UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS**

ANA PAULA NETO CARVALHO

“Raconte-moi des contes d'ailleurs...”: uma experiência didática de leitura de contos
francófonos com adolescentes de um Centro de Línguas do estado de São Paulo

Versão corrigida

São Paulo

2019

ANA PAULA NETO CARVALHO

“Raconte-moi des contes d'ailleurs...”: uma experiência didática de leitura de contos francófonos com adolescentes de um Centro de línguas do estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque-Costa

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

CC257 "	<p>Carvalho, Ana Paula Neto</p> <p>"Raconte-moi des contes d'ailleurs...": uma experiência didática de leitura de contos francófonos com adolescentes de um Centro de Línguas do estado de São Paulo / Ana Paula Neto Carvalho ; orientadora Heloisa Brito de Albuquerque-Costa. - São Paulo, 2019.</p> <p>173 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.</p> <p>1. Ensino-aprendizagem do francês . 2. Leitura literária. 3. Novas Tecnologias. I. Albuquerque-Costa, Heloisa Brito de , orient. II. Título.</p>
------------	---

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE F FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E
CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Ana Paula Neto Carvalho

Data da defesa: 27/09/2019

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Dra. Heloisa Brito de
Albuquerque-Costa**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/11/2019

Heloisia A. Costa

CARVALHO, Ana Paula Neto. *“Raconte-moi des contes d'ailleurs...”*: uma experiência didática de leitura de contos francófonos com adolescentes de um Centro de Línguas do estado de São Paulo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas das Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

A Deus, que realiza sonhos.

Aos meus amores, Julio e Ana Júlia, por serem
minhas inspirações em tudo o que faço.

Aos meus pais, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Heloísa Brito de Albuquerque-Costa, pela competente e precisa orientação, fundamentais para a realização deste trabalho e que implicaram em meu crescimento pessoal e profissional.

À CAPES, pela concessão da bolsa viabilizando a realização desta pesquisa.

Às Professoras Doutoras Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia e Mônica Ferreira Mayrink O' Kuinghttons pelos conselhos e valiosos comentários durante o Exame de Qualificação.

Às colegas da USP Fabiana, Evelise e Débora pelos ouvidos e ombros de acolhimento durante o percurso no curso.

Aos colegas da equipe do CEL Antônio Padilha que acompanharam meu percurso como professora e pesquisadora.

Aos alunos, sem os quais esta pesquisa não se realizaria e com quem eu aprendo sempre.

Aos meus irmãos, pelo amor e companheirismo.

Aos meus pais, por toda dedicação e por serem o meu exemplo de amor e de vida.

A meu esposo Julio, pelo companheirismo, parceria de todos os dias e pela motivação em todos o percurso trilhado.

A minha Ana Júlia, por seu sorriso, sua alegria e sua inocência.

A DEUS, pois Dele, por ELE e para ELE são todas as coisas.

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente .

(TODOROV, Tzvetan, 2012)

RESUMO

CARVALHO, ANA PAULA NETO. "*Raconte-moi des contes d'ailleurs...*" : uma experiência didática de leitura de contos francófonos com adolescentes de um Centro de Línguas do estado de São Paulo. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Na era da comunicação e das Tecnologias da informação e da Comunicação, as reflexões acerca da leitura de textos literários nas aulas de francês língua estrangeira adquire importância à medida que novas estratégias de leitura podem ser desenvolvidas por meio dos recursos multimídia. Desse contexto, nasce a necessidade de que os alunos desenvolvam novas competências e habilidades de leitura de textos que circulam na rede.

Dessa forma, desenvolvemos junto a alunos adolescentes de um Centro de Línguas do Estado de São Paulo, um projeto de leitura de contos francófonos intitulado '*Raconte-moi des contes d'ailleurs*' integrando aulas presenciais e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem, *Google sala de aula*. Os resultados obtidos dessa pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista sob os moldes da pesquisa ação (THIOLLENT,1998) demonstraram que o desenvolvimento de competências de leitura de contos em francês foi potencializado por meio do uso de recursos do *Google*, além de apontarem que a proposta de leitura de contos francófonos dentro de uma abordagem multimodal operou como um facilitador da leitura em língua estrangeira (LACELLE E LEBRUN, 2012). As atividades de leituras realizadas no projeto contribuíram para um posicionamento mais ativo dos aprendizes com relação à leitura proporcionado pelo emprego de estratégias de leitura (KOCH, 2009 ;PIETRAROIA,2001) empregados para a leitura de textos em francês com recursos digitais. Ademais, os resultados deste estudo apontaram o texto literário nas aulas de línguas como um elemento facilitador da construção de saberes linguísticos e culturais (MOREL, 2012; GRUCA 2009; SÉOUD, 2009; NATUREL, 2009), além de favorecer a expressão subjetiva dos alunos (LANGLADE,2013 E ROUXEL, 2013).

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem do francês, Leitura literária, Tecnologias de Informação e de Comunicação.

ABSTRACT

CARVALHO, ANA PAULA NETO. "*Racontez-moi des contes d'ailleurs...*" : a didactic experience of reading French-language tales with adolescents from a language center in the State of São Paulo. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

In the Era of Communication and New Information and Communication Technologies, reflections on the reading of literary texts in the classes of French as a foreign language acquires importance as new reading strategies can be developed through multimedia resources. From this context, the need arises that students develop new skills and reading skills of texts that circulate in the network.

Based on the results of a research of a qualitative-interpretative nature under the action research model (THIOLENT, 1998), we developed, together with adolescent students of a Language Center of the State of São Paulo, a francophone reading project titled ' Raconte-moi des contes d'ailleurs' integrating presences classes and activities in the Virtual Learning Environment, Google classroom. The results obtained demonstrated that the development of French reading skills were potentiated through the use of Google resources, in addition to pointing out that the proposal to read francophone tales integrating multimodal resources operated as facilitators of reading in a foreign language (LACELLE and LEBRUN, 2012). The activities of readings carried out in the project contributed to a more active positioning of the learners in relation to the reading provided by the use of reading strategies (KOCH, 2009; PIETRAROIA, 2001) used to read French texts with digital resources. In addition, the results of this study pointed the literary text in language classes as an element that facilitates the construction of linguistic and cultural knowledge (MOREL, 2012; GRUCA 2009; SÉOUD, 2009; NATUREL, 2009). LANGLADE, 2013 AND ROUXEL, 2013).

Keywords: Literary reading, new technologies, multimodal reading, teaching-learning of French language

RÉSUMÉ

CARVALHO, ANA PAULA NETO. "***Racontez-moi des contes d'ailleurs...***" : une expérience de lecture de contes francophones avec des adolescents d'un centre de langues de l'état de São Paulo. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

À l'ère de l'audiovisuel et des Technologies de l'Information et de la Communication la lecture de textes littéraires acquiert de l'importance dans la mesure où on peut utiliser des différentes stratégies pour les lire à l'aide de ressources multimédia. Dans ce contexte, il est important, aux élèves, le développement de nouvelles compétences et habilités de lecture des textes présents sur la toile. À partir du développement d'une recherche-action de nature qualitative-interprétative (THIOLENT, 1998) on a appliqué dans le cours de français d'un Centre d'Études de Langues de l'État de São Paulo (CEL), un projet de lecture des contes francophones nommé "Raconte-moi des contes d'ailleurs" qui a intégré des cours présentiels et des activités sur un environnement virtuel d'apprentissage, *Google Classroom*.

Les résultats ont montré que le développement de compétences de lecture des contes en français a été augmenté en utilisant des ressources *Google*, de plus ils montrent que la lecture de contes francophones qui intègrent des ressources multimodales facilite la lecture en langue étrangère. (LACELLE E LEBRUN, 2012)

Les activités de lecture réalisées dans le projet ont contribué pour une prise de position plus active des apprenants en relation à la lecture et le développement des stratégies (KOCH, 2009; PIETRAROIA, 2001). De plus, les résultats de cette étude ont montré le texte littéraire dans les cours de langues comme un élément facilitateur de la constructions des savoir linguistiques et culturels (MOREL, 2012; GRUCA 2009; SÉOUD, 2009; NATUREL, 2009), au delà de favoriser l'expression subjective des élèves. (LANGLADE, 2013 E ROUXEL, 2013).

Mots clés: Lecture littéraire, Technologies d'Information et de Communication, lecture multimodale, enseignement-apprentissage du français.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leitor e texto	36
Figura 2 - Imagem da página inicial do Google Sala de Aula.....	81
Figura 3 - Imagem da página do fórum disponível ao PP	82
Figura 4 - Página inicial do <i>Google sala de aula</i> e dos recursos Google oferecidos	83
Figura 5 - Página inicial do <i>Google sala de aula</i> e dos recursos oferecidos(continuação)	84
Figura 6 - Imagem de documento criado no <i>Google drive</i>	84
Figura 7 - <i>Google forms</i> enviado aos PA para a realização desta pesquisa.....	85
Figura 8 - Captura de tela do site <i>Enseigner le français avec Tv5 Monde</i>	86
Figura 9 - Sondage sur la lecture	91
Figura 10 - <i>Sondage sur la lecture</i> - Ficha original.....	91
Figura 11 - Postagem da atividade 3 no fórum.....	93
Figura 12 - Ficha de atividade <i>La Princesse Orgueilleuse</i> (Atividades 1 e 2).....	94
Figura 13 - Ficha pedagógica <i>La Princesse Orgueilleuse</i> (Atividade 3)	95
Figura 14 - Imagem da atividade <i>Soyons toujours modérés</i> (<i>Google forms</i>)	96
Figura 15 - Imagem da atividade <i>La fourmi et le roi Salomon</i> (<i>Google docs</i>).....	99
Figura 16 - Imagem da continuação da atividade <i>La fourmi et le roi Salomon</i> (<i>Google docs</i>)	99
Figura 17 - Imagem da publicação feita pelo PP no <i>Google Sala de aula</i>	101
Figura 18 - Imagem da ficha pedagógica da atividade 8 (<i>Google docs</i>)	103
Figura 19 - Imagem do fórum no <i>Google sala de aula</i>	103
Figura 20 - Atividade 9 <i>Le garçon aux grandes oreilles</i> (<i>Google forms</i>)	105
Figura 21 - Continuação da atividade 9 <i>Le garçon aux grandes oreilles</i> (<i>Google forms</i>)	105
Figura 22 - Imagem do fórum Encenação conto <i>La princesse orgueilleuse</i>	109
Figura 23 - Questionário de avaliação no projeto “ <i>Raconte-moi des contes d’ailleurs...</i> ”	110
Figura 24 - Vocabulário ilustrado criado pelos PA	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Forças que agem no conto	42
Quadro 2 - Respostas dos PA a pergunta 1 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	72
Quadro 3 - Respostas dos PA a pergunta 2 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	73
Quadro 4 - Respostas dos PA a pergunta 3 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	74
Quadro 5 - Respostas dos PA a pergunta 4 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	74
Quadro 6 - Respostas dos PA a pergunta 5 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	75
Quadro 7 - Respostas dos PA a pergunta 6 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	76
Quadro 8 - Respostas dos PA a pergunta 7 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	76
Quadro 9 - Respostas dos PA a pergunta 8 ‘ <i>Sondage sur la lecture</i> ’	77
Quadro 10 - Organização geral das atividades e etapas do projeto	88
Quadro 11 - Descrição detalhada da atividade 1	89
Quadro 12 - Descrição detalhada da atividade 2	90
Quadro 13 - Descrição detalhada da atividade 3	92
Quadro 14 - Descrição detalhada da atividade 6	93
Quadro 15 - Descrição detalhada da atividade 7	96
Quadro 16 - Descrição detalhada da atividade 6	98
Quadro 17 - Descrição detalhada da atividade 7	100
Quadro 18 - Descrição detalhada da atividade 8	102
Quadro 19 - Descrição detalhada da atividade 9	104
Quadro 20 - Descrição detalhada da atividade 10	108
Quadro 21 - Descrição detalhada da atividade 11	109
Quadro 22 - Recorte da atividade 6 (Google docs)	117
Quadro 23 - Texto sobre a Maurîtânia.....	118
Quadro 24 - Instruções para a tarefa do vocabulário ilustrado.....	119
Quadro 25 - Hipóteses formuladas pelos PA	121
Quadro 26 - Imagem do trecho inicial do conto <i>La fourmi et le foi Salomon</i>	122
Quadro 27 - Hipóteses formuladas pelos PA	123
Quadro 28 - Produção do PA4.....	125
Quadro 29 - Produção dos PA3 e PA8	125
Quadro 30 - Produção dos PA6 e PA7	126
Quadro 31 - Resposta dos PA1 e PA10 à atividade 8	127

Quadro 32 - Resposta do PA à atividade 8	128
Quadro 33 - Resposta do PA2 à atividade 8	129
Quadro 34 - Comentários sobre a apresentação dos PA no III CEL Aberto	131
Quadro 35 - Resposta dos PA à pergunta 3 da Avaliação do projeto.....	133
Quadro 36 - Resposta dos PA à questão 4 da Avaliação do projeto	133
Quadro 37 - Resposta dos PA a questão “O que você aprendeu sobre os contos francófonos?”	134
Quadro 38 - Resposta dos PA à questão 8 da avaliação do projeto.....	135
Quadro 39 - Transcrição da roda de conversa	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEL	Centro de Estudos de Línguas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CM	Competência multimodal
USP	Universidade de São Paulo
APFESP	Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo
FLE	Francês Língua Estrangeira
FLELIMM	Enseigner le FLE avec les nouvelles Technologies pour favoriser la littératie médiatique multimodale
LE	Língua Estrangeira
PA	Partipante-aluno
PP	Professor- pesquisador
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TL	Texto literário

Sumário

INTRODUÇÃO	18
I. HISTÓRICO DA PESQUISA	19
II. OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	20
III. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1. A LEITURA	23
1.1. A LEITURA E O LEITOR	23
1.2. O PAPEL DO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO	27
1.3. A LEITURA COMO RETORNO A SI E A ABERTURA AO OUTRO.....	29
1.4. A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE FRANCÊS: PROCEDIMENTOS E ABORDAGENS.....	35
1.5. A ESCOLHA DOS TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE FRANCÊS	39
1.6. O CONTO POPULAR	39
1.7. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	43
2. LEITURA E TECNOLOGIA.....	46
2.1. A MULTIMODALIDADE E O HIPERTEXTO	47
2.2. O PERFIL COGNITIVO DO LEITOR AO LONGO DA HISTÓRIA: DO LEITOR CONTEMPLATIVO AO LEITOR UBÍQUO.	51
2.3. NOVAS COMPETÊNCIAS EM LEITURA	53
2.4. A LEITURA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	56
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO	62
2. CONTEXTO DA PESQUISA	65
3. PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
3.1. <i>Professora-pesquisadora</i>	68
3.2. <i>Participantes-alunos</i>	71
4. PRODUÇÃO DOS DADOS: PROJETO DE LEITURA “RACONTE-MOI DES CONTES D’AILLEURS...”	77
4.1. <i>O fórum</i>	81
4.2. <i>Google Drive</i>	82

4.3. Google Docs	83
4.4. Google Forms	85
4.5. As atividades do Projeto de leitura “Raconte-moi des contes d’ailleurs...”	85
5. Definição do corpus da pesquisa.	110
ANÁLISE DOS DADOS	113
1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA EMPREGADAS PARA A COMPREENSÃO DOS CONTOS FRANCÓFONOS PELO USO DOS RECURSOS DIGITAIS	116
2. UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DA INTERNET E DO GOOGLE SALA DE AULA PARA POTENCIALIZAR A LEITURA DOS CONTOS.	124
3. AVALIAÇÃO DO PROJETO - PERCEPÇÃO DOS PA EM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA DE LEITURA E APRENDIZAGEM A LÍNGUA ASSOCIADA AO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
BIBLIOGRAFIA	141
APÊNDICE A – SONDAGE ‘QUEL TYPE DE LECTEUR JE SUIS?’	145
APÊNDICE B- FORUM ‘JE PARLE DES HISTOIRES QUE JE CONNAIS’	147
APÊNDICE C- FICHE PPEDAGOGIQUE ‘LES ETAPES DU CONTE’	148
APÊNDICE D - FICHE PEDAGOGIQUE ‘LA FOURMI ET LE ROI SALOMON’ ..	151
APÊNDICE E- QUIZ ‘ LA FOURMI ET LE ROI SALOMON’	154
APÊNDICE F- FORUM-‘ COMMENT IMAGINEZ-VOUS LA SUITE DE L’HISTOIRE’	156
APÊNDICE G- FICHA PEDAGOGICA “LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES”	157
APÊNDICE H	158
APÊNDICE I- QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO ‘RACONTE-MOI DES CONTES D’AILLEURS...”	159
APÊNDICE J- TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO FINAL SOBRE O PROJETO	162
ANEXO A- CONTO ‘LA PRINCESSE ORGUEILLEUSE’	169
ANEXO B- CONTO ‘SOYONS TOUJOURS MODERES’	170
ANEXO C- CONTO ‘LA FOURMI ET LE ROI SALOMON	171
ANEXO D- CONTO ‘LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES’	172

INTRODUÇÃO

As discussões em torno das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas aulas de línguas têm modificado de forma contínua a maneira de ensinar e aprender nos dias de hoje. No que diz respeito à leitura, a internet e os diferentes ambientes virtuais têm se mostrado como contexto profícuo para o surgimento, experimentação e veiculação de novas formas de leitura de textos em geral, mais especificamente, os textos multimodais, hipertextuais e multisemióticos (MARCUSCHI E XAVIER, 2012) exigindo novas competências e habilidades do leitor contemporâneo. Assim, o leitor/navegador na Web está continuamente diante da leitura de textos de gêneros variados, podendo realizar diferentes percursos de leitura, com a integração de imagens, áudio e/ou outros textos, em sua própria língua materna ou em uma ou mais línguas estrangeiras.

