ferramentas digitais, oportunizando aos aprendizes uma maior participação nas redes complexas disponibilizadas pelos ambientes digitais. Prosseguindo na discussão sobre letramentos, é preciso considerar Snyder (2008, 2010) que apresenta o letramento como um conceito que deve, obrigatoriamente, considerar os fenômenos de natureza social, não sendo algo fixo, mas algo sempre em transformação. A autora define o letramento digital, como sendo a habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, advindos de variadas fontes via computador. Para ela, os letramentos digitais mais cruciais incluem: as buscas na internet, navegar em hipertextos, avaliar conteúdos criticamente e reunir conhecimentos. Concordo com a autora ao dizer que uma das habilidades mais importantes hoje é a avaliação dos conteúdos e construir conhecimentos, tendo em vista a enorme quantidade de informações e, em algumas situações, as fontes pouco confiáveis presentes no meio digital já que há uma dificuldade em controlar o mundo de informações que circulam via internet. A autora também afirma que “o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a internet permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador” (SNYDER, 2010, p. 271).

“Em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, australianos e americanos conhecidos como *The New London Group* traz o conceito de multiletramento através

da publicação de um artigo chamado *A Pedagogy of Multiliteracies: Design Social Future*” (1996). O termo multiletramento é visto como uma consequência das mudanças em nossa vida profissional e pública que acabam por transformam nossa cultura e nossa maneira de nos comunicar. Participantes desse grupo Kress & Van Leeuwen (2001) defendem que a comunicação e a aprendizagem estão cada vez mais multimodais, pois os textos em telas de computadores exigem outras habilidades para sua compreensão e para seu uso. Para os autores, é necessária uma gama interdisciplinar de métodos de análise – linguísticos, semióticos, sociais, culturais, históricos e críticos para que possamos ser capazes de interpretar os textos<sup>22</sup> com que nos deparamos.

Neste trabalho, adotarei a visão de letramentos de Soares (1999), tendo em vista as diferentes competências mobilizadas pelos aprendizes ao se depararem com a leitura em meio digital, toda complexidade e dificuldade em buscar e avaliar as informações presentes no infinito mundo virtual. Não se pode considerar o letramento como um fenômeno singular, tendo em vista todas as competências englobadas em sua construção, entendendo também que esse conceito englobe a ideia de letramento digital, tendo em vista a pluralidade do fenômeno. Apesar de considerar interessante a ideia de uso do termo multiletramentos, optei pelo uso de letramentos, tendo em vista as implicações teóricas envolvidas.

Ao falarmos de práticas sociais, faz-se necessário um retorno à definição de gêneros do discurso, isto é, situações de comunicação cotidianas em que sejam levados em consideração os diferentes contextos de produção e recepção bem como os diferentes propósitos e interlocutores; acredito que essa noção é essencial para que se possa pensar a construção de letramentos em nossa prática de EALE. Para tanto, apresento a retomada de Machado (2010) no que tange a origem da ideia de gêneros. Conforme esta autora, busca-se sua origem em Platão e Aristóteles, pois apresentam o gênero como algo restrito aos aspectos formais oriundos da área retórica e literária. Para Platão, a classificação em gêneros foi, em um primeiro momento, a divisão dos gêneros entre sério e burlesco, usando como critério os valores. Em seguida, este autor

---

22 Textos aqui entendidos de maneira multimodal, isto é, combinações de textos, figuras, vídeos, digramas, animações, etc.

passou a usar a realidade e a representação como critérios, o que acabou servindo como base de Aristóteles na criação de sua poética e tipologia divisória de gêneros que, assim como Platão, preocupou-se mais com os produtos, na busca por aspectos que pudessem servir para agrupar e classificar as produções existentes na época. Para atingir seu objetivo, usou a voz como critério de classificação e ignorou totalmente o processo produtivo empregado; o importante é a categorização.

Com a chegada do Romantismo, tivemos uma luta contra esta formatação, não mais aceita e fortemente rebatida durante essa época. Segundo Machado (2010), o surgimento de novos gêneros abalou as classificações existentes, pois seu rigor formal não era capaz de acompanhar as diversas mudanças apresentadas. Não era possível pensar na riqueza e originalidade das obras de maneira estanque, pois as classificações não acompanhavam esse ritmo.

Tem-se na obra *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin<sup>23</sup> (1997) uma nova perspectiva a essas discussões, pois o autor não busca a classificação em tipos estanque. Bakhtin busca um entendimento de gêneros mais abrangente, levando em consideração o dialogismo do processo de comunicação. Para esse autor, os textos estão sempre dialogando uns com os outros e têm a capacidade de modificar antigas práticas apresentadas anteriormente. Portanto, na visão de Bakhtin:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal (...) que constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Machado (2010) ainda ressalta uma importante característica da teoria de gêneros criada por Bakhtin, pois o autor insere as práticas prosaicas como manifestações discursivas em um espaço antes somente ocupado por práticas consideradas culturalmente mais desenvolvidas. Podemos entender que essa não aceitação da prosa anteriormente devia-se às dificuldades de enquadramento em alguma classificação mais rígida e fixa tendo em vista que a prosa é uma total contaminação de formas pluriestilísticas. Além disso, havia a recusa da participação do

---

<sup>23</sup> A obra do autor foi publicada pela primeira vez em 1979.

sujeito, excluído do campo de observação, que é agora reinserido apontando uma quebra do anterior paradigma.

Mesmo tendo em Vygotsky, pela primeira vez presente, a noção de contexto cultural, é em Bakhtin que vemos esta noção ampliada a partir da ideia de discurso como uma “multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas” (BAKHTIN, 2000, p. 288). Segundo Faraco (2003), a afirmação de Bakhtin de que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que são elaborados em esferas da atividade humana, valoriza ao mesmo tempo a historicidade dos gêneros assim como a imprecisão de suas características e fronteiras. Apesar de termos dentro dos gêneros características que se repetem, há sempre uma evolução dentro de gêneros, pois as esferas estão sempre se desenvolvendo e tornando-se mais complexas.

Bakhtin (1997) propõe uma grande classificação entre gêneros primários e secundários, sendo os primários pertencentes à vida cotidiana, geralmente orais, e presentes na interação verbal espontânea em um contexto mais imediato; os secundários pertencem a uma comunicação mais elaborada, em geral escritos, e se produzem em esferas mais determinadas como política, religiosa, educativa, etc. Isso não quer dizer que sejam tipos estagnados, pois um pode estar contido no outro não sendo considerados como realidades independentes. Tendo em vista essa estabilidade apresentada pelos gêneros, eles são elementos que organizam atividades humanas e nos fazem mesmo compreender e regular como nossas ações podem ser entendidas e como entenderemos as ações dos outros.

Falando de maneira mais específica dos gêneros textuais, Marcuschi (2002) os apresenta como fenômenos históricos de forte influência social e cultural, responsáveis pela ordenação e estabilização de atividades comunicativas cotidianas. O autor, assim como Bakhtin, reforça o fato dos gêneros não poderem ser vistos como classificações estanques; ao contrário, extremamente maleáveis, pois acompanham as mudanças e evoluções tecnológicas. Esse fato pode ser observado, ao analisarmos a sua grande expansão, ligada ao surgimento de novas tecnologias e de novas necessidades da sociedade atual. Segundo Marcuschi,

[...] é revelador o fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002, p. 1).

O autor ainda faz questão de frisar que os novos gêneros não são uma consequência da tecnologia, é no seu uso que, ao se tornarem atividades do dia-a-dia, passam a ser necessários social e culturalmente. Assim como Bakhtin, Marcuschi observa que gêneros surgidos nunca são totalmente novos, são produto de reutilizações e transformações de antigos gêneros que estabelecem identidades próprias.

Nesta pesquisa, adotarei o conceito de gêneros como formas socialmente representativas, estáveis e socialmente situadas, buscando aplicar essa visão no aprendizado da leitura em francês através da investigação das ferramentas digitais disponíveis e sua aplicabilidade pedagógica. Tendo em vista a concepção de gêneros, faz-se necessário discutir a ideia de letramentos, tão em voga em nossas discussões sobre ensino de língua materna, mas ainda incipientes na área de LE (SCHLATTER, 2009). Ideia consoante se encontra em Moraes e Kleiman (1999) que defendem o desenvolvimento da leitura em diferentes áreas do conhecimento, mas, ao falarem em uso de diferentes gêneros no EALE, não apresentam ideias práticas de como poderia se resolver a questão. Buscamos, assim como dito por Bagno e Rangel (2005), aprendizes que tenham a possibilidade de exercer a leitura de forma a participar de modo mais completo e atuando em nossa sociedade dita letrada.

### 2.3 O FRANCÊS INSTRUMENTAL: UM CONTEXTO HISTÓRICO

O Francês Instrumental teve início entre os anos 70 e 80, fruto de um decorrente desprestígio da língua francesa em termos de perda de espaço e importância para a língua Inglesa no sistema escolar, consequência da bipolarização provocada pelo surgimento dos Estados Unidos e da Rússia como grandes potências mundiais e do

enfraquecimento da França e da Inglaterra como potências mundiais mesmo tendo saído vitoriosas da Segunda Guerra Mundial. Aliada a esta situação, observava-se a constante relação da língua francesa com as manifestações artísticas de alto valor cultural destoante dos crescentes interesses no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Tendo como público adulto e profissional, com necessidades não alcançadas pela metodologia audiovisual recorrente na época, criou-se a necessidade de uma nova metodologia de ensino que atendesse esse público. Pietraróia (2003) retoma Aupecle e Alvarez para situar qual seria o domínio do FI

«L'enseignement du français dit « français instrumental » se situe dans le domaine général de l'enseignement du français comme langue d'information. C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui sans se spécialiser en français doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel<sup>24</sup>» (AUPECLE & ALVAREZ, 1977, s/p).

Moirand (2011) relata em artigo sua vontade de mostrar a história do FI a partir do ponto de vista francês que demonstrou na época um crescimento de interesse político da França em promover esses tipos de curso de leitura. Esse grande interesse gerou muitos frutos positivos na América Latina: ampliação de bibliotecas, ofertas de bolsas de estudo, desenvolvimento de vários cursos de leitura, além de uma expansão que gerou muitos frutos na América Latina. No que concerne à nomenclatura, a autora apresenta que na França o FI era chamado de Francês Funcional, mas essa nomenclatura não era muito bem aceita pelo público universitário latino-americano. Como exemplo, pode-se citar Lehmann (1993, p. 100-101) classifica o FI como uma das “...*dispartiés méthodologiques*<sup>25</sup> ...”.

Segundo Alvarez (1978), o francês deve ser chamado de instrumental, pois deve ser visto como um instrumento de ampliação da cultura e formação pessoal, mas é essencialmente um instrumento. Para o autor, essa afirmação fazia muito sentido, pois no contexto chileno dos anos 70, a língua francesa era essencial para que o público universitário pudesse ter acesso aos eventos internacionais já que a mídia chilena não era livre para apresentar o que se passava pelo mundo.

<sup>24</sup> «O ensino do francês dito “francês instrumental” se situa no domínio geral do ensino de francês como língua de informação. “É o ensino do francês, língua estrangeira, a estudantes que sem se especializar devem ter acesso, em geral no seu país, a documentos escritos de caráter informativo”.

<sup>25</sup> “...disparidades metodológicas...” (tradução da autora)

Aupecle e Alvarez (1977), em obra fundadora *Français Instrumental et Français Fonctionnel*, apresentam de maneira sucinta os princípios nos quais é baseado o ensino do FI. Primeiramente, temos a priorização da recepção e do escrito, textos informativos e de cunho prioritariamente científico e aprendizes com nível básico de francês e um aprendizado que possibilitasse aos aprendizes extrair as informações dos textos. São nos trabalhos de Smith (1971) e Goodman (1967) sobre a leitura e o progresso da linguística textual assim como em outras obras fundamentais como *Lire: du texte au sens*, de Gérard Vigner (1979), *Situations d'Écrit*, de Sophie Moirand (1979) e *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, de Denis Lehmann (1980) que se encontra a base dessa metodologia. Contribuições da análise do discurso e da Linguística do texto, da abordagem comunicativa lhe imprimiram um caráter teórico-prático, definindo princípios, metas e comportamentos. Ainda temos a contribuição da psicologia cognitiva definindo a leitura como um processo cognitivo, ajudando na idealização de um leitor através da antecipação de atitudes, preverem reações, etc. Assim, a base da leitura era a abordagem global, na qual o leitor devia propor questões ao texto, elaborar hipóteses e observar os elementos textuais significativos e pertinentes.

Pietraróia (2003) sintetiza que para os principais autores desta metodologia de ensino a leitura é um ato de comunicação, levando em consideração o projeto de leitura e intenções do autor, seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos e por fim os índices do próprio texto. Além disso, a autora apresenta a transparência entre as línguas como um dos facilitadores de desenvolvimento da metodologia. Para embasar essas reflexões, Avolio e Coracini (1987) apresentam a sua concepção de leitura do FI na qual podemos perceber uma forte ligação com a concepção apresentada pela psicologia cognitiva, mostrando sua influência na metodologia.

Concebemos a leitura como um processo de construção do sentido, na medida em que o leitor não pode mais ter uma atitude passiva diante do texto escrito, ao contrário, ele é responsável direto do sentido que ele imprime ao texto. Na verdade, a leitura resulta de um duplo movimento que vai do texto ao leitor e do leitor ao texto, isso combinado a certo número de conhecimentos anteriores (saberes adquiridos individual ou socialmente) que suscita a formulação das primeiras hipóteses, estas que serão verificadas no texto, que suscitarão novas hipóteses e



assim por diante. Portanto, a compreensão escrita resulta de uma série de operações mentais utilizadas no momento da leitura (AVOLIO e CORACINI 1987, p. 55<sup>26</sup>).

No caso do Rio Grande do Sul (RS), até os anos 90, esta modalidade desenvolveu-se em escolas públicas nas séries finais do ensino fundamental e durante o ensino médio. Graça (2011) apresenta, como grandes contribuições da modalidade, a facilitação de acesso ao material didático de francês, que durante os anos 70 e 80 era encontrado com dificuldades e com preços elevados.

No que tange o desenvolvimento no meio universitário, há registros de trabalhos desenvolvidos por professores da UFRGS. Silva (1987), por exemplo, apresenta o artigo «*Identité thématique, diversité textuelle, réflexion sur une pratique au français instrumental*»<sup>27</sup> no qual apresenta experiências desenvolvidas em seu grupo de Francês Instrumental na universidade. Rôa (1987), também na UFRGS, no artigo “*Une expérience d’approche instrumentale au niveau universitaire*”<sup>28</sup> compartilha suas experiências, apresentando um fato muito interessante. Ao descrever o curso de Francês Instrumental, apresenta como um dos problemas, a diversidade dos campos de atuação dos aprendizes, o que dificultaria o desenvolvimento da compreensão global ao qual objetivava o curso oferecido.

No quadro atual, o FI continua atuante em diversas universidades. Podemos citar como exemplo, tendo em vista as produções bibliográficas disponíveis, que a Universidade Federal de São Paulo e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) continuam apresentando um grande interesse dos estudantes universitários em desenvolver sua habilidade leitora em FLE. Para Pietraróia (2003, 2011), a grande mudança nesta metodologia concerne os aprendizes, pois apresentam características muito diferentes daquelas apresentadas nos anos 70 e 80. Moirand (2011) reforça esse ponto de vista ao falar sobre a leitura em LE como instrumento imprescindível aos universitários, mas também no que concerne inúmeros profissionais, que, tendo em vista o mercado de trabalho, devem estar preparados as múltiplas trocas tanto no que concerne os estudos quanto o que concerne os estudantes. Apesar de um expressivo

---

<sup>26</sup> Tradução da autora do original em francês.

<sup>27</sup> Identidade temática, diversidade textual, reflexão sobre uma prática no francês instrumental (Tradução da autora).

<sup>28</sup> Uma experiência da abordagem instrumental no nível universitário (Tradução da autora).

aumento no número de turmas e mesmo em termos de interesse de alunos pelo ensino do FI, fator que pode ser explicado devido à exigência de provas de proficiência em LE como critério de seleção em processos seletivos de mestrado e doutorado em diversas universidades brasileiras, as discussões teóricas abordadas não fazem referências a reflexões mais profundas em relação à possibilidade de oferecer aos nossos aprendizes a oportunidade de construir e desenvolver sua habilidade leitora em FLE de maneira mais consciente se utilizando de todas as ferramentas que nosso atual contexto cibernético tem a oferecer.

Uma das questões em pauta é a nomenclatura, pois se discute o porquê de atualmente abandonar o uso de FI e passar a chamá-lo de FOS (Francês com objetivos específicos). Jover – Faleiros (2005) acredita que essa adaptação não poderia ser realizada tendo em vista que a grande bibliografia sobre FOS engloba o trabalho com as quatro competências (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita), assim como acredita que o uso de FI seja limitante por não podermos definir a língua como um mero instrumento.

Neste trabalho optei por não fazer uso de nenhuma das duas nomenclaturas, por julgar ambas delicadas e atreladas a ideias e conceitos diferentes dos quais pretendemos desenvolver; portanto, optei pela denominação “Percurso de Leitura em Francês”. A decisão visa a um olhar mais abrangente do processo de leitura, a partir de uma visão mais adequada ao interacionismo. Esta proposta baseia-se no emprego dos preceitos de gêneros do discurso e de letramentos, através do uso de hipertextos como forma organizacional em AVA. Para tanto, discutirei agora a leitura em AVA, assunto debatido avidamente, mas sem ainda uma apresentação de alternativas que possam ser aplicadas em nosso contexto de ensino e realmente façam a diferença no EALE. Jover-Faleiros (2007) reconhece a complexidade que a leitura pode apresentar e sugere como solução o uso do texto literário, como forma de mobilizar e deixar o aprendiz mais atento; mas como se pode deixar a cargo do texto a responsabilidade de mobilização dos aprendizes? Com certeza isso não é o suficiente, é preciso ampliar nossos conceitos e, ao invés de limitar e classificar, proporcionar segurança aos aprendizes. Esta segurança fará com que os aprendizes construam seus próprios percursos de

aprendizagem, fazendo uso de instrumentos existentes atualmente, e tornarem-se, conseqüentemente, cada vez mais autônomos e independentes.

## 2.4 A LEITURA EM AVA

Com a popularização do uso das TIC, fomos obrigados, de uma forma ou outra, a nos adequarmos a estas metamorfoses. Tratando mais especificamente da EAD, seu início deu-se com o uso de material impresso distribuído via correio. As transformações tecnológicas surgem e a partir de 70, passa-se a usar o rádio e a televisão como meio de difusão. Com a expansão do uso da Internet, esta passou a ser o principal canal difusor da EAD em todos os âmbitos (informações conforme ALCÂNTARA, 2006). Mesmo que o uso seja considerado relativamente recente (uso mais expressivo observado a partir da década de 90), em 2005 ela atingiu em torno de 1,3 milhões de brasileiros e as instituições responsáveis por essa modalidade de ensino aumentaram de 166, em 2004, para 217 no ano de 2005. (ALCANTARA, 2006, p. 14-15).

Apesar do expressivo incentivo por parte do governo, através do Ministério da Educação (MEC) e mais especificamente da Secretaria de Educação a Distância (SEED), a grande demanda por cursos a distância tem causado uma simplificação e até mesmo uma exigência menor em termos de qualidade, reflexão teórica e crítica na elaboração de novos cursos. Na ânsia de atender ao maior número possível de pessoas e de atingir resultados rápidos, a qualidade e as preocupações em termos organizacionais são deixadas de lado e são criados cursos massificados sem diferenciais em termos de construção de conhecimentos. Belloni (1999) e Peters (2003) observam uma tendência atual à produção massificada, industrial e seriada pelo fato de que a criação de materiais didáticos de boa qualidade em EAD, além de aumentar os custos dos cursos, ainda aumentaria o trabalho por parte de seus criadores. Fica claro que esta grande expansão não se refletiu em termos qualitativos; há um longo caminho a ser trilhado para que não tenhamos apenas crescimento em termos de

quantidade, mas principalmente em termos de qualidade de cursos oferecidos. Nevado (2001) assinala um forte descompasso entre as inovações relacionadas ao ensino, bem como em relação à visão de aprendizagem colaborativa e aos usos e práticas dentro da EAD, que ainda mantém um grande vínculo com o ensino presencial tradicional. Focando especificamente os cursos de LE em EAD, apresentam-se ainda incipientes se comparados aos avanços em termos de pesquisas e discussões atuais em termos de ensino-aprendizado de LE. Percebemos claramente um descompasso em relação ao que é apresentado em cursos em EAD e as novas concepções de conhecimento.

Para alguns teóricos, a não-linearidade pode ser uma das características que definem o hipertexto, marcando sua origem bem anterior a era digital. Já para Xavier (2004) e Soares (2002), a sua existência é condicionada a sua presença no ambiente digital. Outros tantos preferem considerar genealogicamente, como Bolter e Grusin (2000) que hipertextos existem há quase um milênio. Para estes autores, sumários e notas de rodapé levam o leitor à navegação e podem ser a realização primária dos links, já que marcam a não-linearidade de um texto mesmo sendo este escrito em papel.

Para Hirschsprung (2005), o princípio fundador da internet é o hipertexto que é uma maneira de apresentação de informações não linear nos quais diferentes unidades de sentido são interligadas através de nós que nos permitem partir de um simples clique relacionar e acessar informações complementares. A autora também distingue o conceito de hipermídia, pois se as ligações existem entre textos também existem entre imagens e sons. O hipertexto permite ligar palavras, parágrafos, imagens e sons a outras palavras, parágrafos, imagens e sons. Não é possível uma visão global do hiperdocumento; é o usuário que pode escolher seu percurso nos grupos de informação, ele é levado de acordo com suas decisões e decide seu percurso pessoal de leitura e descoberta em função de suas necessidades.

Segundo Lévy (1999), o hipertexto é composto por nós (imagens, sequencias de sons, parágrafos) e links entre esses nós, que são os responsáveis pelo movimento de um nó a outro; são os elementos dinamizadores dos hipertextos que o transformam em elemento aberto, no qual é o leitor que decide seu próprio percurso. Nesse mesmo sentido, para Marcuschi (2002) a hipertextualidade seria uma estratégia de organização

textual, tendo em vista que podemos pensar nas páginas de jornal e de revistas como exemplos de hipertexto. Não há um texto linear, o leitor tem autonomia para realizar sua leitura de maneira dinâmica e flexível, pois o hipertexto é uma forma que dialoga com outras interfaces semióticas e contém, em sua superfície, outras formas de textualidade.

Lévy (1999) nos propõe a figura no navegador (que podemos entender como o leitor), que, por apresentar uma atitude ativa, pode traçar seu próprio percurso de leitura, já que o hipertexto possibilita ao leitor a construção de seu processo de leitura através de suas escolhas e atitudes. O leitor tem a possibilidade até mesmo de reconstruir o texto, tendo em vista que os percursos de leitura podem seguir a lógica que o leitor escolher. Assim como Lévy, acredito que o leitor hoje em dia, tem um maior conhecimento de práticas de leitura que um leitor de outros tempos; ao observar o grande número de diferentes suportes disponíveis, essa afirmação é facilmente comprovada. Enquanto que, em tempos remotos, os leitores tinham disponíveis pedaços de couro pesados a serem desenrolados no decorrer da leitura, hoje há o papel, a popularização de *E-books*, *tablets*, celulares e os próprios computadores. Todos esses novos meios, favoreceram e facilitaram o desenvolvimento de novas habilidades de leitura, como o reconhecimento de sumários, a investigação de índices e a busca de informações.

Para Hirschsprung (2005), o uso de hipertextos e hiperímia favorece as possibilidades de emprego da língua em situações reais de uso; além disso, podemos oportunizar a partir desses recursos o uso das quatro habilidades, pois os recursos permitem a ativação de vários modos sensoriais. Com essa liberdade e poder de decisão do utilizador, faz-se necessária a intervenção do professor, pois a imensidão de conhecimentos torna às vezes difícil ao usuário organizar seus conhecimentos. Lévy (2003) reforça que a diferença de suporte de leitura modifica substancialmente as maneiras de ler. Enquanto que no livro o leitor é confrontado com um objeto físico no qual uma versão do texto está manifesta plenamente, na tela, as possibilidades aumentam, pois estão à escolha do leitor a maneira como serão organizadas as informações. Para que isto seja possível, é necessário que se possa desenvolver nos

leitores-aprendizes seu letramento digital, apresentado por Snyder (2010) e também defendido por Soares (2002, p. 151) que o apresenta:

[...] um *letramento digital*, ou seja, certo estado ou condição – do letramento – que adquirem os que se apropriam da tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Conforme Ribeiro (2009), a leitura em meio digital se constrói com uma sobreposição de habilidades. Ela observou em sua pesquisa que nem sempre os navegadores mais hábeis compreendem mais o que leem, pois as dificuldades de navegação não limitaram a sua compreensão leitora. Para tanto, é importante que se pense em buscar alternativas que disponibilizem aos aprendizes ferramentas e materiais que os tornem cada vez mais autônomos em seu processo de leitura, pois as habilidades digitais não são suficientes; os aprendizes necessitam de alternativas que os auxiliem na construção de sua compreensão e conseqüentemente na oportunização de seus letramentos. Usando, assim como Snyder, os conceitos de letramentos digitais, tendo em vista o mundo desvelado pela internet, deve-se desenvolver critérios que tornem os leitores capazes de discernir as diferentes fontes de informação, escolher as informações mais relevantes levando em conta os critérios estabelecidos anteriormente.

Neste capítulo, estabeleceu-se a base do que consideraremos importante no que concerne a leitura em LE e mais especificamente em AVA. A partir de agora, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão desenvolvidos os aspectos metodológicos que permeiam esta pesquisa. Primeiramente, farei a caracterização da pesquisa no que se refere às suas especificidades de contexto, local e maneira de realização e público participante. Por fim, será realizada a descrição do experimento para que seja apresentado o percurso pedagógico desenvolvido durante o experimento, “Percursos de Leitura em Francês”, ambiente no qual foi realizada a coleta de dados.

#### 3.1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Opto pela pesquisa-ação, tendo em vista a busca por conhecimentos que possam ser aplicados de maneira prática na resolução de problemas, pois se busca com este trabalho refletir e investigar hipóteses referentes a uma situação específica, sem o uso de generalizações. A abordagem utilizada é a qualitativa, através da integração da perspectiva sócio-histórica; embaso esta formulação através do aporte de Larsen-Freeman & Cameron (2008), que acreditam na compatibilidade da perspectiva neovygotskyana e de aspectos da teoria da complexidade, tendo em vista que ambas aceitam a ideia de que mudanças em um sistema podem produzir mudanças em outros sistemas conectados.

De acordo com a nova abordagem de pesquisa das ciências humanas, o pesquisador não pode adotar uma atitude contemplativa, mas deve estabelecer uma relação de interação com seu objeto de estudo, neste caso, os aprendizes de leitura de FLE em AVA. Em 1986, Lüdke & André já assinalavam como questão fundamental a inseparabilidade entre o pesquisador e aquilo que por ele é estudado. Considero esta atitude coerente, tendo em vista a nossa compreensão do conhecimento tomada de Vygotsky na qual os sujeitos constroem seus conhecimentos através de suas interações e sua necessária contextualização. Esta visão também é compartilhada por

Bakhtin (1997), pois o autor não busca precisões e sim participações expressivas tanto de pesquisador quanto de pesquisado.

A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1987) apresenta a importância da focalização predominante do processo em detrimento do produto. Freitas (2002) acrescenta que a focalização no processo de realização de uma tarefa pode nos levar à descoberta de estruturas subjacentes e à compreensão mais plena do percurso de desenvolvimento realizado pelo aprendiz. Freitas (2002) retoma Bogdan e Biklen para apresentar que a investigação qualitativa de cunho sócio-histórico tem como percurso inicial a busca de um objetivo orientador, a partir do qual, são buscadas maneiras de familiarização com o contexto e os sujeitos. Esse processo, realizado de maneira detalhada, na busca dos detalhes tanto dos sujeitos quanto dos contextos, faz surgir outros questionamentos, que nos farão melhor compreender a situação. Para Freitas “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando possíveis relações, integrando o individual com o social (2002, p. 28)”.

Em conferência proferida durante Congresso de Professores de Francês de 2011, Blanchet e Castelotti apresentaram alguns conceitos norteadores da criação do “*Guide pour la recherche em didactique des langues et des cultures*”<sup>29</sup>, que julgo enriquecedores e interessantes de serem integrados às nossas reflexões. Os autores também apresentam em sua pesquisa a escolha pelos procedimentos interpretativos e qualitativos. Segundo Blanchet & Castelotti (2011), o contexto da pesquisa deve ser bem especificado, aliás, os palestrantes apontam a necessidade de explicitação de critérios de seleção de fenômenos, situações, contextos e daquilo que será excluído. Além disso, é reforçada a importância das temporalidades, das considerações históricas e projetos, pois eles podem nos fornecer precisas informações sobre o contexto atual.

Entendemos então, assim como Freitas (2002), que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, pois o seu ponto de vista é capaz de definir os

---

<sup>29</sup> O Guia para pesquisa em didática de línguas e cultura. Abordagens Contextualizadas de autoria de Blanchet e Chardenet reúne 35 artigos que versam sobre os aspectos teóricos, metodológicos e as ferramentas para uma abordagem da pesquisa em contexto. (Tradução da autora, baseada nas informações disponíveis no sítio: <http://www.18cbpf.com.br/seminario.php>)



rumos que serão tomados na pesquisa. Bakhtin embasa essa ideia ao nos falar sobre os textos.

Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos [...]. Um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. Unicamente no ponto deste contato é que surge uma luz que ilumina atrás e adiante e que insere o texto dado no diálogo (BAKHTIN, 1997, p. 384).

No modelo de experimentação, faz-se necessário a elaboração de hipóteses, formuladas com o intuito de supor e prever relações entre as variáveis, mas com a possibilidade de nem sempre ser possível a concretização da previsão, tendo em vista a contribuição da teoria da complexidade. Na atual conjuntura das ciências naturais, o determinismo e a elaboração de leis tendem a se desfazer frente à ampliação dos conhecimentos. Abandonamos a visão determinista e, conforme Morin (2005), reforçamos o fim de situações nas quais buscamos definições e soluções permanentes, as variáveis modificam-se através do tempo e com elas as situações investigadas.

Conforme apresentação anterior das questões deste trabalho tem-se como hipóteses iniciais

1. A integração entre tarefas e ferramentas digitais, em especial de ferramentas inspiradas no funcionamento do mapa mental, pode oportunizar letramentos em FLE em AVA aos aprendizes.
2. A teoria dos gêneros e o conceito de letramentos contribuem na elaboração de tarefas em AVA.

Para investigar as hipóteses e proceder a sua verificação empírica, determina-se o conjunto de fatores que instituem o vínculo entre os conceitos empregados e as observações empíricas necessárias à verificação de nossa hipótese, conforme Laville & Dionne, 1999

- a. A realização de tarefas que oportunizem a construção de letramentos em FLE através do uso de diferentes gêneros discursivos vistos como formas socialmente representativas e situadas.
- b. A oportunização de novas formas de aprendizados através de ferramentas digitais de aprendizagem que possibilitem aos aprendizes maneiras não lineares, criativas e diferentes de EA.

A realização das interações se dará na plataforma digital MOODLE UFRGS, um software de gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a realização de cursos à distância ou suporte para atividades das disciplinas presenciais da UFRGS<sup>30</sup>. A instrumentalização do processo interativo ocorrerá através das tarefas e os procedimentos pedagógicos que envolvem os conceitos do sócio-interacionismo vygotskyano, aspectos da teoria da complexidade através de Morin e Larsen Freeman assim como os critérios para desenvolvimento das tarefas que visem a oportunização dos letramentos em FLE.

A coleta de dados será realizada através da análise das interações realizadas durante o desenvolvimento do experimento. Além da análise das interações, serão obtidos e analisados dados através das respostas a dois questionários realizados em duas etapas de coleta distintas. Primeiramente, logo na segunda semana do curso, os aprendizes foram convidados a preencher um questionário criado e disponibilizado através da ferramenta *SurveyMonkey*. A ferramenta é bastante simples e possibilita tanto a criação e publicação de questionários bem como a posterior análise dos dados<sup>31</sup>. A realização de dois questionários<sup>32</sup> foi considerada necessária; os mesmos foram elaborados e compostos por questões abertas (dissertativas), fechadas (resposta sim ou não) e de múltipla escolha. As perguntas que integraram o questionário encontram-se no anexo R.

A pesquisa objetiva, primeiramente, a organização e desenvolvimento de tarefas de leitura em FLE que oportunizem o uso de diferentes ferramentas digitais e favoreçam os letramentos em FLE e a partir deste preceito, contribuir para a construção de parâmetros pedagógicos de cursos de compreensão leitora em ambientes virtuais de aprendizagem. Trata-se da primeira experiência de ensino a distância disponibilizada pelo NELE-UFRGS (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão).

Este estudo de caso foi desenvolvido com aprendizes das mais diversas áreas de atuação, estudantes de graduação, mestrado e doutorado, mas com o traço comum de pertencerem a instituições de ensino superior, em Porto Alegre e grande Porto Alegre. A opção de pesquisa, coerente com a abordagem até agora adotada, é da pesquisa

---

<sup>30</sup> Conforme apresentação em [https://moodleinstitucional.ufrgs.br/tutorial\\_moodle/index.html](https://moodleinstitucional.ufrgs.br/tutorial_moodle/index.html)

<sup>31</sup> Mais informações disponíveis no site: <http://pt.surveymonkey.com/MySurveys.aspx>

<sup>32</sup> As cópias do segundo questionário respondido constam no anexo R.

qualitativa, que trabalha com descrições, comparações e interpretações. As observações podem envolver praticamente todos os sentidos – visão, audição, percepção (FLICK, 2009). Este processo de pesquisa implica o desenvolvimento de estudos e observações assim como no uso de questionários e análise de dados conforme Oliveira (2005).

Tendo em vista as mudanças culturais e sociais apresentadas ao longo dos capítulos anteriores, advindas em consequência da cultura digital, serão apresentadas novas maneiras de aprendizagem. Busca-se também a quebra de barreiras temporais e geográficas, que não se pode mais aceitar como limite para nossas ambições, haja vista a vivência atual em meio à cibercultura que se desenvolve dentro de um espaço virtual, chamado por Lévy (1999) de ciberespaço. Para continuar esta discussão, é pertinente apresentar a definição dos dois termos por esse autor.

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 ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (...) cibercultura, especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Conforme Walquir e Behar (2009), o AVA pode ser considerado uma das muitas maneiras que podemos utilizar para acessar o ciberespaço. Para tanto, ele é definido pelas autoras como um contexto de aprendizagem diferenciado do tradicional, tendo em vista que os espaços físicos e temporais apresentam-se de uma forma diferente. As autoras falam de uma virtualização dos processos ocorridos em sala de aula, que provocam “profundas mudanças no processo de aprendizagem” (WALQUIR e BEHAR, 2009, p. 147). Essa nova relação de tempo e espaço é disponibilizada a partir de ferramentas síncronas e assíncronas de interação entre usuários, ferramentas estas que variam de acordo com a concepção e estrutura apresentada pelo AVA. Além da quebra dos paradigmas temporais e espaciais, as autoras frisam que a possibilidade de registrar as interações, favorece professores e aprendizes que podem acompanhar os processos de aprendizagem e facilitam a sua compreensão e mesmo a sua análise. Essa ideia retoma a perspectiva vygotskyana (1987) que focaliza de forma predominante o

processo em detrimento do produto. Além disso, as autoras apresentam a possibilidade de potencialização no processo de construção do trabalho cooperativo, com ênfase na autonomia e na autoria do aprendiz, possibilitando assim uma nova relação entre aprendizes e professores. Mas como já apresentado anteriormente, a relação de parceria que depende da opção paradigmática adotada pelo professor que condicionará tanto o uso das ferramentas quanto a escolha do ambiente.

Para Walquir e Behar (2009), as pesquisas científicas devem nos auxiliar na compreensão das possibilidades e limites desses ambientes na educação. Tendo em vista a relação direta entre conhecimentos científicos e realidades sociais, as novas realidades devem nos impulsionar à investigação, para que possamos compreender melhor os processos pelos quais estamos passando e tentar, a partir disso, construir princípios que norteiem nossos estudos e nos mostrem uma realidade menos refratária.

### 3.2 A PLATAFORMA MOODLE E AS FERRAMENTAS POPPLET E PREZI

A plataforma Moodle é um software livre que traz aos seus usuários ferramentas síncronas e assíncronas de aprendizado. Moodle é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, é um AVA que tem como projeto disponibilizar aos educadores, ferramentas que gerenciem e oportunizem a aprendizagem e que podem ser utilizadas de várias maneiras. Além disso, é uma plataforma que possibilita tanto o uso em grande escala quanto uma utilização mais restrita. É um sistema que se tornou bastante popular, fato que pode ser comprovado pela enorme quantidade de instituições tanto públicas quanto privadas que decidiram adotá-lo. É disponível gratuitamente e o seu registro não é obrigatório, por esse motivo não há um levantamento total de usuários, mas o site apresenta algumas estatísticas que resolvemos reproduzir abaixo para que possamos ter uma ideia da importância e representatividade desse ambiente no Brasil e no mundo<sup>33</sup>.

---

33 As informações apresentadas constam no sítio: <http://moodle.org/about/> e foram acessadas no mês de outubro de 2011.



**Gráfico 1** - Gráfico de apresentação da expansão mundial do Moodle.

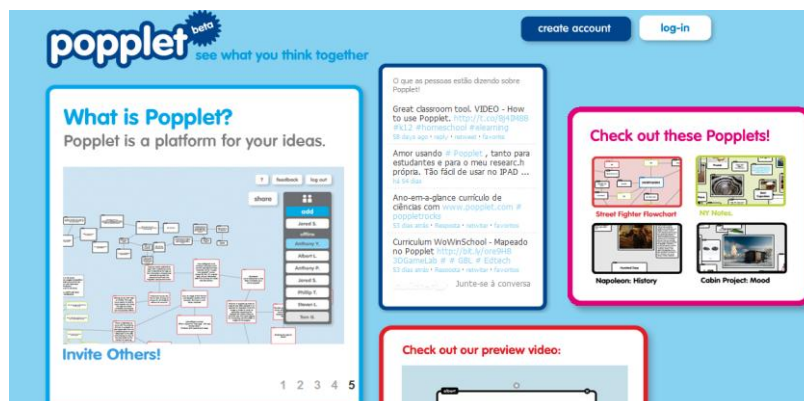
Fonte: sítio <http://moodle.org/stats/>

Os números apresentados no gráfico acima impressionam, tendo em vista a grande expansão do Moodle e sua abrangência em termo de países e usuários. Pode-se pensar na questão de seu código livre, isto é, sem custos, como uma das motivações de sua popularidade, mas isto seria uma visão reducionista. Segundo o Portal Universia (2007), a questão da flexibilidade do sistema e seu grau de usabilidade proporcionam aos usuários a possibilidade de elaboração e modificação de módulos. Além disso, sua possibilidade de atualização constante permite aos seus usuários que seus conteúdos não se tornem obsoletos. As ferramentas fórum, glossário, mensagens e tarefas foram utilizadas no curso e os dados obtidos serão analisados de forma a esclarecer as indagações iniciais desta pesquisa quanto à importância do conceito de letramentos e gêneros do discurso na elaboração e aplicação de tarefas no ensino em AVA.

Além dos recursos do Moodle, utilizou-se o Popplet<sup>34</sup>, ferramenta online que oferece aos usuários uma enorme facilidade para criação de mapas de ideias seja qual forem seus objetivos. O serviço apresenta uma interface bastante amigável e clara, atraindo até mesmo as pessoas que não tenham muita intimidade com ferramentas digitais. Cabe ressaltar que sua versão é beta, isto é, ele está ainda em fase de desenvolvimento e testes, por consequência, normalmente é disponibilizado

<sup>34</sup> As explicações são adaptadas de: <http://www.baixaki.com.br/download/popplet.htm#ixzz1Zegf4Txr>

gratuitamente aos usuários. Para fazer uso deste recurso, é necessária apenas a criação de uma conta e o preenchimento de algumas informações pessoais.



**Ilustração 1** - Página de apresentação da ferramenta *Popplet*<sup>35</sup>  
Fonte: sítio <http://popplet.com/>

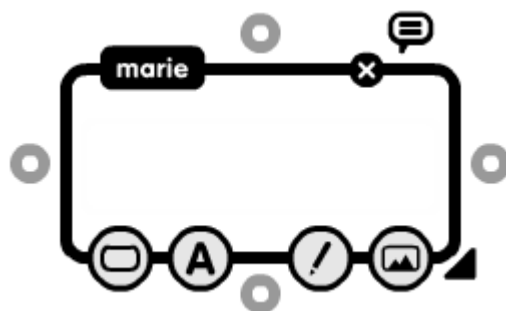
Pode-se observar na imagem acima uma breve apresentação da ferramenta, na qual é possível conhecer os trabalhos já realizados com a ferramenta, o que é a ferramenta e qual sua utilização e pode-se também acompanhar as opiniões de seus usuários.

**Ilustração 2** - Página para preenchimento do cadastro  
Fonte: sítio <http://popplet.com/app/index.php>

Na figura acima, é apresentada a página na qual a inscrição, obrigatória para uso da ferramenta, é realizada. A inscrição pede ao usuário as informações sobre nome, e-mail e criação de uma senha. Depois da criação da conta, o acesso à página de criação da ferramenta está liberado. Para que se possa iniciar o uso da ferramenta, é só

<sup>35</sup> A página pode ser acessada em [www.popplet.com](http://www.popplet.com)

clicar duas vezes em qualquer parte da tela pra que seja disponibilizada uma caixa de edição. É nesta caixa que será desenvolvida a produção do usuário.



**Ilustração 3** - Caixa de texto em destaque  
Fonte: sítio <http://popplet.com/app/#/336995>

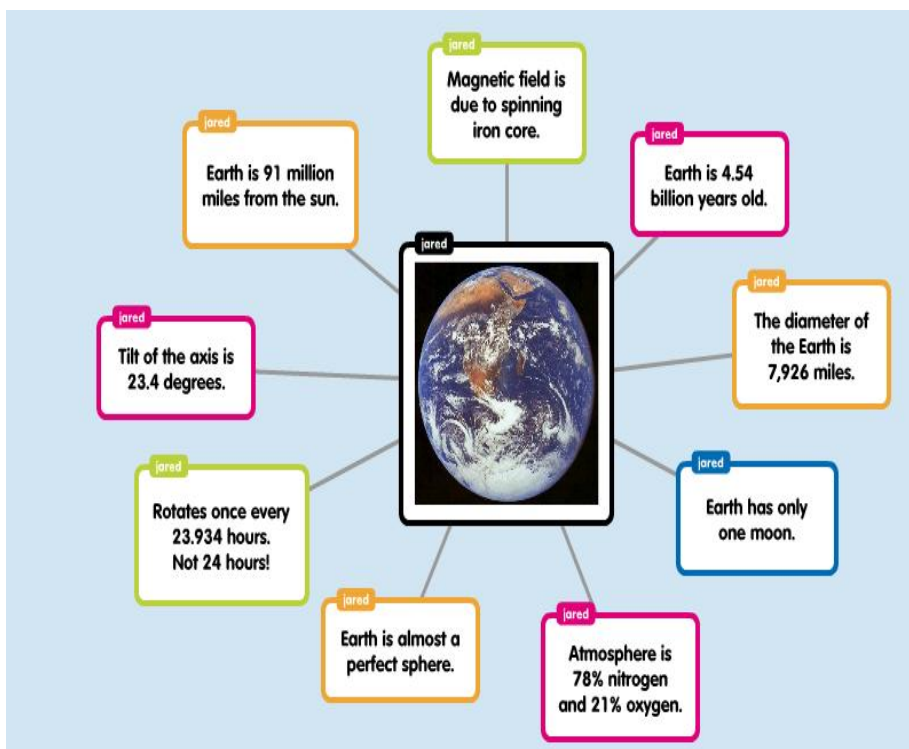
Como apresentado na imagem acima, a caixa de texto possui funcionalidades que podem ser trabalhadas para personalizá-las. O *Change colors* é responsável pela alteração da cor que contorna o objeto, já a função *Type stuff* possui a mesma função que um clique simples sobre a caixa: permite a inserção de texto.

A terceira função da lista, *Draw things*, sendo simbolizada por um pequeno lápis, permite que se possam desenhar figuras, a fim de ilustrar o quadro. Por último, o *Upload Things* torna possível a inserção de arquivos a partir do *Facebook*<sup>36</sup>, do *Flickr*<sup>37</sup>, do *YouTube*<sup>38</sup> ou de uma pasta localizada no computador. Além dessas funcionalidades exclusivas para as caixas de texto, o fundo também possui possibilidades de edição. Pode-se, como exemplo, aproximar ou afastar a visão dos objetos com o botão de rolagem do mouse ou por meio da função *Zoom*, localizada na parte superior da tela. A cor do *background* pode ser modificada a qualquer momento, por meio de um botão localizado na parte superior da tela, que mostra a coloração atual do fundo. No ícone de configurações, simbolizado por uma roda dentada, é possível organizar toda produção de uma só vez, adicionar comentários, exportar o projeto ou adicionar novos autores.

<sup>36</sup> O *Facebook* é uma rede social que reúne pessoas a seus amigos e àqueles com quem trabalham, estudam e convivem. As pessoas participam através de um rápido cadastro. Informações retiradas de: <http://pt-br.facebook.com/> acessado no dia 27 de fevereiro de 2012.

<sup>37</sup> O *Flickr* é um aplicativo online de gerenciamento e compartilhamento de imagens e de vídeos. Informações presentes no site: <http://www.flickr.com/about/> acessado no dia 27 de fevereiro de 2012.

<sup>38</sup> O *YouTube* é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.. Informações acessadas em [www.youtube.com](http://www.youtube.com) no dia 27 de fevereiro de 2012.



**Ilustração 4** - Exemplo de criação de um projeto mental

Fonte: sítio <http://popplet.com/app/index.php#/159352>

Na imagem acima, há um mapa mental já iniciado, com caixas de textos ligadas entre si de acordo com o sentido construído pelo usuário. As caixas podem receber os mais diferentes conteúdos, além da interessante função de apresentar o nome de criador do usuário, sendo possível identificar as ideias apresentadas por cada usuário. Esta função ganha ainda mais sentido ao se pensar na possibilidade de construção coletiva de mapas mentais, através das funções apresentadas abaixo.

**Share your Popplet!**

If you would like to add a friend to EDIT your Popplet, please click the "collaborators" button!

---

**post it on:**

---

**email friends:**

enter up to 10 comma-separated email addresses

---

**copy and paste link:**



---

**embed it:**

copy the code below and paste it into your blog or website

```

<object width="460" height="460">
<param value="http://popplet.com/app/Popplet_Alpha.swf?page_id=21878&em=1" name="movie">
</param>
</object>

```

**Ilustração 5** - Página de compartilhamento do mapa mental

Fonte: sítio <http://popplet.com/app/#/336995>



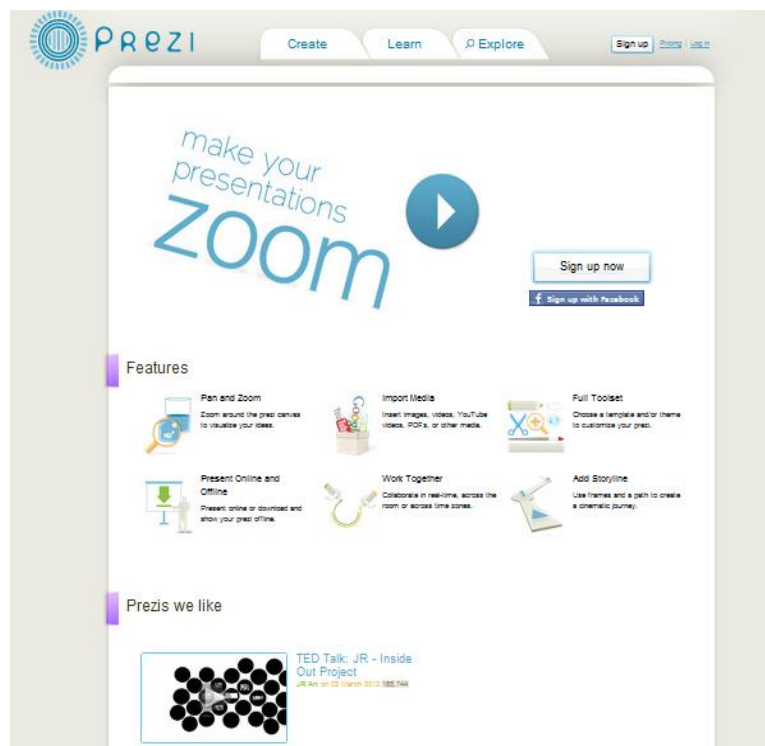
De acordo com a imagem acima, o compartilhamento com amigos de redes sociais é permitido por meio do botão *Share*, que permite o envio da criação diretamente para o *Facebook*, para o *Twitter* ou para o email de amigos. Além disso, nessa mesma tela, é possível acessar o código de incorporação do mapa mental, podendo inseri-lo em sítios que sejam do interesse do usuário. Após criar várias caixas, estas podem ser ligadas com a utilização das bolinhas brancas com contorno cinza, que aparecem nas quatro extremidades do objeto, até a outra caixa, com a qual a relação queira ser estabelecida. A linha entre as duas é criada automaticamente. Além disso, seus trabalhos podem ser compartilhados online bem como você pode visualizar as criações de outros usuários<sup>39</sup>

Também foi utilizada a ferramenta *Prezi*<sup>40</sup>, um programa online e gratuito que vai além dos editores de apresentações gráficas e possibilita a criação de diapositivos de maneira mais dinâmica. Este software quebra a linearidade das apresentações possibilitando aos usuários a união de textos, imagens, vídeos e elementos gráficos. Assim como a ferramenta *Popplet*, é também um serviço disponível online e confere mais dinamicidade a apresentações interativas, já que seus recursos possibilitam o uso de apresentações dinâmicas. Por outro lado, esta ferramenta já possui duas versões de uso pagas, mas há uma versão gratuita para uso por enquanto. Apesar da limitação de espaço de armazenamento, as versões pagas e gratuitas dispõem das mesmas funções. A utilização é bastante intuitiva e não apresenta muitos problemas, pois ao acessar o sítio da ferramenta, é só clicar em *create new prezis* e iniciar o desenvolvimento do projeto.

---

<sup>39</sup> Para mais informações, acesse o sítio: <http://webinsider.uol.com.br/2011/03/12/prezi-uma-abordagem-diferente-para-apresentacoes/>

<sup>40</sup> Informações obtidas a partir do sítio da ferramenta: <http://prezi.com/> e a partir do tutorial presente no sítio: <http://www.slideshare.net/damiana.guedes/tutorial-prezi-pt>.



**Ilustração 6** - Página de apresentação da ferramenta Prezi  
 Fonte: sítio <http://prezi.com/>

Os projetos realizados têm como particularidade a possibilidade de criação e leitura não linear, pois é permitida a criação de relações entre os itens adicionados, imprimindo uma maior dinamicidade em relacionar os itens pertencentes a um projeto. É possível fazer uso de sítios, de imagens, de vídeos e no mesmo espaço, sendo que os tamanhos e formatos podem ser visualizados de diferentes formas. Para iniciar a criação de uma apresentação, adiciona-se um título e uma descrição, escolhe-se o tipo de apresentação, tendo em vista os objetivos almejados. As imagens que seguem ilustram estes dois primeiros procedimentos.



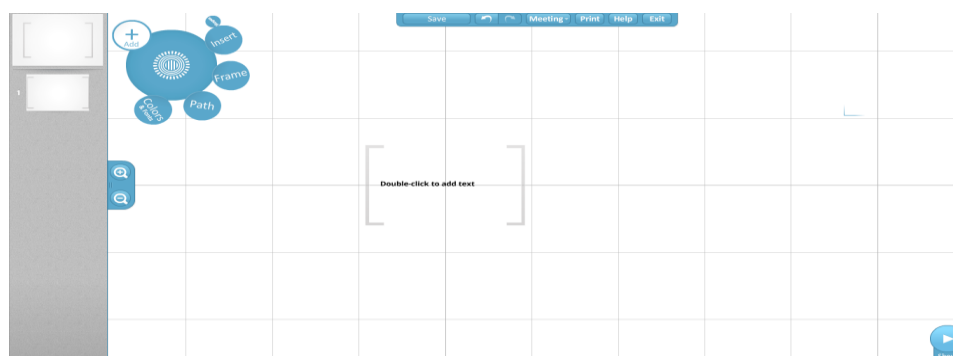
**Ilustração 7** - Tela para criação de um novo Prezi  
 Fonte: sítio <http://prezi.com/your/>



**Ilustração 8** - Sequência para criação de apresentação no Prezi

Fonte: sítio <http://prezi.com/your/>

Após estas primeiras escolhas, é apresentada a tela de edição conforme imagem



**Ilustração 9** - Tela de Edição

Fonte: sítio <http://prezi.com/your/>

No menu superior, temos as funções *save*, para que o projeto seja salvo; *meeting* que permite o compartilhamento do projeto em linha ou o compartilhamento para edição coletiva. Por fim, apresenta-se a possibilidade de impressão através da função *print*, o botão *help* para possíveis questões sobre seu uso e o botão *exit*, que é a saída da ferramenta.

A concepção da ferramenta é bastante interessante, tendo em vista que suas ferramentas de edição principais formam um *prezi*, isto é, uma apresentação no modelo proposto pela ferramenta. As funções principais apresentadas são descritas a seguir; como nem todas as ferramentas foram utilizadas nesta pesquisa, a descrição será focada no interesse do presente projeto. Com o *Insert*, pode-se inserir apresentações gráficas, documentos de texto, imagens, vídeos, entre outros. A opção

*Frame* tem como função estruturar a apresentação, pois realiza a separação dos objetos e ideias em diferentes camadas, oportunizando o efeito de não linearidade. O botão *Path*, define a trajetória, permitindo que o usuário decida como serão exibidas suas produções. A função *Colors* estabelece as diferentes cores e fontes utilizadas durante o projeto. No canto esquerdo da imagem acima, há a função *Show*, que será utilizada para exibir o projeto finalizado.

Apesar do *Popplet* e do *Prezi* serem ferramentas recentes, encontram suas raízes nas ideias de Buzan que nos anos 70 desenvolveu o mapa mental, como forma de representar o pensamento de maneira mais criativa, flexível e não linear de maneira bastante semelhante ao desenvolvimento de nossa mente. Sendo um dos grandes desafios do contexto atual o de encontrar os meios de organizar o grande fluxo de informações a que somos expostos diariamente. Para tentar lidar com esse cenário, desenvolvemos diferentes modos de trabalho. O mapa é uma das formas mais antigas de representação e comunicação gráfica “que facilita a compreensão espacial das coisas, conceitos, condições, processos ou eventos no mundo humano” (HARLEY & WOODWARD, 1987, p. 15). Eles antecedem o surgimento da escrita e do sistema numérico, trazendo um significado de como o mundo pode ser exemplificado e compreendido.

Em nossos dias, os mapas são encarados como: a. instrumentos levando em consideração as informações julgadas a partir de valores e julgamento de quem o utiliza; b. fontes de comunicação que evidenciam aspectos relevantes de um território. Falando em especial dos mapas mentais, eles permitem superar as dificuldades de organizar muitas informações e alguns bloqueios da escrita linear (BUZAN, 1993). Para este autor, os mapas são responsáveis pela representação de ideias que emergem através de palavras chave e suas associações envolvendo texto, imagem, cores e conexões espaciais com objetivo de visualizar, classificar e gerar ideias, ou estudo, resolução de problemas e tomada de decisão.

Levando em conta o conceito de mapas mentais, pode-se encontrar várias opções de programas disponíveis para uso pedagógico. A opção deste curso pelas ferramentas *Popplet* e *Prezi* deve-se ao fato de serem ferramentas de uso simples, não apresentando dificuldades complementares de usabilidade. Este critério foi respeitado,

pois tendo em vista a dificuldade de se iniciar o EA de leitura em uma língua estrangeira, seria inviável a utilização de recursos que exigissem conhecimentos muito específicos em termos de informática dos aprendizes<sup>41</sup>. Ao mesmo tempo, acredito ser importante investir no uso de ferramentas diferenciadas de aprendizagem, neste caso dos mapas mentais, pois sua forma se parece muito com a maneira como refletimos, pois isso pode facilitar o desenvolvimento, a organização e a reflexão sobre determinado assunto. Com isso, acredita-se que as contribuições em termos de leitura em FLE serão significativas, sendo estas ferramentas potencializadores no que concerne a leitura e compreensão escrita de nossos aprendizes.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, inicialmente, quinze alunos da turma de “Percurso de Leitura em Francês” do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), núcleo pertencente ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso foi oferecido como um curso de extensão na modalidade EAD como um projeto piloto, pois é pela primeira vez que o núcleo oferece um curso na modalidade EAD. É interessante frisar este dado, pois isto demonstra a abertura e o caráter de fomento à pesquisa tão importante para abertura de espaço a novos projetos que possam vir a surgir. Reproduzo agora os dados considerados relevantes<sup>42</sup> dos aprendizes

**Aprendiz Um (A1):** 22 anos, sexo masculino, curso superior incompleto em filosofia, com experiência em EAD, pois já cursou algumas disciplinas nessa modalidade.

**Aprendiz Dois (A2):** 31 anos, sexo masculino, pós-graduação em Filosofia, com experiência em EAD em disciplinas específicas da Filosofia.

---

<sup>41</sup> Além disso, não foram exigidos dos aprendizes conhecimentos de informática específicos no momento da inscrição e apresentação do curso.

<sup>42</sup> Para fins de análise serão utilizadas as informações dos oito alunos concluintes, tendo em vista que os outros não tiveram participação efetiva no processo como um todo.

**Aprendiz Três (A3):** 51 anos, sexo masculino, engenheiro agrônomo e Mestrado em Sociologia Rural, professor em EAD utilizando recursos como Moodle, Teleduc, First Class entre outros.

**Aprendiz Quatro (A4):** 43 anos, sexo feminino, pedagoga em curso de seu doutorado, professora de EAD.

**Aprendiz Cinco (A5):** 22 anos, sexo feminino, superior incompleto em Direito, participação como aluna em cursos de graduação e extensão em EAD.

**Aprendiz Seis (A6):** 35 anos, sexo feminino, programadora – superior completo, sem experiência em EAD.

**Aprendiz Sete (A7):** 23 anos, sexo feminino, superior incompleto em história, sem experiência em EAD.

**Aprendiz Oito (A8):** 28 anos, sexo feminino, Graduada em Filosofia e Mestranda em Antropologia Social, participação em cursos EAD como aluna em seu domínio.