O desenvolvimento de competências digitais e leitoras em ambientes virtuais são componentes fundamentais para uma educação plena, visto que, o fácil acesso a esses textos faz com que os estudantes tenham contato com as novas formas de leituras o tempo todo, decorrendo daí a necessidade de que a escola e os educadores estejam prontos para entender as tecnologias digitais como eixos estruturantes da aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse contexto, educadores e pesquisadores na área do ensino-aprendizagem de línguas discutem como o uso dos diversos recursos interfere no desenvolvimento de novas maneiras de ler ou na aquisição de novas competências leitoras advindas do mundo digital (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013).

Os novos caminhos da educação apontam para um novo tipo de aluno: autônomo, criativo, pesquisador, que por sua vez, se constitui com um perfil de leitor que é mais dinâmico, multissensorial e não-linear, características essas que demandam novas competências e habilidades. Sendo assim, mais do que dominar os recursos tecnológicos, o “aluno-leitor” da era atual precisa ser capaz de refletir sobre suas próprias características como leitor e saber reconhecer a maneira como lê em língua materna e quais devem as competências a serem adquiridas para ler em língua estrangeira. Para isso, o papel do professor como mediador desse processo é fundamental, uma vez que ele pode auxiliar o leitor a refletir e desenvolver estratégias neste contexto.

Novas relações de ensino-aprendizagem são estabelecidas e os alunos podem adquirir o papel de protagonistas do próprio aprender com o auxílio dos professores, haja vista a fundamental contribuição para a formação crítica e participativa dos aprendizes.

Frente a essas mudanças, o objetivo desta pesquisa é o de investigar como se dá a leitura de textos literários, de contos francófonos, em um ambiente digital, o Google sala de aula, por meio da realização de um projeto de leitura denominado “*Raconte-moi des contes d’ailleurs*”, junto a um grupo de adolescentes de um Centro de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL).

A leitura é compreendida como um processo interativo e se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, mobilizando da parte do leitor seus conhecimentos prévios, suas expectativas, sua afetividade e seu objetivo de leitura para, assim, desencadear o processo de construção de sentido do texto. Sendo assim, a perspectiva adotada nessa pesquisa é a de que o aluno-leitor está no centro do processo do ensino e da leitura, baseando-se nas teorias da Recepção (JAUSS, 1976; ISER, 1978) que evidenciam o papel essencial do leitor na construção de sentido do texto.

Diante do acima exposto, a reflexão sobre a utilização dos textos literários nas aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE) para adolescentes passa pelas seguintes indagações: Como estimular a leitura de textos literários, de contos francófonos entre adolescentes? Como os recursos multimodais na Internet e no ambiente virtual podem promover a leitura dos textos?

Nesta pesquisa, a reflexão acerca da utilização de textos literários, dos contos francófonos, é abordada sob duas perspectivas. A primeira diz respeito às possibilidades de leitura que o texto literário inserido em um ambiente virtual (*Google Sala de Aula*), marcado pela multimodalidade (LEBRUN, LACELLE E BOUTIN, 2012) pode criar. A segunda, é constituída pela abordagem em didática da leitura, que concebe o texto literário como um elemento facilitador da construção de saberes linguísticos e culturais (GRUCA, 2009; MOREL 2012; SÉOUD, 2009; NATUREL, 2009) e, sobretudo, como um elemento construtor de saberes, de descoberta de si mesmo e do outro (JOUVE, 1993; DUFAYS, 1994; ROUXEL, 1996; LANGLADE, 2007).

i. Histórico da pesquisa

As indagações que me levaram à realização desta pesquisa provêm da minha prática como professora de francês língua estrangeira (FLE) junto a alunos adolescentes, em um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da rede pública do estado de São Paulo, onde atuo desde 2007. Nesse contexto, o trabalho com textos literários sempre se traduziu em dois sentimentos distintos: a motivação, pelo potencial de exploração didática que os textos literários possuem para o incentivo à leitura e a formação de jovens leitores, mas também a angústia, pois, diante

dos manuais utilizados em nosso contexto, a abordagem do texto reduzia-se às questões de compreensão global pautadas em excertos que pouco favoreciam a expressão subjetiva dos alunos com relação aos textos lidos.

Diante do acima exposto, ao preparar atividades que abordassem o aspecto da leitura de textos literários em francês, passei a utilizar a Internet como fonte de textos e atividades para serem explorados nas aulas. No entanto, conforme mencionado acima, grande parte das atividades propostas ou não contemplava o perfil de nossos alunos, ou reduziam o texto literário a tantas transformações e simplificações que esse acabava por perder sua riqueza literária.

É importante destacar que o trabalho no CEL confere ao professor uma relativa autonomia considerando que temos a opção de conciliar projetos a serem desenvolvidos ao longo das aulas, passei a aproveitar os textos disponíveis na Internet e elaborar as atividades que previam leituras em grupo, pequenas encenações, relações entre os textos e outras expressões como músicas e filmes etc.

Dessas experiências, passei a considerar a potencialidade que os recursos disponíveis em meios digitais poderiam representar para tornar o trabalho com esses textos prazeroso, ativo e dinâmico. Além da contribuição para a reflexão sobre temas que ampliassem a noção cultural dos aprendizes e os levassem a estabelecer relações com aspectos interculturais em diferentes países de língua francesa.

Diante dessas reflexões iniciais, considerei a necessidade de desenvolver uma pesquisa com o objeto de estudo leitura de textos literários em relação com as Tecnologias de Informação e Comunicação, o que me trouxe até a pesquisa que apresento agora.

Após essa exposição sobre o objeto de estudo desta pesquisa, apresento as perguntas de pesquisa para, assim, elencar os objetivos específicos desta investigação.

ii. Objetivos e Perguntas da Pesquisa

As perguntas e objetivos de pesquisa que orientam esta análise são:

- Como se dá o desenvolvimento de competências leitoras de contos em língua francesa?
- Em que medida os recursos do *Google sala de aula* podem favorecer o desenvolvimento da capacidade de leitura de contos em língua francesa dos participantes do projeto?
- De que maneira o projeto de leitura '*Raconte-moi des contes d'ailleurs*' pode contribuir para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa?

Para responder a essas perguntas formulei os seguintes objetivos de pesquisa:

- Investigar como se dá o desenvolvimento de competências leitoras de contos em língua francesa.
- Verificar em que medida os recursos do *Google-sala de aula* podem potencializar a capacidade de leitura de contos em língua francesa dos participantes do projeto.
- Verificar como o projeto de leitura de contos em francês pode contribuir para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa

iii. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em 3 (três) capítulos, além da introdução e da conclusão, seguida das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo, apresento a **fundamentação teórica** da pesquisa, ou seja, as teorias que fundamentam os estudos na área do ensino-aprendizagem da língua francesa, de forma particular, em relação à leitura de textos literários presentes nas aulas de FLE. Esse capítulo está organizado em dois subitens: No primeiro intitulado “A leitura” apresento as teorias da recepção que se desenvolveram a partir dos anos 1970 evidenciando o papel essencial do leitor na construção de sentido do texto. Dessa forma, trago as reflexões acerca do conceito do sujeito-leitor (LANGLADE, ROUXEL e REZENDE, 2013) a fim de refletir acerca dos componentes cognitivos, afetivos e sociais que permeiam o trabalho com a leitura. Nesse item, abordo a pertinência da leitura de textos literários nas aulas de FLE, além de discorrer sobre as estratégias de leitura. No segundo, “Leitura e tecnologia”, abordo os conceitos de textos multimodais e hipertextuais, característicos das novas tecnologias e que demandam novas habilidades ao leitor que lê em ambientes digitais.

No segundo capítulo, apresento a **metodologia** que orientou a pesquisa. Tratando-se pois, de um trabalho de natureza qualitativa-interpretativista nos moldes da pesquisa-ação, descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada e os sujeitos nela envolvidos, bem como as etapas do desenvolvimento do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs*”, que forneceu os dados para análise.

O terceiro capítulo consiste na **análise e discussão dos dados**. Nesse capítulo, retomo as perguntas e os objetivos da pesquisa e procedo à análise e discussão dos dados, com a indicação das categorias que possibilitam a interpretação dos resultados.

Nas **considerações finais**, trago as reflexões oriundas da realização desta pesquisa em relação ao contexto de ensino-aprendizagem no qual ela foi desenvolvida e as contribuições para a área do ensino-aprendizagem de língua francesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo.

A obra de um escritor é apenas um instrumento óptico que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que, sem esse livro, talvez não tivesse visto em si mesmo.

Marcel Proust, *O tempo redescoberto*.

1. A LEITURA

Neste capítulo, apresento os conceitos teóricos que baseiam nossas concepções de leitura, texto e leitor, elementos constituintes do processo de leitura. No primeiro tópico, **‘A leitura e o leitor’**, discuto as questões sobre a leitura como processo dialógico entre leitor e texto. No segundo tópico, **‘O papel do leitor na construção do sentido do texto’**, apresento as teorias da recepção que orientam o estudo da leitura, para refletir sobre o papel do leitor na construção do sentido do texto. No terceiro tópico, **‘A leitura como retorno a si e abertura ao outro’**, discuto a potencialidade das leituras de textos literários nas aulas de Francês Língua estrangeira (FLE) como espaço privilegiado de retorno a si próprio e abertura ao outro. No quarto tópico, **‘A leitura de textos literários nas aulas de francês: procedimentos e abordagens’**, trato da leitura das especificidades do trabalho com textos literários nas aulas de FLE. No quinto tópico, **‘A escolha dos textos literários nas aulas de francês’**, apresento as motivações que podem levar o professor na escolha de textos a serem trabalhados nas aulas de FLE. No sexto tópico, **‘O conto popular’**, discuto as especificidades do gênero conto, justificando a escolha desse gênero para o trabalho nas aulas e dando especial destaque para as estratégias que podem orientar o trabalho com o gênero em questão nas aulas de FLE.

1.1.A leitura e o leitor

Desde que nascemos, estabelecemos ligações com o mundo por meio das palavras, símbolos e gestos (MARTINS, 2012). Desde as canções de ninar, até as imagens e objetos que nos rodeiam, é por meio da leitura de mundo que passamos a compreender as pessoas e coisas que nos cercam. Diante das inúmeras informações a que somos expostos diariamente, a leitura apresenta-se como um processo natural e espontâneo, isto é, uma condição para que estejamos inseridos no mundo.

Desse modo, ao começarmos a pensar a questão da leitura, se faz imprescindível que citemos a contribuição de Paulo Freire em seu livro *‘A importância do ato de ler’* (1982). O educador, ao evocar as lembranças oriundas das experiências de sua primeira infância, refere-se a elas como leituras realizadas do contexto em que vivia, das histórias que ouvia e do imaginário popular transmitido por seus familiares. Assim, segundo o autor, ao adentrar na

escola primária e ser alfabetizado para a leitura das palavras, todas essas relações anteriores com o ambiente que lhe circundava já faziam dele um leitor do mundo. Dessas experiências, há a constatação de que há, no ato de ler, uma relação dinâmica entre linguagem e realidade, ou seja, entre texto e contexto, e que, dessa feita, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. (FREIRE, 1982).

Ainda com relação à ideia de leitura da palavra em estreita relação com o mundo externo, Freire se refere à leitura como “*palavramundo*”, esse neologismo coloca o ato de ler intimamente ligado ao mundo externo do leitor. Por “mundo” do leitor, Freire faz alusão a todas as experiências prévias, as quais foram vivenciadas pelo leitor e de que de alguma forma influenciam significativamente em sua compreensão do texto escrito, de acordo com o autor:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (FREIRE, 1982, p.9)

Observa-se nessa afirmação do autor que a leitura é um processo interativo “do mundo” à “palavra”. Em concordância com Freire, Maria Helena Martins (2012) amplia a noção de leitura de mundo quando estabelece que sua relação gera conhecimento por meio da resolução de conflitos que se interpõem no contexto dos indivíduos:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 2012, p.17)

Ao esforçar-se para compreender o mundo que o cerca, o indivíduo está, intuitivamente, realizando uma atividade de leitura. Em um processo de interação com os estímulos oriundos do contexto que o cerca, ele passa a operar como um leitor do mundo antes mesmo de ler a palavra, pois

[...] o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante. (MARTINS, 2012, p.17)

Desse modo, a compreensão da leitura como um processo dinâmico entre texto e realidade instaura-se como um pressuposto importante para a reflexão sobre o ato de leitura. No entanto, a leitura do texto escrito demanda uma atividade mental ainda mais complexa que a percepção natural de mundo, pois pressupõe que o indivíduo tenha tido contato com diferentes signos e ainda que seja capaz de reconhecer e atribuir-lhes significado. Assim, a leitura pode ser compreendida como um processo abrangente, sob uma perspectiva cognitivo-sociológica, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (MARTINS, 2012).

Há que se considerar assim que para ler é necessário que o leitor tenha muito mais do que o conhecimento sistemático de uma língua, mas que ele opere em uma atividade dialética entre decodificação dos signos e o processamento de sua compreensão, a partir de inúmeros fatores que envolvem a compreensão de um texto apontando para a noção de processo de atribuição de sentidos conforme explicitado abaixo:

[...] gradativamente os pesquisadores da linguagem passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. Mesmo em se tratando da escrita, o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua. (MARTINS, 2012, p.32-33)

A atribuição de sentido ao texto à qual se refere Martins está intimamente ligada às experiências pessoais do leitor, as quais entram em jogo no momento da leitura e que determinam a compreensão de um texto.

Diante do que foi apresentado até aqui, é possível destacar duas perspectivas fundamentais sobre a leitura. A primeira diz respeito à complexidade do ato de ler e a segunda é a que evidencia o papel fundamental que o leitor possui na construção de sentido do texto. Partindo dessas perspectivas, Vincent Jouve (2002) postula que a leitura é um processo ativo, dinâmico e complexo. Esse processo pode ser considerado em cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

- Um processo neurofisiológico: a leitura é uma atividade de percepção, de identificação e de memorização dos signos.
- Um processo cognitivo: a leitura solicita uma competência, um saber prévio que é o esforço de compreensão dos signos.

- Um processo afetivo: a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor e influi em sua afetividade.
- Um processo argumentativo: o texto procura interpelar o leitor e cabe a ele concordar ou não com a posição adotada.
- Um processo simbólico: a leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio.

Dentre as dimensões acima descritas, Jouve (2002) dá especial destaque à dimensão afetiva, pois essa é um componente essencial da leitura em geral. A afetividade, associada aos processos psíquicos operados pelo leitor para a compreensão do texto, contribui igualmente para a maneira como a recepção do texto se dará para ele. Nessa atividade ativa e dinâmica do processo da leitura, onde leitor e texto devem operar em conjunto para a construção do sentido, há o favorecimento do eu-subjetivo do leitor, pois

[...] ao levar o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é em nada, portanto uma atitude passiva. O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido”, mas também uma “significação”. (...) O impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina. Pode assumir formas menores (a lembrança da leitura nos dá a coragem de quebrar alguns códigos), mas também formas extremas”. (JOUVE, 1991, p. 128-129)

Observa-se, assim, que a leitura é entendida como um processo dinâmico uma vez que exige do leitor a relação entre o texto e a realidade que o cerca, seu repertório e tudo o que já aprendeu e viveu até aquele momento. Além disso, ela é capaz de impactar o sujeito que lê, pois vai muito além da mera decodificação de símbolos, exigindo do leitor que, para entender o significado real do texto, ele exercite suas habilidades de compreensão e interpretação.

Portanto, conforme o que foi exposto acima, ler não é apenas uma atividade linguística, isolada do mundo, mas uma aquisição de experiências. É a através da leitura que o indivíduo pode relacionar o conhecimento adquirido à sua realidade e, assim, tornar sua experiência de vida mais rica e significativa.