**Aprendiz Nove (A9):** 31 anos, sexo feminino, graduação em Psicologia e Psicanálise, sem experiência em EAD.

**Aprendiz Dez (A10):** 29 anos, sexo feminino, ensino médio completo, sem experiência em EAD.

**Aprendiz Onze (A11):** 27 anos, sexo feminino, superior incompleto, participação em cursos EAD como aluna em seu domínio.

**Aprendiz Doze (A12):** 37 anos, sexo masculino, superior incompleto em Direito, Psicologia e Filosofia, participação no curso de Filosofia da UNISUL/SC em EAD.

**Aprendiz Treze (A13):** 35 anos, sexo feminino, superior completo em Geografia, sem experiência em EAD.

**Aprendiz Quatorze (A14):** 23 anos, sexo masculino, graduação em música, experiência de EAD em disciplinas de graduação e pós-graduação.

**Aprendiz Quinze (A15):** 45 anos, sexo feminino, mestrado completo, sem experiência em EAD.

Inicialmente, inscreveram-se no curso quinze alunos que em sua maioria estudantes de mestrado e doutorado das mais diferentes áreas de atuação. Dentre esses

alunos, um deles não realizou nenhum tipo de comunicação e não realizou nenhuma das atividades propostas. Três aprendizes realizaram apenas as atividades da primeira semana de aula, abandonando o curso no decorrer da segunda semana. Outros três aprendizes abandonaram o curso antes da realização da primeira prova, sendo que dois deles alegaram falta de tempo para continuar o curso e um deles alegou ser o curso de nível muito básico, mesmo que na súmula do curso fosse expresso claramente o caráter introdutório do curso.

Mesmo que alguns dos aprendizes não tenham finalizado o curso, serão utilizadas as informações de todos os aprendizes participantes do curso, para que se possa traçar um perfil real dos aprendizes bem como para que se investigue de maneira a respeitar a escolha pelo pensamento complexo. De acordo com os aspectos da teoria da complexidade apresentados por Morin (2005), devem ser consideradas as contradições, rompendo o cartesianismo da dissociação, sabendo que a realidade nos mostra que não há apenas o certo e o errado ou o sentimento e a razão; um depende do outro para existir.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Na pesquisa aqui proposta, os participantes do estudo, conforme supramencionado, são alunos oriundos de diferentes universidades, de maneira geral, pertencentes a programas de Mestrado e Doutorado em diferentes domínios, inscritos no curso de “Percurso de Leitura em Francês” (curso focalizado na compreensão escrita). O curso perfaz um total de quarenta e oito horas aula, divididas em quatro horas semanais em um total de doze semanas. Dentre as doze semanas de curso, três encontros presenciais foram realizados, com datas pré-estabelecidas e de presença obrigatória. A súmula de apresentação do curso foi disponibilizada na página do NELE-UFRGS, para que os interessados pudessem realizar sua inscrição<sup>43</sup>, e é descrita abaixo:

---

<sup>43</sup> A apresentação integral da súmula do curso encontra-se no anexo B.

Percursos de Leitura em Francês a distância propõe, a um público adulto, uma introdução ao desenvolvimento de habilidades de leitura para compreensão de documentos escritos em língua francesa. Esse aprendizado interativo é proposto através do uso de recursos digitais disponíveis aliados ao desenvolvimento de noções e práticas que conscientizem os aprendizes de seu processo reflexivo de leitura visando à sua autonomia. Serão trabalhados: o uso de dicionários, o reconhecimento da estrutura organizacional de gêneros textuais e pontos gramaticais essenciais para a compreensão escrita.

A partir da súmula, delimitaram-se alguns momentos de foco na forma, conforme Long (1991), necessários à construção e à compreensão dos textos trabalhados. Esta escolha foi realizada, tendo em vista que o foco do curso não era de forma nenhuma, a realização de um compêndio gramatical. Para aqueles aprendizes que quisessem aprofundar pontos estruturais de seu interesse, poderiam fazê-lo de maneira autônoma. A súmula apresentava opções bibliográficas, tanto em meio digital quanto impresso, para que os mesmos pudessem escolher seus próprios percursos de estudo, mesmo que houvesse um percurso geral, era possível traçar percursos secundários de aprendizagem e construção de seus letramentos. As tarefas foram organizadas a partir da temática da francofonia, que serviu como fio condutor do curso, haja vista a importância do fator cultural no ensino de FLE. Conforme apresentado anteriormente por Gallisson (1991), o fator cultural é inerente ao EALE e Porcher (1995) acrescenta que a questão não é somente justapor diversas culturas, mas as aulas de LE devem oportunizar um dinamismo recíproco, valorizando-as a partir do contato entre as mesmas (PORCHER, 1995, p. 54).

O curso apresentado levou em conta estes preceitos e através do uso de imagens, de vídeos, isto é, de diferentes formatos de mídias, pois se entende que a leitura não pode ser restrita aos textos escritos, pois abarca os diferentes gêneros, sejam escritos, sejam visuais ou orais. As semanas de curso se organizaram de maneira a proporcionar aos aprendizes a construção de seus letramentos, considerando as questões culturais envolvidas no aprendizado e valorizando a importância do contexto no aprendizado. Abaixo, a descrição das semanas que compõem o curso, para que posteriormente seja realizada a análise dos dados produzidos.



## **Aula I de XII - Dia 10.09 - PRESENCIAL**

A primeira aula objetivou em um primeiro momento, a apresentação do curso e a formalização no que concerne a pesquisa. Foi colhida a assinatura do consentimento informado<sup>44</sup> para que se pudesse fazer uso dos dados obtidos durante o curso, apresentar e inscrever os aprendizes na plataforma escolhida (no caso de nosso curso o *Moodle*) e, além disso, disponibilizar aos aprendizes um primeiro contato com a língua francesa, já que as próximas aulas seriam realizadas a distância.

Em seguida, realizou-se uma atividade de discussão dos hábitos de leitura dos aprendizes<sup>45</sup>, para que fosse possível um maior conhecimento dos aprendizes em termos de hábitos e de concepções de leitura. Essa atividade foi realizada como preparação para o primeiro contato com língua francesa, pois em seguida os aprendizes reuniram-se em grupos para que a partir de revistas em língua francesa, pudessem selecionar três reportagens que fossem capazes de compreender globalmente a partir somente do título. Nesta tarefa, houve a oportunidade de um maior conhecimento entre os aprendizes e, além disso, foi possível mostrar aos aprendizes as transparências existentes entre a língua francesa e portuguesa.

Por fim, foi realizada uma dinâmica em grande grupo, com o objetivo de apresentar a temática que tecerá o curso, a Francofonia. Para tanto, foi realizado um *quiz* com a participação de grupos que responderam questões gerais sobre a temática, oportunizando uma discussão coletiva do assunto que foi para alguns o primeiro contato com a temática.

---

<sup>44</sup> Conforme anexo C.

<sup>45</sup> Conforme anexo D.

## **Aula II de XII – Semana de 11.09 a 17.09**

A segunda semana de curso objetivou primeiramente, o preenchimento do perfil no *Moodle* para que fosse facilitada a comunicação entre os aprendizes. Em seguida, os aprendizes foram convidados a preencher um questionário concernente aos seus dados pessoais e informações quanto aos seus objetivos na disciplina e seus conhecimentos em ferramentas e ambientes digitais<sup>46</sup>.

A tarefa a ser entregue versou sobre o tema apresentado no primeiro encontro presencial, a Francofonia. Na primeira parte, foram apresentados dois textos a propósito dos quais, foram elaboradas questões de compreensão geral, de vocabulário e por fim sobre o uso da língua<sup>47</sup>. Cabe frisar que mesmo que os documentos estejam disponíveis em formato doc., disponibilizou-se sempre o recurso do *link*. Este recurso possibilitou aos aprendizes uma navegação mais aberta, sendo possível navegar e buscar as informações complementares desejadas. Na segunda parte da tarefa, aos aprendizes refletiram mais sobre nossa temática e puderam ampliar seus conhecimentos conforme proposta em anexo<sup>48</sup>. As ferramentas fórum, pertencente ao *Moodle* e a ferramenta *Prezi* foram utilizadas na execução das tarefas. O uso da ferramenta *Prezi* foi opcional, com possibilidade de uso de outro criador de diapositivos aos que sentirem dificuldades de uso na ferramenta.

## **Aula III de XII – Semana de 18.09 a 24.09**

As tarefas que deram continuidade ao curso versaram sobre a diversidade na francofonia. A tarefa proposta apresentou aos aprendizes os diferentes países que utilizam o francês como língua materna, língua segunda ou língua administrativa. Para tanto, os aprendizes foram convidados a em duplas, escolher um país de língua

---

<sup>46</sup> Questionário disponível através do site: <http://www.surveymonkey.com/s/ZYDCK8G>

<sup>47</sup> Conforme anexo E.

<sup>48</sup> Conforme anexo F.

francesa e apresentar informações sobre o país escolhido através de textos e em seguida, elaborar questões com relação ao texto. A tarefa foi postada no fórum do Moodle, e sua realização, objetivou as trocas entre os aprendizes com relação as suas leituras e uma maior integração do grupo através de atividades colaborativas. Por fim, os aprendizes foram convidados a comentarem as postagens realizadas na semana dois, como forma de retomada das atividades posteriores. A partir desta retomada, houve a possibilidade de releitura de suas produções e, além disso, a possibilidade de acompanhar as produções realizadas pelos colegas, compartilhando e trocando experiências.

#### **Aula IV de XII – Semana de 25.09 a 01.10**

Na semana IV, a primeira tarefa é a escolha de um dos textos produzidos na semana passada para que estas questões fossem respondidas e postadas pelos aprendizes. Esta tarefa proporcionou o contato não somente com o texto produzido pelo binômio, mas também com as produções realizadas pelos colegas. A segunda tarefa realizada<sup>49</sup> versou sobre um personagem francófono, organizou-se em perguntas gerais, questões sobre vocabulário e uso da língua, com foco na forma, em momentos essenciais para compreensão do texto. A tarefa teve como objetivo principal à descoberta de um personagem francófono através de um texto introdutório, e conseqüentemente, os aprendizes tiveram contato com o gênero biográfico de textos. Isto facilitará suas futuras produções que farão uso destes conhecimentos.

---

<sup>49</sup> Conforme anexo G.

## **Aula V de XII – Semana de 02.10 a 08.10**

Os aprendizes em nossa quinta semana, depois de um primeiro contato com um personagem francófono, foram convidados a realizar uma tarefa concernente às obras do autor apresentado<sup>50</sup>. O objetivo desta tarefa foi de apresentar aos aprendizes mais informações sobre o autor em questão e a partir de questões de compreensão geral e de vocabulário, pudesse por fim, ser realizada a tarefa de construção de sua biografia. A tarefa a seguir objetivou a construção de uma biografia do autor (a partir das informações apresentadas em nossos textos e com possibilidade de uso de outras fontes de informação). A proposta de uso da ferramenta POPPLET foi introduzida para realização da tarefa. Disponibilizou-se um tutorial de uso da ferramenta e todos foram convidados a compartilhar suas tarefas no fórum criado no Moodle. Por fim, para um maior uso da ferramenta, os aprendizes deviam responder a pergunta “Quais são as palavras, imagens, sons e vídeos que pode relacionar com a palavra *automne*?” em forma de mapa mental, para que todos pudessem de maneira colaborativa construir uma rede de vocabulário relacionado ao tema<sup>51</sup>.

## **Aula VI de XII – Semana de 09.10 a 15.10**

Com o intuito de variar e apresentar aos aprendizes os diferentes gêneros do discurso, esta semana a tarefa realizada teve como base uma canção francesa atual, sobre a qual foram realizadas questões de compreensão geral, de vocabulário e por fim questões linguísticas<sup>52</sup>. O objetivo destas questões foi de auxiliá-los na compreensão da canção e na descoberta de uma nova rede lexical. Para o fechamento da semana, apresentou-se aos aprendizes um resumo dos principais tópicos linguísticos

---

<sup>50</sup> Conforme anexo H.

<sup>51</sup> Exemplos destas produções serão apresentados no próximo capítulo no qual os dados produzidos pelo curso serão analisados.

<sup>52</sup> Conforme anexo I.

trabalhados até o instante através da ferramenta *Prezi*. A escolha da ferramenta deveu-se à possibilidade de que pudessem contribuir e acrescentar informações. A maneira de apresentação mais dinâmica e atrativa proporcionada pela ferramenta trouxe uma alternativa à forma linear normalmente utilizada no tratamento de questões linguísticas. Além disso, cabe reforçar a importância de investir no uso de ferramentas diferenciadas de aprendizagem, que facilitem e oportunizem o desenvolvimento, a organização e a reflexão dos aprendizes.

### **Aula VII De XII – Dia 15.10 – Presencial**

Esta semana foi realizada a primeira avaliação seguindo o modelo formal, tendo em vista a preocupação dos aprendizes em preparar-se para as provas de proficiência essenciais para ingresso e realização de cursos de pós-graduação, tanto mestrados quanto doutorados<sup>53</sup>.

### **Aula VIII de XII – Semana de 23.10 a 29.10**

Nesta semana, a temática é o *Cirque du Soleil*, com a diferença de que a ferramenta *Popplet* foi utilizada na apresentação da tarefa. O objetivo deste uso é que os aprendizes tenham a oportunidade de interagir com outro formato de texto<sup>54</sup>. Além disso, é importante que os formatos dos textos variem, até mesmo para despertar o interesse e manter a atenção dos aprendizes. A partir do texto, foram respondidas questões de compreensão geral e linguísticas. Por fim, propôs-se uma pergunta na ferramenta fórum como forma de introduzir o assunto da próxima tarefa<sup>55</sup> e

---

<sup>53</sup> Conforme anexo J.

<sup>54</sup> Conforme anexo K.

<sup>55</sup> Conforme anexo L.

desenvolver com os aprendizes novos elementos de leitura através do uso de um texto publicitário.

### **Aula IX de XII – Semana de 30.10 a 05.11**

Esta semana teve início com a retomada do fórum, pois foram apresentados alguns produtos tipicamente francófonos retomando o fórum da última semana que apresentou cerveja belga. Foi realizada a tarefa a partir do texto sobre os produtos francófonos seguindo o modelo já apresentado: questões gerais, vocabulário e pontos lingüísticos<sup>56</sup>. Este procedimento tem sempre o intuito de auxiliar os aprendizes na construção de sua compreensão do texto. Em seguida, foi proposto um fórum, apresentando um gênero discursivo muito conhecido na língua francesa chamado *fait-divers*. Abaixo, o texto de apresentação do fórum

Olá pessoal, temos em francês um gênero típico da imprensa francesa chamado *fait-divers*. Conforme a enciclopédia Larousse, ele é definido como " *rubrique de presse comportant des informations sans portée générale, relatives à des faits quotidiens.*" Sugiro que cada um poste um texto pertencente a este gênero (texto preferencialmente curto) para que pudéssemos ampliar nosso vocabulário com relação ao gênero. Em seguida, escolha um dos textos postado pelos colegas e faça um pequeno resumo do que compreendeu. Este resumo é feito em português.

### **Aula X de XII – Semana de 06.11 a 12.11**

Em nossa décima semana, propôs-se aos aprendizes a descoberta da *Île de la Gorée*<sup>57</sup> (em português, conhecida como Ilha de Gorée ou Ilha de Goréia), é uma ilha localizada na costa do Senegal e que durante os séculos XV e XIX foi um dos maiores centros de comércio escravo. O texto proposto apresentou aos aprendizes a história de luta, de racismo e de sofrimento do povo senegalês. Os mesmos tiveram as atividades

---

<sup>56</sup> Conforme anexo M.

<sup>57</sup> Conforme anexo N.

de leitura habitual, isto é, questões de compreensão geral, de vocabulário e de pontos relevantes de foco na forma. Além disso, foi acrescentada a canção escrita por Gilberto Gil sobre a ilha e o sofrimento de sua população, o que enriquece bastante as leituras de nossos aprendizes, pois o fator cultural é um componente imprescindível no EALE. Por fim, as postagens feitas no fórum da semana anterior, foram retomadas durante as atividades de compreensão do texto e da canção para que sejam levados a interagir e acompanhar as contribuições realizadas pelos colegas.

### **Aula XI de XII – Semana de 13.11 a 19.11**

Nesta semana, optou-se por utilizar o sítio muito interessante idealizado pela UNESCO<sup>58</sup>, que nos propõe uma visita virtual da *Île de la Gorée*. Para tanto, foi pedido aos aprendizes que realizem a visita virtual e em seguida postassem três curiosidades sobre a ilha em nosso fórum sobre o assunto. Por fim, foram selecionados alguns pontos de foco na forma pertinentes de serem trabalhados com os aprendizes neste momento<sup>59</sup>. O objetivo desta tarefa foi de disponibilizar aos aprendizes um maior contato com a história da ilha apresentada anteriormente. Além disso, conhecer ter a possibilidade de acessar imagens e vídeos que oportunizassem novas leituras e visões mais amplas sobre a temática debatida e oportunizar um canal de compartilhamento e trocas entre os colegas.

### **Aula XII de XII – Semana de 19.11 a 26.11 – Dia 26.11 PRESENCIAL**

A última semana de aula serviu como um fechamento do período do curso, a tarefa teve como base o texto escrito em francês apresentando um assunto bastante

---

<sup>58</sup> O site é: <http://webworld.unesco.org/goree/fr/screens/0.shtml>

<sup>59</sup> Conforme anexo O.

conhecido em nossa cultura “A Favela”<sup>60</sup>. O interesse foi grande por se tratar de uma temática atual, analisando o ponto de vista francês sobre um assunto latente aqui no Brasil. A aula presencial consistiu na aplicação de uma prova<sup>61</sup> (mesmo modelo formal) aplicada no último dia de aula. Além disso, a avaliação processual foi discutida entre professor e aprendizes, como uma forma de análise e reflexão no que concerne a oportunização de letramentos e descobertas dos aprendizes.

Neste capítulo, foram discutidos os princípios metodológicos utilizados durante a pesquisa e foi apresentado o contexto de realização da pesquisa, através da apresentação do ambiente virtual de aprendizagem e das ferramentas digitais utilizadas.

---

<sup>60</sup> Conforme anexo P.

<sup>61</sup> Conforme anexo Q.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A seguir, serão apresentados, discutidos e analisados os dados que são a base para a realização da presente pesquisa. Os dados originam-se da realização do curso “Percurso de Leitura em Francês”, no qual se buscaram quais seriam as maneiras de integrar as tarefas e as ferramentas, em especial as inspiradas no funcionamento do mapa mental, na oportunização de letramentos em Francês como língua estrangeira nos AVA. Por fim, discutem-se e apresentam-se as contribuições da teoria dos gêneros na elaboração destas tarefas.

Basicamente, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: dois questionários e as interações realizadas durante o curso. No que tange à aplicação dos questionários, o primeiro foi realizado na primeira semana de curso em meio digital e o segundo em papel ao término da realização do curso. As observações foram realizadas através do prisma do pesquisador, que se deteve nas interações ocorridas no ambiente virtual de aprendizagem, estendendo-se ao uso das ferramentas do *Moodle*, do *Popplet* e do *Prezi*. Considerou-se relevante, também, a utilização de dados obtidos através da troca de e-mails entre pesquisador e aprendizes. Cada excerto, daqueles selecionados como representativos seja nas interações, seja nas respostas aos questionários, é descrito e analisado. Por fim, é realizada uma sistematização e uma possível explicação, no formato de hipóteses, dos padrões observados com relação às perguntas de pesquisa expostas inicialmente.

### 4.1 OPORTUNIZAÇÃO DE LETRAMENTOS EM AVA ATRAVÉS DA INTEGRAÇÃO DE TAREFAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

A pesquisa realizada baseia-se no ponto de vista vygotskyano ao afirmar que é na interação que a construção do conhecimento se realiza. Considera-se primordial ao

desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, suas interações, momentos responsáveis pelo compartilhamento e construção de seu aprendizado.

Nesta perspectiva, a tarefa é vista como uma ação realizada por um ou mais aprendizes, na busca de estratégias específicas na resolução de problemas. O aprendiz é visto como um ator social mobilizador, tendo em vista que a competência é composta pela união dos conhecimentos, das habilidades e da atitude do aprendiz, isto é o CHA (Behar, 2012, no prelo).

As tarefas baseadas no conceito do CHA visam a uma participação ativa dos aprendizes, sendo esta uma das preocupações em sua concepção. Um dos pontos positivos no uso das ferramentas digitais é a possibilidade de recuperação das interações ocorridas, haja vista que estas se encontram registradas e podem ser usadas para vista de análise e discussão.

Partindo deste princípio, o uso das ferramentas digitais, *Popplet* e *Prezi*, moldadas a partir da concepção de mapas mentais, foram utilizadas com a intenção de intensificar a compreensão e produção de conhecimento, através da ideia de não-linearidade e representação do pensamento de maneira criativa e flexível. A partir de seu uso, objetivou-se oportunizar aos aprendizes um auxílio à compreensão e à organização do grande volume de informações, ao quais estes são expostos cotidianamente. Ao pensar em AVA, as possibilidades de interações multiplicam-se, reforçando deste modo esta essencial característica da aprendizagem.

Como apresentado anteriormente, Walquir e Behar (2009) veem na interação em meio digital uma construção coletiva de saberes e conhecimentos. Vendo o ambiente através do prisma da complexidade, abre-se a possibilidade de acompanhar, analisar e coletar todas as interações ocorridas bem como suas relações, mesmo que não sejam aparentes. Para tanto, chega-se a uma das questões que se pretende investigar: quais são as maneiras de oportunizar letramentos em AVA através de tarefas e ferramentas virtuais de aprendizagem?

Apresentam-se a seguir, algumas informações relevantes para que se possa compreender o perfil do aprendiz no que tange o uso de ferramentas virtuais de aprendizagem e da modalidade EAD. Acredita-se não ser possível estabelecer

comparações e hipóteses sem que se tenha a possibilidade de conhecer o contexto do aprendiz e quais são as suas expectativas quanto ao curso.

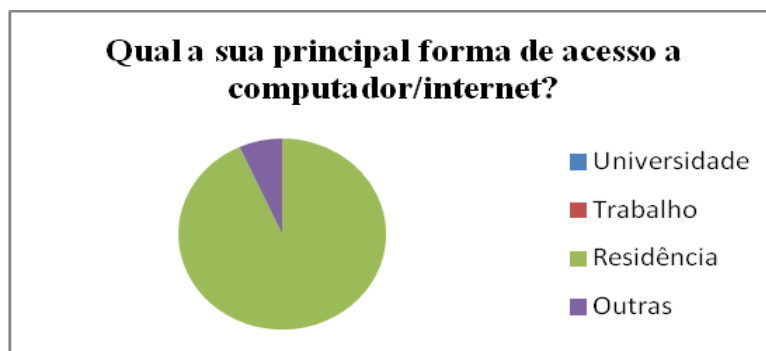
#### **4.1.1 Uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes**

Nos questionários protocolares, foi possível a verificação, conforme o depoimento oferecido pelos aprendizes, de informações contextuais referentes aos seus perfis assim como suas opiniões no que tange seu aprendizado, seus objetivos de aprendizagem e o uso de ambientes digitais de aprendizagem. O primeiro questionário foi respondido por quinze aprendizes, sendo esta a única atividade realizada por alguns deles tendo em vista que alguns nem compareceram ao nosso primeiro encontro presencial. As informações dos quinze inscritos serão apresentadas como forma de contextualizar e apresentar um esboço do perfil de aprendiz que busca este tipo de curso e confrontar com as informações apresentadas anteriormente por outras pesquisas.

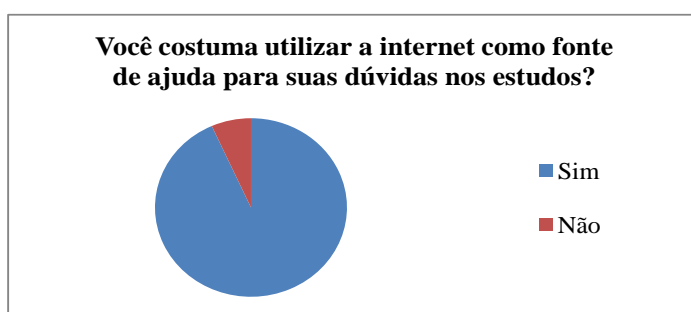
Como forma de contextualizar o perfil deste público, corroboraram-se resultado já constatado por Pietraróia (2003), ao constatar-se que a faixa etária dos participantes interessados em leitura de francês ficou entre vinte e cinquenta anos. Cabe ressaltar que praticamente todos os aprendizes pertencem ao meio universitário seja na graduação ou ainda em pós-graduação<sup>62</sup>. É interessante observar que os dados obtidos só reforçam as afirmações anteriores que apresentavam o público do FI como um público predominantemente universitário e que o público, que normalmente busca a modalidade EAD, compõe-se de aprendizes adultos em formação universitária. No que se refere ao uso individual de recursos tecnológicos, conforme perguntas apresentadas no questionário um, seguem abaixo os gráficos com os resultados considerados mais relevantes para as questões de pesquisa.

---

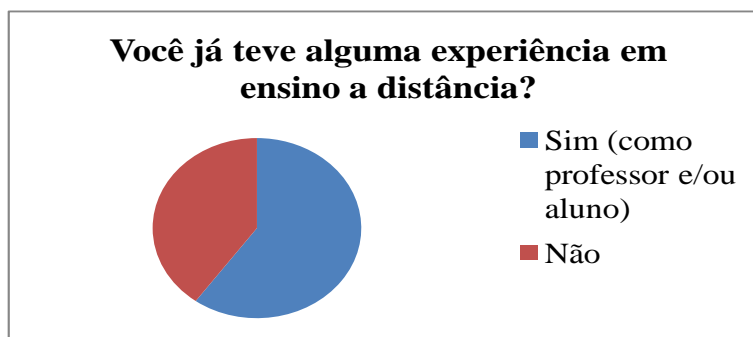
<sup>62</sup> A exceção ficou por conta do Aprendiz 10 (A10) que no momento de sua inscrição havia terminado o ensino médio e ainda não havia começado o ensino superior.



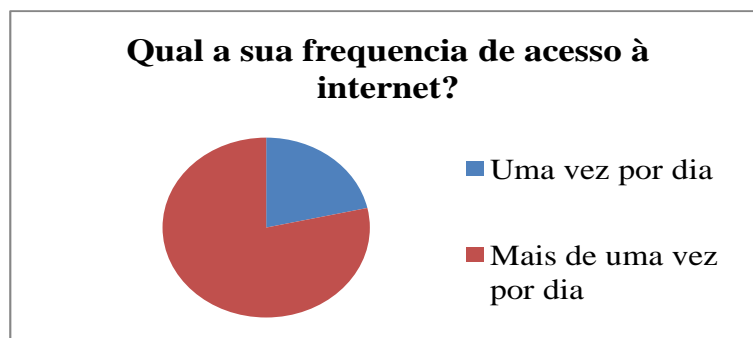
**Gráfico 2** - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes  
Fonte: Pesquisa da autora.



**Gráfico 3** - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes  
Fonte: Pesquisa da autora.



**Gráfico 4** - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes  
Fonte: Pesquisa da autora.



**Gráfico 5** - Referente ao uso de recursos tecnológicos pelos aprendizes  
Fonte: Pesquisa da autora.

Em análise dos gráficos, fica claro que os aprendizes inscritos no curso são usuários habituados ao uso de ferramentas digitais, enquadram-se nas descrições realizadas por Veen & Vrakking (2009) ao falarem de uma nova geração que se forma atualmente. É interessante que, mesmo sendo uma larga faixa etária, entre 20-50 anos, pode-se perceber um grande contato com o mundo digital, sendo considerados usuários experientes e, segundo esses autores, mostram-se abertos à busca de respostas e de novas maneiras de aprender. Além disso, reforça os dados apresentados por Pietraróia (2003) no que concerne aos aprendizes de FI, que segundo a autora, são aprendizes normalmente familiarizados com nas novas características do mundo atual. No entanto, percebe-se o tom reducionista ao retomarmos Prensky (2001) que em seu artigo sobre os nativos e imigrantes digitais, toma a questão da idade como algo imprescindível no que tange a adaptação dos aprendizes as novidades tecnológicas. Pode-se inferir que a questão da idade pode ser um dos fatores de análise, mas não se pode tomá-lo como critério definitivo ao perceber-se que as dificuldades apresentadas ou não pelos aprendizes independem de fatores etários. A partir do perfil no que concerne o uso de recursos tecnológicos dos aprendizes, será realizada a análise das interações ocorridas para que se possa auferir posteriormente se os letramentos foram oportunizados a estes aprendizes.

#### **4.1.2 As interações produzidas durante a pesquisa**

Sendo as interações o cerne da construção do conhecimento, analisa-se que durante a realização da presente pesquisa, pode-se categorizá-las em três principais objetivos, a saber: interações na resolução de problemas, interações na construção e realização de tarefas e as interações de incentivo aos colegas.

Nas interações para resolução de problemas, pode-se perceber o quanto é importante em um ambiente virtual de aprendizagem a união e a troca entre os aprendizes, pois esta relação torna-se imprescindível na construção de uma comunidade de aprendizagem. Abaixo, apresenta-se um exemplo da importância do

apoio entre os colegas, de suas interações, para que o uso da ferramenta e consequentemente a realização da tarefa fosse possível. O aprendiz A8 criou um tópico, dentro do fórum *Biographie Marc Levy*, apresentando suas dificuldades de uso da ferramenta e o apoio do colega foi primordial neste momento.