1.2. O papel do leitor na construção de sentido do texto

Para as teorias que tratam da leitura, a concepção da importância do leitor para a construção de sentido do texto foi desenvolvida a partir dos anos 1970, com os estudos da escola de Constança na Alemanha. A principal contribuição dos estudos da escola alemã está no fato de inaugurar a primeira grande tentativa para renovar o estudo dos textos, deslocando a análise para a relação texto-leitor, visto que, até então, o interesse era essencialmente pela relação texto-autor (JOUVE, 2012). Houve, assim, duas correntes distintas: “a Estética da Recepção” de Hans Robert Jauss (1994) e a teoria do “Leitor Implícito” de W. Iser (1996).

A Estética da Recepção, surgida nos anos 1970, estabelece a investigação da leitura a partir do foco no leitor, uma vez que essa é a condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. Em outras palavras, o texto não é compreendido como um objeto em si mesmo, mas se materializa e ganha sentido na experiência da leitura. O leitor é privilegiado como elemento constituinte, e mesmo determinante, do ato de ler.

Segundo essa perspectiva, todo indivíduo-leitor é um ser histórico e é ele quem na recepção de um texto literário, atribui sentido a uma obra. O sentido dado ao texto decorrerá de suas próprias experiências singulares de vida e de sua visão de mundo. O leitor pode ser compreendido como o agente responsável pela atualização histórica dos textos e a atualização da obra literária.

A atualização do texto pelo leitor se dá, principalmente, pelo caráter dialógico da leitura, segundo o qual “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (JAUSS, 1994, p.23). Para o autor, a literatura só se realiza pela leitura realizada da obra:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p.24)

A “*Teoria do Efeito*” de W. Iser inaugura a teoria do “leitor implícito” em 1976. Segundo tal estudo, há a observação do efeito do texto sobre o leitor particular. O leitor, assim como na teoria da recepção, possui papel determinante no processo de construção de sentido do texto:

O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no palco cognitivo aos percursos impostos pelo texto. (JOUVE, 2002, p.14)

O leitor implícito é uma construção textual e corresponde ao papel atribuído ao leitor real pelas instruções do texto (COMPAGNON, 1998). Na teoria de Iser, todo texto oferece uma leitura programada pelo próprio leitor do texto; trata-se de uma construção e não é em absoluto identificável com nenhum leitor real, sendo assim:

O conceito de leitor implícito é uma estrutura textual, prefigurando a presença de um receptor, sem necessariamente defini-lo: esse conceito pré-estrutura o papel a ser assumido pelo receptor, e isso permanece verdadeiro mesmo quando os textos parecem ignorar seu receptor potencial ou excluí-lo como elemento ativo. Assim, o conceito de leitor implícito designa uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam o leitor a captar o texto. (ISER, 1996, p.34)

Em *Lector in fabula*, Umberto Eco (2003) se aproxima da teoria do leitor implícito de Iser, ao propor uma abordagem semiótica da leitura. O modelo de Eco data de 1979 e propõe a leitura como um ato de cooperação. O objetivo é examinar como o texto programa sua recepção e o que deve fazer o leitor para corresponder da melhor maneira às solicitações das estruturas textuais.

Para Umberto Eco (2008), na busca da intenção do texto, o leitor procede com uma leitura interativa para o preenchimento do que o autor nomeia “brancos literários”, pois segundo o autor:

O texto está, pois, entremeadado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) (...) Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 2008, p.37)

A ideia do texto como “máquina preguiçosa” pressupõe uma leitura interativa e colaborativa, pois o texto é valorizado a partir do sentido que o destinatário lhe atribui. Essa concepção pressupõe que o texto não pode dizer tudo e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores (ECO, 2008). Há assim, um papel colaborativo do leitor visto que:

Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize. (ECO, 2008, p 37)

As teorias da recepção que se desenvolveram a partir dos anos 1970 (JAUSS, 1976; ISER, 1978) evidenciaram o papel essencial do leitor na produção do sentido do texto. Dessa feita, no que concerne aos modelos de análise literária, a atividade do leitor está reabilitada e promovida por teóricos da literatura e da recepção literária (LANGLADE, ROUXEL e REZENDE, 2013).

Nas reflexões acima sobre as relações entre texto e leitor e sobre a interação estabelecida no momento da leitura, observa-se que o leitor não estabelece uma postura passiva diante do que lê, ao contrário, instaura-se como um elemento fundamental para a construção do sentido do texto. Até então, abordamos a concepção de leitura adotada nesta pesquisa que entende a leitura como processo e o leitor como um sujeito responsável pela atribuição de sentido ao texto. Trataremos adiante, da potencialidade dos textos literários abordados no ensino-aprendizagem e que colocam o leitor em evidência.

1.3. A leitura como retorno a si e a abertura ao outro

A relação entre a leitura do texto literário e o ensino suscita há muito discussões sobre as finalidades e metodologias adotadas no contexto escolar e sobre sua eficiência para a formação de leitores. Em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov (2012) afirma que a maneira como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade, não contribui para a formação de leitores, haja vista que o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de

crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, o acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional (Todorov, 2012). O que, segundo o autor, deveria ser evitado, pois no contexto escolar não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Embora a leitura de textos teóricos e críticos sobre obras literárias possa oferecer uma importante material de discussão para as aulas, há que se considerar que ao restringir o acesso aos textos somente intermediado pela visão de um especialista literário corre-se o risco de limitar a leitura literária dentro conceito do qual trata Graça Paulino (2005), pois a leitura literária envolve uma ação do leitor sobre o texto como uma prática cultural de natureza artística e que se estabelece com uma interação prazerosa com o texto lido. A realização da leitura literária proporciona ao leitor o gosto, incita à imaginação e envolve interação entre texto e leitor. (PAULINO, G. 2005: p. 8).

Embora Todorov se refira ao contexto do ensino de língua materna, a exploração da leitura literária em FLE também corre perigo ao se constatar o distanciamento entre o leitor e o texto literário também em seu tratamento nas aulas de língua estrangeira. Embora o distanciamento entre texto e leitor em FLE não ocorra pelas propostas de leitura mediadas a partir do que foi produzido sobre a obra, ou seja, a partir de sua crítica, a natureza e os objetivos das atividades propostas pelos manuais de FLE é que ainda fazem uma abordagem utilitária do texto literário (Riquois, 2010).

Uma pesquisa quantitativa realizada por Estelle Riquois (2010) para sua tese de doutorado observou a representação da abordagem pedagógica do texto literário em vinte manuais de francês destinados ao público de adultos e adolescentes de nível A1 ao C2 produzidos pelas três principais editoras de ensino-aprendizagem de FLE na França. Segundo a autora, a observação da abordagem de textos literários pela ótica da natureza das atividades propostas pelos manuais de francês justifica-se pelo caráter auto-formativo e por se tratar de uma manifestação observável das práticas em sala de aula (Riquois, 2010). Os resultados apontaram que:

Os textos literários são mais numerosos nos manuais de nível 4. No nível 1, observa-se uma porcentagem de 2,2% de páginas apresentando um documento literário (uma reprodução da capa e/ou texto pretencente a literatura). Essa porcentagem dobra no nível 2 atingindo 4,6 %, depois 9,2% no nível 3 e enfim 13,6% no último nível. A poesia é o gênero majoritário proposto aos iniciantes, para dar espaço ao texto romanescos nos níveis seguintes. (RIQUOIS, 2010, p.249)¹

¹ Tradução nossa. Texto original : « les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2 % de pages présentant un document littéraire (une

Ainda segundo a pesquisa, constatou-se que, na maior parte das atividades propostas por esses manuais, há a presença de textos do gênero romanesco, cuja abordagem é feita a partir de exercícios de compreensão, questões referentes ao léxico e exercícios de expressão escrita. Ainda segundo o texto, a maior parte das perguntas é baseada em questões gramaticais, onde o conteúdo do texto não possui importância.

Concordando com o estudo apontado acima, Isabelle Gruca (2010) cita que as razões para a constatação de um tratamento utilitário do texto literário apontam para o fato de que os manuais concebidos a partir dos anos 1980, inserindo-se no contexto da Abordagem Comunicativa como metodologia predominante adotada pelos manuais de línguas, classificavam o texto literário como um documento autêntico, cujas atividades não eram diferentes das atribuídas aos textos jornalísticos ou de imprensa. Segundo a autora, no contexto dos manuais publicados nesse período, o texto literário é explorado para desenvolver a compreensão escrita e geralmente sob uma perspectiva global, ou seja, sob a ótica de uma abordagem global sem que sejam respeitados por suas potencialidades específicas, a saber:

A leitura literária é uma experiência singular e a tensão potencial entre os elementos familiares e os elementos desconhecidos, que ela traz em sua própria essência provocam o interesse e o prazer. A polissemia e a polifonia, dois aspectos fundamentais da literatura, fazem do espaço literário uma terra de acolhimento: dar aos aprendizes ferramentas para guiá-los para adentrar a este espaço, é dar-lhes as chaves para explorá-la, para daí sentir as emoções, para se encontrar e encontrar o outro para, enfim, interrogar-se conjuntamente sobre as representações do mundo e sobre as relações humanas. (GRUCA, 2006, p.183)²

A leitura de textos literários considerada assim como uma experiência singular, requer que as experiências subjetivas de cada leitor sejam levadas em consideração no momento de sua recepção. Em sua natureza, está a capacidade de auxiliar o aprendiz de uma língua estrangeira, não somente em seu aperfeiçoamento linguístico por meio da utilização real da

reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6 %, puis 9,2 % au niveau 3 et enfin 13,6 % au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place au texte romanesque dans les niveaux suivants. »

²Tradução nossa. Texto original: La lecture littéraire est une expérience singulière et la tension potentielle entre les éléments familiers et les éléments inconnus, qu'elle renferme dans son essence même, provoque l'intérêt et le plaisir. La polysémie et la polyphonie, deux aspects fondamentaux de la littérature, font de l'espace littéraire une terre d'accueil : doter les apprenants d'outils pour les guider à pénétrer cet espace, c'est leur donner les clés pour l'explorer, pour y ressentir des émotions, pour se rencontrer et rencontrer l'autre pour, finalement, s'interroger ensemble sur les représentations du monde et sur les relations humaines.

língua, mas, sobretudo, a ampliação de sua capacidade de compreensão sobre si mesmo e sobre o outro. Ampliando essa noção, Gruca propõe que:

A literatura tenta dizer o que não é dizível, permite tornar-se estrangeiro a si próprio: ler é descobrir a multiplicidade de si, de colocar-se à prova do outro, do distante, do mundo, é descobrir o desconhecido em si, se abrir ao diálogo com os outros e se distanciar da sua própria cultura. (GRUCA, 2006.p.183)³

O interesse de colocar a leitura literária nas aulas de línguas, além dos aspectos linguísticos, diz respeito à possibilidade de ampliar o diálogo de culturas que é estabelecido quando se aprende um novo idioma, visto que além de “abrir-se ao outro”, o leitor passa a “descobrir o desconhecido de si”. O ato de distanciar-se de sua própria cultura tem relação direta com o fato de estabelecer um olhar crítico sobre suas próprias concepções. Podemos citar aqui Marcel Proust em *O tempo Redescoberto* (1927;1995, p. 489) ao escrever que “cada leitor quando lê, é o próprio leitor de si mesmo”, pois a leitura não se realiza sem que para isso o leitor opere diversas mobilizações internas como a identificação com o que lê, aceitação, rejeição, entre outras. É, porém, nesse processo dialógico entre a obra e a intimidade do leitor que opera-se um processo de construção e de identificação, por meio das ações das personagens e da confrontação entre realidade e ficção, mas também de identidade, ou seja, da maneira como o indivíduo enxerga a si próprio.

A leitura literária estimula, no leitor, uma atividade dialógica e dinâmica do retorno de si e para o outro. Ao tentar atribuir sentido ao texto a partir de suas experiências pessoais, o leitor lança um novo olhar sobre si mesmo, e é nesse aspecto que, a literatura apresenta-se como um recurso poderoso da compreensão de si próprio e da natureza humana, pois, “desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO,1988, p.178) .

A leitura literária como fonte de transformação identitária pode contribuir para que o leitor desenvolva suas representações do mundo e sobre si em um diálogo constante que favorece seu olhar crítico diante de si e dos outros tornando-o mais apto para a convivência em sociedade por meio da aceitação do outro.

Michèle Petit (2013), a partir de seus trabalhos com a formação de jovens leitores nas periferias parisienses, defende a importância do papel da leitura para a construção de si mesmo.

³ Tradução nossa. Texto original: “La littérature qui tente de dire l’indicible, permet de se rendre étranger à soi-même : lire, c’est découvrir la multiplicité du moi, se mettre à l’épreuve de l’autre, de l’ailleurs, du monde, c’est découvrir l’inconnu en soi, s’ouvrir au dialogue avec les autres et s’arracher à sa propre culture.

Segundo a autora, ao ler, o leitor cria um espaço que lhe é próprio, ou seja, íntimo e privado e é esse espaço que o auxiliará na consciência de seu mundo interior e na sua formação enquanto sujeito. Trata-se, portanto, de um reforço ao papel do leitor como sujeito ativo que mobiliza seus saberes, mas que também interage com o mundo social conforme observa-se no trecho abaixo:

(...) este espaço criado pela leitura não é uma ilusão é um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar de elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias. (PETIT, 2013, p.43)

Dessa feita, compreender o texto literário como um espaço de “elaboração” e de “reconquista de uma posição de sujeito” reforça a importância de que sua abordagem nas aulas de línguas também se justifique pelo impacto positivo que esses textos podem trazer para leitores de todas as idades, mas, sobretudo, para alunos adolescentes, idade de tantos conflitos internos e transformações. A abordagem do texto literário como um “espaço” de diálogo pode auxiliar o aluno na tomada de consciência de seu processo de compreensão do texto e favorecer a expressão do sujeito leitor, pois “ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros.” (PETIT, 2013:55)

Dessa forma, a literatura tem o poder de transformar o “objeto” passivo em “sujeito” de mundo (PETIT, 2013). No reconhecimento de si mesmo e do outro reside o preparo de cidadãos mais engajados, tolerantes com o outro e que saibam respeitar seu semelhante.

A leitura pode contribuir, desse modo, para a elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo entre “eles” e “nós”, minha etnia contra a sua, meu clã, meu povo ou meu “ território” contra o seu. Pode ajudar a elaborar uma identidade em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimentos, mesmo quando se tem orgulho deles, e levar à construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças. (PETIT, 2013, p.55)

A formação da identidade plural citada por Petit relaciona-se com o desenvolvimento da “competência intercultural” explorada amplamente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, doravante denominado QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O Documento reforça que, dentre os objetivos do ensino de línguas destaque-se a importância de “uma tomada de consciência intercultural”. Dessa forma, os alunos de línguas teriam a capacidade de comunicar muito mais do que informações na língua estrangeira, mas estabelecer

relações humanas com os falantes de outras culturas, além de ajudá-los a desenvolver a aceitação do “outro” como indivíduos com características e pontos de vista diferentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 151).

Assim, a presença dos textos literários se justificaria nas aulas de FLE, como um espaço onde essas experiências interculturais citadas no QECRL(2001) são possíveis e reais, por meio das reflexões sobre as relações com a(s) cultura(s) aumentando o grau de motivação e de sucesso na aprendizagem de línguas.

A integração de textos literários no curso de FLE pode servir como um facilitador da tomada de consciência intercultural, além de desenvolver o pensamento crítico, pois por meio dos temas presentes na literatura abrem-se espaços para discussão e reflexão em sala de aula que levarão os alunos a estabelecer relações entre as representações e atitudes relativas a sua própria cultura.

A valorização das atividades de leitura de textos literários nas aulas de língua estrangeira pode operar como um elemento facilitador dessa tomada de consciência do outro, pois por meio de seus temas variados e dos múltiplos sentidos que um mesmo texto pode evocar há significativa contribuição para a construção de uma identidade plural, à qual PETIT (2013) se refere.

É nos processos de identificação entre leitor e texto que a literatura opera em sua plenitude na vida subjetiva e coletiva do leitor e é em sua especificidade de nos transportar a outros espaços e tempos que acaba por abrir os horizontes e fronteiras de seu ser a lugares desconhecidos. A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter seu potencial de abertura ao diálogo com o “diferente” potencializado se os textos literários também fizerem parte do processo educacional dos alunos, a literatura como espaço privilegiado de encontros com si mesmo e com o outro deve ser estimulada e repensada nas aulas de línguas não somente como um documento para o estudo da línguas, mas como um discurso em que a língua se materializa de maneira original, uma vez que o discurso literário, sendo eminentemente metafórico, constrói um mundo próprio mas que guarda relação com o mundo real (CANDIDO, 1991).

Nessa perspectiva, a literatura é uma ferramenta de mediação de acesso à descoberta do outro e de si (MOREL, 2012), oferecendo experiências próprias capazes de reforçar a consciência subjetiva dos alunos enquanto aprendizes de uma língua estrangeira. Portanto, a leitura literária enquanto espaço privilegiado de construção de identidade singular e plural deve se fazer presente nas aulas de línguas estrangeiras não apenas como um espaço para o treino linguístico ou como um modelo de utilização *standart* da língua alvo, mas, sobretudo, como

um espaço para que a leitura seja vivenciada em suas múltiplas possibilidades, incluindo a de sua contribuição para vida pessoal do sujeito.

É necessário ainda refletir sobre como introduzir textos literários nas aulas de FLE a fim de favorecer uma das maiores dimensões da leitura, a saber, a confrontação do leitor consigo mesmo.

1.4.A leitura de textos literários nas aulas de francês: procedimentos e abordagens

Neste trabalho, adoto a expressão genérica “texto literário”, doravante expresso como TL, conforme a concepção da *perspectiva integracionista* da literatura. Dessa forma:

[...] a literatura é considerada em sua ‘larga esfera de produção’ e releva uma concepção ‘extensiva’ da literatura. Prevalece aqui a ideia da heterogeneidade dos gêneros e dos modelos culturais e, partindo da noção de literatura e de seu corpus correspondente. Segundo essa ideia, a literatura integra também os gêneros ditos ‘menores’ (escritos jornalísticos, ficção científica, romances policiais, sentimentais (...)) ou não propriamente textuais (canção, história em quadrinhos, cinema...) que os gêneros tradicionalmente reconhecidos. No limite desta concepção, há uma retomada da noção de literatura: no lugar de literatura, prefere-se falar de ‘textos’ ou de ‘discursos’ literários. (DUFAYS, GEMMENE, LEDUR, 1996, p. 83)⁴

A ampliação da noção de textos literários representada acima leva-nos a refletir sobre as especificidades do texto literário que demandam que sua abordagem seja diferente da dispensada a outros textos como jornais e propagandas. No entanto, demonstram que a aquisição de competência de leitura em língua estrangeira se dá quando os alunos são expostos a diversos tipos de textos produzidos na língua-alvo. No que concerne a leitura em língua estrangeira, Francine Cicurel em *Lectures Interactives* (1991) defende que a construção do sentido do texto conta com a **colaboração e participação ativa do leitor** no processo de leitura em uma outra língua.

⁴ Tradução nossa. Texto original: La littérature dans sa ‘sphère de production large’ et relève une conception ‘extensive’ de la culture. Prévaut ici l’idée de l’hétérogénéité des genres et des modèles culturels et, partant, de la notion de littérature et des corpus lui correspondant. Selon cette idée, la littérature intègre aussi les genres dits mineurs (écrits journalistiques, Science-fiction, romans policiers, sentimentaux(...)) ou non proprement textuels (chanson, bande-dessinée,, cinema...) que les genres traditionnellement reconnus. À la limite de cette conception, il y a remise en cause de la notion même de littérature: plutôt que de littérature, on préfère parler de ‘textes’ ou de ‘discours’.

Assim sendo, a leitura se instaura como um processo de comunicação e interação direta onde o leitor não assume uma postura passiva, mas, “ao contrário, a leitura demanda ao leitor de executar um movimento de vai-e-vem entre os dados do texto e seus conhecimentos prévios” (Cicurel, 1991, p. 15). Observa-se essa ideia no esquema a seguir:

Figura 1 - Leitor e texto

Fonte: Adaptado de Cicurel, 1991, p. 14

A partir da noção de colaboração na construção do sentido do texto, percebe-se que não é somente o texto que recebe o impacto da leitura externa, mas o próprio leitor também é modificado pela leitura. Segundo Cicurel, a literatura pode ser considerada um mundo que interage com o do leitor no momento da leitura, assim ele estabelece uma ponte com a vida real e essa o auxilia na construção de meios da compreensão de sua própria realidade.

Pode se compreender a leitura literária como uma experiência no sentido onde ela evoca um tipo de reação afetiva-intelectual- que vai além dos processos cognitivos(...) A leitura é domínio privado, relação com o livro, mas também relação à si através do livro. (CICUREL,1991,p. 126)⁶

A partir da concepção de leitura literária como experiência, Cicurel aponta as opções de uma abordagem interativa, ou seja, uma abordagem que tente manter ao longo da atividade de leitura a motivação de ler. Nessa abordagem, o leitor não é um receptor passivo, mas ele coopera mobilizando os conhecimentos de mundo adquiridos e as informações presentes no

⁵ Tradução nossa. Texto original “Lecteur: Autres textes, Projets de lecture; Connaissances; Habitudes de lecture. Texte: Structure textuelle; Contenu référentiel.” Cicurel, 1991: 14.

⁶ Tradução nossa. Texto original: “On peut aussi entendre la lecture littéraire comme une expérience dans la sens où ele appelle un type de réaction- affective, intellectuelle- qui est autre chose que le processus cognitifs (..) La lecture est domaine privé, relation avec le livre mais aussi relation à soi à travers le livre. CICUREL,1991,p. 126)

texto.No que concerne a leitura em aula de línguas, a interação de que trata Cicurel(1991) também deve ser estabelecida entre os leitores.

Já que a situação de classe apresenta a particularidade de ser uma leitura coletiva, pode se favorizar a troca sobre a forma de hipóteses que uns e outros fazem a respeito do sentido do texto, ou ainda sob a forma de atividades diferenciadas dadas aos alunos(...) a significação do texto nasce então da contribuição de cada um. (CICUREL,1991, p.35)⁷

Como sugestão de abordagem observando a dimensão interativa do texto literário, Cicurel (1991) sugere o levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento da narrativa, a criação de uma parte da história, ou seja, que as atividades coloquem o aluno em relação com o que lê de maneira ativa.

Ampliando a noção de leitura interativa do texto literário nas aulas de FLE, Marie-Claude Albert e Marc Souchon (2000) adotam os termos textos e discurso literário para tratar a noção interativa da abordagem do texto literário no ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, o lugar do TL não é periférica, uma vez que sua utilização demanda procedimentos diversificados que tratem de sua dimensão profunda (ALBERT ET SOUCHON, 2000).

A comunicação literária é caracterizada pela complexidade dos planos enunciativos. Além do mais, ela suscita na aula interações entre o aprendiz e o texto, entre os aprendizes e o professor, sobre o texto. Nessa perspectiva, o que se deve privilegiar, não é a relação aprendiz-professor, não é também o texto em si, mas a relação texto-aprendiz. (ALBERT ET SOUCHON, 2000, p.52)⁸

Segundo essa perspectiva, nas aulas de línguas, o professor pode operar como um mediador de leituras, pois ele pode sugerir caminhos e estratégias de leitura capazes de auxiliar os aprendizes, principalmente os mais inexperientes, a abordarem o texto literário. Dentro da função do professor como mediador de leituras está a de auxiliar os aprendizes apontando

⁷ Tradução nossa. Texto original: “Puisque la situation de classe présente la particularité d’être une lecture collective, on peut favoriser l’échange sous la forme d’hypothèses que les uns et les autres font à propos du sens du texte, ou encore sous la forme d’activités différenciées données aux élèves(...)La signification du texte naît alors de la contribution de chacun.”

⁸ Tradução nossa. Texto original:“(…) la communication littéraire est elle-même caractérisée par la complexité des plans énonciatifs. De plus, elle suscite en classe des interactions entre l’apprenant et le texte, entre les apprenants et l’enseignant, à propos du texte. Dans cette perspective, ce qui est à privilégier, ce n’est pas la relation apprenant-enseignant, ce n’est pas non plus le texte lui-même, mais c’est la relation texte-apprenant.”

caminhos e ferramentas de construção de sentido de um texto em língua estrangeira. (ALBERT ET SOUCHON, 2000).

Esse procedimento que favorece o estabelecimento da relação texto e aprendiz, pode ser feito de duas maneiras segundo Albert et Souchon (2000) diversificando a apresentação dos textos e propondo procedimentos facilitadores.

Quanto à diversificação da apresentação dos textos proposta pelos autores, pode-se alterar a maneira como os alunos entram em contato com os textos literários. No lugar de partir do professor a proposta de leitura, pode-se levá-los a escolher o que eles desejam ler dentre uma pré-seleção de textos de gêneros variados. Dessa forma, os aprendizes podem agir com mais autonomia partindo de suas escolhas pessoais. A partir da leitura, os alunos não são solicitados a falar sobre literatura, mas são estimulados a trocar experiências de leitura comentando passagens, ilustrando por meio de músicas ou encenando, por exemplo. Há portanto, uma reorganização dos papéis com relação à leitura, pois o professor não é a autoridade sobre o texto, o sentido do texto emana da relação que o próprio aprendiz teve com ele.

O procedimento facilitador da leitura em língua estrangeira pode ser a verbalização de estratégias de leitura, ou seja, levar os aprendizes a refletir sobre as estratégias utilizadas para a compreensão de um texto. Nesse procedimento, o foco do professor é observar os itinerários de leitura feitos pelos aprendizes e levá-los a reconhecê-los:

De fato, do ponto de vista da aprendizagem, uma reflexão sobre os procedimentos ajuda os alunos a tomar, pouco a pouco, consciência de que o ponto de chegada do caminho percorrido (a ‘compreensão’) não pode ser dissociada da maneira como eles chegaram ao resultado (o caminho que eles seguiram). (ALBERT E SOUCHON, 2010, p.54)⁹

Dessa forma, como procedimento facilitador, levar os alunos a verbalizar sobre o caminho seguido que os levou à compreensão de um texto pode ser de grande valia para torná-los mais implicados e mais confiantes na leitura em língua estrangeira. Ademais, o ganho para o professor é igualmente importante, uma vez que ele passa a reconhecer e a considerar a diversidade de estratégias de leitura.

⁹ Tradução nossa. Texto original: En effet, du point de vue de l'apprentissage, une réflexion sur les procédures aides les élèves à prendre peu à peu conscience du fait que le point d'arrivée du chemin parcouru (la compréhension) ne peut être dissocié de la manière dont ils sont eux-mêmes parvenus au résultat (le chemin qu'ils ont suivi).

1.5.A escolha dos textos literários nas aulas de francês

Ao escolher um texto literário a ser utilizado em aulas de francês língua estrangeira, o professor deve interrogar-se a respeito das razões de trabalhá-lo (CICUREL, 1991). Essa seleção deve depender dos objetivos pretendidos acerca da leitura e não possuir relação somente com os objetivos de conteúdo linguístico ou com o público. Em outras palavras, a escolha dos objetivos da utilização de determinado texto deve estimular a relação dos alunos com o texto, diminuindo assim a possibilidade do tratamento utilitário e funcional do qual falamos acima.(ALBERT E SOUCHON, 2000).

O professor de língua estrangeira deve levar em conta que os estudantes são portadores de experiências como leitores em língua materna (ALBERT E SOUCHON, 2000). As leituras prévias realizadas pelos aprendizes em sua língua materna não possuem relação com seu nível de proficiência em língua estrangeira, dessa forma é importante considerar que:

Os estudantes adquiriram uma competência de leitores de textos literários que se trata de solicitar, de reativar, e talvez mesmo de completar levando-os a refletir sobre a comunicação literária em língua estrangeira. (ALBERT E SOUCHON, 2000, p.56)

A competência de leitura em língua estrangeira pode ser desenvolvida pelos aprendizes ao serem expostos ao contato com o texto e ao serem privilegiadas suas experiências de leitura e as construções de sentido que se estabelecem a partir dele. Contudo, conforme discutiu-se nesta seção, é necessário que se destaque a importância que o professor assume na relação texto-aprendiz de língua estrangeira, uma vez que sua mediação tem papel fundamental para guiar os aprendizes para a autonomia da leitura por meio de atividades e projetos. Partindo desse pressuposto, na próxima seção, tratarei do gênero conto e dos motivos que levaram-me a escolhê-lo para a realização do projeto.

1.6.O conto popular

Os contos populares fazem parte da cultura de um povo e têm como suporte a sua tradição oral. Sua origem é desconhecida, mas sabe-se que esse gênero acompanha o

desenvolvimento da humanidade. Dentre suas funções primordiais estão a de entreter e de educar. A função pedagógica do conto é tão valorizada que em alguns povos africanos, os contadores de histórias são chamados de “griôs”, reconhecido como aquele cuja principal virtude é a sabedoria, sendo responsável pela transmissão de ensinamentos para a aldeia ou vilarejo por meio da contação de histórias.

Com o surgimento da escrita, os contos passaram a ser registrados da mesma forma como eram contados oralmente, sem perder a sua essência, ou seja, mantendo sua característica oral :

[...] tentam sempre recuperar a situação do orador diante de uma plateia, o discurso falado no contato face-a-face. Textos assim, claros, diretos, concisos e dependentes da plateia (do leitor), são exatamente aqueles utilizados pelo escritor de contos populares. Além da busca da comunicação imediata, da linguagem pública e direta, da concisão e dos temas passíveis de identificação e compartilhamento. (AZEVEDO, 2007, p.6)

A relação do conto com a oralidade reside no fato de que, por meio dos contos populares, são relatadas experiências e enredos que são tidos como verídicos pela maioria das pessoas que os conhecem refletindo em temas relacionados à existência humana.

Ao contrário do que se poderia pensar, o fato de serem de ficção e poderem conter aspectos mágicos e de encantamento, nem de longe tira dos contos populares sua extraordinária capacidade de abordar a vida concreta e, mais ainda, de especular sobre ela. (AZEVEDO, 2007, p.4)

Refletindo os mais variados sentimentos do imaginário popular, seus hábitos, usos e costumes, vícios e virtudes, o conto popular tem como uma das principais características o anonimato de sua origem. Isso faz com que possam ser modificados à medida que são contados, contudo, sua autoria é sempre atribuída ao povo. Dessa forma, é possível encontrar várias versões de um mesmo conto. O conto de tradição oral pertence à tipologia de textos narrativos e apresenta uma unidade textual, estruturado com um início, meio e fim em uma extensão breve.

Refiro-me a uma narrativa que se pretenda popular, que seja linear, construída acumulativamente, com começo, meio e fim, que tenha continuidade, que tenha como objetivo contar uma história de interesse geral, abordando temas que permitam identificação imediata, um discurso compartilhável construído através de uma linguagem familiar e acessível. (AZEVEDO, 2007, p.4)

Isabele Gruca (2001) sugere o gênero conto para a exploração em sala de aula por duas características principais: o primeiro seria o fato de o gênero possuir temas comuns a todas as

culturas, o que lhe confere um caráter universal e permite inseri-lo no âmbito da interculturalidade. Em segundo lugar, estão seus elementos estáveis, pois os contos têm quase sempre uma estrutura simples e fixa. O uso de fórmulas iniciais como “Era uma vez...” e finais “...e foram felizes para sempre ” revelam isso.

Segundo Gruca (2001), essa estrutura pode ser traduzida da seguinte forma:

1. **Situação inicial da narrativa:** O cenário e a personagem principal são apresentadas em uma situação de calma e estabilidade.
2. **Conflito:** representa a apresentação de um elemento perturbador que tirará o herói de sua calma
3. **Clímax:** representa o desequilíbrio ou processo de transformação
4. **Resolução do conflito:** resolução do conflito.
5. **Desfecho:** o estado final restaurando o equilíbrio da narrativa.

Levar os alunos a conhecer o esquema narrativo demanda leitura e releitura. Além da entrada do conto pela via estrutural conforme explicitado acima, outra pista de exploração sugerida por Gruca (2001) é a que pede aos alunos que determinem as forças que agem dentro do conto, ou seja, os atores que permitem que a ação evolua. Eles são representados quadro proposto por Gruca (2001, p.75) , expostos na adaptação a seguir:

Quadro 1 - Forças que agem no conto

<p>Emissor: quem é levado por alguma coisa ou alguém: geralmente, é o herói e é ele quem abandona família e pátria para partir à procura de um objeto; é ele quem deixa seu mundo familiar para enfrentar um lugar desconhecido portador do objeto de seu desejo.</p> <p>O objeto da busca: trata-se de um vazio a ser preenchido para ser feliz ou em uma situação de equilíbrio, é o que impulsiona o herói a agir.</p> <p>O destinatário: personagem que normalmente está no pano de fundo, mas que participa em papel central já que ele é quem inicia a ação.</p> <p>Os opositores ou inimigos: geralmente os que possuem o objeto de busca, bem como as provas (físicas e morais) e os obstáculos (materiais, geográficos) que deve sobrepor o herói e que, uma vez superado, lhe confere seu status de herói.</p> <p>Os coadjuvantes: os elementos ou personagens que ajudam o herói em sua busca</p>

Fonte: Adaptado de Gruca, 2001, p. 75

Segundo Gruca(2001), apresentar aos alunos a estrutura do conto e seus elementos fundamentais é trabalhar profundamente as características essenciais e fundamentais do conto. No entanto, abordar o conto simplesmente a partir de seus eixos estruturais e dos elementos que o compõe reduz a análise a um estudo textual e que não contempla outros elementos constitutivos do gênero como o cultural, o intercultural e o simbólico, pois ao encontro dos elementos que se encontram nas entrelinhas do conto, fomenta-se que as atividades de leitura nas aulas de FLE esteja em uma dimensão mais profunda, capaz de relacionar os sentimentos íntimos do aprendiz com a visão de mundo externos às suas. A leitura literária nas aulas de línguas promove diálogos entre as representações de diferentes culturas e contribui de forma positiva para a formação de uma geração mais tolerante e aberta ao diferente.