**Tabela 1** - Diálogos pertencentes ao fórum Biographie Marc Levy diálogos pertencentes ao fórum Biographie Marc Levy

<b>Semana Cinco - Tópico: Problemas no Popplet?</b>
<p>por <u>A8</u> - domingo, 9 outubro 2011, 18:50</p> <p>Pessoal,</p> <p>tentei visualizar os trabalhos que já foram disponibilizados aqui, incluindo o meu, e não consigo. Gostaria apenas de confirmar... alguém mais está com dificuldades de acessar o Popplet?</p> <p>Abraços</p>
<p>por <u>A5</u> - domingo, 9 outubro 2011, 19:30</p> <p>Olá, A8,</p> <p>A tua apresentação é a única que não consegui visualizar até o momento.</p> <p>Abraço.</p>
<p>por <u>A8</u> - domingo, 9 outubro 2011, 19:44</p> <p>Não sei o que está acontecendo, então. Pq a ferramenta sequer abre aqui pra mim! Vou reiniciar o firefox... de repente, dá jeito!</p> <p>abraço</p>
<p>por <u>A8</u> - domingo, 9 outubro 2011, 19:48</p> <p>reiniciei! Deu certo.</p> <p>Vou postar o link de novo!</p>
<p>por <u>professora</u> - segunda, 10 outubro 2011, 17:12</p> <p>Oi pessoal, às vezes tem que cuidar, pois algumas dessas ferramentas não funcionam em navegadores diferentes do Internet Explorer, sempre que tiverem um problema tentem abrir no IE para garantir!</p> <p>Um abraço,</p>

Fonte: Pesquisa da autora.

Pode-se observar que apesar das dificuldades que se apresentam no uso da ferramenta, o apoio do colega A5 demonstrando a confiabilidade na mesma, oportunizou ao aprendiz A8 tentar novamente o seu uso e resolver seu problema através do apoio dado pelo colega. Neste caso, pode-se claramente perceber a

importância da interação e o quanto esta troca entre os aprendizes, mesmo em uma tarefa assíncrona na modalidade EAD, é possível. Percebe-se que o ambiente alimenta-se tanto de elementos exteriores, no caso da ferramenta, quanto de elementos interiores, mostrando na prática como é totalmente possível pensar em um AVA como um sistema complexo; mostra-se aberto às contribuições exteriores ao mesmo tempo em que as contribuições interiores alimentam o sistema de trocas existentes, conforme os conceitos de sistema aberto apresentados por Morin (2005). Além disso, neste caso, percebe-se a importância da interação, pois segundo Vygotsky (1987), o homem é transformado e se transforma nas relações que produz, através da interação entre o social e o biológico.

Abaixo, apresento mais um exemplo no qual novamente a intervenção entre os colegas auxilia a aprendiz A5 no uso da ferramenta.

**Tabela 2 - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons**

<b>Semana Dois - Tópico: Link para vídeo</b>
<p>por <u>A5</u> - sábado, 17 setembro 2011, 22:01</p> <p>Olá, Pessoal,            Link corrigido. Espero que agora dê certo: <a href="http://prezi.com/ruhqprduevqy/present/?auth_key=nau36ga&amp;follow=rafaelasteffen@hotmail.com">http://prezi.com/ruhqprduevqy/present/?auth_key=nau36ga&amp;follow=rafaelasteffen@hotmail.com</a>            Abraços</p>
<p>por <u>A1</u> - sábado, 17 setembro 2011, 23:36</p> <p>Oi            Tentei acessar mas nao consegui.</p>
<p>por <u>A5</u> - domingo, 18 setembro 2011, 13:29</p> <p>Nossa, que estranho isso. Lá vai um outro link: <a href="http://prezi.com/ruhqprduevqy/la-francophonie/">http://prezi.com/ruhqprduevqy/la-francophonie/</a>            Se não der desta vez, então realmente não sei o que está acontecendo.            Abraço,</p>
<p>por <u>A1</u> - domingo, 18 setembro 2011, 14:08</p> <p>Oi,            Agora consegui ver, muito legal a tua atividade. Parabéns não tive tempo de aprender essa nova ferramenta vamos aguardar a nova tarefa.</p>
<p>por <u>A5</u> - domingo, 18 setembro 2011, 18:19</p> <p>Olá,            Obrigada! Realmente, não é uma ferramenta muito fácil de manejar...Mas enfim, não é impossível também. 😊            Abraço!</p>

Fonte: Pesquisa da autora.

No tópico acima, é o diálogo entre os aprendizes que torna possível a realização da tarefa proposta. Sem o comentário do colega, A5 não teria percebido o problema de acesso em sua atividade. Além disso, há o comentário animador da colega, elogiando sua atividade. Essas trocas demonstram claramente a importância da interação entre os aprendizes, revelam através de dados concretos de que a aprendizagem é um fenômeno social, pois é através das interações entre os aprendizes e entre as ferramentas que os aprendizes se transformam e produzem determinada cultura.

Pode-se mesmo retomar Moraes (1996) que toma o conhecimento como um “processo em constante mudança, interconectado em redes”. Neste caso, também se pode retomar o conceito de Moraes que propõe a visão de um sujeito coletivo, capaz de reconhecer a importância da interação buscando o desenvolvimento de uma visão multidimensional, afetiva e criativa. Mesmo que a aprendiz não tenha ela própria tido tempo de realizar a tarefa e descobrir o uso da ferramenta, usou seu tempo interagindo com a colega e a partir desta interação demonstrando sua vontade de descobrir as novas tarefas que estão por vir.

As interações na construção e realização de tarefas foram realizadas de forma bastante ativa. Mesmo que por pedido dos próprios aprendizes ao início do curso não fossem realizadas atividades síncronas, pode-se perceber que sempre estavam dispostos a participar e contribuir. Abaixo, apresento um excerto do fórum no qual os aprendizes deveriam formar duplas para realizar uma tarefa sobre um dos países pertencentes à Francofonia. Percebe-se que os aprendizes mostram-se abertos a interagir e trabalhar em pares.



**Tabela 3** - Diálogos pertencentes ao fórum As diversidades da Francofonia

<b>Semana Quatro - Tópico: Duplas</b>
<p><i>por A2 - domingo, 18 setembro 2011, 16:</i></p> <p><i>Gostaria de fazer a tarefa 2 sobre Bélgica. Alguém gostaria de fazer dupla comigo?</i>  <i>Abraços</i></p>
<p><i>por A4 - domingo, 18 setembro 2011, 20:15</i></p> <p><i>Olá A2, eu topo fazer a segunda tarefa sobre Bélgica, vamos?</i>  <i>Abraços</i></p>
<p><i>por A2 - domingo, 18 setembro 2011, 20:48</i></p> <p><i>A4</i></p> <p><i>Obrigada, vamos. Por onde começamos?</i>  <i>abraços</i></p>

Fonte: Pesquisa da autora.

Pode-se perceber um traço de autonomia muito importante dos aprendizes, pois apenas a proposta da tarefa é realizada pelo professor e são os aprendizes que tomam a frente da situação. Ao serem colocados em uma situação de tomada de decisão, eles buscam alternativas para realização de sua tarefa. Retoma-se a partir desta situação a ideia apresentada por Papert (1994) que defende que uma das habilidades mais significativa dos aprendizes é a sua habilidade de aprender a aprender, estar aberto ao novo, sem medo de se expor frente a novas situações.

Por fim, as interações de incentivo aos colegas ocorreram em diversas situações do curso. É interessante observar que, na maior parte dos casos, ocorreram de forma espontânea, pois não faziam parte das tarefas e não eram também exigidas pelo professor-pesquisador. Abaixo, segue um exemplo muito interessante, o aprendiz A1 acessa a atividade do colega A5 que havia realizado uma apresentação na ferramenta Prezi sobre as imagens e sons que representam a Francofonia.

**Tabela 4** - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons

<b>Semana Dois - Tópico: Link para vídeo</b>
por <u>A1</u> - domingo, 18 setembro 2011, 14:08 Oi, <i>Agora consegui ver, muito legal a tua atividade. Parabéns não tive tempo de aprender essa nova ferramenta vamos aguardar a nova tarefa.</i>
por <u>A5</u> - domingo, 18 setembro 2011, 18:19 Olá, <i>Obrigada! Realmente, não é uma ferramenta muito fácil de manejar...Mas enfim, não é impossível também. 😊</i> Abraço!

Fonte: Pesquisa da autora.

Na passagem acima, mesmo que o aprendiz A1 não tenha realizado a tarefa, acessa o ambiente para acompanhar as produções dos colegas e ainda tecer comentários positivos com relação ao que o colega realizou. Esta abertura ao novo, ao aprendizado demonstra uma característica apresentada por Veen & Vrakking (2009) como característica desta nova geração que são as habilidades colaborativas. Mesmo que não haja uma obrigatoriedade de participação, os aprendizes se mostram abertos a interagir, tornando uma tarefa que pode ser vista como solitária em uma ação comunitária. Segue abaixo outro exemplo de interação na qual há novamente um colega realizando comentários relacionados ao trabalho de outro colega. Cabe reforçar que os comentários foram totalmente espontâneos, demonstrando o interesse em compartilhar e colaborar entre colegas.

**Tabela 5** - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons

<b>Semana Dois - Tópico: Postagem tarefa</b>
por <u>A3</u> - domingo, 18 setembro 2011, 16:18  <i>Aqui vai o meu link</i> <i><a href="http://prezi.com/9-7ecih5llkl/francais-dans-le-monde/">http://prezi.com/9-7ecih5llkl/francais-dans-le-monde/</a></i>  <i>Abraço</i>
por <u>A5</u> - domingo, 18 setembro 2011, 18:20  <i>Muito legal o teu, A3! Parabéns!</i>  <i>Abraço,</i>

Fonte: Pesquisa da autora.

Ao analisar as três categorias de interação, percebe-se claramente que, na maioria das interações, a figura do professor-pesquisador não é centralizadora, isto é, as interações ocorrem normalmente entre os aprendizes. A intervenção do professor-pesquisador ocorre eventualmente, sendo visto como mais um parceiro de aprendizagem não como o legitimador das informações. As trocas entre colegas e entre professor-pesquisador e aprendizes são vistas e valorizadas da mesma forma, o que demonstra uma mudança bastante interessante nesta relação, pois os aprendizes se mostram mais envolvidos com sua aprendizagem e conseqüentemente mais responsáveis pela construção deste processo.

Neste contexto, há uma resignificação de papéis, pois os aprendizes mostram-se envolvidos e tão responsáveis quanto o professor no processo de aprendizagem. Conforme apresentado anteriormente, nesta pesquisa, acredita-se na importância de que sejam oferecidas situações nas quais os aprendizes vivam seus aprendizados, para que as tarefas realizadas possam desafiar suas capacidades cognitivas (VANTHIER, 2009). Além disso, frisa-se a importância do estabelecimento de laços sociais entre os aprendizes, através de tarefas e situações que ofereçam possibilidades de socialização entre os mesmos, para que se sintam mais implicados nas situações de aprendizagem.

Optou-se por esta contextualização dos perfis dos aprendizes e das interações predominantes para que se chegasse agora à discussão e análise da oportunização de letramentos através de tarefas e ferramentas virtuais de aprendizagem. Tomando a complexidade como fio condutor, faz-se necessária uma abordagem geral para que se possam entender os fatos mais pontuais que ocorreram durante o percurso da pesquisa.

A seguir, apresentam-se e analisam-se exemplos que ilustram os resultados do presente estudo.

#### **4.1.3 Oportunização de letramentos através de tarefas e ferramentas digitais**

Conforme apresentado anteriormente, as tarefas objetivaram a participação ativa dos aprendizes, proporcionando aos mesmos uma atitude mais autônoma e

colaborativa frente às atividades e suas interações. O uso das ferramentas *Prezi* e *Popplet*, foi selecionado, por se apresentar de maneira clara e amigável, sem aparentes dificuldades de utilização. Através da junção entre o projeto pedagógico do curso realizado e as ferramentas escolhidas, o curso buscou a construção dos letramentos dos aprendizes em FLE. Para tanto, o processo de leitura foi tomado como socialmente significativo e as ferramentas digitais utilizadas, como potencializadoras do processo de aprendizagem.

O que se pode perceber durante as interações realizadas e já apresentadas acima, é que apesar de as ferramentas objetivarem uma intensificação do aprendizado, algumas dificuldades ocorrem no decorrer do percurso. A dificuldade no uso das ferramentas existiu, mas conforme visto anteriormente, isto não é visto de forma negativa, tendo em vista as trocas realizadas pelos aprendizes. Porém, alguns aprendizes não se mostraram tão abertos ao uso das ferramentas. A principal justificativa foi a falta de tempo para investimento na aprendizagem da ferramenta a ser utilizada. Como exemplo, apresenta-se abaixo um e-mail recebido do aprendiz A4, no qual o aprendiz justifica-se pela falta de tempo em realizar a tarefa.

**Tabela 6** - E-mail Aprendiz A4 em relação ao uso da Ferramenta Prezi

**1.1 o A tarefa do espaço prezi ...**

**DE:** A4

**PARA:** PROFESSORA

Mensagem sinalizada

Sábado, 17 de Setembro de 2011 16:46

Olá,

a tarefa do espaço prezi nao consigo entender. Tentei entrar mas como meu tempo é curto, fiquei girando um tempo no site e como nao obtive resultado desisti da tarefa até

Fonte: Pesquisa da autora.

Como se pode observar, o aprendiz coloca-se em uma posição de desistência diretamente, não demonstra abertura para compreender o uso da ferramenta e esclarecer as possíveis dúvidas. A questão do tempo define sua decisão de desistir, mesmo que os aprendizes estejam cientes desde o início de que serão necessárias quatro horas-aula semanais para a realização das tarefas, muitos de maneira informal, durante os encontros presenciais, comentaram não imaginar que a realização das tarefas tomaria realmente as quatro horas previstas pelo programa do curso.

Consequentemente, pode-se observar que alguns aprendizes preferiram não se envolver de maneira integral nas tarefas, realizando somente as tarefas que não envolvessem o uso de ferramentas digitais exteriores a plataforma *Moodle*. Mesmo que a intenção tenha sido de facilitar e ampliar a compreensão escrita dos aprendizes, nem sempre estes se mostraram abertos às novas experiências.

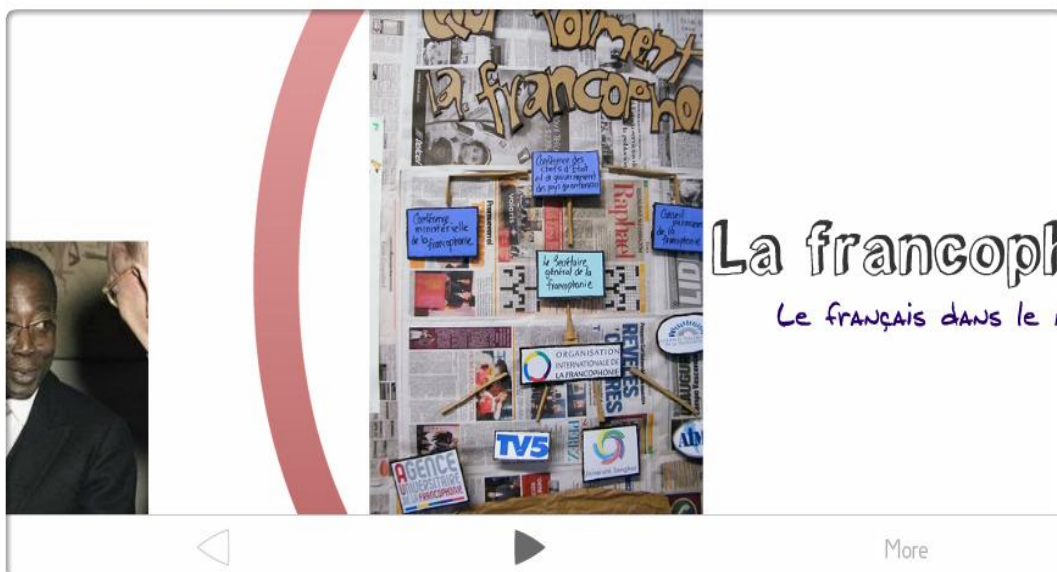
Como citado anteriormente, o uso das ferramentas *Prezi* e *Popplet* foi realizado com o intuito de facilitar aos aprendizes a ação de relacionar ideias, auxiliando na organização das principais pontos dos textos. Isto é possível, pois esta seleção das ideias principais e esta criação de relações lógicas entre elas favorece uma maior compreensão dos aprendizes. Abaixo, apresento um exemplo de tarefa realizada na ferramenta *Prezi*. Anteriormente, os aprendizes haviam lido um texto que tratava do conceito de Francofonia e, com a ferramenta, deveriam apresentar elementos que pudessem retomar ideias apresentadas. Seguem abaixo dois exemplos.



**Ilustração 10** - Ferramenta Prezi do Aprendiz A7<sup>63</sup>

Fonte: Pesquisa da autora.

<sup>63</sup> Disponível no site: [http://prezi.com/prlsufw6uclb/la-francophonie/?utm\\_source=share&utm\\_campaign=shareprezi&utm\\_medium=email](http://prezi.com/prlsufw6uclb/la-francophonie/?utm_source=share&utm_campaign=shareprezi&utm_medium=email)



**Ilustração 11** - Ferramenta Prezi do Aprendiz A2<sup>64</sup>

Fonte: Pesquisa da autora.

As tarefas apresentadas na ferramenta pelos aprendizes A7 e A2 mostram como é possível uma mesma leitura possibilitar diferentes leituras e, além disso, proporcionar a possibilidade de uso da criatividade dos aprendizes, ampliando sua compreensão da tarefa realizada anteriormente e agregando novos elementos significativos a ela. Uma das vantagens do uso desta ferramenta é que ela possibilita a visualização de relações construídas pelos aprendizes; é uma exteriorização de sua compreensão que normalmente não estaria visível aos colegas sem o uso da mesma. Chega-se assim ao conceito de letramentos apresentado anteriormente, pois conforme Soares (1999), letramento é composto de práticas sociais que são incorporadas e interagem no momento da interação. Percebe-se que houve uma interação por parte do aprendiz, seja com o texto anteriormente lido, seja com os elementos que foram incorporados a sua apresentação.

Para uma maior exemplificação, na semana seguinte, foi pedido que os aprendizes analisassem a produção de um dos colegas e tentasse reconhecer quais as ideias do texto que o colega retomou em sua produção. As interações foram realizadas através de um fórum e foi escolhido o tópico que discute a apresentação do aprendiz A2, apresentada acima.

<sup>64</sup> Disponível no site: <http://prezi.com/yrefzf3k9hwf/a-francofonia/>

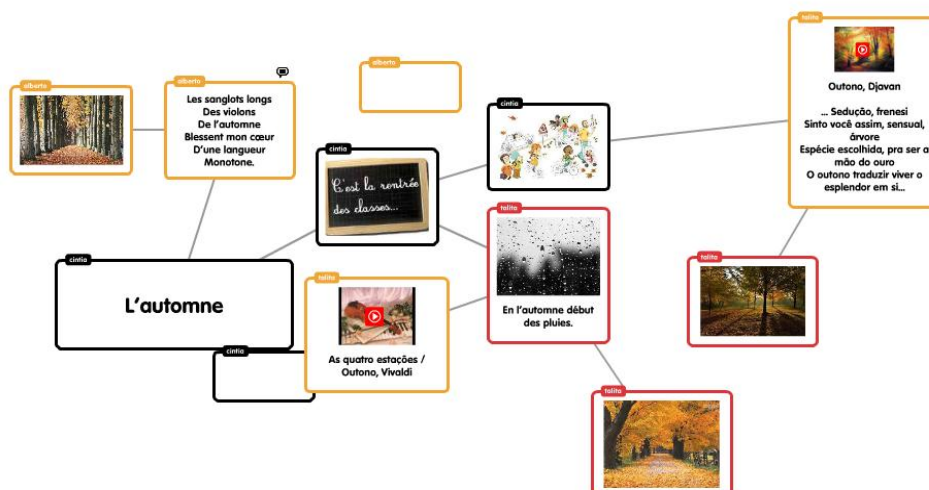
Tabela 7 - Diálogos pertencentes ao fórum A Francofonia em imagens e sons

<b>Semana Dois - Tópico: <i>Francophonie</i> - Tarefa 2</b>
<p>por <u>A2</u> - terça, 20 setembro 2011, 17:31</p> <p>Segue o link da minha tarefa <a href="http://prezi.com/yrefzf3k9hwf/a-francofonia/">http://prezi.com/yrefzf3k9hwf/a-francofonia/</a></p>
<p>por <u>A8</u> - sexta, 23 setembro 2011, 09:46</p> <p><i>A apresentação se baseia no texto 2: l'idée de francophonie</i></p> <p><i>Acredito que a intenção seja mostrar o contexto sobre o qual emergiu a ideia de francofonia e os atores e elementos sociais que possibilitaram difusão e o aprimoramento desta.</i></p>
<p>por <u>A5</u> - sexta, 23 setembro 2011, 18:18</p> <p><i>O seguinte trecho do segundo texto da tarefa 1 pode embasar bem aquilo que o colega quis mostrar na sua apresentação, "La francophonie exprime alors l'idée d'une communauté d'hommes répartis dans le monde et parlant le français", pois eles se utilizou de diversos elementos (imagens, música, texto), e conseguiu mostrar essa ideia de comunidade da língua francesa.</i></p>

Fonte: Pesquisa da autora.

Percebe-se nessa tabela que os aprendizes fizeram agora o movimento contrário ao produzido anteriormente. Ao serem solicitados na tarefa anterior, a produzir suas apresentações, o objetivo é que extrapolassem o texto e buscassem elementos que pudessem ligar-se ao tema discutido de maneira a enriquecê-lo. Agora, é o caminho de volta, a desconstrução, buscar no texto e na apresentação dos colegas as relações realizadas, buscando compreender o percurso de leitura dos colegas. Estes dados embasam o que Morin nos apresenta com relação à importância de compreender o contexto, pois sem compreendê-lo não é possível entender os elementos que compõem a situação. Além disso, percebe-se, colocada em prática, a ideia de que nesta pesquisa as ferramentas digitais seriam vistas como meio de oportunizar e intensificar os processos reflexivos. As ferramentas escolhidas possibilitaram aos aprendizes uma forma diferenciada de representação mais criativa, flexível e não linear das tarefas propostas. Além disso, os aprendizes tiveram a possibilidade de desenvolver estratégias que pudessem auxiliá-los na organização do grande fluxo de informações tal como ocorre no presente em nosso cotidiano.

A ferramenta *Popplet* foi primeiramente utilizada através de uma atividade coletiva, na qual os aprendizes, a partir da palavra *automne*<sup>65</sup>, deviam responder a seguinte pergunta “Quais são as palavras, imagens, sons e vídeos que pode relacionar com a palavra *automne*? Você receberá um convite para se inscrever no Popplet e depois poderá contribuir com a produção que iniciei.” Abaixo, segue o mapa mental construído coletivamente a partir da pergunta realizada pelo professor-pesquisador.



**Ilustração 12** - Produção coletiva na ferramenta Popplet  
Fonte: Pesquisa da autora.

A tarefa acima foi proposta como preparação ao trabalho com uma canção, que tinha como principal temática o outono. Pode-se perceber que a construção de uma compreensão prévia do assunto auxiliou significativamente a compreensão da canção, mesmo que o nível linguístico da canção fosse mais difícil. Pode-se retomar a ideia apresentada por Lévy (1999) de navegador, que é um leitor ativo que pode construir seu próprio percurso de leitura tendo em vista as possibilidades apresentadas. Essas possibilidades de construção são bem maiores, se pensarmos que a maneira de apresentação, neste caso, em forma de mapa mental, tende a potencializar essas possibilidades. Assim como apresentado por Lévy, pode-se perceber que as possibilidades de leitura são influenciadas de acordo com o suporte de leitura utilizado. Segue abaixo, alguns trechos da tarefa do aprendiz A2 relativos à canção

<sup>65</sup> Outono (Tradução da autora)



trabalhada após o mapa mental acima, demonstrando o entendimento do aprendiz com relação ao tema já trabalhado anteriormente.

**Tabela 8** - Referente a trechos da tarefa sobre a música Octobre

<p><b>Semana Seis</b></p> <p><b>I. Compreensão geral do texto</b></p> <p><b>A. A canção descreve o mês de outubro e seus principais elementos. Qual é a estação do ano apresentada? Exemplifique a partir de alguns trechos.</b></p> <p>A estação do ano representada é o outono, que é caracterizado pelas folhas e galhos de árvores secos. Isso é possível ver em « Le vent <b>fera</b> craquer les branches » (linha 1). E em « Y <b>aura</b> des feuilles partout » (linha 3).</p> <p><b>B. O cantor Francis Cabrel faz uma descrição do mês de outubro:</b></p> <p style="text-align: center;"><i>« Oui...Octobre, c'est le début de la mélancolie. Tout s'effondre doucement. Les couleurs commencent à changer : le vert s'atténue et le rouge monte. La fraîcheur arrive. On enfle des pull-overs. J'aime ce roulement des saisons. C'est la rentrée des classes. Le retour des palombes .Les premiers matchs de rugby... »</i></p> <p>1. Explique essa descrição do cantor com suas palavras.</p> <p>O autor inicia falando das transições que acontecem entre o verão e o outono. Começa a melancolia, talvez devido ao frio, que torna as pessoas mais dentro de suas casas. Tudo cai de forma suave, as cores mudam, o verde das árvores se transforma em vermelho. As pessoas começam a usar roupas mais pesadas.</p> <p>2. É possível encontrar os elementos citados na canção? Exemplifique.</p> <p>Sim. Quando o autor fala « Y aura des feuilles partout », tenho em mente que as folhas verdes das árvores começam a cair, e quando caem, secam, se tornam « vermelhas ».</p>
--

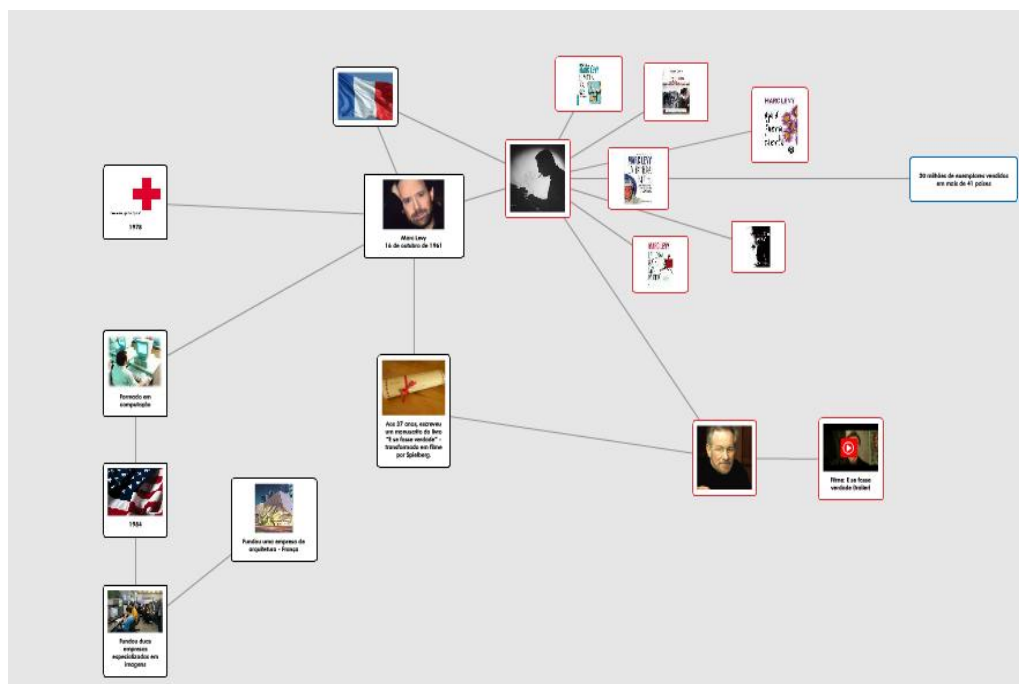
Fonte: Pesquisa da autora.