Por tratar de temas tão inerentes à existência humana retratando valores culturais, a leitura de contos escritos na língua alvo pode potencializar a valorização da leitura como fonte de formação, informação e acesso ao mundo. Privilegiamos nesta pesquisa o trabalho com contos francófonos, por entendermos o gênero como uma oportunidade importante de contribuição para a promoção de trocas interculturais e de reflexão sobre os modos de pensar de culturas diferentes.

1.7.As estratégias de leitura

Entender a leitura como um processo onde o leitor opera e mobiliza diferentes habilidades para a busca do sentido de um texto, coloca-o em uma posição privilegiada diante do processo de leitura, haja vista que é nele, no leitor, onde o texto se concretiza por meio de sua experiência. Para Koch (2009),

[...] à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele**, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH,2009, p. 30) (Grifos nosso)

Para Koch, o processamento textual deve ser visto como uma **atividade** tanto de caráter linguístico, como de caráter sóciocognitivo. Para que a atividade se realize, o leitor fará uso dos sistemas de conhecimento que são três: o linguístico, o enciclopédico e o interacional (KOCH, 2009). Ao caráter linguístico, Koch refere-se ao conhecimento gramatical e lexical, pois o leitor recorre ao sistema operacional da língua para a busca de sentido das palavras. Ao referir-se ao conhecimento enciclopédico, Koch refere-se a todo o conhecimento adquirido anteriormente à leitura e que será utilizado como modelos de sentido pelo leitor e,

É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses(...), que se criam expectativas sobre o(s) campo(s) lexical(ais) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual. (KOCH, 2009, p.32)

O conhecimento interacional, por sua vez, diz respeito sobre as formas de interação através da linguagem que permitem ao leitor ser capaz de reconhecer os objetivos e os gêneros do texto. Para que esses sistemas de conhecimento sejam mobilizados no momento da leitura, o leitor utiliza-se das estratégias de processamento textual: cognitivas, textuais e sociointeracionais.

O termo estratégia é compreendido aqui como ‘uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação’(KOCH,2009, p. 33). Esse é um processo realizado pelo usuário da língua a fim de chegar à compreensão do texto. As estratégias cognitivas dizem respeito à forma

como o falante processa a informação; são aquelas que consistem na execução de algum cálculo mental por parte dos interlocutores (KOCH, 2009, p.33). Como exemplo de estratégia cognitiva, podemos citar a inferência que permite ao leitor gerar informação semântica nova a partir daquela dada em certo contexto. A análise estratégica dependerá das características do texto, mas também das características do usuário da língua. Para Koch,

as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (KOCH, 2009, p. 36)

A partir da definição de estratégias textuais referida por Koch, é possível fazer associação ao que já foi mencionado acima a respeito da interação entre o texto e o leitor na atividade de leitura. As estratégias são operações ativas e conscientes do leitor na busca do sentido do texto e que são orientadas pelo texto, mas sobretudo, pelo próprio sujeito-leitor. A essas estratégias emanadas do próprio contexto da realização da leitura, há as de caráter sóciointeracionais que:

(...) visam a fazer com que jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação.(...) são estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. (Koch, 2009, p.36)

Nessas estratégias, há que se considerar as próprias normas culturais oriundas do contexto dos interlocutores. Nesse sentido, entram em jogo os eufemismos, os rodeios, a maneira como o texto é construído e compreendido a fim de que se evitem mal-entendidos.

As **estratégias textuais** dizem respeito “às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções tendo em vista a produção de determinados sentidos”. Dentre elas Koch (2009, p. 36) cita: 1. De organização da informação; 2. De formulação; 3. De referenciação; 4. De “balanceamento” entre explícito e implícito. Ou seja, é a busca de sentido centrada nos próprios elementos textuais a fim de buscar a sua compreensão.

Em concordância com o estudo de I. Koch mencionado acima, no que concerne a leitura de textos em língua estrangeira, alguns estudos (PIETRAROLA, 1997; GIASSON, 2003) têm representado a leitura como um processo ativo e interativo no qual a construção do sentido só se faz com a participação efetiva do leitor. Tanto em língua estrangeira quanto em língua

materna, o leitor coloca em prática vários mecanismos de formulação de hipóteses e verificação de sentido.

Jocelyne Giasson (2003) fundamenta o modelo interativo de leitura em três polos: o leitor, o texto e o contexto- e considera não apenas as diversas relações estabelecidas entre eles, como também no interior de cada um deles. Dessa forma, o leitor atua na compreensão escrita a partir de suas estruturas cognitivas, da qual fazem parte seu conhecimento de língua e de mundo, e dos inúmeros processos que executa (PIETRAROIA, 2001). Estes processos são:

- Microprocessos (reconhecimento das palavras, leitura por grupo de palavras, microseleção);
- Processos de integração (utilização de referentes, dos conectores, e elaboração de inferências baseadas em esquemas mentais);
- Macroprocessos (identificação das ideias principais, resumo, utilização da estrutura do texto);
- Processos de elaboração (predições, imagens mentais, resposta afetiva, elos com conhecimentos anteriores, raciocínio);
- Processos metacognitivos: Identificação de perda de compreensão e sua posterior reparação. (PIETRAROIA, 2001, p. 26)

Esses parâmetros integram-se na compreensão tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Nesta pesquisa, evidenciamos o trabalho com contos, gênero que se insere dentro da tipologia narrativa e que é um dos gêneros textuais que mais facilitam o trabalho cooperativo do leitor, haja vista a sua estrutura e sua organização relativamente perceptíveis e passíveis de serem recuperadas (PIETRAROIA, 2001, p.96). Segundo a autora Cristina C. Pietraroia (2001, p. 96), a leitura de narrativas possui quatro características:

1. O estabelecimento de uma relação de comunicação com um texto que apresenta uma estrutura já conhecida pelo leitor;
2. O trabalho objetivo com os macroprocessos de leitura (identificação das ideias principais, resumo, previsão e antecipação) em interação com as estratégias ascendentes.
3. A utilização de rastros de operações de linguagem deixados pelo enunciador e que orientam a construção de sentido da leitura.
4. Promoção de inferências, preenchimento de lacunas, atribuição de coerência ao que se está lendo e, ao mesmo tempo, controle da construção de sentido que está sendo feita durante a leitura, verificando a pertinência das hipóteses levantadas e revendo, as decisões tomadas.

Percebe-se, a partir da lista acima, que as entradas e estratégias de leitura de textos narrativos podem ser múltiplas, garantindo que sua abordagem nas aulas de FLE levem os alunos a aprender e compreender o funcionamento do texto narrativo. No entanto, Pietraroia (2001) destaca a importância de que a aquisição desses automatismos necessários não pode ser feita sem que se integre a essas atividades as referências culturais oferecidas pelos textos:

Vale insistir sobre o fato de que a aquisição dos automatismos necessários não pode ser feita sem associá-los a seus correlatos culturais, que lhes dão sentido e que levam o aluno a entrar em contato com o outro, com uma nova cultura, novos estereótipos, diferentes modos de narrar e de avaliar os comportamentos e ações sociais. (PIETRAROIA, 2001, p.98)

Das considerações feitas ao longo deste capítulo a respeito da leitura em língua estrangeira e materna é possível observar que a leitura requer uma implicação não somente intelectual, mas também afetiva. Mobilizar os conhecimentos prévios do leitor a respeito do que vai ler favorece a integração dos conhecimentos que a leitura proporcionará e contribui para a formação de leitores competentes.

2. LEITURA E TECNOLOGIA

O século XXI gerou profundas mudanças na maneira como as pessoas se comunicam e interagem com o mundo a sua volta. A chamada era digital trouxe novas possibilidades de interação à sociedade, em particular, ao universo escrito. Os textos circulam com muito mais rapidez do que outrora, contando com o auxílio dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação como *smartphones*, *tablets*, computadores etc. Além da rapidez com que os textos escritos são divulgados, a comunicação e os textos oriundos das tecnologias digitais são constituídos, não somente pela palavra escrita, mas, sobretudo, contam com recursos gráficos, icônicos e sonoros. Diante desses novos documentos que emergem da interação de diferentes modos reproduzidos em variados suportes de comunicação, o leitor se vê diante de múltiplas variantes de leitura que as características particulares de cada texto demandam.

Dessa feita, nas primeiras seções deste subitem, apresento os fundamentos teóricos essenciais que orientam a reflexão sobre a leitura de textos em meios digitais. Para isso, discuto as questões que envolvem dois textos recorrentes em ambientes virtuais: o texto multimodal e o hipertexto. Partindo da noção de ‘multimodalidade’ e de ‘texto multimodal’, desenvolvidas

por Nathalie Lacelle, M. Booutin e Monique Lebrun (20012, 2013 e 2014) e, ao abordar a noção de hipertexto, Antonio Carlos Xavier (2005).

Em seguida, apresento uma reflexão sobre o perfil cognitivo do leitor ao longo da história baseada nos estudos de Santaella (2004) para em seguida, abordar as competências necessárias a serem desenvolvidas diante das variações textuais que a Internet e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) apresentam discutindo o conceito de letramento midiático multimodal (LITMEDMOD) apresentado por Nathalie Lacelle e Monique Lebrun (2012;2013;2014) e dos multiletramentos (ROJO ,2013). Por fim, trago as questões sobre a leitura em Ambientes Virtuais de Aprendizagem recorrendo às pesquisas de Lilian Bacich e José Moran (2018) e de Vani Moreira Kenski (2010) e Marlène Lebrun (2013) ao estabelecer a associação entre os AVA e a constituição de uma comunidade interpretativa de textos literários.

2.1.A multimodalidade e o hipertexto

O desenvolvimento tecnológico juntamente com a multiplicação de ferramentas de produção e difusão de textos em meios digitais potencializou exponencialmente o número de mensagens que circulam pelo ciberespaço. Os variados recursos disponíveis em ambientes digitais trouxeram novos elementos ao texto escrito, assim as imagens, áudios, símbolos, cores, gráficos, ou seja, diferentes modos semióticos contribuem para construção de seu sentido e, sobretudo, afetam a maneira como lemos. A presença, em um mesmo suporte, de diferentes formas de comunicação ou modos: sons, imagens associadas a textos escritos, é chamada ‘Multimodalidade’ (LEBRUN;LACELLE, 2012).

A multimodalidade se caracteriza pela presença de diferentes modos icônicos, linguísticos e auditivos no interior do mesmo documento. Ela é sempre em dois níveis : primeiramente, tem-se uma justaposição ou combinação de diferentes modos, e, em segundo lugar, esses mesmos modos tem uma natureza multimodal (uma sequência de vídeo, por exemplo, compreende imagens animadas e som, os dois são distribuídos conjuntamente). (LEBRUN;LACELLE, 2012, p. 1)¹⁰

¹⁰ Tradução nossa. Texto original “La multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l’intérieur d’un même document. Elle est toujours au moins à deux

A comunicação por meio de textos multimodais e a sua utilização nas aulas, embora possam indicar representações recentes, sempre foram utilizadas, pois ao realizarmos a leitura de uma história em quadrinhos, ao estabelecermos a relação entre um filme e um romance, ou em qualquer documento ou ação que coloque em relação dois modos icônicos diferentes, são representados como textos multimodais.

Uma das principais características, portanto, do documento multimodal é que este abrange um vasto leque de modos de expressão, de diferentes linguagens, que combinadas podem ser veiculadas por meio impresso, mas também, em diferentes aparelhos eletrônicos como *smartphones*, *tablets*, computador. Dependendo do suporte em que se apresentam, esses documentos podem se apresentar de forma linear (como nas histórias em quadrinhos) em que as imagens e textos são organizados de maneira sequencial e em uma mesma página, ou não linear, como por exemplo, o texto na web contendo *hiperlinks*, ícones que, ao serem clicados, direcionam o leitor a outras páginas formando uma rede de conexões entre textos, os chamados hipertextos. A definição do termo segundo Antônio Carlos Xavier (2005, p. 171) é dada da seguinte maneira:

Por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade. (XAVIER, 2005, p. 171)

Nesse tipo de leitura, essencialmente eletrônica e digital, segundo o autor, a compreensão não decorre apenas da extração do sentido das palavras, mas é composta por outros elementos como sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície e que formam um único significado. Assim, um documento integra diferentes suportes digitais, informatizados e, por meio de *hiperlinks*, podem levar o leitor a outros textos de maneira simultânea.

O hipertexto exige do seu usuário muito mais que uma mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata (XAVIER, 2005, p. 172), ele prevê um preenchimento de lacunas, das informações que não são ditas pelo texto. Segundo Xavier (2005),

[...] qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre o leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos, cobra-lhe intenso esforço de atos inferenciais, preenchimentos de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo,

niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement).

por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que as linguagens. (XAVIER, 2005, p, 172)

Ao realizar a leitura de um hipertexto, o leitor igualmente amplia de maneira ilimitada o acesso ao sistema de relações referenciais pelo acesso a vários hiperlinks na exploração das informações.

Assim, as leituras hipertextual e multimodal demandam novas competências do leitor, como a capacidade de reconhecer e combinar diferentes modos semióticos para a construção do sentido do texto. O contato com outros meios de circulação de textos influencia a formação de uma nova identidade leitora, estabelecendo relações entre sistemas semióticos e linguagens bastante distintas. (MARINS, 2009).

É possível identificar, então, três características vivenciadas pelo leitor que lê em ambientes digitais: a liberdade, prontidão sensorial, a não-linearidade.

A Internet e a grande quantidade de documentos hipertextuais e multimodais que circulam nela, reconfiguram as formas como lemos e acessamos as informações (KENSKI, 2007). Assim, o leitor-navegador é estimulado a uma parceria e interação com o(s) texto(s) gerado pela facilidade de navegação, manipulação e liberdade de escolha dos percursos de leitura que realiza,

Ao ter acesso ao hipertexto, você não precisa ler tudo o que aparece na tela para depois seguir em frente. A estrutura do hipertexto permite que você salte entre os vários tipos de dados e encontre em algum lugar a informação do que precisa. Com a hipermídia, acessam-se informações em uma variedade enorme de formatos. É possível assistir a um vídeo, ver imagens de vários ângulos, fotos, desenhos, textos, sons, poesias; enfim, hipertextos e hipermídias realizam sínteses e se articulam. Mas é você que dá os saltos entre os muitos tipos de informação e define o caminho que mais lhe interessa aprender. (KENSKI, 2007, p.30)

Ao proceder em uma leitura hipertextual e hipermidiática, o leitor percorre seus próprios direcionamentos e percursos por meio do acesso a links que direcionam a leitura por diferentes caminhos.

Há, segundo a concepção de Xavier (2005), uma emancipação do leitor, visto que esse é livre para construir seu próprio percurso de leitura. Dessa feita, o leitor-navegador é impulsionado a fazer escolhas, a selecionar, a definir prioridades e a ler em seu próprio ritmo. Há, assim, a garantia da liberdade de escolha proporcionada pela leitura hipermidiática, assemelhando-se à escolha de um menu ou cardápio de restaurante, segundo Xavier

Quem folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida, serve-se de iguarias dos hiperlinks que mais lhe apeteram, na porção que desejarem e na mesma velocidade do fluxo do pensamento. (XAVIER, 2005, P. 174)

Diante dessa característica mais flexível e ajustável de percursos e ritmos de leitura, a leitura do leitor- navegador traça um percurso mais personalizado e subjetivo. O fio organizador e condutor de suas escolhas são seus próprios interesses particulares e, diante disso, dificilmente dois leitores farão o mesmo caminho de leitura (MARCUSCHI, 2001)

O interessante é que cada leitor faz suas escolhas e seus caminhos que no geral não são similares ao de outro leitor. (...)A diferença central entre o hipertexto assim desenhado e o texto linear tal como o encontramos nos livros, jornais e revistas impressos é a possibilidade de diferentes escolhas para leituras e interferências online. No caso de um livro impresso, a sequência do texto está pré-determinada pela linearização e paginação. (MARCUSCHI, 2001, p.5)

À diferença do texto impresso, onde os leitores geralmente fazem o mesmo caminho desde a primeira até a última página, o texto digital apresenta uma não sequencialidade de eventos ou informações que representam uma leitura não-linear. Pode-se dizer assim que “ a inovação trazida pelo texto eletrônico está em transformar a deslinearização de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção” (XAVIER, 2005, p. 175).