Percebe-se por parte do aprendiz uma compreensão muito apurada da canção, demonstrando que a discussão prévia possibilitou uma maior preparação para que o mesmo não apresentasse problemas de compreensão. Mais uma vez, observa-se a importância capital da reflexão prévia e da apresentação do contexto para que os aprendizes sejam capazes de construir suas compreensões de maneira mais significativa. Além disso, conforme observado anteriormente por Hirschsprung (2005), o uso de hipertextos favorece as possibilidades de emprego da língua em situações reais de uso, tendo em vista a sua forma de organização diferenciada, seguindo percursos não lineares ampliando as possibilidades de compreensão dos aprendizes. Para Ramal (2002), a subversão da atitude monológica e as conexões de saberes oportunizados através do uso de hipertextos, enriquecem as interações entre os aprendizes. Instaura-se, neste caso, um processo de construção e reconstrução de

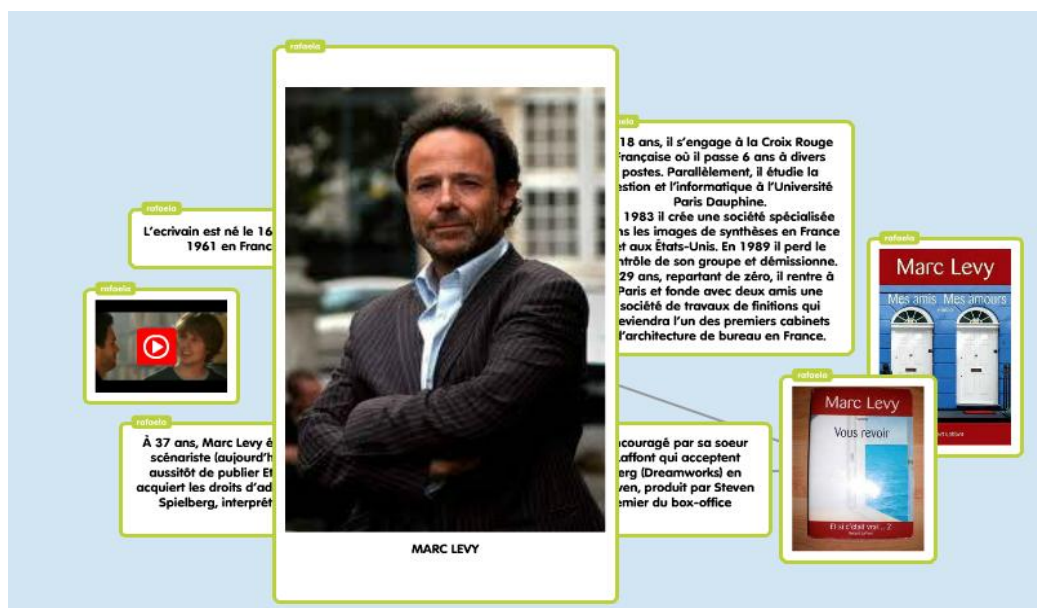
percursos de aprendizagem, enriquecendo sobremaneira as interações mediadas via computador.

Abaixo, apresento exemplos de construção de tarefas individuais dos aprendizes A5 e A8. Estas tarefas foram realizadas após uma apresentação do autor Marc Levy e o objetivo é agrupar as informações mais importantes concernentes ao autor citado. As tarefas demonstraram a possibilidade de retomar o léxico visto anteriormente e reutilizá-lo de forma a melhor compreendê-lo. Além disso, é uma forma de exteriorizar visualmente o percurso de compreensão do aprendiz, fornecendo dados para que possa melhor entender algo que normalmente não seria possível de ser observado. Mesmo que a parte de escrita não tenha sido exigida em francês, percebe-se no exemplo de A8 que o aprendiz faz questão de manter a língua trabalhada, como forma de valorizar sua produção, e levando a crer que a parte de produção escrita pode também ser um aspecto a ser favorecido com o uso das ferramentas digitais.

Ao observar as duas produções abaixo, percebe-se que o espaço para a criatividade e a construção da compreensão é proporcionado através do uso da ferramenta. Os aprendizes partiram do mesmo texto de apresentação do autor e ambos conseguiram construir e selecionar as informações conforme suas compreensões dos textos, mas guardando é claro, relações entre as produções. As diferenças são a forma como cada um dos aprendizes apresentaram seus diferentes percursos de leitura, demonstrando sua autonomia e habilidade ao colocar em ação suas diferentes estratégias de compreensão do texto e, além disso, suas estratégias de organização de sua compreensão. Ao observar os dados anteriores, a oportunização de letramentos através de diferentes gêneros discursivos e diferentes ferramentas digitais tem como elemento primordial a interação. Pode-se mesmo dizer que a interação é uma das chaves que possibilita o sucesso ou o fracasso do aprendiz. Além disso, cabe reforçar a ideia de que as tarefas tiveram um papel imprescindível para que as interações entre os aprendizes existissem e pudessem realmente contribuir na construção de seus EALE.



**Ilustração 13** - Tarefa na ferramenta Popplet do Aprendiz A5<sup>66</sup>  
 Fonte: Pesquisa da autora.



**Ilustração 14** - Tarefa na ferramenta Popplet do Aprendiz A8<sup>67</sup>  
 Fonte: Pesquisa da autora.

Por fim, após a demonstração de evidências de que foram oportunizadas ocasiões de construções de letramentos aos aprendizes, chega-se a uma resposta mais conclusiva a nossa primeira hipótese a saber.

<sup>66</sup> Disponível no site: <http://popplet.com/app/#/89672>

<sup>67</sup> Disponível no link: <http://popplet.com/app/#/89297>

A integração entre tarefas e ferramentas digitais, em especial de ferramentas inspiradas no funcionamento do mapa mental, pode oportunizar letramentos em FLE em AVA aos aprendizes.

Com a apresentação do exemplo que se segue, das duas avaliações realizadas pelo aprendiz A3, pode-se afirmar que existiram letramentos, uma vez que o aprendiz soube mobilizar suas competências de maneira estratégica na realização das avaliações exigidas no curso. Como pode ser observado, a primeira avaliação apresenta um nível de compreensão mínimo do aprendiz, coerente com os objetivos desenvolvidos em um primeiro momento. A prioridade nesta primeira avaliação foi a construção de uma compreensão global dos documentos utilizados, através de questões mais abrangentes e uma estrutura linguística simplificada. A segunda avaliação apresentou uma estrutura mais complexa, por apresentar textos com maior quantidade de informação, complexidade lexical e sintática, o que exigiu dos leitores aprendizes que aplicassem seus conhecimentos construídos ao longo do curso. Através do uso de ferramentas de leitura, pode-se observar que as interações realizadas durante o curso, contribuíram para uma atitude mais autônoma dos aprendizes.

23 La solidarité entre pays membres est un principe fondateur de la  
 24 communauté francophone, en raison de la diversité des situations de ses  
 25 membres - pays moins avancés, pays pauvres, petits États insulaires en  
 26 développement. Elle s'impose d'autant plus que les populations dont la  
 27 langue maternelle n'est pas le français, et qui proviennent de presque  
 28 tous les pays membres de l'OIF autres que la France, le Canada, la  
 29 Belgique et la Suisse, n'ont a priori aucune raison de faire de la défense  
 30 de la langue française un impératif de long terme. ]  
 31 Dans la plupart des pays francophones africains, les jeunes parlent, en  
 32 dehors du français, plusieurs autres langues étrangères.  
 33 [Personnellement, je pratique l'anglais et l'arabe, et je possède quelques  
 34 connaissances en allemand. D'autres jeunes sénégalais parlent chinois,  
 35 japonais, italien ou espagnol. Comment donc les convaincre que leur  
 36 horizon réside forcément dans l'ensemble francophone, si l'on ne leur  
 37 propose pas un agenda conforme aux objectifs de développement de leur  
 38 pays et à leur ambition de réussite personnelle ?  
 39 Le jeune originaire du Québec, de la France, de la Wallonie ou de la  
 40 Suisse romande ne se pose pas cette problématique, car pour lui la  
 41 défense du français procède d'une question de survie identitaire. (...)  
 Adapté de : [http://www.senidees.ccn/afficher\\_article.php?id\\_article=55](http://www.senidees.ccn/afficher_article.php?id_article=55)

1. Segundo o autor, qual é o contexto econômico dos países francófonos?  
 Qual é a base de suas afirmações?  
 O contexto é de fluxos comerciais e investimentos, tratando-se de  
 partes de uma região dotada de papel crucial em economia  
 mundial, rica por sua diversidade geográfica e cultural,  
 e compartilhada de uma língua comum (língua L-6).

2. Qual o sentido da locução *malgré tout* na linha 7 e que ideias essa  
 expressão articula no texto?  
 A locução significa literalmente 'malgrado tudo', ou  
 'apesar de tudo'. Essa expressão articula a ideia  
 de contraposição ao que foi expresso anteriormente  
 no texto.

**Ilustração 15** - Avaliação I realizada pelo Aprendiz A3  
 Fonte: Pesquisa da autora.

12 engagements envers le continent noir. L'Afrique est une priorité pour le Brésil. Je suis convaincu  
13 que leur coopération se développera de plus en plus.»

Texte 2 - Faire profiter l'Afrique

1 Née de son fait, le président Lula annonce que le parlement brésilien va adopter la loi créant  
2 l'université afro-brésilienne, qui va accueillir cinq mille Brésiliens et autant d'Africains. Le lieu  
3 d'implantation de l'université est des plus symboliques. C'est le même ou a été déclenché, au  
4 Brésil, la lutte armée contre l'esclavage. Pour Lula, il s'agit de faire profiter l'Afrique des réussites  
5 de son pays. Il a appelé que son arrivée au pouvoir, le Brésil comptait « 44 millions de pauvres,  
6 comme le Nigeria ». Et rien n'était prévu pour eux dans le budget « parce que les pauvres ne se  
7 défendent pas. Ils ne se révoltent pas ». Ils sont fatalistes ». « Nous avons changé le paradigme pour  
8 toujours ». Entre 1950 et 1980, le Brésil a enregistré une croissance économique moyenne de 7%,  
9 qui lui a permis de passer de pays pauvre aux premiers rangs des pays émergents. Parmi les  
10 expériences réussies dont le Brésil veut faire profiter l'Afrique, il y a bien sûr les biocarburants,  
11 dont il est le champion incontesté. Au total, c'est plus d'une trentaine de projets que le Brésil va  
12 conduire en Afrique. Lula a donné à son pays les moyens de conduire ces projets. « J'ai  
13 transformé la Banque nationale de développement en Banque internationale de développement  
14 ». Ce faisant, il compte contribuer à briser le face-à-face, qu'il juge inéquitable, entre les pays  
15 africains et la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, favorisant au passage les  
16 politiques d'ajustement structurel.

<http://www.lesfrances.com/actualite/publique/Lula-le-Bresil-a-a-pas-les-moyens-de-payer-sa-dette-a-lafrique.html?cmsid=308>

Responda às questões relacionadas com o texto acima em português.

1. Conforme o texto 1, qual é a iniciativa do Presidente Lula da Silva com relação ao continente africano? Qual é a sua motivação?

*A iniciativa é a de se reconectar com o continente africano e de manter relações de cooperação. A motivação é o fato de a África ser dada ao Brasil sua cultura, seu modo de ver a sua cor.*

2. Para Lula, as eleições mudaram a situação criada por ele? Justifique sua resposta.

*Não. Para ele, as eleições não mudaram nada. O mesmo político de Lula teve uma ligação moral e política quanto aos compromissos em torno da África.*

3. Para concretizar a relação brasileira e africana, qual é a promessa de Lula?

*A promessa é a de criação de uma universidade afro-brasileira.*

© OCCORRENTE, BRASILÃO, PORTUGUÊS

**Ilustração 16** - Avaliação Final realizada pelo Aprendiz A3  
Fonte: Pesquisa da autora.

Por fim, pode-se auferir que a proposta pedagógica do curso e o uso das ferramentas virtuais de aprendizagem contribuíram para uma participação ativa dos aprendizes, proporcionando aos mesmos uma atitude mais autônoma e colaborativa frente às atividades e suas interações. Além disso, oportunizou-se o desenvolvimento individual de suas competências de sua compreensão leitora através do uso de ferramentas digitais que forma que estas proporcionassem o uso da criatividade dos aprendizes, ampliando sua compreensão da tarefa realizada anteriormente e agregando novos elementos significativos. Os aprendizes conseguiram reconhecer a importância das interações, já que puderam perceber que o ambiente de aprendizagem alimenta-se tanto de seus elementos internos quanto externos, com a formação de redes de ações simultâneas e dependentes.

Todas estas observações se tornam possíveis através da possibilidade de visualizar as relações construídas pelos aprendizes. Esta exteriorização, que normalmente não estaria visível aos colegas e ao professor em aula presencial, mostra

o que os aprendizes estão fazendo ao ler. Por fim, afirmo que há letramentos no percurso do curso, tendo em vista os exemplos já mostrados em que os aprendizes mostraram a mobilização de suas competências de maneira estratégica na realização das avaliações.

## 4.2 DISCUSSÃO ACERCA DO USO DE DIFERENTES GÊNEROS DO DISCURSO E DO CONCEITO DE LETRAMENTOS.

Neste item, discute-se a contribuição do conceito de gêneros do discurso e letramentos na elaboração de tarefas em meio digital. Para tanto, apresenta-se primeiramente uma comparação entre os dois questionários respondidos pelos aprendizes, pois é interessante entender quais as expectativas dos aprendizes e qual a sua avaliação do percurso do curso. A partir desta discussão, pretende-se demonstrar que os aprendizes mesmo com um perfil aberto ao novo, às novas formas de leitura, às vezes, pode demonstrar algumas ideias bastante tradicionais no que concerne seu entendimento de leitura. Por fim, discute-se e exemplificam-se as contribuições dos conceitos de gêneros do discurso e letramentos na elaboração das tarefas.

### 4.2.1 Expectativas e avaliação do curso

O questionário final foi respondido no terceiro e último encontro presencial no qual a prova final foi realizada. Optou-se por aplicar o questionário em papel para evitar o recorrente problema do não envio das respostas posteriormente, o que ocorreu em outras pesquisas como citada por Campelo (2010). Os oito alunos que finalizaram a disciplina responderam a questões e emitiram suas opiniões no que tange o desenrolar do curso. O questionário final em sua forma integral encontra-se em

anexo<sup>68</sup>. A análise das expectativas e da avaliação do curso será realizada com base na comparação entre os questionários. Para tanto, apresento abaixo as respostas dos aprendizes as perguntas que servirão como base a análise.

**Tabela 9** - Comparação entre respostas dos questionários 1 e 2

	<b>Quais são suas expectativas quanto à disciplina oferecida? O que você realmente busca? (dados do questionário 1)</b>	<b>As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique. (dados do questionário 2)</b>
A1	<i>“Busco melhorar minha capacidade de leitura em francês para estudar alguns autores em sua língua nativa.”</i>	<i>“Sim, embora não tenha participado como gostaria, minhas expectativas de melhorar minha leitura e compreensão de textos em francês foram suficientes.”</i>
A2	<i>“Busco iniciar-me na leitura em língua francesa.”</i>	<i>“Foram. A minha ideia era apenas ter um conhecimento inicial da leitura em francês.”</i>
A3	<i>« Estou precisando melhorar a minha capacidade de leitura do francês para uso no Doutorado.”</i>	<i>“A disciplina estava a contento, principalmente por trabalhar com francês junto com outras mídias como recurso didático.”</i>
A4	<i>« Leitura e escrita do francês, para comprovar proficiência no curso de doutorado.”</i>	<i>“Sim. Percebo que tenho mais autonomia nos estudos. Na leitura não fico tão fixada no que não sei. Mas busco compreender o todo antes de usar o dicionário.”</i>
A5	<i>“Busco o aprimoramento no idioma. Minhas expectativas são de crescimento no conteúdo gramatical e nas leituras de textos em francês.”</i>	<i>“Sim, principalmente em relação ao EAD, pois foi muito bem organizado, ministrado e fez um envolvimento muito interessante entre a questão da cultura francesa e a gramática do idioma.”</i>
A6	<i>“Melhora na interpretação de textos e no vocabulário. Bastante gramática...”</i>	<i>“Parcialmente. Pelo fato de os textos apresentados se distanciarem da minha realidade, tive pouco aproveitamento no meu cotidiano. Mas em termos de</i>

<sup>68</sup> Conforme Anexo R.

		<i>gramática, os conteúdos foram bem passados.”</i>
A7	<i>“Melhorar a compreensão de textos em francês ou com termos em francês.”</i>	<i>“Em parte sim, ter uma tarefa semanal de francês me possibilitou um maior contato com a língua, porém um curso EAD por não ter um horário determinado exige um comprometimento maior.”</i>
A8	<i>“Busco ferramentas que me auxiliem na leitura e interpretação de textos em francês. Além das ferramentas básicas para a leitura, acredito que ter um profissional capacitado para tirar dúvidas é essencial.”</i>	<i>“Sim. Eu esperava conhecer as regras básicas da língua francesa para ler e interpretar. Depois das aulas acredito que passei a fazer isto com uma melhor qualidade.”</i>
A9	<i>“A compreensão textual em francês.”</i>	_____
A10	<i>“Busco aprender a ler em francês o quanto mais rápido possível.”</i>	_____
A11	<i>“Um curso eficiente e acessível com minha rotina de atividades.”</i>	_____
A12	<i>“Instrumentalização para leitura em idioma francês.”</i>	_____
A13	<i>“Desejo poder ler um texto em francês com auxílio de um dicionário, mas que o dicionário me auxilie no campo lexical, que consiga saber a estrutura básica do idioma para não ter que procurar palavra por palavra no texto.”</i>	_____
A14	<i>“Ter o primeiro contato com a língua francesa. Busco compreender o idioma para uma possível residência em outro país.”</i>	_____
A15	<i>“Me aperfeiçoar na língua francesa. Busco o aprendizado desse idioma.”</i>	_____

Fonte: Pesquisa da autora.

Em análise a tabela acima, ao comparar as opiniões dos aprendizes, todos reconhecem mudanças e contribuições positivas do curso no que tange sua compreensão escrita em FLE. Para fins de análise da pesquisa, é preciso a partir dos



dados produzidos, a visualização de como isso se deu em AVA e quais são os pontos positivos, tendo em vista o uso das ferramentas e dos diferentes gêneros do discurso.

Ainda em análise a tabela acima, percebe-se nas falas de A5 e A6 uma grande preocupação com a gramática, demonstrando ainda um descompasso entre a compreensão da leitura como uma construção e negociação de significados realizada de forma colaborativa. Este dado é interessante, pois o trabalho com foco na forma continua sendo considerado muito distante da realidade dos aprendizes. Nas oportunidades em que poderiam ter contribuído na construção de generalizações sobre o uso de conteúdos linguísticos, não houve adesão à tarefa. No entanto, os aprendizes demonstram, com base nas suas afirmações, acreditar que as competências linguísticas, sejam orais ou escritas, precisam de um trabalho de foco na forma, embora não se esforcem em refletir, esperando a apresentação de regras pelo professor.

#### **4.2.2 Uso de diferentes gêneros discursivos e letramentos**

Durante todo o curso, os momentos de trabalho com foco na forma, foram realizados a partir das ferramentas digitais Prezi e Popplet. Esta ideia teve o intuito de quebrar a linearidade normalmente utilizada neste tipo de explicação. Além disso, favorecer a discussão e a troca entre os aprendizes com relação aos elementos estruturais, pois normalmente a apresentação era criada de forma a possibilitar a contribuição dos aprendizes, a inserção de comentários e dúvidas. Apesar dessa possibilidade, em nenhuma das situações os aprendizes interagiram; realizaram a leitura do material sem produzir comentários nem interações com os colegas.

O curso primou por oferecer aos aprendizes diferentes gêneros do discurso, levando em consideração a ideia apresentada anteriormente por Tagliante (2006) de que ensinar uma língua não é apenas o EA de uma forma de comunicação, pois há sempre um passado, uma forma de cultura intrínseca. Ideia reforçada por Galisson (1991) ao ver a língua como uma prática social e produto sócio-histórico, sendo um dos meios privilegiados de acesso à cultura por ser ao mesmo tempo veículo, produtor

e produto de culturas. Apresento abaixo dois exemplos, dentre os gêneros de discurso utilizados durante o curso, pois a principal preocupação da proposta pedagógica desenvolvida foi ampliar o máximo possível o contato dos aprendizes com os diferentes aspectos apresentados por diferentes gêneros.

L'image...  
por CINTIA VOOS KASPARY - domingo, 23 outubro 2011, 20:53

Olá pessoal, proponho uma imagem e uma frase abaixo e gostaria que me respondessem:  
1. Onde elas poderiam ser encontradas: em um jornal, em uma revista, explicando sua escolha.  
2. O que você entende desta frase? Há alguma referência cultural? Explique.



En Belgique on n'a pas de vigne, mais on a des idées. Et la plus grande d'entre elles est sans doute la bière belge, de loin la meilleure bière au monde.

Editar | Excluir | Responder

**Ilustração 17** - Exemplo de tarefa utilizando publicidade belga  
Fonte: Pesquisa da autora.

Clique [aqui](#) para ver o clipe da música e depois analise a letra apresentada abaixo.

#### Octobre – Francis Cabrel

1 Le vent fera craquer les branches  
2 La brume viendra dans sa robe blanche  
3 Y aura des feuilles partout  
4 Couchées sur les cailloux  
5 Octobre tiendra sa revanche  
6 Le soleil sortira à peine  
7 Nos corps se cachent sous des bouts de laine  
8 Perdus dans tes foulards  
9 Tu croiseras le soir  
10 Octobre endormi aux fontaines  
11 Il y aura certainement,  
12 Sur les tables en fer blanc  
13 Quelques vases vides et qui traînent  
14 Et des nuages puis aux antennes  
15 Je t'offrirai des fleurs  
16 Et des nappes en couleurs  
17 Pour ne pas qu'Octobre nous presse  
18 On ira tout en haut des collines  
19 Regarder tout ce qu'Octobre illumine  
20 Mes mains sur tes cheveux  
21 Des écharpes pour deux  
22 Devant le monde qui s'incline  
23 Certainement appuyés sur des bancs  
24 Il y aura quelques hommes qui se souviennent  
25 Et des nuages puis sur les antennes  
26 Je t'offrirai des fleurs



**Ilustração 18** - Exemplo de tarefa utilizando a música de Francis Cabrel  
Fonte: Pesquisa da autora.

Outro aspecto que foi levado em consideração é a ideia de letramentos digitais, pois foram disponibilizados através das tarefas informações em ferramenta variadas. Foram utilizadas canções, sítios interativos com imagens e vídeos, diferentes formas

de apresentação do texto, como por exemplo, na tarefa do *Cirque du Soleil*<sup>69</sup> que o texto foi apresentado em forma de mapa mental. Os usos de diferentes gêneros do discurso oportunizaram aos aprendizes novos percursos de descoberta do FLE. Mesmo aprendizes que já possuíam conhecimentos básicos de francês, sentem-se motivados a aprimorar e buscar, até mesmo fora do ambiente, ferramentas de aprendizagem além das propostas pelo curso. Pode-se ver um exemplo de interação entre dois aprendizes no fórum transcrito abaixo

**Tabela 10** - Diálogos pertencentes ao fórum de Dúvidas

<b>Tópico: Expressões Idiomáticas</b>
por <u>A8</u> - domingo, 18 setembro 2011, 14: Gostaria de saber se existe algum dicionário especializado em expressões idiomáticas.
por <u>professora</u> - domingo, 18 setembro 2011, 16:31 Oi A8, em um dos dicionários da nossa bibliografia há uma parte específica de expressões idiomáticas. Clique <u>aqui</u> , que poderá acessar diretamente esta parte. E no site <u>internaute</u> , se você procurar uma palavra específica são apresentadas algumas expressões que contém essa palavra. Espero ter ajudado!
por <u>A8</u> - domingo, 18 setembro 2011, 18:30 Muito obrigada!!
por <u>A6</u> - domingo, 18 setembro 2011, 17:45 Conheço o <i>À DONF</i> , de gírias. <a href="http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/3428606">http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/3428606</a>
por <u>A8</u> - domingo, 18 setembro 2011, 18:30 Muito obrigada!

Fonte: Pesquisa da autora.

Nessas interações, observa-se que A8 pede ajuda para buscar um dicionário de expressões idiomáticas, sem exigência direta do professor através de tarefa específica. O aprendiz de forma autônoma foi além do que foi exigido pelas tarefas, ele sentiu necessidade de buscar outros tipos de informação, de aprofundar mais seus estudos, sem precisar que fosse necessário o caráter de obrigatoriedade. Pode-se inferir, que a partir das tarefas propostas, sempre levando em consideração o caráter pedagógico, o sistema criado, contribuiu na busca de autonomia e interação entre os aprendizes.

<sup>69</sup> Conforme Anexo K.

Sendo assim, podemos concluir que há um favorecimento na colaboração e na implicação entre os aprendizes, através da integração entre aprendizagem de leitura e componente cultural houve o favorecimento da integração do componente cultural durante um curso, que por ser um curso de compreensão escrita em FLE a preocupação acaba se restringindo aos textos literários e científicos, privando os aprendizes de um maior esclarecimento sobre o componente cultural de uma maneira geral.

Defende-se assim, a definição de letramentos no plural. Mesmo que houvesse semanalmente tarefas individuais, os aprendizes sempre tinham a oportunidade de participar de atividades coletivas paralelamente. Estas tarefas, tanto as individuais quanto as coletivas, proporcionaram aos aprendizes momentos de trocas e interações nos quais foram possíveis as construções de novos significados de leitura. Da mesma forma, os aprendizes que tinham no início um forte objetivo de realizar prioritariamente o foco na forma, ao serem confrontados aos novos desafios de apresentação não se sentiram carentes neste aspecto. Fato este, que pode demonstrar que a proposta de trabalho apresentada supriu suas necessidades mesmo sem que os aspectos linguísticos estruturais fossem evidenciados durante o aprendizado.

O uso das ferramentas de EA digitais mostrou-se positivo, visto que além de proporcionar aos aprendizes um auxílio na construção de suas leituras, os auxiliava a reconhecer aspectos importantes das temáticas abordadas. As ferramentas Prezi e Popplet apesar das dificuldades apresentadas por alguns aprendizes no seu manuseio apresentaram aspectos positivos tendo em vista que as interações foram favorecidas nas trocas de experiências, fortalecendo o vínculo entre os aprendizes mesmo que na maior parte do tempo eles estejam em diferentes espaços geográficos e temporais. Isto pode ser visto como uma das características que emergem da atual conjuntura social. Tendo em vista a cada vez maior naturalidade na comunicação virtual, através das redes sociais, as pessoas se mostram cada vez mais abertas a interagirem umas com as outras sem que obrigatoriamente exista um conhecimento pessoal entre elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito final dessa pesquisa era proporcionar uma discussão e reflexão acerca do uso de diferentes gêneros do discurso e ferramentas digitais e observar quais seriam as contribuições destas escolhas na construção de letramentos em Francês como língua estrangeira na modalidade EAD. Dessa forma, discutimos de que forma esses usos podem ser potencializadores do EALE em ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, realizar a análise do uso de ferramentas digitais de aprendizagem (Prezi, Popplet), através de uma abordagem sociocultural e complexa da leitura em FLE como alternativa diferenciada de ensino-aprendizagem. A partir das observações realizadas, buscar e construir alternativas baseadas no sócio-interacionismo, na complexidade, no conceito de letramentos e gêneros do discurso que auxiliem na reflexão sobre a aprendizagem da leitura em FLE através de tarefas que oportunizem situações de letramento. Para tanto, contribuir para a construção de parâmetros pedagógicos de cursos de compreensão leitora em ambientes virtuais de aprendizagem através da elaboração de um curso em EAD, sendo esta a primeira experiência de ensino a distância disponibilizada pelo NELE – UFRGS (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão).

Percebe-se ao final de nossa pesquisa, que as duas perguntas tornam-se bastante complementares e entrecruzam-se no momento em que se buscam indícios para tentar elucidá-las. Ao observar as tarefas realizadas e as interações construídas pelos aprendizes, percebe-se claramente que as tarefas quando criadas com objetivos claros e objetivos, podem proporcionar momentos de interação muito interessantes e proveitosos. Observa-se, nos aprendizes, uma necessidade de compartilhar, de colaborar com os colegas mesmo que não haja uma obrigatoriedade por parte do professor. Tomando como exemplo as interações realizadas entre os aprendizes que faziam questão de elogiar e acompanhar o trabalho do colega, surgem momentos de compartilhamento puro que com certeza são favorecidos em um AVA, haja vista que os trabalhos são publicados e que ficam disponíveis caso os colegas queiram vê-los.

Analisarei agora, pontualmente, as duas hipóteses de pesquisa apresentadas.

## **1 A integração entre tarefas e ferramentas digitais, em especial de ferramentas inspiradas no funcionamento do mapa mental, pode oportunizar letramentos em FLE em AVA aos aprendizes.**

Ao analisar a participação dos aprendizes, pode-se perceber que foram participações ativas e proporcionaram aos mesmos uma atitude mais autônoma e colaborativa frente às atividades e suas interações. Com isto, oportunizou-se aos aprendizes o seu desenvolvimento individual através de interações nas quais utilizaram suas competências estrategicamente.

As ferramentas digitais proporcionaram situações de uso de sua criatividade, ampliando sua compreensão da tarefa realizada anteriormente e agregando novos elementos significativos aos seus aprendizados. Além disso, há uma intensificação das interações através do uso das ferramentas, pois é estabelecido um sistema de trocas que se alimenta tanto de elementos internos quanto externos. Ao mesmo tempo em que o ambiente funciona através de seus constituintes internos, cria-se a necessidade de interagir com elementos externos, há uma formação de redes de ações simultâneas e dependentes. Este processo possibilita aos aprendizes o reconhecimento do sujeito que confirma a importância da interação, buscando o desenvolvimento de uma visão multidimensional, afetiva e criativa.

No que concerne o aspecto pedagógico, a possibilidade de visualização de relações construídas pelos aprendizes é uma exteriorização de sua compreensão que normalmente não estaria visível aos colegas e professor. Este aspecto enriquece sobremaneira as ocasiões de troca e mesmo de análise destas interações. Há letramentos no percurso do curso, tendo em vista o exemplo do aprendiz que soube mobilizar suas competências de maneira estratégica na realização das avaliações.

No que tange ao uso das ferramentas, alguns comentários são interessantes de serem tecidos. Mesmo tendo caracterizado o perfil dos aprendizes como preparados e habituados com o meio digital, ainda se pode perceber que surgem dificuldades tanto no manuseio das ferramentas digitais quanto no que concerne a leitura de forma geral. Nota-se, até mesmo pelos comentários tecidos no início do curso, uma ideia

fortemente presente entre os aprendizes: é a gramática, vista como um conjunto de regras que eles precisam aprender, sem discussões, sem questionamentos. Apesar de durante o curso serem instigados a participar da compreensão do funcionamento da língua, a partir de situações concretas, em sua maioria, não se mostravam abertos a este tipo de questionamento, talvez por serem alunos de outros domínios, não tendo nenhum estudante de letras, e talvez não se sentindo à vontade para discutir ou questionar. São estudantes de outros domínios, que não se imaginam autorizados a esta discussão. Além disso, foi possível observar algumas dificuldades pontuais de leitura no que tange à organização do texto e os tempos verbais. Mesmo que fossem instigados a refletir sobre a construção de estruturas linguísticas a partir do foco na forma, os aprendizes, em sua maioria, não se mostravam muito abertos e legitimados a fazê-lo. A ferramenta favoreceu a interação para discussão de sentido e busca de materiais de estudo, mas a falta de prática reflexiva sobre o uso da língua permanece no comportamento dos aprendizes.

As dificuldades também apareceram no que concerne à leitura digital, pois houve uma dificuldade no reconhecimento de ícones e símbolos. Um exemplo que pode ser citado é o uso do recurso de *hiperlink* no processador de textos. Este recurso possibilita ligar palavras ou imagens presentes no texto a outros documentos, seja no computador, seja na internet. Optei por utilizar este recurso para manter a ideia de hipertexto mesmo que o documento fosse ao formato doc. Muitos aprendizes tiveram dificuldades em reconhecê-lo, mesmo que ele guarde a mesma aparência dos *hiperlinks* existentes na internet. A decisão pelo uso de documentos no formato *word* também foi tomada tendo em vista a instabilidade das produções apresentadas on-line, pois é difícil para os professores que preparam suas aulas baseadas nestas informações, contar exclusivamente com este recurso. É necessário sempre ter uma segunda alternativa caso ocorrer algum problema. Essas mesmas reflexões podem contribuir para aprendizes em outros contextos diferentes do que foi utilizado nesta pesquisa.

A instabilidade também afeta as ferramentas digitais, em sua maioria, em versões experimentais, já que depois de passada esta fase de testes, normalmente passam a serem ferramentas com custos elevados para uso, impossibilitando a continuidade de uso. Por fim, há o fato de que as ferramentas são normalmente

disponibilizadas em língua inglesa, o que em algumas situações pode ser um entrave à utilização da ferramenta e também à compreensão da tarefa proposta. Sobretudo no caso da presente pesquisa, sendo uma disciplina de leitura em FLE, acrescentar ainda ferramentas em língua inglesa pode trazer situações de dificuldade, mas, sobretudo aprendizes mais jovens e aprendizes familiarizados com o uso do computador não enfrentam esse problema.

Agora, analisa-se a segunda hipótese enunciada na pesquisa.

## **2 A teoria dos gêneros e o conceito de letramentos contribuem na elaboração de tarefas em AVA.**

O uso de hipertextos favorece as possibilidades de emprego da língua em situações reais de uso, tendo em vista a sua forma de organização diferenciada, seguindo percursos não lineares, ampliando as possibilidades de compreensão dos aprendizes. Favorecimento da integração do componente cultural durante o curso, que por ser um curso de compreensão escrita em FLE a preocupação acaba se restringindo aos textos literários e científicos (normalmente), privando os aprendizes de um maior esclarecimento sobre o componente cultural da língua.

O uso de diferentes gêneros discursivos e do conceito de letramentos, mostrou-se bastante produtiva, tendo em vista que o fator da descoberta, usando a cada semana um novo assunto, uma nova forma de abordá-lo, fez com os aprendizes se mostrassem motivados a participar, a interagir e até mesmo a extrapolar sua criatividade, quando solicitados a realizarem suas criações através das ferramentas *Prezi* e *POPPLLET*.

A pesquisa tem talvez a análise e discussão de dados concentrada em poucos aprendizes. Deste modo, a análise da recepção das tarefas por um maior número de aprendizes pudesse fornecer diferentes e mais variados indícios para que a análise das práticas de maneira mais completa levando em consideração um maior grupo de aspectos positivos e negativos. No entanto, ao final desta pesquisa, foi possível observar que as interações ocasionadas entre os aprendizes, através da leitura de



diferentes gêneros discursivos e do uso de diferentes ferramentas digitais, oportunizou aos aprendizes a construção de letramentos em LE. Foi possível que o fato das interações entre os colegas, o envolvimento na realização das tarefas tenha proporcionado aos aprendizes um ambiente de EA no qual eles pudessem se sentir mais autônomos, mas ao mesmo tempo negociando situações e ideias com os colegas. Isso ocorreu em algumas situações até de maneira mais intensa do que em ambientes presenciais, tendo em vista que os aprendizes se sentiam responsáveis por suas produções e comprometidos com os colegas quando estes apresentavam dificuldades. O professor acabou realmente por ocupar um espaço descentralizado, já que os colegas entre si foram capazes de se ajudar.

Como encaminhamento futuro de pesquisas referentes ao ensino-aprendizagem de leitura em FLE, seria muito interessante investigar o quanto a parte de compreensão oral pode ser útil no desenvolvimento e construção da compreensão escrita. Em algumas tarefas realizadas, houve a possibilidade de acessar a compreensão oral, mas não foi possível investigar mais detidamente este uso, pois não era este o objetivo deste trabalho.

Apesar de opiniões contrárias, pode-se perceber que é possível, em um curto espaço de tempo, possibilitar aos aprendizes uma rápida descoberta de vários e diferentes gêneros discursivos de uma língua; basta haver uma abertura por parte de professores e aprendizes, abandonando a concepção ultrapassada e tradicional na qual o texto é visto como um pretexto para que se possa trabalhar algum ponto perdido com foco na forma. Na realidade, deve-se seguir justamente o contrário, o caminho da desconstrução, pois se percebe claramente o quanto estes diferentes **percursos** de leitura e compartilhamento foram enriquecedores em termos de aprendizagem e de conhecimento da língua em questão. Os aprendizes puderam ser expostos a diferentes gêneros textuais e estimulados à reflexão sobre os usos da língua para construção do sentido, realizando percursos individuais ou compartilhados, o que foi determinado pelo uso das ferramentas digitais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, C. B. **Internet e autonomia na aprendizagem do francês língua estrangeira** em meio universitário: a experiência com a plataforma COL. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp007489.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2007.

ALVAREZ, G. Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère. **Le Français dans le Monde**. Lire en français langue étrangère, n° 141, 1978, p. 46-51.

AVOLIO, J., & CORACINI, M. Principes méthodologiques du Français Instrumental. **Cadernos PUC - SP Ensino Instrumental de Línguas**, 1987, p. 55-62.

AUPECLE, M., & ALVAREZ, G. Français Instrumental et Français Fonctionnel - 2° Rencontre Mondiale des Départements d'Études Françaises. **AUPELF**. Strasbourg, p. 17-23 julho 1977.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v.5, n.1, 2005, p. 63-81.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: Four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1986.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARONI, L. L. **Conheça os padrões mínimos de qualidade dos cursos EAD**. Site Universia. Atualizada em 01 dez. 2010. Disponível em <http://www.universia.com.br/ead/materia.jsp?materia=19475>>. Acesso em: 06 maio 2011.

BARRÉ-DE MINIAC, C. La littéracie. In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Éditions des Archives Contemporaines: Paris, 2011, p. 213-224.

BEHAR et al. **Competências em Educação a Distância**. Grupo A, 2012 (no prelo).

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BLANCHET, P.; CASTELLOTTI, V. "Enseigner et apprendre le français dans une perspective plurilingue". **Conferência plenária do XVIII Congresso Brasileiro de Professores de Francês**, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011.

BOLTER, J., & GRUSIN, R. **Remediation**. USA: MIT Press, 2000.

BORTOLINI, L. S. **Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)**. Trabalho de conclusão de curso - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BUARQUE, C. **Reescrevendo a Educação**. Acesso em: 17 out. 2007. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=30>>. SD.

BUZAN, T. **The Mind Map Book**. London, BBC, 1993.

CASTELLS, S. D., LUKE, A., & EGAN, K. **Literacy, society and schooling: A reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução do IL/UFRGS**. n. 9, 2000, p. 49-71.

CORACINI, M. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CORREIA, D., & MACHADO, L. Integração entre tecnologia e sala de aula. In: COSTA, M., & al. (Orgs). **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC-NUSPPLE, 2002, p. 193-203.

COSTA, Patrícia da Silva C. **FEEDBACK em ambiente digital : um processo interlocutório de leitura e produção escrita**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Aquisição de Língua Estrangeira) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

CUBAN, L. **Oversold and underused: Computers in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

CÜQ, J., & GRUCA, I. **Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. Grenoble: PUG, 2003.

DILLENBOURG, P., & SCHNEIDER, D. &. Virtual Learning Environments. In: A. D. (Ed.). **Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"**. Grécia: Kastaniotis Editions, 2002, p. 3-18.

- DRUETTA, D. Internet: a aposta da diversidade. In: FRAGOSO, S. & MALDONADO, A. **A Internet na América Latina**. São Leopoldo/Porto Alegre: Editora Unisinos/Sulina, 2009, p. 41-58.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FARACO, C. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRA, M. O Quadro Atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista Letras - Espaço de Circulação da Linguagem**, n. 27, jul/dez 2003, p. 39-46.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, S. **Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil**. In: IX Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, Brasil: PUC, 26 a 29 de Outubro de 2009.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, jul 2002, p. 21-39.
- GALISSON, Robert. **De la langue à la culture par les mots**. Paris, Clé International, 1991.
- GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 1967, p. 126-135.
- GRAÇA, R.M.O. O desafio para a formação do professor de FLE: Uso de novas tecnologias/Realidade de sala de aula. In: MACHADO, Maristela G.S. et al (Orgs). **A necessidade de uma política de ensino de línguas estrangeiras**. O Plurilinguismo no contexto Educacional. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2005.p. 192-195.
- \_\_\_\_\_. **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. Tese de doutorado (Doutorado em Aquisição de Língua Estrangeira) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

HARLEY, J.B.; WOODWARD, David (orgs.). *The History of Cartography*. Volume 1. Chicago : University of Chicago Press, 1987.

HIRSCHSPRUNG, N. **Apprendre et enseigner avec le multimédia**. Paris: Hachette - Français Langue Étrangère, 2005.

JOVER- FALEIROS, R. **Francês Instrumental: por uma precisão terminológica**. In : em XV Congresso Brasileiro de Professores de Francês - Federação Brasileira de Professores de Francês, Belo Horizonte, 9 a 13 de out. 2005. **Anais do XV CBPF**. Disponível em: <[http://www.fbpf.org.br/cd2/liste\\_des\\_auteurs/f/rita\\_jover\\_faleiros.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/f/rita_jover_faleiros.pdf)> Acesso em: 03 de mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Armadilhas da leitura instrumental no ensino do francês língua estrangeira. Caderno de atividades - **Resumos do XVI Congresso de leitura do Brasil**, 2007, p. 181-191.

KASPARY, C. V. **Recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de FLE**. Monografia de conclusão de Licenciatura em Letras Português-Francês, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10 Ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A.B. & MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLETT, E. Redynamiser les cours de lecture-compréhension à l'université. Quels moyens? In: DAHLET, Véronique Braun (Coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo, Brasil: Humanitas, 2011. p. 351-361.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold. 2001.

LAM, W. L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. **TESOL Quarterly**. v.34, n.3, 2000, p. 457-482,

LARSEN-FREEMAN, D. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

\_\_\_\_\_, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, n. 18, 1997, p. 142-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAVILLE, C., & DIONNE, J. **A construção do saber, manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** (H. M. Sttineri, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

LE BOTERF, G. **De la compétence.** Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'organisation, 1994.

LEHMANN, D. **Lecture fonctionnelle de textes de spécialité.** Paris: CREDIF, Didier, 1980.

\_\_\_\_\_. **Objectifs spécifiques em langue étrangère** – les programmes en question. Collection Références. Hachette, 1993.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** O futuro do pensamento na era da informática - Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, Coleção trans, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura.** São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R. & KRAMSCH, C. (Eds.). **a.** Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: B. BRAIT, **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 151-166.

MAIA, C. e MATTTAR, J. **ABC da EAD:** educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCOLLA, V., & PORTO, T. A formação do professor e as novas tecnologias de informática na Universidade Federal de Pelotas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.2, n. 1, Porto Alegre: CINTED-UFRGS, março, 2004.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. e al. **Gêneros textuais & ensino** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 1-36.

MARTINS, E. B., ROCHEBOIS, C. B., & PAULA, M. E. **A abordagem instrumental no ensino de língua francesa** na Universidade Federal de Viçosa. In : em XV Congresso Brasileiro de Professores de Francês - Federação Brasileira de Professores de Francês, Belo Horizonte, 9 a 13 de out. 2005. **Anais do XV CBPF.** Disponível em:

<[http://www.fbpf.org.br/cd2/liste\\_des\\_auteurs/m/emili\\_barcellos\\_martins\\_christianne\\_bennati\\_rochebois\\_maria\\_eugenia\\_matta\\_machado\\_paula.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/m/emili_barcellos_martins_christianne_bennati_rochebois_maria_eugenia_matta_machado_paula.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

MEC., B. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOIRAND, S. Du tournant discursif des années 1980 à la part culturelle du langage au travail: contribution à l'histoire du "français instrumental". In: DAHLET, Véronique Braun (Coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas.** São Paulo, Brasil: Humanitas, 2011. p. 323-338.

\_\_\_\_\_. **Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère.** Paris: CLE International, 1979.

MOITA LOPES, L. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun. 1996, p. 57-69.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. In: F. M. MARTINS, & J. M. SILVA, **Para navegar no século XXI.** Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEVADO, R. **Espaços Interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores.** Tese de doutorado (Doutorado em Informática Aplicada a Educação) – Programa de Pós-Graduação Informática Aplicada a Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review.** 1996, p. 60-92.

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

OLIVEIRA, M. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, v. 10, 2010, p. 325-345.

\_\_\_\_\_. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**. n. 16 – julho/dezembro 2000, p. 24-29.

\_\_\_\_\_. Feedback em Ambientes Virtuais. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-254.

\_\_\_\_\_. Como se aprende uma língua estrangeira? In: E. ANASTÁCIO, M. et al. **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140.

\_\_\_\_\_. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. & NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem** Belo Horizonte: Faculdades de Letras FAPEMIG, 2009, p. 187-203.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, P. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? **Résonances, Mensuel de l'école valaisanne**. 1994, p. 3-7.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: RS: Unisinos, 2003.

PIETRARÓIA, C.C. **Editorial - O ensino instrumental de línguas estrangeiras**. Caderno do Centro de línguas, São Paulo, n.3, 2000, p. 9.

\_\_\_\_\_. Le Français Instrumental à l'aube du XXI siècle. In : em XIV Congresso Brasileiro de Professores de Francês - Federação Brasileira de Professores de Francês, Belém, 3 a 7 de ago. 2003. **Anais do XIV CBPF**. Disponível em: <[http://www.fbpf.org.br/cd2/liste\\_des\\_auteurs/p/cristina\\_casadei\\_pietraroia.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/p/cristina_casadei_pietraroia.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Ainda há lugar para o FI no século XXI? In: DAHLET, Véronique Braun (Coord.) **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo, Brasil: Humanitas, 2011, p. 339-350.

POLÔNIA, E. **Parâmetros para procedimentos pedagógicos** na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em rede telemática. Tese de doutorado-Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.



\_\_\_\_\_. Procedimentos pedagógicos para a aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente digital. In: SANTOS, M. & GRAÇA, R.M.O. **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Relações de Pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007, p. 127-148.

PORCHER, Louis. **Le Français Langue Étrangère**. Paris : CNDP – Hachette, 1995.

PRENSKI, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, University Press, v. 9, n.5, Out.2001. Disponível em:  
<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2011.

PUREN, C. La didactique des langues face à l'innovation technologique. **Acte des Colloques: Usage des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères UNTELE**, Compiègne, 2011, p. 03-14.

**Quadro Comum de Referência para as Línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições ASA, 2001.

RAMAL, A. **Novas formas de pensar e aprender**. In: VHS – vídeo didático. São Paulo: Loyola Multimídia, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Revolucion pedagógica entorno Moodle. **Universia**. Disponível em :  
[http://contenidos.universia.es/html\\_trad/traducirEspecial/params/especial/bc/seccion/6/titulo/REVOLUCION-PEDAGOGICA-ENTORNO-MOODLE.html](http://contenidos.universia.es/html_trad/traducirEspecial/params/especial/bc/seccion/6/titulo/REVOLUCION-PEDAGOGICA-ENTORNO-MOODLE.html). Acesso em: 10 jan. 2012.

RIBEIRO, A. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**. v. 25, dez 2009, p. 75-102.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RÔA, M.J. Une expérience d'approche instrumentale au niveau universitaire. In: CORACINI, M.J. (Org). **Ensino Instrumental de Línguas – Argumentação, análise do discurso, aspectos pedagógicos da leitura**. São Paulo: EDUC, 1987 – Série Cadernos PUC: 26, p. 81-94.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**. v. 7, número 1, jan-abr. 2009, p. 11-23.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, mai/ago. 2001.

SILVA, M.L.B.da. Identité thématique, diversité textuelle, réflexion sur une pratique. In: CORACINI, M.J. (Org). **Ensino Instrumental de Línguas – Argumentação, análise do discurso, aspectos pedagógicos da leitura**. São Paulo: EDUC, 1987 – Série Cadernos PUC: 26. p. 63-73

SMITH, F. **Devenir Lecteur** - Título original: Understanging Reading. Paris: Armand Colin/Bourrelie, 1971.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**-Centro de Estudos Educação e Sociedade. v. 23, número 81, 2002, p. 143-160.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. Título original: Then, now, next: hypertext, literacy and change - tradução de BUZATO, M.E.K.; RIBEIRO, A.E. **Educação em revista**, v. 26, n. 3 (online), dez. 2010, p. 255-281.

\_\_\_\_\_. **The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: UFSC, 1997.

VANTHIER, H. **L'enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris: CLE International, 2009.

VEEN, W., & VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERGARA, S. M. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**. Edição especial PDCA, 2007.

VIEIRA, I. Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 244-264.

VIGNER, G. **Lire: du texte au sens**. Paris: CLE International, 1979.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALQUIR, M., & BEHAR, P. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, P. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 146-176.

WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, 1976, p. 89-100.

XAVIER, A.C. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado– Curso de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

ZOZZOLI, R. O ensino da leitura e de produção de textos na universidade. In: MOURA, D. **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 73-80.

## ANEXOS

### ANEXO A – DOCUMENTO COMPROBATÓRIO DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNA DA UFRGS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Av. Bento Gonçalves, 9.500  
Caixa Postal 15.002  
CEP: 91.540-000 - Porto Alegre - RS - BRASIL



Porto Alegre, 26 de março de 2012.

#### DECLARAÇÃO

Declaro, para contribuir com a pesquisa da aluna Cíntia Kaspary, que a disciplina Francês Instrumental não está sendo oferecida desde 2011/1, uma vez que há falta de professores no Setor de Francês deste Departamento.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Velho', is written over a horizontal line.

Profª. Márcia M. Velho  
Chefe do Depto. de Línguas Modernas  
Instituto de Letras / UFRGS

Profª. Márcia Montenegro Velho  
Chefe DLM  
Instituto de Letras - UFRGS

## ANEXO B – SÚMULA DO CURSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO

**DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS**

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspariy

**1. Súmula**

Percursos de Leitura em Francês a distância propõe, a um público adulto, uma introdução ao desenvolvimento de habilidades de leitura para compreensão de documentos escritos em língua francesa. Esse aprendizado interativo é proposto através do uso de recursos digitais disponíveis aliados ao desenvolvimento de noções e práticas que conscientizem os aprendizes de seu processo reflexivo de leitura visando à sua autonomia. Serão trabalhados: o uso de dicionários, o reconhecimento da estrutura organizacional de gêneros textuais e pontos gramaticais essenciais para a compreensão escrita.

**2. Conteúdo programático**

- a. **A delimitação:** artigos, adjetivos (*adjectifs démonstratifs, adjectifs possessifs*) e pronomes pessoais.
- b. **O sistema verbal:** *présent, passé composé, imparfait, futur simple, futur proche, passé récent.*
- c. **Os conetivos:** pronomes relativos e articuladores de tempo, de causa, de consequência e de oposição.

**3. Bibliografia recomendada****a. Referência gramatical**

AVOLIO, J. C.; FAURY, M. L. **Michaelis Francês-Gramática Prática.** 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

Página internet Le Point du FLE

**b. Dicionários Bilíngües**

GALVES, J. A. **Dicionário Larousse Francês/Português/Francês.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

RONAI, Paulo. **Dicionário Francês – Português/ Português – Francês.** 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Lexicon, 2007.

Dicionário on-line Michaelis

### **c. Dicionários e Enciclopédias Monolíngües**

Dicionário do *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*

Dicionário *TV5*

Dicionário e Enciclopédia *Larousse*

Dicionário e Enciclopédia *L'internaute*

### **4. Frequência**

**Disciplina de 48horas/aula**

**Três encontros presenciais com datas previamente fixadas (10.09 – 15.10 – 26.11)**

A presença será **obrigatória nos encontros presenciais** assim como a participação nas atividades e tarefas semanais.

### **5. Avaliação**

a. Duas provas presenciais: **dia 15.10 e dia 26.11.**

b. Avaliação processual através da análise das contribuições e participações semanais nas tarefas propostas na disciplina durante o curso.

## ANEXO C – CONSENTIMENTO INFORMADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NELE - NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



## CONSENTIMENTO INFORMADO

10 de setembro de 2011.

Prezado aluno do curso de extensão *Percursos de Leitura em Francês*,

Através deste documento, solicito sua autorização para utilizar as interações ocorridas via moodle, e-mail e Skype, bem como outros arquivos e materiais produzidos durante o curso para formar um banco de dados para pesquisa sobre ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) em ambiente digital e sobre a formação de professores a distância. O banco de dados consistirá em: gravações audiovisuais de interações via Skype, gravações dos históricos de interações via chat do Skype (ou demais softwares utilizados), gravações das interações via chat, fórum e mensagem no moodle, gravações dos demais textos escritos disponibilizados no histórico do moodle, gravações de e-mails fora do moodle, arquivos com os materiais produzidos.

Os dados serão utilizados por Cíntia Kaspariy e parceiros de pesquisa, para propósitos exclusivamente científicos. Os dados gerados poderão ser mostrados a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa, para fins acadêmicos; usados em publicações científicas; mostrados em salas de aula, para fins de estudo, e em apresentações públicas (congressos, simpósios e demais eventos de caráter acadêmico). Todas as informações e interações relacionadas a pessoas específicas serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos (para nomes de pessoas, universidades e locais de trabalho) e esfumamento das fotos dos perfis e rostos nos vídeos (com o efeito *blur*), de modo a não ser possível identificar rostos.

Agradeço sua atenção e me coloco a sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no e-mail [cintiakaspariy@yahoo.com.br](mailto:cintiakaspariy@yahoo.com.br).

Atenciosamente,

Cíntia Kaspariy

LI O DOCUMENTO ACIMA, E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A UTILIZAÇÃO DE DADOS  
 PARA PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME:

ASSINATURA ou DOCUMENTO DE IDENTIDADE:

DATA:

## ANEXO D – TAREFA PRESENCIAL SEMANA I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary



### Você é um bom leitor?

	Sim	Não
1. Leio normalmente mais de dois livros por mês.		
2. Assino uma ou mais publicações (revistas, jornais, etc.).		
3. Adoro freqüentar livrarias e folhear as publicações disponíveis.		
4. Sempre termino os livros que inicio mesmo se o início não é interessante.		
5. De modo geral, guardo na memória as informações lidas por um longo tempo.		
6. Se leio um pouco antes de dormir, devo sempre reler algumas linhas antes de continuar.		
7. Quando leio jornais ou revistas, leio primeiramente os títulos para escolher um artigo que me interesse.		
8. Nos jornais e revistas, me contento frequentemente em ler somente a apresentação dos artigos.		
9. Adoro falar de minhas leituras e confrontar minhas impressões com meus colegas.		
10. Leio o sumário antes de iniciar a leitura de um livro.		

Traduzido e adaptado de:

TAGLIANTE, Christine. *L'évaluation*. Paris: CLE International, coll. "Techniques de classe", 2006.



## ANEXO E – TAREFA SEMANA II – PRIMEIRA PARTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO

**DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS**Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary**Tarefa 1 - La Francophonie Parte 1****Leia os textos abaixo e realize as atividades propostas.****Le monde francophone****Texto 1 Le français dans le monde**

1        Parlé sur les cinq continents, le français est, selon les cas, seule langue officielle d'un État,  
 2        langue officielle parmi d'autres langues officielles ou nationales, langue d'enseignement, de  
 3        culture ou de communication. Ainsi, on dénombre dans le monde plus de 110 millions de  
 4        francophones réels (ceux qui pratiquent le français comme langue première, langue seconde  
 5        ou langue d'adoption), plus de 60 millions de francophones occasionnels dans l'espace  
 6        francophone et, hors de ce dernier, entre 100 et 110 millions de francisants (ceux qui  
 7        apprennent le français).

8        Le français est seule langue officielle en France et dans la principauté de Monaco. En  
 9        Belgique (où il est parlé au titre de langue maternelle dans la Région wallonne et dans celle  
 10       de Bruxelles-Capitale), en Suisse (où il est parlé au titre de langue maternelle dans la partie  
 11       romande) et au Luxembourg, il est langue officielle parmi d'autres. En outre, il est pratiqué  
 12       à des titres divers (langue officielle, vernaculaire ou véhiculaire) en Amérique : au Canada  
 13       (essentiellement au Québec, mais aussi par certaines populations de Nouvelle-Écosse, du  
 14       Nouveau-Brunswick, du Manitoba, de l'Alberta) et Haïti ; en Afrique : dans les trois pays  
 15       du Maghreb, en Côte d'Ivoire, au Cameroun, en République du Congo, en République  
 16       démocratique du Congo et dans une dizaine d'autres États d'Afrique noire (plus  
 17       Madagascar, Maurice, les Comores et les Seychelles) ; en Asie : au Liban, au Cambodge, au  
 18       Laos et au Viêt Nam ; en Océanie : au Vanuatu. Dans les départements et territoires  
 19       d'outre-mer français, il est en concurrence avec un créole lui-même d'origine française.  
 20       Enfin, il s'est maintenu à titre résiduel dans le Val d'Aoste en Italie, dans les îles Anglo-  
 21       Normandes, en Louisiane aux États-Unis et dans le territoire de Pondichéry en Inde.

22       Le français est la neuvième langue parlée dans le monde. En Europe, il est devancé par  
 23       l'allemand au nombre de locuteurs.

## Texto 2 L'idée de francophonie

1 C'est en 1880 que le géographe Onésime Reclus (1837-1916) introduit le terme de  
 2 « francophonie » en se livrant à une classification des peuples qui prend la langue comme  
 3 critère. La francophonie exprime alors l'idée d'une communauté d'hommes répartis dans le 4  
 monde et parlant le français, mais elle ne s'impose pas chez les lexicographes. Seul le terme 5  
 de « francophone » fait son entrée dans le *Larousse du XX<sup>e</sup> siècle* en 1932.

6 Première étape vers la reconnaissance d'une réalité francophone, l'Union internationale des 7  
 journalistes et de la presse de langue française (U.I.J.P.L.F.) est créée en 1950. Puis, en  
 8 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays francophones  
 9 (CONFEMEN) et, en 1961, l'Association des universités partiellement ou entièrement de 10  
 langue française (A.U.P.E.L.F.) voient le jour.

11 En 1962, la revue *Esprit* consacre un numéro au « français langue vivante ». L'écrivain et  
 12 président sénégalais Léopold Sédar Senghor (1906-2001) y signe un article qui est le  
 13 premier à doter la francophonie d'un contenu culturel. Celui-ci va être lui-même à l'origine 14  
 de toute l'organisation institutionnelle à caractère géopolitique destinée à constituer dans le 15  
 monde une zone d'influence comparable au Commonwealth britannique. D'autres chefs  
 16 d'État, tels que Habib Bourguiba en Tunisie, Hamani Diori au Niger, Charles Hélou au  
 17 Liban ou Norodom Sihanouk au Cambodge, apportent leur caution à l'idée de  
 18 francophonie. Au fur et à mesure de l'accession à l'indépendance des anciennes colonies de 19  
 la France, la coopération que le général de Gaulle met en place lui confère son contenu  
 20 proprement politique. La langue française devient alors un moyen d'échange en faveur du 21  
 développement économique en même temps qu'un moyen de communication dans le cadre 22  
 du dialogue Nord-Sud.

Source: <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/francophonie/53476>

### I. Compreensão geral dos textos

A. Qual é o gênero dos textos apresentados? Embase sua resposta em trechos extraídos dos textos.

---



---

B. Quais são as informações apresentadas sobre a língua francesa? Cite as linhas do texto analisadas.

---



---

C. Onde a língua francesa é considerada a única língua oficial?

---



---

D. Como podemos definir a situação da língua francesa nos “*départements et territoires d'outre-mer*”?

---



---

E. Em linhas gerais, como o geógrafo Onésime Reclus define o termo *francophonie* em 1890?

---



---

F. Qual é a contribuição de Léopold Sédar Senghor (1906-2001) ao termo francofonia?

---



---

G. Após a independência das antigas colônias francesas, qual é o papel da língua francesa?

---



---

## II. Vocabulário

A. Assinale no texto as palavras transparentes que você encontrou.

B. Em contrapartida, há algumas palavras importantes no texto e que não são possíveis de serem entendidas no contexto ou nos dão uma ideia incorreta de seu significado. Escolha algumas e acrescente ao nosso dicionário, observando os termos já inseridos para evitar repetições.