Com relação a disposição das informações, estas são apresentadas ao leitor por meio de *links* e a otimização das escolhas de trilhas no ciberespaço é um dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos (XAVIER,2005). Por conseguinte, o texto se apresenta de forma não-hierárquica, o que para alguns pode causar certo estranhamento e confusão. Segundo KENSKI (2007),

[...] crianças e jovens não estão muito acostumados com a leitura e a escrita em sua forma linear. Querem ler *zapeando* os textos, como fazem na televisão e no uso de muitas mídias. As revistas e jornais já perceberam essas características e, cada mais, apresentam textos aparentemente desarticulados, quadros gráficos, imagens e muitas cores na mesma página. *Zapeiam* o olhar do leitor para prender sua atenção. (KENSKI, 2007, p. 2)

No exemplo acima, a autora cita a ocorrência de múltiplos códigos semióticos e os links que constituem os textos que circulam na mídia, como jornais e revistas.

O hipertexto é uma evolução do texto linear na forma como o conhecemos. Se no meio desse encadeamento de textos houver outras mídias, fotos, vídeos, sons etc , o que se tem é um documento multimídia ou, como é mais conhecido, uma hipermídia. (KENSKI, 2007, p.5)

A combinação dos diversos sentidos para a leitura não aponta somente para a inauguração de uma nova modalidade de leitura, mas também para as vantagens que o material multimídia e hipermídia podem proporcionar para o ensino-aprendizagem da leitura uma vez que ele,

(...)por sua vez, otimiza, em tese a compreensão das ideias, conceitos, e atitudes do sujeito-produtor de discursos pluritextuais, cuja expressividade tende a crescer enormemente e com ela o nível de clareza das suas análises e conclusões. Ou seja, a capacidade de explicitação e argumentação de posições assumidas por um dado autor tende a crescer à proporção que ele intensifica a utilização de recursos informáticos pluritextuais. (XAVIER, 2005, p. 176)

Diante de tal afirmação, o leitor vivencia uma experiência singular de leitura proporcionada pelo hipertexto e pelo texto multimodal capaz de potencializar sua expressão, uma vez que conta com diversos recursos capazes de auxiliá-lo na produção de discursos e também em sua compreensão, pois recorre aos inúmeros recursos disponíveis para a construção do sentido do texto.

2.2.O perfil cognitivo do leitor ao longo da história: Do leitor contemplativo ao leitor ubíquo.

Conforme discutido acima, o advento da Internet e dos novos meios de comunicação trouxeram uma reconfiguração da prática da leitura. Assim, o perfil cognitivo do leitor, ou seja, a sua maneira de receber e processar a informação alterou-se ao longo da história. Para Lucia Santaella (2004) há habilidades de leitura distintas que habitam neste novo tipo de leitor, diferentes, principalmente, das habilidades do leitor do livro impresso, contemplativo. Diante disso, a autora apresenta o conceito de quatro tipos de leitor: o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo e o leitor ubíquo.

O leitor contemplativo, nascido a partir do século XVI, seria o leitor do livro impresso, concentrado, procedendo a uma leitura solitária e silenciosa, folheando as páginas do livro de forma ordenada, cronológica.

Este tipo de leitura nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. (SANTAELLA, 2004, p. 23)

Para o leitor contemplativo, o consumo de informações é feito a partir de um documento de cada vez. Os hábitos de consumo de informação ligados à leitura do livro carregam as características de “leitor contemplativo” ou “leitor meditativo”.

Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla, que medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. (SANTAELLA, 2004, p.24)

O leitor movente, por sua vez, é o leitor das grandes cidades, inserido nos cenários por onde circulam diversos signos linguísticos. Diante dos visuais e *outdoors*, ele lê o mundo a sua volta, pois esbarra em signos concretos.

Desse ambiente, surgiu o segundo tipo de leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção que passa com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. (SANTAELLA, 2004, p.25)

O início dos anos 1990 é marcado pela popularização da Internet, cujo uso do computador se consolida como um meio de comunicação de massa e desenvolve características e comportamentos de consumo diferentes daqueles apresentados em outros meios: o consumo das chamadas mídias digitais. Nasce desse contexto o leitor imersivo, cujas principais características são: a prontidão sensorial, a não-linearidade e a interatividade.

O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. Por outro lado, são habilidades também distintas daquelas empregadas pelo receptor de imagens ou espectador de cinema, televisão.

É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilíneares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p.33)

Ao estudar o perfil do leitor da era pós-moderna, Santaella (2006) definiu um quarto tipo de leitor: o leitor ubíquo, próprio do contexto da tecnologia e da Internet permeado por dispositivos móveis. Ao lidar com vários aparelhos conectados, mesmo que sua finalidade própria não seja a comunicação ou a disseminação de conteúdo, o usuário se depara com mensagens, mesmo que fragmentadas, e se põe a interagir com elas. Há, portanto, uma conexão entre o leitor movente e o leitor imersivo. Segundo a pesquisadora, ele é “um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir [...]” (SANTAELLA, 2004, p.33).

Essas características apontam para as novas formas de ler e os novos leitores que surgem da leitura em meios digitais, uma vez que os novos meios de comunicação e acesso aos textos alteram os hábitos de leitura tradicional.

O leitor, portanto, ao receber e ler novas informações em meios digitais, cujos formatos e linguagens são variados, opera em um trajeto não-linear, oriundo de suas próprias escolhas pessoais. Além disso, os múltiplos modos semióticos combinados para o texto proporcionam experiências multissensoriais de leitura. A navegação nesse universo multisemiótico estimula o leitor-navegador à participação e a um maior engajamento no processo de apreensão de significação.

2.3.Novas competências em leitura

Para os interessados em leitura e formação de leitores, há um grande desafio a ser considerado, pois essas novas maneiras de interação e articulação de diversos recursos semióticos relacionados às diferentes manifestações da linguagem exigem novos conhecimentos e habilidades. Há que se considerar que, embora esse tipo de leitura ofereça ao leitor inúmeras possibilidades potencializadoras quanto ao número de informações recebidas, garantindo-lhe também maior liberdade para a construção de seu percurso de leitura, urge a necessidade de que os leitores, principalmente os mais jovens, sejam formados para que não ocorra, segundo o que denominou Xavier (2005), um ‘afogamento’ do leitor no oceano de informação.

Segundo Pietraróia e Albuquerque- Costa (2014), há a necessidade dessa formação, mas também a de levar o leitor-navegador a conhecer e a desenvolver suas capacidades metacognitivas, pois

[...] a leitura hipertextual o leva a uma ressignificação dos procedimentos e hábitos realizados no ato de ler, podendo tornar mais explícitos e conscientes os diferentes caminhos percorridos, que passam a ser identificados e nomeados. (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014, p. 27)

A formação para a leitura com a internet demanda do professor que ele ensine seu aluno a definir objetivos e realize atividades de leitura que o auxiliem em sua navegação e em suas pesquisas (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014, p. 28). As autoras citam a necessidade de uma ‘disciplina digital’ a ser desenvolvida nos alunos. Dessa forma, a reconfiguração de tipos de textos que circulam pela rede exige que os leitores sejam ‘formados’ para essas novas formas de ler, ou seja, exigem um novo letramento.

Assim, ampliamos essa discussão com os estudos de Nathalie Lacelle, Monique Lebrun e Jean-François Boutin (2012; 2013; 2014). Os pesquisadores apontam a necessidade de um novo tipo de letramento, não apenas focalizado no estudo linguístico, mas que habilite leitores a compreender os textos multimodais: o letramento midiático multimodal.

Não se trata apenas de saber ler e escrever, trata-se, doravante, de aplicar essas competências ao universo digital, o que gerou um campo multidisciplinar cuja escola começa a tomar posse, o letramento midiático multimodal(...). O letramento midiático multimodal é a capacidade de acessar diversos textos multimodais, analisá-los, avaliá-los ou a criá-los por meio de uma variedade de contextos. (LACELLE; LEBRUN; BOUTIN, 2013, p. 72)

Nesse âmbito, novas competências são requeridas dos educadores e dos educandos, competências essas que sejam capazes de dar conta da seleção e do tratamento das informações disponíveis e que capacitem os educandos a atuarem de maneira crítica frente aos recursos que lhe são apresentados. Decorre daí o conceito de competência multimodal (CM) que visa a capacidade de ler e de comunicar combinando eficazmente o texto escrito, a imagem e o áudio em suportes midiáticos variados. A competência multimodal exige que a leitura seja feita com, no mínimo, dois modos combinados como, por exemplo, texto e imagem. Segundo Lebrun e Lacelle (2012), a CM é a soma de outras competências que se relacionam no momento da leitura, a saber, competências cognitivas e afetivas; competências pragmáticas gerais; competências semióticas e competências modais específicas.

Ao comparar a competência multimodal com o letramento tradicional, Lacelle e Lebrun (2014) afirmam que a primeira é muito mais complexa do que o segundo item, haja vista a necessidade de que o leitor analise as combinações de modos semióticos que funcionam simultaneamente em um mesmo texto.

Roxane Rojo (2009) também adota a noção de letramento para a habilidade de compreender textos compostos de diversos tipos de semiose, característica de textos que circulam nos meios digitais. Para a autora,

[...] trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (ROJO, 2009, p.118)

Nesse sentido, os multiletramentos referem-se aos textos produzidos na modernidade e cujas características podem ser expressas pela circulação frequente em meios digitais, o que lhes confere um novo sentido cultural de produção e circulação, mas também quanto no sentido da variedade de linguagens que apresentam. Segundo Rojo (2013), esses textos são interativos, colaborativos, híbridos, mestiços, fronteiriços e transgressores, razão pela qual eles têm predominância na mídia digital, uma vez que esta favorece a interatividade e a rapidez da transmissão.

Seja referindo-se ao conceito do letramento midiático multimodal (LEBRUN; LACELLE, 2012;2013;2014), seja apropriando-nos do termo de multiletramentos (ROJO, 2013), vemos que ambos pressupostos teóricos entendem a necessidade de que os leitores de nossa era estejam prontos para ler e tratar o sentido do texto por meio de variados códigos semióticos.

Sendo assim, é necessário que o professor auxilie o aluno-leitor a desenvolver competências próprias à leitura de textos hipertextuais e multimodais. Dentre as competências necessárias, Pietraróia e Albuquerque- Costa (2014) citam as seguintes:

Identificar, reconhecer, relacionar, classificar, selecionar, pesquisar são algumas das capacidades acionadas no momento dessa leitura, e levar o aluno-leitor-navegador a compreender e a aprender a administrar as leituras que realiza na tela é reconhecer a complexidade desse processo e as múltiplas estratégias que são empregadas. (PIETRARÓIA e ALBUQUERQUE-COSTA, 2014,p. 27)

Diante do acima exposto, é possível identificar que a leitura na Internet é uma tarefa complexa, que exige a capacidade de organização das informações obtidas emergentes no momento da leitura, ou seja, ler textos oriundos do ambiente virtual demanda certa ‘disciplina digital’ (PIETRARÓIA E ALBUQUERQUE-COSTA, 2014). E é nessa tarefa de disciplinar o uso, orientar e auxiliar na definição dos objetivos de leitura que o professor possui papel

fundamental na formação do leitor- navegador. Acreditamos, pois, que a mediação da leitura hipermidiática e multimodal pode ser feita por meio de atividades e recursos disponíveis na Internet, como o uso de um Ambiente Virtual que pode auxiliar o leitor iniciante a desenvolver e a reconhecer as competências leitoras nesse meio.

2.4.A leitura no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento demandam um olhar diferenciado da escola e do educador no que diz respeito às práticas pedagógicas. Dessa forma, as propostas de ensino-aprendizagem que desejem alcançar efetivamente esse público devem objetivar a integração da variedade de tecnologias capazes de promover a interação e construção de conhecimento colaborativo no processo de ensinar e aprender.

Por conseguinte, deve-se ter em mente que a escola não é o único lugar em que o aluno aprende; o acesso a essas novas informações se dá de maneira muito mais rápida e sem que o professor tenha o controle delas. Assim, torna-se imprescindível que as fronteiras do ambiente escolar também sejam reestabelecidas e ampliadas, seja para promover a formação desses jovens para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) de maneira consciente, seja para utilizar as potencialidades desses novos recursos como auxiliares nas atividades escolares. De uma forma ou de outra, é fundamental que as atividades e projetos desenvolvidos na escola possam prever a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico (ALMEIDA; VALENTE, 2011) e possibilitem o aprendizado colaborativo e crítico. Segundo esses princípios, Kenski (2007) reafirma que:

A preocupação da educação deve ir além (...) é preciso que os alunos ganhem autonomia em relação as suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam que participem das atividades, independentemente do horário ou local em que estejam. A grande revolução do ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades a distância. É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo. (KENSKI: 2007, p.88)

Da necessidade de que as atividades prevejam novas experiências pedagógicas com a utilização das TIC, a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como um novo espaço possibilitado pelas tecnologias digitais, apresenta-se como um espaço para a criação de espaços educacionais radicalmente diferentes (KENSKI, 2007). Definindo, os Ambientes virtuais ou digitais de aprendizagem são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (KENSKI, 2007, p. 94)

Os AVA possuem três características principais, que por sua vez os definem e justificam sua utilização em prol do ensino: interatividade, hipertextualidade e conectividade (KENSKI, 2007). Esses espaços virtuais de aprendizagem constituem-se como **interativos**, pois oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. Essas interações permitem que a aprendizagem se dê de forma horizontal, uma vez que, o partilhar de experiências entre os alunos redefine o papel do professor como o único detentor de conhecimentos e saberes e faz com que os estudantes assumam-se como coparticipantes da construção do conhecimento. A **hipertextualidade** funcionando como sequências de textos articulados e interligados entre si e com muitas mídias, sons, fotos, vídeos etc.- facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. (KENSKI, 2007). A **conectividade** garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação de atividades. Dessa forma, por meio da flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação, os estudantes têm a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, haja vista que,

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de tele presença, ou seja, mesmo que os usuários estejam distantes e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Para que essas funcionalidades aconteçam, é preciso que,

muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, instale-se uma nova pedagogia. (KENSKI, 2007, p.61)

Dessa perspectiva, espera-se que as práticas pedagógicas pautadas no uso de recursos como os AVA atribuam valor à aprendizagem e sejam comprometidas com a participação do aprendiz em práticas que despertem a curiosidade, propondo desafios e engajando-os ao pensamento crítico na realização das atividades. Por isso, o papel do professor como mediador nesses novos espaços de aprendizagem é de suma importância. Primeiramente, por meio da reflexão sobre a funcionalidade do ensino mediado por tecnologias, entendendo-o como um contexto diferenciado, que possui características específicas que o distinguem do ensino presencial tradicional (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK, 2013). E em segundo lugar, para o planejamento de atividades que aproveitem desses espaços como potencializadores do ensino-aprendizagem.

No que concerne a esta pesquisa, que busca refletir sobre a leitura de contos francófonos utilizando-se de recursos tecnológicos a fim de potencializar a competência leitora de alunos adolescentes, o uso de um AVA foi de extrema importância. O modelo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa: O *Google sala de aula* possui distribuição livre e está disponível como um aplicativo nas abas da página *Google*. Seu objetivo é oferecer um ambiente digital que permita ao professor elaborar e acompanhar cursos via web em um ambiente seguro e personalizado. O *Google sala de aula* é gratuito para as escolas e inclui uma inscrição para o *G Suite for Education*, (a apresentação das funcionalidades do ambiente será feita no capítulo de Metodologia).

Dessa forma, escolhi centralizar e organizar as atividades do projeto de leitura o “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” no *Google sala de aula* a fim de auxiliar os aprendizes no momento da leitura de contos. Ademais, o uso das tecnologias digitais como ferramenta de interação (síncrona e/ou assíncrona) potencializa as possibilidades de discussão sobre os textos literários, permitindo que o diálogo e as produções sobre o texto possibilite trocas entre os pares de maneira muito mais interativa e dinâmica.