## III. Uso da língua

A. Quais são os artigos definidos e indefinidos apresentados no texto? Apresente exemplos indicando as linhas. Para mais exercícios sobre o assunto clique aqui.

Articles définis			Exemples
	Masculin	Féminin	
<b>Singulier</b>	<i>le</i>		
<b>Pluriel</b>			
Articles indéfinis			Exemples
	Masculin	Féminin	
<b>Singulier</b>			
<b>Pluriel</b>		<i>des</i>	

B. Um dos verbos mais utilizados em francês, o verbo être, aparece no texto com diferentes sentidos. Traduza as frases seguintes e diga qual é a diferença apresentada. Para mais exercícios, clique aqui.

*Le français est seule langue officielle en France et dans la principauté de Monaco.* (Texto 1, linha 8)

*Dans les départements et territoires d'outre-mer français, il est en concurrence avec un créole lui-même d'origine française.* (Texto 1, linhas 18 e 19)

---

Comentários com relação à diferença: \_\_\_\_\_

---

C. Encontramos no texto diferentes estruturas que usam o verbo être:

“C'est en 1880 que le géographe...” (Texto 2, linha 1)

“...il est langue officielle parmi d'autres.” (Texto 1, linha 11)

Para entender essas estruturas, leia o texto abaixo e em seguida diga como você resumiria essa diferenciação?

---



---



---



---

A diferença é basicamente a seguinte:

**C'est**, ou seu equivalente plural **ce sont** são utilizados quando queremos identificar uma coisa ou pessoa, e vem normalmente seguidos do nome.

**C'est un homme. Ce sont des fleurs.**

Os equivalentes em português seriam: Ele é um homem. São flores. Como podemos ver, o verbo ser nesse caso é usado para identificar alguma coisa ou uma pessoa.

**Il est**, ou **elle est**, ou **ils sont**, ou **elles sont**, conforme a pessoa, é utilizado para descrição, para dizer as qualidades de alguém ou algo, e vem seguidos de adjetivos.

**Il est beau. Elles sont parfumées.**

Que seriam em português: Ele é bonito, elas são perfumadas. Ou seja, nesse caso, ao invés de estarmos identificando, estamos dando qualidades. Nesse caso usamos sempre o **Il est**.

Quando lidamos com profissões, nacionalidades e religiões, temos que tomar mais cuidado, uma vez que as mesmas podem funcionar tanto como adjetivos quanto como nomes. No caso, existe uma maneira fácil de descobrir qual das duas expressões devemos utilizar. **Il est** no caso que o nome não tenha artigo, e **c'est** no caso que tenha. Um exemplo:

**Il est brésilien. C'est un brésilien.**

## ANEXO F – TAREFA SEMANA II – SEGUNDA PARTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



**DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS**

**Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary**

**Tarefa 1 - La Francophonie Parte 2**

Ao refletir sobre a *Francophonie* apresentada em nossa primeira aula e discutida em nossos dois primeiros textos, como poderíamos construir sua representação através de imagens, sons, vídeos e palavras-chave? Para esta tarefa, proponho o uso de uma ferramenta digital muito interessante chamada Prezi, que disponibiliza um tutorial em português de fácil compreensão. Proponho aos que tiverem dificuldades de compreensão da ferramenta (pois ela é em inglês), que construam sua apresentação em formato ppt. A ferramenta da ferramenta é livre.

A tarefa deve conter no mínimo seis elementos e no máximo dez e ser postada no fórum criado para essa postagem.

<http://prezi.com/vr0xd6qlpow->

[present/?auth\\_key=gocyjz5&follow=cintiakaspary@yahoo.com.br](http://prezi.com/vr0xd6qlpow-present/?auth_key=gocyjz5&follow=cintiakaspary@yahoo.com.br)

## ANEXO G – TAREFA SEMANA IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



## DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

Le monde francophone

Texto 3 Un personnage francophone

Marc Levy

1 Marc Levy est né le 16 octobre 1961 à Boulogne Billancourt. À 18 ans, il **s'engage** à la Croix 2  
 Rouge Française où il **pass**e 6 années, d'abord dans une équipe de secourisme routier, puis 3 en  
 tant que directeur du réseau des secours pour le département des Hauts-de-Seine.

4 Parallèlement à cet engagement, Marc Levy **entame** des études de gestion et d'informatique 5  
 à l'Université Paris-Dauphine et fonde sa première société, Logitec France, pendant sa  
 6 deuxième année d'étude. Il part ensuite pour les États-Unis (1984), où il fonde deux  
 7 sociétés spécialisées en images de synthèse qu'il implante en Californie et dans le Colorado. 8  
 De retour en France, il ouvre une unité de carte de traitement d'images à Sophia Antipolis. 9  
 À 29 ans, après perdre le contrôle de son groupe, il démissionne et repart à zéro. Il rentre à 10  
 Paris et fonde avec deux amis, un an plus tard, une petite société de travaux de finition, qui 11  
 deviendra en quelques années l'un des premiers cabinets d'architecture de bureau en  
 12 France. A 37 ans, Marc Levy **écrit** une histoire pour l'homme que deviendra son fils.  
 13 Poussé par sa soeur scénariste, (aujourd'hui réalisatrice) il envoie le manuscrit de Et si  
 14 c'était vrai aux Editions Robert Laffont début 1999. Une semaine plus tard, il **reçoit** une  
 15 réponse positive. En octobre 1999, avant même la sortie du roman, Steven Spielberg  
 16 (Dreamworks) en acquiert les droits d'adaptation cinématographique. Après la publication 17  
 de son premier roman, Marc Levy quitte son cabinet d'architecture et se consacre  
 18 entièrement à l'écriture.

19 Ses 12 romans, traduits en 43 langues, ont été publiés à 23,5 millions d'exemplaires (toutes 20  
 langues et toutes éditions confondues). Marc Levy est l'auteur français le plus lu dans le  
 21 monde. (Sources des chiffres de vente et de classement : Ipsos/Livres Hebdo – Le Figaro).

22 Passonné de cinéma, Marc Levy participe aussi à l'écriture de scénarios. Il réalise, en  
 23 2003, un court métrage, *La lettre de Nabila*, adapté d'une nouvelle coécrite avec Sophie  
 24 Fontanelle pour le recueil *Nouvelles pour la Liberté d'Amnesty International*. Ce court  
 25 métrage est diffusé en 2004 dans le cadre d'une campagne d'Amnesty International sur la 26  
 27 lutte contre les violences exercées contre les femmes. Son roman *Sept jours pour une*  
 28 *éternité* a été adapté en bande dessinée par Corbeyran et Espé. La première partie est  
 29 sortie le 18 août 2010, la seconde partie le 23 mars 2011.  
 29 Marc Levy vit à New York.

Source: <http://www.toslog.com/marclevy/accueil>

## I. Compreensão geral do texto

**A. Analise as afirmações abaixo e diga se são verdadeiras (V) ou falsas(F). Justifique com trechos do texto (assinale sempre as linhas do texto utilizadas).**

( ) Lévy inicia sua carreira profissional na Cruz Vermelha como socorrista e posteriormente como diretor.

---

( ) Ao deixar seu cargo de diretor na Cruz Vermelha, muda-se para os Estados Unidos onde trabalha em uma empresa especializada em imagens na Califórnia e no Colorado.

---

( ) Sob forte influência de sua irmã roteirista, envia seus manuscritos de *Et si c'était vrai* e recebe uma resposta positiva. Logo depois da adaptação cinematográfica de seu livro, abandona sua carreira como arquiteto e dedica-se exclusivamente ao cinema.

---

( ) Sua grande paixão pelo cinema o motiva a realizar em 2003 um curta metragem em parceria com Sophie Fontanelle. Em 2004, o curta participa de uma campanha sobre a luta contra a violência sexual sofrida pelas mulheres.

---

**B. Responda em português as questões abaixo, assinalando as linhas do texto utilizadas em suas respostas.**

1. Como você poderia resumir o percurso profissional de Levy?

---

B. Quais são as informações apresentadas que mostram a importância de Levy na literatura?

---

C. Como o cinema aparece na vida de Levy? Como é estabelecida a relação entre a literatura e o cinema?

---

---

## II. Vocabulário

A. Há algumas palavras importantes no texto e que não são possíveis de serem entendidas no contexto ou nos dão uma ideia incorreta de seu significado. Escolha algumas e acrescente ao nosso dicionário, observando os termos já inseridos para evitar repetições.

B. Quais são as expressões dentro do texto que nos dão a idéia de tempo? Apresente quatro exemplos utilizados marcando as linhas nas quais elas aparecem. Procure mostrar exemplos variados e tente explicar seus sentidos no texto.

Exemplo: *ensuite (linha 6)* – em seguida, apresentando uma idéia de posterioridade de um fato em relação ao outro apresentado anteriormente.

---

---

## III. Uso da língua

A. No texto estão em **negrito** alguns exemplos de verbos no presente:

Linha 1: il **s'engage** – **s'engager**

Linha 2 : il **passe** – **passer**

Linha 12 : Marc Levy **écrit** - **écrire**

Linha 14 : il **reçoit** – **recevoir**

Observe o texto e encontre outros exemplos de verbos. Em seguida, clique aqui e a partir dos exemplos coletados, como os verbos esses verbos podem ser organizados? Quais são as terminações desses verbos no presente nas demais pessoas?

---

---



## ANEXO H – TAREFA SEMANA V



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO

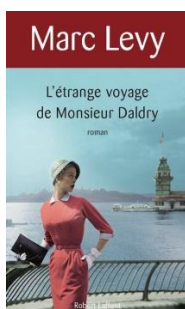


DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

Le monde francophone – Marc Levy – Son dernier livre

Texto 4 - L'étrange voyage de Monsieur Daldry



Editeur: Editions Robert Laffont Parution: 21/04/2011

*« L'homme qui va le plus compter dans ta vie vient de passer dans ton dos. Pour le retrouver, tu dois entreprendre un long voyage et rencontrer six personnes qui te vont te mener jusqu'à lui...Il y a deux vies en toi, Alice. Celle que tu connais et une autre, qui t'attend depuis toujours. »*

*Londres, 1950*

1 Alice mène une existence tranquille, entre son travail, qui la passionne, et sa bande d'amis,  
2 tous artistes à leurs heures. Pourtant, la veille de Noël, sa vie va être bouleversée. Au cours  
3 d'une virée à la fête foraine de Brighton, une voyante lui prédit un mystérieux avenir. Alice  
4 ne croit pas à la voyance, mais elle n'arrive pas à chasser ces paroles de son esprit, et ses  
5 nuits se peuplent de cauchemars qui semblent réels et incompréhensibles. Son voisin de  
6 palier, Monsieur Daldry, célibataire endurci, gentleman excentrique et drôle, aux  
7 motivations ambiguës, la persuade de prendre au sérieux la prédiction de la voyante et de  
8 retrouver les six personnes qui vont la mener vers son destin. De Londres à Istanbul, il  
9 décide de l'accompagner dans un étrange voyage...

Adapté de : <http://www.toslog.com/marcl Levy/livres>

### I. Compreensão geral do texto

A. Qual é o fato que mudou completamente a vida de Alice? Quais são as palavras no texto que assinalam essa mudança?

---



---



---

B. O seu vizinho tem influência em sua decisão? Como isso é mostrado no texto?

---



---



---

**C. De que forma podemos resumir a história de Alice em no máximo duas linhas?**

---



---

**II. Vocabulário**

A. Relacione as palavras da primeira coluna com seus sinônimos.

1. bouleversé (linha 2)
2. veille (linha 2)
3. avenir (linha 3)
4. cauchemar (linha 5)
5. drôle (linha 6)
6. vers (linha 8)

- ( ) environ
- ( ) amusant, comique
- ( ) rêve angoissant.
- ( ) jour avant
- ( ) agité, désordonné
- ( ) destin, futur

B. Explique o sentido da expressão *pourtant* (linha 2) e *depuis* (linha 3 citação) no texto.

---



---

**III. Uso da língua**

A. Encontre no texto exemplos de verbos no presente e apresente seus infinitivos. Clique [aqui](#) para obter ajuda.

---



---

B. Nos exemplos abaixo, encontramos um tempo verbal chamado de “*futur proche*”. É o tempo verbal que usamos para expressar intenções e ações futuras. Como podemos definir sua formação? É possível perceber alguma regularidade na sua conjugação? Como ele é conjugado nas outras pessoas?

« L'homme qui **va** le plus **compter** dans ta vie... »

« Pourtant, la veille de Noël, sa vie **va être** bouleversée. » (linha 2)

« ...les six personnes qui **vont** la **mèner** vers son destin.. » (linha 8)

## Le futur proche

_____ + _____
---------------

Je _____
Tu _____
Il/Elle/On _____
Nous _____
Vous _____
Ils/Elles _____

## ANEXO I – TAREFA SEMANA VI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

Le monde francophone – La chanson

Texto 5 - Octobre



Clique [aqui](#) para ver o clipe da música e depois analise a letra apresentada abaixo.

2 Octobre – Francis Cabrel

3

4

1 Le vent **fera** craquer les branches  
 2 La brume **viendra** dans sa robe blanche  
 3 Y **aura** des feuilles partout  
 4 Couchées sur les cailloux  
 5 Octobre **tiendra** sa revanche  
 6 Le soleil **sortira** à peine  
 7 Nos corps **se cacheront** sous des bouts de laine  
 8 Perdue dans tes foulards  
 9 Tu **croiseras** le soir  
 10 Octobre endormi aux fontaines  
 11 Il y **aura** certainement,  
 12 Sur les tables en fer blanc  
 13 Quelques vases vides et qui traînent  
 14 Et des nuages pris aux antennes  
 15 Je **t'offrirai** des fleurs  
 16 Et des nappes en couleurs  
 17 Pour ne pas qu'Octobre nous prenne  
 18 On ira tout en haut des collines  
 19 Regarder tout ce qu'Octobre illumine  
 20 Mes mains sur tes cheveux  
 21 Des écharpes pour deux  
 22 Devant le monde qui s'incline  
 23 Certainement appuyés sur des bancs  
 24 Il y **aura** quelques hommes qui se souviennent  
 25 Et des nuages pris sur les antennes  
 26 Je **t'offrirai** des fleurs  
 27 Et des nappes en couleurs  
 28 Pour ne pas qu'Octobre nous prenne  
 29 Et sans doute on verra apparaître  
 30 Quelques dessins sur la buée des fenêtres  
 31 Vous, vous **jouerez** dehors  
 32 Comme les enfants du nord  
 33 Octobre **restera** peut-être.



- 34 Vous, vous **jouerez** dehors  
 35 Comme les enfants du nord

Source : <http://letras.terra.com.br/francis-cabrel/6480/>

## I. Compreensão geral do texto

**A. A canção descreve o mês de outubro e seus principais elementos. Qual é a estação do ano apresentada? Exemplifique a partir de alguns trechos.**

---



---



---

**B. O cantor Francis Cabrel faz uma descrição do mês de outubro:**

*« Oui...Octobre, c'est le début de la mélancolie. Tout s'effondre doucement. Les couleurs commencent à changer : le vert s'atténue et le rouge monte. La fraîcheur arrive. On enfle des pull-overs. J'aime ce roulement des saisons. C'est la rentrée des classes. Le retour des palombes .Les premiers matchs de rugby... »*

1. Explique essa descrição do cantor com suas palavras.

---



---



---

2. É possível encontrar os elementos citados na canção? Exemplifique.

---



---



---

## II. Vocabulário

**A. Algumas expressões do texto merecem uma maior atenção, tendo em vista a linguagem poética utilizada pelo cantor. Explique as expressões selecionadas abaixo:**

1. Le soleil sortira **à peine** (linha 6) :

---



---

2. **Quelques** dessins sur la **buée** des fenêtres (linha 30) :

---



---

**B. Dentro do texto podemos observar o uso de um conector de comparação. Apresente sua localização dentro do texto e explique seu uso no contexto da canção.**

---



---

C. Durante a semana construímos um mapa das principais imagens ligadas ao mês de outubro. Tendo em vista a música, clique [aqui](#) e complete o mapa com as ideias apresentadas na canção.

### III. Uso da língua

**A. Tendo em vista os dois exemplos abaixo, como você poderia traduzir as frases apresentadas abaixo. Explique o uso do “ON” em francês.**

On ira tout en haut des collines (linha 18)

Et sans doute on verra apparaître (linha 29)

---



---

**B. Encontramos no texto um novo tempo verbal. Seus exemplos estão em assinalados em negrito. Tendo em vista esta informação responda:**

1. Quais são os infinitivos dos verbos em negrito?

---



---

2. Qual é esse tempo verbal e o que expressa?

---






---

3. Como você pode definir sua formação? Seu radical é formado por..... e suas terminações são....

Radical : _____	_____ (Je)
	_____ (Tu)
	_____ (Il, Elle, On)
	_____ (Nous)
	_____ (Vous)
	_____ (Ils, Elles)

## ANEXO J – PRIMEIRA AVALIAÇÃO PRESENCIAL

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO	
DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS		
Prof. <sup>a</sup> Cláudia Voos Kaspary	Avaliação parcial do semestre	
Nome: _____	Conceito Parcial: _____	
<u>LA FRANCOFONIE ECONOMIQUE EN QUESTION</u>		
Publié Le 20/05/2011 à 22:18 par Mooharack Lo		
1 Selon les statistiques officielles les échanges commerciaux entre les 2 pays francophones totalisent près de 700 milliards de Dollars 3 américains et les investissements effectués par les pays francophones 4 atteignent 170 milliards de dollars américains. Il s'agit donc d'un 5 ensemble doté d'un poids majeur dans l'économie mondiale, riche de sa 6 diversité géographique et culturelle, et partageant une langue commune. 7 Malgré tout, les statistiques précitées représentent-elles plus qu'une 8 simple agrégation de données sans fondement économique tangible ? En 9 d'autres termes, est-il vraiment possible de parler d'Espace économique 10 en ce qui concerne les pays francophones ? 11 L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) doit-elle 12 forcément chercher à mettre au même plan l'intégration économique des 13 pays membres et l'exigence de promotion de la culture 14 francophone? Mettre en valeur l'apport culturel francophone dans 15 l'ensemble mondial est indiscutablement une haute priorité pour l'OIF, en 16 raison de la richesse du patrimoine francophone, aujourd'hui menacé par 17 la progression fulgurante de l'anglais, en particulier dans les infortunes, 18 et dont la disparition serait une perte pour la culture mondiale qui doit 19 converger vers une civilisation de l'universel, chère à Senghor, riche de 20 sa diversité, où chaque sensibilité culturelle révèle ce qu'elle a de 21 meilleur. L'objectif de construire un espace économique francophone 22 intégré doit-il recevoir la même priorité?	L'ensemble francophone représente aujourd'hui 16,0 % des exportations et 10 % des importations mondiales	
Mônica BRUNO - Le 20/05/2011 à 16:35		
Les propositions que vous faites ne semblent bien pertinentes. Je pense que les pays "pauvres" de la francophonie ont plutôt intérêt à privilégier les relations sud-sud s'ils veulent tirer bénéfice de cette organisation.		

23 La solidarité entre pays membres est un principe fondateur de la  
 24 communauté francophone, en raison de la diversité des situations de ses  
 25 membres – pays moins avancés, pays pauvres, petits États insulaires en  
 26 développement. Elle s'impose d'autant plus que les populations dont la  
 27 langue maternelle n'est pas le français, et qui proviennent de presque  
 28 tous les pays membres de l'OIF autres que la France, le Canada, la  
 29 Belgique et la Suisse, n'ont a priori aucune raison de faire de la défense  
 30 de la langue française un impératif de long terme.

31 Dans la plupart des pays francophones africains, les jeunes parlent, en  
 32 dehors du français, plusieurs autres langues étrangères.

33 Personnellement, je pratique l'anglais et l'arabe, et je possède quelques  
 34 connaissances en allemand. D'autres jeunes sénégalais parlent chinois,  
 35 japonais, italien ou espagnol. Comment donc les convaincre que leur  
 36 horizon réside forcément dans l'ensemble francophone, si l'on ne leur  
 37 propose pas un agenda conforme aux objectifs de développement de leur  
 37 pays et à leur ambition de réussite personnelle ?

38 Le jeune originaire du Québec, de la France, de la Wallonie ou de la  
 39 Suisse romande ne se pose pas cette problématique, car pour lui la  
 40 défense du français procède d'une question de survie identitaire. (...)

Adapté de [http://www.senidees.com/afficher\\_article.php?id\\_article=55](http://www.senidees.com/afficher_article.php?id_article=55)

1. Segundo o autor, qual é o contexto económico dos países francófonos?  
 Qual é a base de suas afirmações?

---



---



---



---



---

2. Qual o sentido da locução *malgré tout* na linha 7 e que ideias essa  
 expressão articula no texto?

---



---



---



- 
- 
3. Entre as linhas 11 e 14 qual é a questão apresentada? Comente seus desdobramentos com base no texto.

---

---

---

---

---

4. Conforme o texto, quais são os espaços da *francophonie* nos quais a solidariedade impõem-se de maneira mais marcante? Quais são as expressões que marcam essa discussão?

---

---

---

---

---

5. O autor do texto apresenta dois contextos em relação à defesa da língua francesa. Sintetize esses dois contextos.

---

---

---

---

---

6. É possível reconhecer a origem e o posicionamento do autor? Se sim, quais são as expressões dentro do texto que nos possibilitam esse reconhecimento.

---

---

---

---

---

## ANEXO K – TAREFA SEMANA VIII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

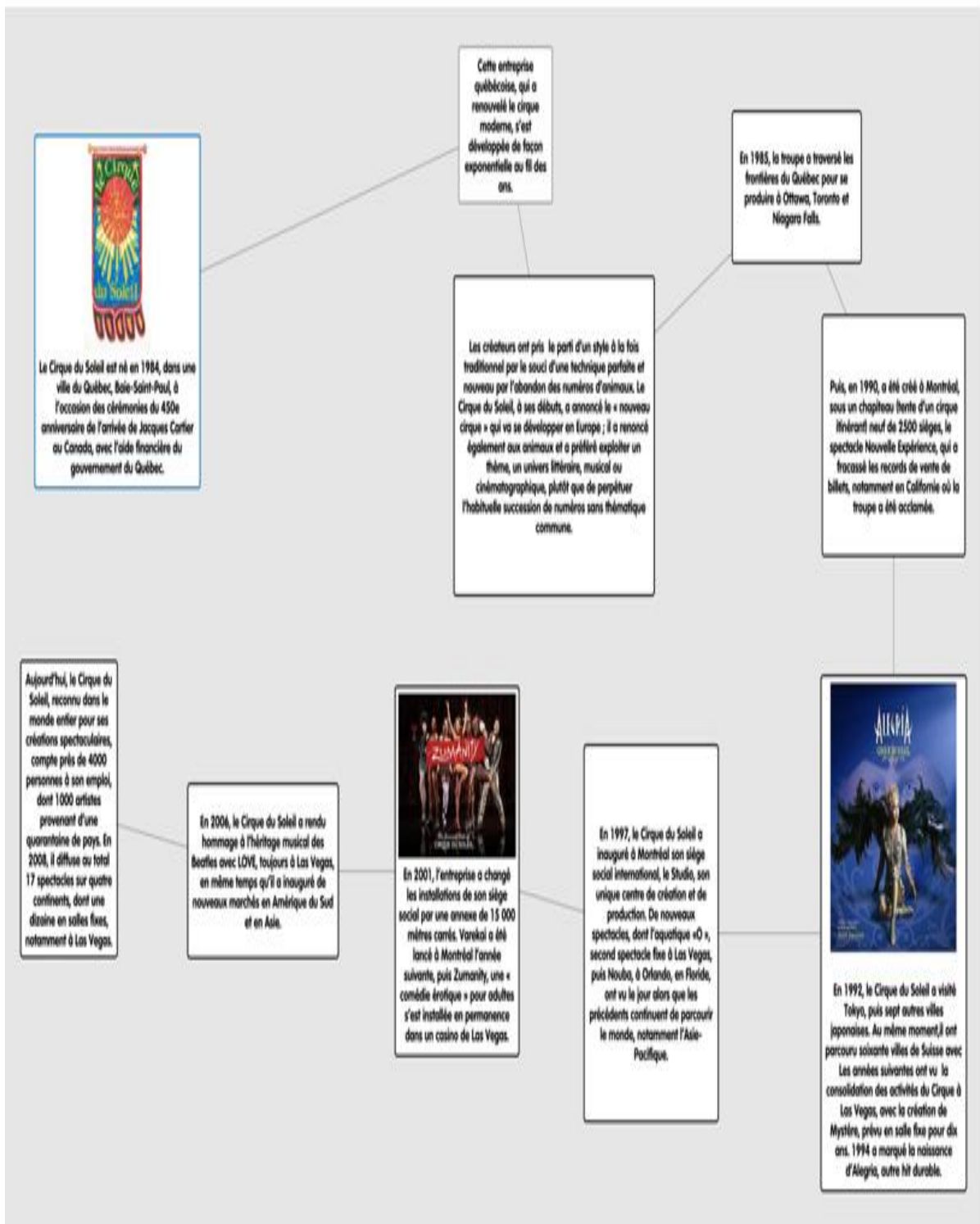
Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

Le monde francophone – Le cirque du soleil

En 2009, le Cirque du Soleil constitue sans aucun doute l'entreprise culturelle québécoise la plus connue sur la scène internationale. Cette réussite commerciale découle de projets initiés au tournant des années 1980 à Baie-Saint-Paul, dans Charlevoix. Le contexte culturel est alors favorable à ce type d'expérimentation, car depuis les années 1970, une partie de la jeunesse québécoise quitte la ville pour la campagne à la recherche d'un monde nouveau. 25 ans après ses débuts modestes dans Charlevoix, cette entreprise culturelle reprend désormais sa place dans l'histoire de la localité de Baie-Saint-Paul et s'inscrit de ce fait dans un héritage patrimonial marquant.

Clique [aquí](#) para acessar o site do texto.





### I. Compreensão geral do texto

A. Conforme o texto, como pode ser definido o início da história do Cirque du Soleil?

---

B. Qual é o estilo de circo adotado?

---

C. Quando é assinalada a sua consolidação? Essa consolidação é realizada dentro do Québec? Explique

---

### II. Vocabulário

A. Encontre no texto, apresente os exemplos encontrados.

1. Uma expressão que introduza uma explicação:

---

2. Uma expressão que marque o ponto de partida no tempo:

---

3. Uma expressão que possa substituir do/a qual, de que, dos quais, das quais, etc:

---

### III. Uso da língua

A. São apresentados abaixo exemplos de **adjectifs démonstratifs**. Complete o quadro e explique seu emprego. Use exemplos do texto e se for preciso exemplos de outras fontes.

---

« **Cette** réussite commerciale découle de projets initiés... »

« Le contexte culturel est alors favorable à **ce** type d'expérimentation... »

Les adjectifs démonstratifs		
	Masculin	Féminin
Singulier	___ ou cet	___
Pluriel	Ces	

B. Os textos são escritos no **passé composé**, tempo verbal utilizado para contar ações no passado. Leia os textos e liste as formas neste tempo

---

C. Como o tempo é formado? Complete a regra de seu uso.

\_\_\_\_\_ **ou** \_\_\_\_\_ **no presente**

+

**Particípio passado do verbo**



## ANEXO L – TAREFA SEMANA VIII – FÓRUM

L'Image...

por CÍNTIA VOOS KASPARY - domingo, 23 outubro 2011, 20:53

Olá pessoal, proponho uma imagem e uma frase abaixo e gostaria que me respondessem:

1. Onde elas poderiam ser encontradas: em um jornal, em uma revista, explicando sua escolha.
2. O que você entende desta frase? Há alguma referência cultural? Explique.



En Belgique on n'a pas de vigne, mais on a des idées. Et la plus grande d'entre elles est sans doute la bière belge, de loin la meilleure bière au monde.

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

## ANEXO M – TAREFA SEMANA IX



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspariy



**Le monde francophone – Le produits de la francophonie.**

La bière belge

Les **bières belges** comptent parmi les plus variées et les plus nombreuses collections de bières dans le monde. Elles varient du très populaire aux appellations plus exotiques.

La « **Guilde<sup>1</sup> des tête-bière** » est une A.S.B.L.<sup>2</sup>. ayant pour but la promotion de la bière belge, et l'aide aux collectionneurs, gardiens du patrimoine bières belges. Elle comprend 3 sections :

- Le «Musée des bières belges» 19, rue de gare, Lustin, qui se trouve dans le siège social de la guilde, c'est le local des membres et affiliés et il est ouvert au public les week-ends et les jours fériés de 11h à 19h00. L'entrée est gratuite. Le musée présente 18000 bouteilles à bières, verres et objets publicitaires de brasseries et des centaines de bières belges à déguster ou à acheter, ainsi que pour les affiliés et membres la possibilité d'échanger. Des dégustations de bières sont organisées, ainsi que des examens de connaissances de la bière belge.
- La section édition qui met à la disposition des membres et affiliés un journal trimestriel «Le tête-bière» comprenant des articles sur le monde brassicole belge.
- La guilde des tête-bières. A.S.B.L. Comprend des affiliés et des membres.

1. Guilde : Association de personnes aux intérêts communs.

2. A.S.B.L. : Association sans but lucratif.

Adapté de : <http://www.museebieresbelges.centerall.com/custom1.php>

**Leia os textos e encontre os nomes dos produtos apresentados.**

1. \_\_\_\_\_

Quel est le point commun entre l'abbé Pierre, Greta Garbo, Hemingway et Che Guevara ? Tous portaient le fameux \_\_\_\_\_ - ce chapeau rond et plat qui fait partie de la caricature du Français avec sa baguette sous le bras et un litre de vin rouge à la main. Une image qui est un peu passée de la mode mais \_\_\_\_\_, tricoté à la main, originaire du Béarn, est toujours fabriqué à Nay et toujours porté.

2. \_\_\_\_\_

Oui, monsieur \_\_\_\_\_ a bien existé ! René \_\_\_\_\_ a été trois fois champion de tennis à Roland-Garros. Comme les journalistes américains le surnomment « le crocodile », il décide un jour de faire broder un petit crocodile sur son blazer. En 1933, décidant d'arrêter sa carrière sportive, il se lance dans les affaires et fonde la société « La Chemise \_\_\_\_\_ ». Au début, cette chemise polo est destinée seulement aux sportifs et étudiée pour résister à la chaleur des courts de tennis. Dans les années 1970, elle devient très à la mode, à la fois chic et décontractée. Aujourd'hui, elle est beaucoup vendue dans le monde entier...et aussi copiée.

3. \_\_\_\_\_

Le \_\_\_\_\_ est produit à partir de la sève brute ou du début du printemps concentrée par ébullition. La sève brute est distincte de la sève élaborée ou sève d'érable qui arrive en fin de printemps et qui produit un sirop d'un goût tout autre. Le \_\_\_\_\_ est produit dans les forêts du nord-est de l'Amérique du Nord (surtout au Québec, mais aussi en Ontario, dans les provinces Maritimes du Canada et en Nouvelle-Angleterre principalement), et se vend aujourd'hui partout dans le monde, dont le Japon (principal importateur).

4. \_\_\_\_\_

Dans les années 1950, le baron Bich a l'idée géniale d'inventer un stylo à bille bon marché. Le \_\_\_\_\_ est lancé et, avec lui, le concept du « jetable ». Et c'est du succès. Le \_\_\_\_\_ s'exporte. La société se développe dans le domaine de la papeterie. Dans les années 1970, la société crée ses premiers briquets et ses premiers rasoirs. Aujourd'hui, elle est présente sur les cinq continents, dans plus de 160 pays.

5. \_\_\_\_\_

L'origine de la \_\_\_\_\_ remonte, dit-on, aux années 1830. À cette époque, les boulangers fabriquaient de pain ronds. C'est alors qu'on a introduit le pain viennois, un pain blanc, à base de levure de bière et de lait et de forme allongée. Pour qu'il coûte moins cher, on a remplacé le lait par l'eau. Il est devenu le pain du peuple, le « pain quotidien ». On devait l'acheter tous les jours parce qu'il ne se conserve pas bien. La boulangerie est ainsi devenue, et est toujours, un lieu très important dans toutes les villes et les villages français.

6. \_\_\_\_\_

La France est le premier pays exportateur de \_\_\_\_\_ d'Europe, devant l'Espagne. Elle est aussi le premier pays producteur avec l'Italie. Ces deux états, la France et l'Italie sont les premiers consommateurs de \_\_\_\_\_ d'Europe. Les Français préfèrent le \_\_\_\_\_ rouge (58% des achats), suivi du \_\_\_\_\_ blanc (23% des achats) et du \_\_\_\_\_ rosé (19% des achats).



## II. Comprehensão geral

A. Responda em português.

1. Qui est René?

---

2. Qui a créé le stylo à bille « jetable » ?

---

3. Où se trouve le Musée des bières ?

---

## II. Vocabulário

A. Encontre no texto um sinônimo para cada uma das expressões abaixo.

1. de même: \_\_\_\_\_

2. de cette façon: \_\_\_\_\_

3. principalement : \_\_\_\_\_

4. simultanément: \_\_\_\_\_

5. encore: \_\_\_\_\_

## III. Uso da língua

A. Semana passada, formalizamos a regra de formação do *passé composé* (equivalente ao pretérito perfeito do português). Clique [aqui](#) para ver um esquema sobre seu funcionamento. Busque nos textos acima alguns exemplos:

1. com o auxiliar être: \_\_\_\_\_

---



---

2. com o auxiliar avoir: \_\_\_\_\_

---



---

B. Como você traduz essas frases?

« Le «Musée des bières belges» 19, rue de gare, Lustin, **qui** se trouve dans le siège social... »

« Une image **qui** est un peu passée de la mode... »

« Le bateau **que** Pierre a acheté est très grand. »

---



---

C. Qual é a diferença entre o *que* e o *qui* em francês? O funcionamento é igual ao português? Justifique.

---

---

---

---

D. No texto estão marcados em vermelho verbos em um tempo verbal também no passado mas que não corresponde ao *passé composé*. Que tempo verbal é esse?

---

---

---

---

## ANEXO N – TAREFA SEMANA X



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



## DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

### HISTOIRE DE L' ÎLE DE GORÉE (SÉNÉGAL)



1 L'histoire de l'île de Gorée n'est guère idyllique. Elle a été découverte en 1444 par des marins portugais  
 2 sous le commandement de Denis Dias, l'île a été baptisée "*Palma*" mais elle était également nommée  
 3 "*Beseguiche*" dans des documents d'époque. En 1588, la marine hollandaise l'a rebaptisée "*Goede reede*" (= bonne rade) d'où son nom de Gorée. Le 1er novembre 1677, le vice-amiral d'Estrées l'a occupée pour  
 4 le compte du roi de France. Par la suite, elle a été occupée par les Anglais avant d'être restituée à la  
 5 France en 1817. L'île de Gorée présentait bien des avantages aux marins : mouillage sûr, proximité d'un  
 6 continent avec lequel s'ouvraient de grandes possibilités de commerce et facilités de défense du lieu. Sa  
 7 prospérité venait du commerce des esclaves, un des fondements de l'organisation économique des  
 8 colonies d'Amérique. La traite des esclaves vers les Amériques s'est étendue sur trois siècles sur les côtes  
 9 africaines (Gambie, Sénégal, Bénin, Ghana...). Les centres concentrationnaires des esclaves africains en  
 10 partance pour l'Amérique depuis l'actuel Sénégal étaient Saint-Louis, Rufisque, Saly-Portudal,  
 11 Ziguinchor, Karabane et, dans une bien moindre mesure, Gorée. Après l'abolition de la traite au début  
 12 du XIXe siècle, la population de l'île est tombé énormément et alors en 1927 elle a été annexée à Dakar.  
 13 .En 1996, le Parlement sénégalais se prononce en faveur d'une profonde réforme de l'organisation  
 14 territoriale du pays. Dans le cadre de cette politique de décentralisation, la commune de Dakar, est  
 15 devenue trop étendue et trop peuplée. Par conséquent, elle a été divisée en 19 communes  
 16 d'arrondissement. Avec le titre de "Commune d'Arrondissement de l'île de Gorée", Gorée est gérée par  
 17 un Conseil municipal, démocratiquement élu tous les cinq ans et d'un maire élu par les membres de ce  
 18 Conseil. Elle fait partie du département de Dakar dans la région de Dakar.

Adapté de : <http://www.senegal-online.com/francais/villes/goree/historique.htm>

## Le monde francophone – L'île de Gorée

### II. Compreensão geral

A. Como foi a ocupação do território da *Île de la Gorée*? Justifique com explicações baseadas no texto.

---



---

B. Explique a motivação que impulsionou grandes nações na conquista da ilha.

---



---

C. Em que momento houve uma forte diminuição na população da ilha? Qual foi a principal razão?

---



---

D. Como pode ser definida a situação política atual da *Ile de Gorée*?

---



---

### II. Vocabulário

A. Clique [aqui](#) para acessar a canção de Gilberto Gil "*La Lune de Gorée*". Analise a letra da canção e responda:

1. Quais são os aspectos da ilha apresentados pela canção? Indique as palavras utilizadas para enfatizar esses aspectos.

---



---

2. Gilberto Gil compara características da ilha e do resto do mundo. Como são construídas essas comparações? O que ele tenta nos apresentar a partir dessas construções? Apresente exemplos.

---



---

### III. Uso da língua

A. Em nosso texto da semana passada, encontramos exemplos de um novo tempo passado: *L'imparfait*

Tous portaient le fameux  
les boulangers fabriquaient de pain rondes

1.	Qual é o seu nome?
2.	Idade?
3.	Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
4.	Qual é a sua formação?
5.	Qual a sua principal forma de acesso a computador/internet? <input type="checkbox"/> universidade <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> residência <input type="checkbox"/> outra-especifique_____
6.	Qual a sua frequência de acesso a Internet? <input type="checkbox"/> uma vez por dia <input type="checkbox"/> mais de uma vez por dia <input type="checkbox"/> eventualmente durante a semana <input type="checkbox"/> outra – indique_____
7.	Você já fez compras on-line? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim – quais são os sites _____
8.	Você costuma utilizar a internet como fonte de ajuda para suas dúvidas nos estudos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
9.	Você já teve alguma experiência em EAD? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim – quais_____
10.	Quais são suas expectativas quanto à disciplina oferecida? O que você realmente busca? _____ _____

*L'imparfait*: é o tempo verbal que corresponde ao pretérito imperfeito do português.

Por exemplos:

Sempre ia ao trabalho de carro.

O fim-de-semana estava lindo.

Durante a viagem, falava todos os dias com minha família.

Ele faz referência a hábitos no passado ou ações que duram um longo período. Sua identificação é simples, ele se forma a partir do radical da conjugação dos verbos na primeira pessoa do plural (*nous*) do presente do indicativo mais suas terminações.

Exemplos :

### Verbo Boire no presente

Je bois

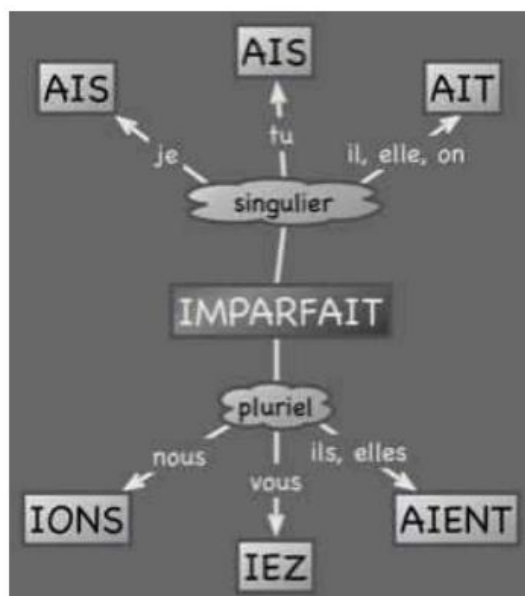
Tu bois

Il boit

Nous buvons

Vous buvez

Ils boivent



1. Busque exemplos de uso desse tempo verbal em nosso texto sobre a *Île de Gorée* e nos *faits divers* apresentados pelos colegas.

---



---

Boire no ***Imparfait***

Je **buvais**  
Tu **buvais**  
Il **buvait**  
Nous **buvions**  
Vous **buviez**  
Ils **buvaient**

**ATENÇÃO ! HÁ SOMENTE UMA  
EXCEÇÃO: O VERBO ÊTRE.**

J'**étais**  
Tu **étais**  
Il **était**  
Nous **étions**  
Vous **étiez**  
Ils **étaient**

## ANEXO O – TAREFA SEMANA XI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

Le monde francophone – L'île de Gorée



As perguntas são respondidas com base nas explicações presentes na visita virtual. Clique [aqui](#) para seu acesso.

### I. Uso da língua

A. A estrutura em negrito é formada pela expressão **ne...que** mas não é uma negação. Pesquise em fontes apresentadas em nossa bibliografia e explique o uso desta expressão.

« On **ne** les libérait **qu'**une fois par jour afin de leur permettre de satisfaire leurs besoins »  
(Para ver o texto completo clique [aqui](#))

### B. O pronome “Y” no francês.

Possui dois usos básicos na língua francesa:

a. A substituição de complementos de lugar, para que as repetições sejam evitadas.

**Ex1** Je vais à Paris. J'y vais en avril.

**Ex2** Marie habite à Porto Alegre. Elle y habite depuis un an.

**Ex3** Ils sont au cinéma aujourd'hui. Ils y vont toujours le samedi.

b. A substituição de nomes não-animados antecidos pela preposição À.

**Ex1** Robert pense à son travail. Il y pense souvent.

**Ex2** Nous participons à ce projet. Nous y participons activement.

Encontre exemplos de seu uso dentro do texto, **explicando o que ele está substituindo.**

C. A expressão **Il y a** é uma expressão da língua francesa que indica a existência de algo, pode ser traduzida como haver, existir. É importante dizer que ele não tem variação, não há diferença entre singular e plural. Podemos considerá-la como uma expressão impessoal.

Ex. Il y a beaucoup de circulation dans la rue. (*Há muito trânsito na rua*)

Ex. Il y a des enfants dans la fête. (*Há muitas crianças na festa*)

Nos textos da visita podemos encontrar exemplos de uso da expressão em outros tempos verbais. Apresente esses exemplos e indique quais são os tempos verbais.



**D.** A negação em francês normalmente é formada pela partícula **ne** acompanhada de algum complemento:  
Exemplos:

Je parle français (afirmação)  
Je **ne** parle **pas** français. (Não falo francês)  
Je **ne** parle **plus** français. (Não falo mais francês) – marca que um dia já falei francês.

Mas podemos encontrar outras formas de negação, seja para atenuá-la, seja para reforçá-la. Encontre no texto um exemplo.

---

---

## ANEXO P – TAREFA SEMANA XII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



## DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspariy

### Les mots de l'actualité - FAVELA

1 La police a reconquis pacifiquement la plus grande favela du Brésil, à Rio, dans le quartier de la Rocinha. 2 Reconquis pacifiquement, nous **dit-on**... presque une alliance de mots, un oxymore : en général, les 3 reconquêtes ne sont pas vraiment pacifiques, et l'emploi de ce vocabulaire montre bien la tension qui régnait 4 lors de cette opération. La favela était, **dit-on**, aux mains des narcotrafiquants depuis bien longtemps. Mais 5 qu'est-ce donc qu'une favela ? Un ensemble de constructions très sommaires, sans confort, construites 6 n'importe comment, peu salubres, et bâties de bric et de broc, comme si elles étaient provisoires, alors même 7 qu'elles peuvent durer des décennies. Favela, est-ce un mot français ? C'est un mot portugais d'abord, et 8 même portugais du Brésil : il est utilisé là-bas et renvoie à une réalité tout à fait brésilienne, on n'utiliserait pas 9 ce mot pour un autre pays, sauf de façon métaphorique, avec l'exemple brésilien en arrière-fond. Donc, les 10 favelas sont des sortes de villes dans la ville, de quartiers très pauvres qui se sont développés au milieu d'une 11 agglomération toute différente. Par exemple on sait que la Rocinha est située tout près du quartier d'Ipanema, 12 riche et favorisé. Y a-t-il des équivalents français ? Bien sûr. Pour la chose elle-même, dont le Brésil n'a pas le 13 monopole. Il y en a aussi en France, en tout cas il y en a eu... Et la plupart du temps on parle plutôt de 14 bidonville. On comprend tout de suite ce que c'est, et en tout cas comment le mot a été formé. Il date de 15 l'immédiat après-guerre : crise du logement importante en France, aussi bien pour l'habitat bourgeois que 16 pour l'habitat populaire. Et à partir des années 50, début d'une immigration algérienne, très masculine : les 17 hommes arrivent en France pour chercher et trouver du travail. Ils s'entassent ainsi dans des zones non 18 construites, des terrains vagues où on essaie de bricoler des abris de fortune. Avec des cartons, des bouts de 19 bois, des bidons justement. Et notamment dans la banlieue parisienne, naissent ces grands bidonvilles, ces 20 villes-bidon comme dira justement Claude Nougaro. Et on a parlé aussi parfois de gourbiville – un terme qui 21 n'est plus guère utilisé aujourd'hui. Alors, les bidonvilles ont-ils inventé un nouvel exemple urbain ? Il n'y 22 avait rien qui y ressemblait avant ? Si, bien sûr, mais les mots et les constructions étaient différents. On parlait 23 de taudis, un mot ancien qui a divers sens : soit il évoque tout un quartier, un peu comme le bidonville. Mais 24 même si on pense à un habitat très populaire, c'est plus un quartier qui n'est pas entretenu, qui s'est 25 considérablement dégradé qu'un lieu qui s'aménage avec des pièces et des morceaux. D'autre part le mot 26 taudis désigne aujourd'hui plus une habitation, un immeuble, un logement, un appartement très délabré qu'un 27 quartier. Et on a exactement la même évolution avec un autre mot ancien, le galetas. Mais lui n'est 28 pratiquement plus en usage aujourd'hui, sinon pour évoquer l'ancien temps.

Coproduction du Centre national de Documentation Pédagogique. <http://www.cndp.fr/>

Clique [aquí](#) para ouvrir o texto.

**I. Compreensão geral**

**A.** Conforme o texto, a reconquista da favela da Rocinha foi uma ação pacífica? Embase sua resposta a partir de elementos presentes no texto.

---

---

**B.** A palavra *favela*, segundo o autor, pode ser utilizada em outros países? Apresente os argumentos do autor.

---

---

**C.** Como você pode explicar o que é uma *bidonville*. Baseie sua resposta nas explicações apresentadas no texto.

---

---

**II. Vocabulário e estrutura da língua**

**A.** Apresente quais são as variantes em língua francesa da palavra favela. Defina cada uma delas conforme as informações apresentadas no texto.

---

---

**B.** Nas linhas 2 e 4 há o uso da expressão “*dit-on*”, formada pelo verbo *dire* et pelo pronome *on* (nós, a gente). Explique qual é o seu sentido dentro do texto.

---

---

**C.** Quais são as diferentes estruturas de negação presentes no texto. Apresente e explique os seus diferentes usos.

---

---

## ANEXO Q – PROVA FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspariy

PROVA FINAL

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

Conceito : \_\_\_\_\_



*« Si les pays développés étaient intelligents, ils lui donneraient les moyens de se développer, ne serait-ce que pour profiter de ses 600 millions de consommateurs. »*

»

**La décision de coopération avec l'Afrique le dépasse, à en croire Lula, qui en est l'initiateur. C'est l'engagement du peuple brésilien.**

Texte 1 - **Lula** : *« Le Brésil n'a pas les moyens de payer sa dette à l'Afrique »*

1 Il ne lui reste que six mois à la tête de la République fédérative du Brésil. Période pendant 2 laquelle, constitutionnellement, il ne peut plus engager son pays. Ultime signe d'attachement au 3 continent, Lula da Silva a tenu à dire au revoir à l'Afrique. Le lieu en est bien indiqué. Le Cap- 4 Vert, pays lusophone comme le Brésil, ancienne colonie portugaise comme le Brésil et aussi terre 5 d'Afrique la plus proche du Brésil, tout en face, de l'autre côté de l'Atlantique. Comme pour 6 répondre par avance à ceux qui pourraient douter de l'utilité d'un tel voyage, alors qu'il achève<sup>70</sup> 7 son mandat et que son successeur, pendant un temps, aura probablement d'autres priorités que 8 l'Afrique, Lula s'est expliqué. « Le Brésil a pris la décision politique de se retrouver avec le 9 continent africain. Le Brésil n'a pas les moyens de payer sa dette à l'Afrique, qui lui a donné sa 10 culture, sa façon d'être, une de ses couleurs. A Gorée, j'ai demandé pardon à l'Afrique. Les 11 élections n'y changeront rien. Mon successeur sera lié moralement et politiquement par nos 12 engagements envers le continent noir. L'Afrique est une priorité pour le Brésil. Je suis convaincu 13 que leur coopération se développera de plus en plus. »

Texte 2 - **Faire profiter l'Afrique**

1 Sûr de son fait, le président Lula annonce que le parlement brésilien va adopter la loi créant 2 l'université afro-brésilienne, qui va accueillir cinq mille Brésiliens et autant d'Africains. Le lieu 3 d'implantation de

<sup>70</sup> complété, conclu.

L'université est des plus symboliques. C'est là même ou a été déclenchée<sup>71</sup>, au 4 Brésil, la lutte armée contre l'esclavage. Pour Lula, il s'agit de faire profiter l'Afrique des réussites 5 de son pays. Il a rappelé qu'à son arrivée au pouvoir, le Brésil comptait « 44 millions de pauvres, 6 comme le Nigéria ». Et rien n'était prévu pour eux dans le budget « parce que les pauvres ne se 7 défendent pas. Ils ne se révoltent pas. Ils sont fatalistes ». « Nous avons changé le paradigme pour 8 toujours ». Entre 1950 et 1980, le Brésil a enregistré une croissance économique moyenne de 7%, 9 qui lui a permis de passer de pays pauvre aux premiers rangs des pays émergents. Parmi les 10 expériences réussies dont le Brésil veut faire profiter l'Afrique, il y a bien sûr les biocarburants, 11 dont il est le champion incontesté. Au total, c'est plus d'une trentaine de projets que le Brésil va 12 conduire en Afrique. Lula a donné à son pays les moyens de conduire ces projets. « J'ai 13 transformé la Banque nationale de développement en Banque internationale de développement 14 ». Ce faisant, il compte contribuer à briser le face-à-face, qu'il juge inéquitable, entre les pays 15 africains et la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, fustigeant au passage les 16 politiques d'ajustement structurel.

<http://www.lesafriques.com/gestion-publique/lula-le-bresil-n-a-pas-les-moyens-de-payer-sa-dette-a-l-afr.html?Itemid=308>

**Responda às questões relacionadas com o texto acima em português.**

1. Conforme o texto 1, qual é a iniciativa do Presidente Lula da Silva com relação ao continente africano? Qual é a sua motivação?

---



---



---

2. Para Lula, as eleições mudarão a situação criada por ele? Justifique sua resposta.

---



---

3. Para concretizar a relação brasileira e africana, qual é a promessa de Lula?

---



---

4. A situação econômica brasileira teve influência nessa decisão? Explique conforme o texto.

---



---

5. Qual o sentido da locução *Alors que* na linha 6 e que idéia essa expressão articula no texto?

---



---



---

**Texto 3 - Retraite politique**

1 Il a plaidé pour une meilleure place pour l'Afrique dans la gouvernance mondiale. Après sa 2 retraite politique, Lula entend consacrer beaucoup de temps au service de l'Afrique, y 3 voyager. « *Un président retraité est comme de la porcelaine chinoise. Il doit aller ailleurs pour servir* ». Cet 4 ailleurs sera beaucoup africain, à le croire. Il a réaffirmé avec force sa foi en l'Afrique, qui doit 5 prendre son destin en main. « *Si les pays développés étaient intelligents, ils lui donneraient les moyens de 6 se développer, ne serait-ce que pour profiter*

<sup>71</sup> [occasionner](#), [produire](#), [provoquer](#).

*de ses 600 millions de consommateurs* ». La CEDEAO a 7 commencé à rendre un peu à son voisin d'en face. Elle a apporté son soutien au Brésil, qui 8 revendique un poste de membre permanent au conseil de sécurité de l'Organisation des 9 Nations Unies. Appui diplomatique bien apprécié par Lula. En revanche, le président brésilien 10 a clairement rejeté la proposition du président sierra-léonais, qui le priait de briguer le 11 secrétariat général de l'ONU pour continuer son soutien à l'Afrique. « *Non, ce n'est pas un poste 12 politique. C'est plutôt un poste technique pour les bureaucrates, les fonctionnaires des Nations Unies. 13 Laissons leur ce poste* ». Le prochain sommet CEDEAO-Brésil se tiendra en 2011 au Brésil.

6. O que Lula pretende fazer após sua aposentadoria? Explique sua afirmação na linha 3.

---

---



---

## ANEXO R – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO EM PAPEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.ª Cíntia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

22

2. Sexo

feminino     masculino

3. Qual é a sua formação?

Graduando em filosofia (superior completo)

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Sim. Embora não tenha participado como garbado nos fóruns, minhas expectativas de melhorar minha leitura e compreensão de textos em francês foram realizadas.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

sim     não

Por quê?

Embora já possuísse alguma noção de idioma, não possuía a proficiência de ler em francês nem exercitar a compreensão de textos. Foi a variedade que reduziaram explicar ~~explicar~~ algumas expressões e frases e cujos elementos de texto foram de grande auxílio para meu objetivo de fazer este curso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.<sup>a</sup> Cíntia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

31

2. Sexo

feminino

masculino

3. Qual é a sua formação?

Licenciado em Filosofia. Mestre em Psicologia Social e Institucional.

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Foram. A minha ideia era apenas ter um conhecimento inicial da leitura em francês.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

sim

não

Por quê?

Para mim, que não tinha nenhuma leitura, ou melhor, noção da leitura em francês, conseguir ler pequenos textos, já colaborou com a competência da leitura em francês.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.ª Cintia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

51

2. Sexo

 feminino masculino

3. Qual é a sua formação?

ENG. AERONÁUTICO, MSc SOCIOLOGIA RURAL, DOUTORADO DES RURAL

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

A disciplina estava a contento, principalmente por trabalhar com francês junto com outras mídias como recurso didático.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

 sim não

Por quê?

Tive contato com textos e estruturas linguísticas que não conhecia, porém meu desempenho deixou a desejar devido ao acúmulo de matérias e trabalhos no fim do semestre.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.ª Cintia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

51

2. Sexo

 feminino masculino

3. Qual é a sua formação?

ENG. AERÔNOMO, MSc SOCIOLOGIA RURAL, DOUTORADO DES RURAL

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

A disciplina estava a contento, principalmente por trabalhar com francês junto com outras mídias como recurso didático.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

 sim não

Por quê?

Tive contato com textos e estruturas linguísticas que não conhecia, porém meu desempenho deixou à desejar devido ao acúmulo de matérias e trabalhos no fim do semestre.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.ª Cintia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

51

2. Sexo

( ) feminino (X) masculino

3. Qual é a sua formação?

ENG. AERONÁUTICO, MSc SOCIOLOGIA RURAL, DOUTORADO DES RURAL

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

A disciplina estava a contento, principalmente por trabalhar com francês junto com outras mídias como recurso didático.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

(X) sim ( ) não

Por quê?

Tive contacto com textos e estruturas linguísticas que não conhecia, porém meu desempenho deixou a desejar devido ao acúmulo de matérias e trabalhos no fim do semestre.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.ª Cíntia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

43

2. Sexo

 feminino      ( ) masculino

3. Qual é a sua formação?

Professora

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Sim. Percebo que tenho mais au-  
tonomia nos estudos. NA leitura não  
fico tão fixada no q não sei. Mas  
busco compreender o todo antes de

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de USAR O  
leitura em Francês dicionário.

 sim      ( ) não

Por quê?

A leitura melhorou quantitativamente  
e qualitativamente. Quantitativa-  
mente: leio texto maiores e outros  
sites. Qualitativamente: proporcionei  
a ampliação de vocabulário. Ainda  
tenho q investir nos verbos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS

Prof.ª Cíntia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

22 anos

2. Sexo

 feminino      ( ) masculino

3. Qual é a sua formação?

Ensino Superior completo - Direito

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Sim, principalmente em relação ao EAD, pois foi muito bem organizado, ministrado, e ~~travado~~ fez um envolvimento muito interessante entre a questão da cultura francesa e a gramática do idioma.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

 sim      ( ) não

Por quê?

Sim, por me fazer lembrar várias questões importantes da gramática. Eu sugeriria a criação de um segundo nível do curso que se aprofundasse em textos técnicos e notícias, ao mesmo tempo que avançasse no grau de dificuldade da gramática do idioma.

DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Percurso de Leitura em Francês

Prof.ª Cintia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

35

2. Sexo

 feminino       masculino

3. Qual é a sua formação?

Ciências Exatas / Ciências da Computação

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Parcialmente. Pelo fato de os textos apresentados se distanciam da minha realidade, tive pouco aproveitamento no meu cotidiano. Mas em termos de gramática, os conteúdos foram bem passados.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

 sim       não

Por quê?

Por eu já ter uma base de francês da Aliança Francesa, este curso me serviu como revisão de gramática. Como os textos eram mais elaborados do que aqueles aos quais estou habituada, posso dizer que este curso contribuiu, sim, para desenvolver minha leitura.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.ª Cintia Voos Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

23 anos

2. Sexo

 feminino       masculino

3. Qual é a sua formação?

superior incompleto

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Em parte sim, deu uma carga semanal de francês ~~facilitada~~ me possibilitou um maior contato com a língua porém um curso EAD por não ter um horário determinado exige um comprometimento maior.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de

leitura em Francês

 sim       não

Por quê?

Por ter atividades semanais tive maior contato com a língua francesa neste semestre e tive uma facilidade maior em ~~francês~~ ler de francês que tive no semestre passado para outras atividades.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO



DISCIPLINA: PERCURSOS DE LEITURA EM FRANCÊS



Prof.<sup>a</sup> Cintia Voor Kaspary

Questionário de avaliação da disciplina

1. Qual é a sua idade?

28 anos

2. Sexo

feminino      ( ) masculino

3. Qual é a sua formação?

Graduada em Filosofia; Mestranda em Antropologia Social

4. As suas expectativas quanto à disciplina foram concretizadas? Explique.

Sim. Eu esperava ~~de~~ conhecer as regras básicas da língua francesa para ler e interpretar. Depois das aulas acredito que passei a fazer isto de uma melhor qualidade.

5. Este curso de leitura em EAD contribuiu para desenvolver suas competências de leitura em Francês

sim      ( ) não

Por quê?

Como disse anteriormente, foram trabalhar verbos e outros aspectos da estrutura da língua que tornam a leitura bastante complicada para quem não possui este conhecimento.