As tecnologias digitais por meio do uso das ferramentas de Ambientes digitais podem operar para a construção e produção de novos conhecimentos sobre um texto literário. É um híbrido de repositório de conteúdo e ferramenta de interação: o leitor pode compartilhar publicamente suas observações ou releituras sobre o texto,

Ao publicar suas impressões sobre uma obra, a rede também permite que outras pessoas dialoguem com esses novos autores, alimentando um processo de coautoria constante, eu leio, eu escrevo, o outro lê o que eu escrevi, ele escreve, eu leio o que foi escrito sobre o que escrevi (que era sobre o que li), escrevo de novo... e o processo dialógico e dialético se retroalimenta, em cadeia, novamente incorporando as leituras feitas sobre o objeto estético, agregando camadas, leituras diversas sobre a mesma obra. (BACICH;MORAN, 2018, p. 52)

Assim, o processo dialógico promovido pelos AVA e suas ferramentas constituem a formação de um espaço interpretativo (LEBRUN, 2013). Os objetivos do estabelecimento de tal espaço é fomentar que o leitor participe ativamente do processo de construção de sentido do texto, mas também que ele o ultrapasse, promovendo releituras diferentes e singulares dado o potencial da exploração de textos literário, em uma atividade dialética de investimento e apropriação do objeto lido (LEBRUN, 2013). O investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade interpretativa constituída, nos moldes desta pesquisa, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos. Michèle Petit. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*

Este capítulo da dissertação tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa orientados segundo os pressupostos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores. Para tal, ele foi organizado em cinco seções.

A primeira seção - **Abordagem metodológica e o método da pesquisa-ação** - apresenta a justificativa para a escolha da abordagem qualitativa e do método de pesquisa-ação, pois a pesquisa foi desenvolvida a partir de atividades que elaborei e apliquei para, em seguida, organizar o registro das produções dos participantes-alunos. Esse método me permitiu compreender o lugar do professor-pesquisador como participante da pesquisa, com momentos de interação com os demais participantes, o que possibilitou desenvolver ações de acompanhamento e avaliação de todas as etapas da pesquisa.

A segunda seção - **Contexto da pesquisa** - discorre sobre o local onde a pesquisa foi realizada, ou seja, um Centro de Estudos de Línguas da rede pública do estado de São Paulo (CEL) que oferece diversos cursos, em especial o curso de francês. Tendo em vista que o projeto pedagógico dos CEL permite a realização de atividades complementares, foi possível elaborar e realizar o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” que possibilitou o desenvolvimento e a coleta dos dados da pesquisa. O projeto foi desenvolvido em dois ambientes distintos: o presencial e o virtual. Em virtude da maioria das atividades necessitarem do uso de computadores e acesso à internet, as atividades que foram realizadas no ambiente presencial foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola da rede de ensino estadual na qual o CEL está instalado. Já as atividades no ambiente virtual foram realizadas em período extraclasse e foram disponibilizadas aos participantes-alunos pela plataforma *Google Sala de Aula*. A descrição detalhada dos ambientes e dos recursos que foram utilizados na pesquisa será feita nesta seção.

A terceira seção - **Participantes da pesquisa** - apresenta e contextualiza os perfis dos participantes envolvidos nesta investigação que são denominados da seguinte forma: professora-pesquisadora (PP) e participantes-alunos (PA).

A quarta seção - **Produção de dados** - discorre sobre o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” em sua totalidade, ou seja, o conjunto de atividades que foram elaboradas e os dados produzidos pelos participantes-alunos.

A quinta seção - **Instrumentos de coleta de dados e constituição do corpus da pesquisa** - apresenta os instrumentos de pesquisa e a explicação de sua escolha para a coleta dos dados produzidos no projeto. Além disso, apresento os critérios que orientaram a seleção das atividades realizadas e os dados produzidos visando a constituir o corpus da pesquisa.

1. Abordagem Metodológica e o método da pesquisa-ação

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa-interpretativista, baseando seu estudo na observação, aplicação de atividades e análise dos dados a partir da realidade de um contexto específico: o ensino-aprendizagem do francês em um Centro de Estudos de Línguas da rede pública do estado de São Paulo. Nesta abordagem, o pesquisador pode definir instrumentos que o ajudem a responder aos objetivos da pesquisa, o que torna mais flexível a identificação dos dados que são observados. Na área da didática das línguas, a pesquisa qualitativa tem se mostrado mais adequada, pois necessariamente, o pesquisador se vê diante de dados complexos que tem que selecionar e interpretar de acordo com os objetivos de sua pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa leva o pesquisador a observar um processo que se desenvolve em um determinado contexto no qual sujeitos atuam. São os resultados desse processo que serão analisados e interpretados. O professor-pesquisador nesta perspectiva se coloca questões de observação e disposição para a análise interpretativista ao longo da pesquisa: “O que está acontecendo aqui?; O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas?” (ibidem, p.41).

Considerando o contexto desta pesquisa e seus objetivos, além da abordagem qualitativa-interpretativista, houve uma participação efetiva do professor-pesquisador, o que determinou a escolha do método de coleta de dados denominado de pesquisa-ação. Como professora responsável por desenvolver as atividades do projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” proposto aos participantes-alunos (PA), acompanhei todo o processo, interfeirei e reformulei o que foi necessário para atender aos objetivos do projeto e da pesquisa.

Assim, estabeleceu-se uma relação direta entre professor-aluno na produção e coleta de dados, o que contribuiu para a busca de respostas às perguntas provenientes do próprio fazer pedagógico e da presente investigação.

a pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também implica o outro por meio de seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (BARBIER, 2007, p.14)

Mesmo sendo, no caso desta investigação, o contexto de pesquisa conhecido do professor-pesquisador¹¹, ao colocar-se como sujeito que investiga o desenvolvimento de processos de aprendizagem, o lugar que ocupa nesta situação é diferenciado. Seu olhar é daquele que busca respostas a questões de aprendizagem que estão presentes em seu cotidiano, muitas vezes são solucionadas no momento de sua ação, mas que merecem uma reflexão mais distanciada. Além disso, os participantes-alunos desta pesquisa são adolescentes iniciantes em relação à leitura que o projeto propôs e no uso de recursos tecnológicos.

Diante disso, a pesquisa-ação mostrou-se o método mais adequado para atender aos objetivos da pesquisa uma vez que, na realização do projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”, me impliquei no processo, observei engajamento dos participantes, ou seja, meu próprio como professora-pesquisadora e dos participantes-alunos e pude refletir sobre os dados produzidos.

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

Considerando todos esses aspectos, as questões centrais que motivaram a pesquisa foram formuladas da seguinte maneira: como a leitura de textos literários nas aulas de francês pode ser potencializada pelo uso de recursos tecnológicos no contexto do CEL? Qual é o aprendizado dos participantes-alunos do projeto? Quais recursos no presencial e no virtual escolher para atingir o objetivo de formar o leitor de textos literários em francês?

Orientada por essas indagações e outras concernentes à prática da sala de aula, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se dá o desenvolvimento de competências leitoras de contos em língua francesa?
- Em que medida os recursos do *Google sala de aula* potencializam a capacidade de leitura de contos em língua francesa dos participantes do projeto?
- De que maneira o projeto de leitura ‘*Raconte-moi des contes d’ailleurs*’ pode contribuir para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa?

Para responder a essas perguntas formulei os seguintes objetivos de pesquisa:

¹¹ Atuei como professora de francês do CEL onde a pesquisa foi realizada no período de 2009 a 2017.

- Investigar como se dá o desenvolvimento de competências leitoras de contos em língua francesa.
- Verificar em que medida os recursos do *Google-sala de aula* podem potencializar a capacidade de leitura de contos em língua francesa dos participantes do projeto.
- Verificar como o projeto de leitura de contos em francês pode contribuir para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa

Partindo dos objetivos acima e da natureza da pesquisa, já anteriormente explicada, se fez necessário que os responsáveis do CEL, a professora do grupo e os participantes-alunos compreendessem o projeto e como ele seria desenvolvido.

A mim, como professora-pesquisadora coube, em primeiro lugar, estabelecer o contato institucional com a escola a fim de apresentar o projeto de pesquisa à direção, à coordenação do Centro de Línguas e à professora do grupo de alunos. Após esse primeiro contato e com a autorização da escola, defini, juntamente com a professora de francês do CEL em questão, um grupo de alunos para a aplicação do projeto. Concordamos que, por se tratar de um projeto envolvendo a leitura de contos em francês seria necessário que os participantes-alunos (PA) não fossem totalmente iniciantes em sua aprendizagem da língua francesa, mas que possuissem relativo conhecimento da língua. Para tanto, definimos que uma turma no nível dois¹², no quarto estágio, tendo já realizado uma média de 180 horas de francês, correspondendo ao nível A2 do Quadro Europeu¹³ Comum de Referência para as Línguas (QECRL) seria a mais indicada. Definimos assim, uma turma de quarto estágio, um grupo de onze alunos: três meninos e oito meninas, que são identificados como Participantes-Alunos (PA) de um a onze (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10 e PA11) a fim de que suas identidades sejam preservadas¹⁴.

Em seguida, ainda em conjunto com a professora do grupo, definimos um calendário para as minhas intervenções presenciais. A definição do cronograma foi importante, haja vista que, para os cursos dos Centros de Línguas, o professor deve elaborar um planejamento semestral onde as atividades e conteúdos devem ser definidos logo no início do semestre. Assim, o alinhamento do projeto de pesquisa ao planejamento feito pela professora foi relevante

¹² Os cursos dos CEL são estruturados em dois níveis: Nível I (1º, 2º e 3º estágios) e Nível II (4º, 5º e 6º estágio) com um total de três anos de curso.

¹³ A correspondência aos níveis do QECRL é feita a partir do livro adotado o '*Le Mag*', assim no 4º estágio, o nível correspondente é o A2.

¹⁴ Foi solicitada a autorização prévia para a participação dos PA na pesquisa.

para que a turma conseguisse trabalhar com os conteúdos previstos para o semestre do curso regular de francês e, ao mesmo tempo, pudesse participar da investigação.

Em seguida, iniciei a elaboração das atividades definindo os objetivos do projeto que foi denominado “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”.

Antes de iniciar propriamente o projeto, foi preciso realizar um primeiro contato com o grupo para que compreendessem a pesquisa e como o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” iria se desenvolver. Os PA se mostraram entusiasmados com a ideia de participar do trabalho exposto. Sendo assim, apresentei ao grupo a responsabilidade que teriam na realização das atividades propostas presencialmente e no *Google-sala de aula*, como tarefa extraclasse. Essa postura de diálogo adotada está no cerne do método da pesquisa-ação, uma vez que “(...) a atitude do pesquisador é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 2009, p. 20). Do mesmo modo, disse que estaria presente em alguns encontros presenciais e que os acompanharia no ambiente virtual.

Conforme exposto acima, é possível perceber que o método pesquisa-ação apresenta um grau de complexidade, uma vez que o engajamento do professor-pesquisador pressupõe uma atenção contínua durante todo o processo e uma abertura às questões que os participantes-alunos podem formular. Isto é fundamental para o desenvolvimento do projeto. Além do contrato inicial com as definições de papéis que seriam desempenhados por cada um, a cada atividade tivemos um momento de diálogo sobre as etapas do projeto visando a garantir a motivação dos participantes-alunos. Essa aproximação entre PA e professor-pesquisador favoreceu uma constante interação e contribuiu para “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.” (THIOLLENT, 2009, p. 19).

2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da cidade de Sorocaba. O CEL é um programa da Secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo que oferece aos alunos da rede estadual a possibilidade de aprenderem uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido na grade curricular regular.

O CEL oferece cursos de alemão, francês, italiano, japonês, espanhol. Com relação à organização dos cursos, eles são estruturados em dois níveis: o nível I que corresponde aos três primeiros semestres do curso (1º, 2º e 3º estágios respectivamente), e o nível II, correspondente aos três últimos semestres de curso (4º, 5º e 6º estágios respectivamente). É importante salientar que, cada semestre tem 80h de aulas, totalizando 360h ao final dos três anos de curso.

Os cursos são oferecidos gratuitamente aos alunos a partir do 6º ano da rede pública do estado de São Paulo. Como exigência para a aprovação e obtenção do diploma, a cada semestre, o aluno deve ter a frequência mínima de 75% e a obtenção da nota mínima de 5,0 pontos. A avaliação é realizada por meio das atividades propostas durante as aulas, provas de competências e pela participação dos projetos desenvolvidos pelos professores.

Atualmente, a Secretaria mantém, em média, 200 CEL em todo Estado, sendo eles no município de São Paulo, na Região Metropolitana e em cidades do litoral e interior. No total, são atendidos, gratuitamente, cerca de 60 mil alunos da rede estadual em cursos de espanhol, italiano, francês, alemão, japonês, mandarim e inglês. Com exceção do curso de inglês, que tem duração de um ano, os demais cursos têm duração de três anos, em módulos de seis semestres, com duração de 480 horas de aula¹⁵

Na cidade de Sorocaba, há dois CEL, ambos localizados na área central da cidade, e que atendem aos alunos de diversas regiões da cidade. O CEL, no qual este projeto foi desenvolvido, é o mais antigo e conta com trinta anos de existência. Atualmente, possui em média 600 alunos e, semestralmente recebe inscrições para a oferta dos cinco idiomas oferecidos na unidade: alemão, francês, inglês, espanhol e japonês. O prédio do CEL está vinculado ao de uma escola de ensino regular tradicional da cidade. Muitos alunos que são atendidos pelo CEL são alunos regulares da escola e fazem o curso de idiomas no contraturno do ensino regular.

O espaço físico destinado ao CEL, desde 2017, é o prédio onde a escola iniciou suas atividades em 1988. O prédio possui oito salas de aula que funcionam como sala ambiente para cada idioma, uma sala para a coordenação, cozinha para uso dos funcionários, uma sala para secretaria, dois banheiros para alunos, um banheiro para funcionários e uma sala para biblioteca destinada a exemplares de livros paradidáticos escritos nos idiomas ofertados pelo CEL.

Quanto ao material didático destinado ao curso de francês, o livro utilizado é o *Le Mag*¹⁶ da editora Hachette, especificamente para o público adolescente. A coleção conta com quatro volumes que estão classificados de acordo com os níveis do QECRL (2001). No curso

¹⁵ Disponível em [HTTP://educacao.sp.gov.br](http://educacao.sp.gov.br). Acesso em 17/04/2019

¹⁶ GALLON, F.; HIMBER, C.; RATELLO, C. *Le Mag' 2- Méthode de Français*. Paris: Hachette Livre, 2007.

de francês, usamos os três primeiros volumes da coleção, um para cada ano do curso, por isso, a turma que participou desta pesquisa, cursando o 4º estágio, usava o livro 2 da coleção *Le Mag'* correspondente ao nível A1-A2. Importante esclarecer que a proposta de leitura de textos literários nessa coleção ocorre a partir do terceiro livro. No entanto, há alguns raros excertos no final de unidades temáticas. Já nos livros 1 e 2, ao final de cada unidade, o livro traz alguns quadrinhos que são propostos como atividades de compreensão de texto, o que corrobora com a necessidade de incluirmos nas aulas, projetos que visem ao desenvolvimento de competências leitoras, em particular, de textos literários de gêneros variados em língua francesa.

As salas de aulas dos cursos de línguas são, em geral, heterogêneas, pois recebemos alunos de idades variadas, de 11 a 19 anos. Além da heterogeneidade própria da faixa etária, há também o fato de que algumas turmas possam ser multisseriadas, ou seja, com alunos que possuem diferentes níveis de conhecimentos linguísticos para que o número mínimo de 25 alunos por turma, previsto na legislação, seja respeitado. Não é o caso da turma contemplada nesta pesquisa que, apesar de terem idades entre 15 e 19 anos, possuíam o mesmo nível de francês.

As salas de aulas contam com televisores, aparelhos de som, lousa branca, projetor e sinal de internet, o que permite aos professores a inclusão de atividades com o uso de recursos tecnológicos como vídeos, músicas, apresentação de *power point* e outras atividades *online*.

Os cursos de línguas nos CEL são desenvolvidos por meio da utilização de livros didáticos como o mencionado acima, mas também, por meio de projetos propostos pelos professores e pela coordenação que fazem parte do projeto pedagógico do CEL. Esses projetos permitem que o aprendizado do idioma contemple questões culturais, próprias ao idioma estudado, como por exemplo, relacionados a temas como a gastronomia, a moda, a música, a cultura, entre outros.

Os cursos oferecidos no CEL não preveem a utilização de recursos *online* ou de cursos a distância. No entanto, o professor no CEL tem certa autonomia para integrar às suas aulas projetos que incluam recursos tecnológicos e que contribuam para o aprendizado das línguas estrangeiras. Para a realização desta pesquisa, desenvolvi um projeto em um ambiente virtual de aprendizagem *online*, o *Google-sala de aula*.

O trabalho com projetos é um dos eixos norteadores do CEL conforme previsto no artigo 1º da Resolução SE nº 44 de 13-08-2014, haja vista que, além do ensino dos aspectos linguísticos que visam ao desenvolvimento das quatro competências de aquisição da língua, a saber, compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, o objetivo do CEL é

[...] propiciar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento curricular e acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho ¹⁷. (Resolução SE nº 44 de 13-08-2014)

Como professora-pesquisadora nesse contexto desenvolvi o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” que promoveu a leitura de contos francófonos mediado pelo uso de recursos tecnológicos do *Google-sala de aula* e da internet.

3. Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento os participantes desta pesquisa. Primeiramente, o meu perfil como professora-pesquisadora (P.P), e, em seguida, o perfil do grupo dos participantes-alunos, os quais iniciaram o curso no primeiro semestre de 2017 e, no momento da participação nesta pesquisa, frequentavam o 4º estágio do curso de francês. A professora do grupo cedeu suas aulas para que a pesquisa fosse realizada e, portanto, não é participante desta investigação.

3.1. Professora-pesquisadora

Um dos fatos que considero mais marcantes no meu percurso formativo e um dos quais eu mais me orgulho, está no fato de ter aprendido francês no mesmo CEL onde atuo como professora e, agora, como professora-pesquisadora. Tendo feito toda minha formação na rede pública e oriunda de uma família com recursos financeiros limitados, a chance de aprender um idioma gratuitamente ofereceu-me a oportunidade de ampliar meu repertório cultural o que influenciou positivamente na minha visão de mundo.

A minha relação com o francês começou quando eu tinha apenas quatorze anos. Como estudante da rede pública, eu tive conhecimento da existência de um Centro de Línguas na minha cidade e da possibilidade de seguir um curso de idiomas totalmente gratuito. Na época, entre os idiomas ofertados no CEL estavam o alemão, o espanhol e o francês. Não tive dúvidas,

¹⁷ Para maiores informações ir ao endereço <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp>. Acesso dia 17/04/2019.

escolhi o francês e logo nas primeiras aulas descobri uma enorme afinidade com a língua e me senti motivada a conhecer mais o idioma. É importante mencionar que, além do ambiente acolhedor do CEL, havia dois fatores que sempre me impulsionaram a me dedicar aos meus estudos de francês: a professora carinhosa e dedicada que a cada aula demonstrava a sua paixão pelo ensino e os projetos que ela propunha a cada semestre. Esses projetos, além de nos colocar em posição de protagonismo, nos desafiavam a ir além da sala de aula e nos levavam a ter experiências com o francês que iam além do livro didático. Lembro-me de esperar ansiosa por cada aula e de me descobrir em vários sentidos a cada progresso que eu tinha na língua.

Quando terminei o curso no CEL tinha certeza do que queria ser na vida adulta: professora de francês. No entanto, em minha cidade não havia a licenciatura em francês. Por falta de recursos econômicos que me possibilitassem sair de casa, eu fiz a Graduação no Curso de Letras Português-Inglês de uma universidade privada, com o auxílio de uma bolsa de estudos.

Durante a licenciatura, participei do projeto Escola da Família¹⁸ como universitária bolsista. Nesse projeto, tínhamos como responsabilidade o desenvolvimento de projetos junto à comunidade escolar nos finais de semana. Nesse ínterim desenvolvi e passei a oferecer cursos de francês para adolescentes da comunidade no entorno da escola. Essa primeira experiência como professora de línguas foi muito enriquecedora para mim, pois além do contato com a prática docente, também pude experimentar as dificuldades ao desenvolver materiais para as aulas.

Durante o último ano de minha licenciatura, desenvolvi estágio obrigatório em uma escola pública da cidade de Sorocaba. Nele, tive os primeiros contatos com o fazer pedagógico, bem como com o conhecimento da dura realidade da escola pública, salas lotadas, recursos escassos, falta de professores, entre outros problemas. No entanto, o trabalho com adolescentes e o desejo de transformar a realidade deles foram sempre minha maior motivação.

Além desses primeiros contatos com a comunidade mais carente de minha cidade, também atuei como professora de francês em um curso de extensão universitária da

¹⁸ O projeto Escola da Família foi criado em 23 de agosto de 2003 pela Secretaria Estadual de Educação e proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor. Cada escola organiza as atividades dentro de 4 eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho. Fonte: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html> (acesso em 07/2018).

universidade privada em que obtive minha licenciatura no ano de 2007. O curso era voltado para os alunos universitários, provenientes dos diferentes cursos que a universidade oferecia.

A junção dessas primeiras experiências de ensino e a oportunidade de substituir minha antiga professora de francês no CEL que na época estava em processo de aposentadoria me motivou a seguir a carreira docente. Desde então, atuo como professora de francês língua estrangeira em um CEL da cidade de Sorocaba.

Desde o início do meu trabalho no CEL, senti a necessidade de me aperfeiçoar linguisticamente e pedagogicamente. Dessa feita, inscrevi-me no curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) no ano de 2008. Intitulado *Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura de expressão francesa*, o curso foi de extrema importância para minha formação como professora de francês, bem como meu interesse pelo estudo acadêmico. Dentre as disciplinas oferecidas, uma me chamou especial atenção, foi a de *Literaturas de Expressão Francófonas* ministrada pela professora Heloisa Brito de Albuquerque-Costa. A disciplina, que tinha em sua ementa autores contemporâneos das literaturas de expressão francesa, contribuiu para o meu interesse pelas literaturas de expressão francófona produzidas em outros países além da França.

Além do curso de Pós Graduação na PUC-SP, eu e os outros professores do CEL de Sorocaba procurávamos sempre participar dos cursos de formação oferecidos pela Associação de Professores de Francês do estado de São Paulo (APFESP) como o *Bain Linguistique*, *Journées des Ados*, *Journée de Formations* entre outros. Foi a partir dessas formações que também tive contato com a professora Heloisa Brito de Albuquerque-Costa, que, na época, era presidente da APFESP e realizava um trabalho de promoção do estudo da língua francesa demonstrando respeito e interesse pelo trabalho realizado pelos professores de francês atuantes na rede pública do estado.

Em 2012, fui convidada a participar do projeto FLELLIM (*Enseigner le FLE avec les nouvelles technologies pour favoriser la littératie médiatique multimodale*), sob a responsabilidade das professoras Heloisa Brito de Albuquerque Costa e Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia da Universidade de São Paulo(USP) e Monique Lebrun e Nathalie Lacelle da *Université du Québec à Montréal* (UQAM) com o objetivo de desenvolver o letramento multimodal de professores e alunos de diferentes instituições de ensino de francês. Por meio da participação neste projeto, recebemos uma formação teórica e prática para desenvolvermos atividades em sala de aula com o auxílio de um iPad com vários recursos nele colocados. Após a formação teórica, criamos roteiros pedagógicos (MANGENOT e LOUVEAU, 2006) para realizarmos tarefas com o uso do iPad junto aos nossos alunos, o que gerou muito interesse e

motivação por parte deles. Embora o trabalho no CEL já permitisse a introdução de tecnologias nas aulas, foi a partir das reuniões e leituras ao longo do desenvolvimento deste projeto que a minha relação com o uso de tecnologias para o ensino passou a ser feita de maneira mais reflexiva e planejada. Dentre as experiências de aplicação e elaboração de roteiros pedagógicos, desenvolvi atividades para o *Scénario Les Contes*¹⁹ por meio da exploração dos recursos para a leitura do iPad.

Em 2018, quando decidi fazer o mestrado, não tive dúvidas de que o contexto do CEL permitiria o desenvolvimento de um projeto sobre leitura, pois contava com minha paixão pelos textos literários, minha familiaridade com o contexto, com o público e com a abertura do CEL para realizar um projeto associando leitura e tecnologia.

Essas experiências e o despertar de reflexões e indagações vindas da sala de aula trouxeram-me até a realização desta pesquisa.

3.2.Participantes-alunos

Ao propor um projeto visando ao desenvolvimento de competências de leitura de texto literário por meio de recursos da internet, pretendi desde o início que o grupo já tivesse um mínimo de 160h em francês, haja vista a necessidade de pré-requisitos linguísticos para que a leitura fosse possível. Entendendo também que a participação em um projeto de leitura poderia auxiliá-los no desenvolvimento de sua competência leitora para motivá-los a continuar o seu percurso em outras leituras em francês, optei pela escolha de um grupo de alunos do 4º estágio de francês, aproximadamente, nível A1+/ A2 do CECR. Dessa feita, pude balancear os recursos linguísticos adquiridos neste nível com a possibilidade de desenvolver competências e reflexões acerca da leitura nas aulas de francês.

Importante ressaltar que eu já havia tido contato com a turma, pois no ano anterior ao da aplicação do projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”, havia atuado com a professora da turma. Isso contribuiu para que uma relação amistosa, de respeito e afeição fosse criada. A proximidade entre os participantes da pesquisa foi fundamental para a sua realização,

¹⁹ O *Scénario Les Contes* foi apresentado nas reuniões do projeto e encontra-se no CEL junto aos materiais pedagógicos do francês.

principalmente ao considerar a abordagem metodológica escolhida como qualitativa-interpretativista pelo método da pesquisa-ação.

O grupo dos participantes-alunos (PA) foi formado por onze alunos, oito do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 15 e 19 anos. A fim de identificar a relação dos PA com a leitura em português e francês e para que fosse possível uma melhor definição do perfil leitor do grupo, elaborei e apliquei um questionário-perfil. Com o título ‘*Quel type de lecteur suis-je?*’ (Que tipo de leitor sou eu?), o questionário foi elaborado em língua francesa com a ferramenta de formulários do *Google (Google Forms)* e foi composto por nove questões (Apêndice 1). Este momento para os PA já foi o de início do projeto e no *Google sala de aula* e de imersão na língua francesa.

Na primeira questão “*Aimes-tu lire?*” (Você gosta de ler?), o objetivo era o de conhecer se os PA possuíam afinidade com a leitura, o que se confirmou diante da maior parte de respostas afirmativas.

Quadro 2 - Respostas dos PA a pergunta 1 ‘*Sondage sur la lecture*’

Aimes-tu lire?/ Você gosta de ler?	
PA1:	Oui, J'aime bien
PA 2:	Super! J'adore
PA 3:	Super! J'adore
PA 4:	Oui, J'aime bien
PA 5:	Super! J'adore
PA 6:	Oui, J'aime bien
PA 7:	Super! J'adore
PA 8:	Super! J'adore
PA 9:	Pas du tout "C'est nul!
PA10:	Oui, J'aime bien
PA11:	Oui, J'aime bien

Fonte : Elaboração própria

Na segunda questão “*Parle de tes dernières lectures*” (Fale de suas últimas leituras), observei que, ao citarem as últimas leituras que haviam feito, os PA não mencionaram leituras de textos literários em francês. As respostas obtidas confirmaram que os PA leem textos diversos (filosofia, sociologia e história) e gêneros literários (romance, romance policial, aventura e poesia) em português. Somente o PA9 diz que não lê. Diante das respostas, constatei a relevância de desenvolver um projeto voltado para a leitura conforme é possível notar no quadro a seguir,

Quadro 3 - Respostas dos PA a pergunta 2 ‘*Sondage sur la lecture*’

Parle de tes dernières lectures (p. ex., un roman lu cet été, ton coup de cœur, tes genres des textes préférés...).

PA1: Je suis un peu eclectique. J'aime bien lire des romans, des aventures, des livres littéraires, des livres historiques, des fictions etc. Mon livre préféré c'est Crave the Mark. J'aime aussi lu des livres de la littérature brésilienne, portugaise et française.

PA2: J'ai récemment découvert que j'adore les livres d'histoire. Mes dernières lectures sont liées à l'histoire. Mais mon genre préféré c'est la romance! Si c'est de la romance d'époque, hmmm, parfait ! Un peu de drame. Hmmm!

PA3: Ma dernière lecture est le roman "Macunaíma"

PA4: J'adore la poésie. Le dernier livre que j'ai lu s'appelle 'O que o sol faz com as flores', de Rupi Kaur.

PA5: roman

PA6: As últimas leituras que fiz foi de gibis da turma da Mônica, pois são histórias em quadrinhos, histórias curtas, com ilustrações e são práticas, esse tipo de histórias eu amo ler.

PA7: Ma dernière lecture est la trilogie des chroniques "d'amour et de haine", j'aime roman policier comme Agatha Christie, romance de l'époque comme Jane Austen, roman historique comme Dan Brown, choses liées à la biologie, entre autres.

PA8: gosto de ler romance,

PA9: Je ne lis pas

PA10: J'adore lire sur la philosophie et la sociologie

PA11: Estou lendo no momento um romance naturalista 'O cortiço'

Fonte : Elaboração própria

Na terceira questão, a fim de investigar se o acesso dos PA à leitura e livros era feito por meio de visitas à bibliotecas, fiz o seguinte questionamento “À quelle fréquence te rends-tu à la bibliothèque pour lire?” (Com que frequência você vai a biblioteca para ler?). As respostas dos PA apontaram hábitos variados, pois quatro entre eles indicaram frequentar a biblioteca uma vez por mês, dois PA disseram frequentar duas ou três vezes por semana, um PA disse ir à biblioteca uma vez por semana, enquanto quatro PA disseram não ir jamais à biblioteca.

Quadro 4 - Respostas dos PA a pergunta 3 ‘*Sondage sur la lecture*’

À quelle fréquence te rends-tu à la bibliothèque pour lire?
PA1: Une fois par mois
PA 2: Une fois par mois
PA 3: Une fois par mois
PA 4: Une fois par mois
PA 5: Deux ou trois fois par semaine
PA 6: Je ne vais jamais à la bibliothèque
PA 7: Deux ou trois fois par semaine
PA 8: Je ne vais jamais à la bibliothèque
PA 9: Je ne vais jamais à la bibliothèque
PA 10: Une fois par semaine.
PA 11: Je ne vais jamais à la bibliothèque

Fonte: Elaboração própria

Na quarta questão, pretendi identificar a autopercepção dos PA com relação a sua proficiência como leitores. Para isso, formulei a seguinte pergunta “Es-tu une bonne lectrice ou un bon lecteur? Pourquoi?” (Você é um bom leitor/ leitora? Por quê?). Três fatores foram observados ao se auto avaliarem como bons leitores: a frequência com que leem, as estratégias que eles utilizam para ler, como por exemplo, o foco e a persistência em compreender a leitura e alguns aspectos afetivos suscitados, a saber, a emoção, a entrega à imaginação e o respeito aos gostos individuais.

Quadro 5 - Respostas dos PA a pergunta 4 ‘*Sondage sur la lecture*’

Es-tu une bonne lectrice ou un bon lecteur? Pourquoi?
PA1: Bien, j'essaye toujours d'interpréter un texte de la façon que le écrivain voulait qu'il soit interprété. Mais je me considère um bon lecteur, parce que j'aime bien lire et je peux comprendre un texte.
PA2: Oui. Quand je lis, je me livre à des livres. J'imagine et voyage. J'essaie de comprendre tout ce que dit le livre, d'apprendre quelque chose de nouveau. Et peut-être même me rendre nouveau.
PA3: Oui, j'adore lire et j'essaie de lire tout le jour.
PA4: Je pense que oui, parce que j'ai l'émotion e la compréhension d'une bonne lectrice.
PA5:oui,
PA6: Sim, eu tenho uma boa interpretação, eu tenho foco em ler.
PA7:Je pense'être un bon lecteur, c'est savoir un peu de tout et respecter les goûts des autres, alors oui.
PA8: sim, mas gostaria de ler mais do que leio hoje. ter mais tempo para ler .
PA9: Porque já li bastante quando na infância
PA10: je ponse que oui , j'adore la lecture
PA11: Não muito, porque não leio frequentemente

Fonte: Elaboração própria

Com o objetivo de verificar em que medida o uso de recursos multimodais em ambiente virtual pode potencializar a leitura em língua francesa, foi necessário realizar o levantamento sobre a familiaridade que cada PA possuía com a leitura e os recursos tecnológicos disponíveis na internet. As respostas obtidas para a questão número cinco “Est-ce que tu as l’habitude de lire en utilisant d’autres supports comme le portable, l’internet, des liseuses de livres électroniques?” (Você tem o hábito de ler utilizando outros suportes como o celular, a internet, dispositivos de leitura eletrônica? *Ebooks ex. Kobo, Kindle etc.*) demonstraram que a maioria dos PA já possuía o hábito de realizar leituras com o uso de recursos tecnológicos como *tablets*, celulares e aparelhos de leitura eletrônicos, os chamados livros digitais. Esses dados preliminares indicaram a relevância do desenvolvimento de um projeto que levasse os PA a refletirem sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura com o uso desses recursos.

Quadro 6 - Respostas dos PA a pergunta 5 ‘*Sondage sur la lecture*’

Est-ce que tu as l’habitude de lire en utilisant d’autres supports comme le portable, l’Internet, des liseuses de livres électroniques (ebooks ex. Kobo, Kindle etc.)

PA 1: Non, je préfère les livres
 PA 2: Oui.
 PA 3: Oui.
 PA 4: Oui.
 PA 5: Oui.
 PA 6: Oui.
 PA 7: Oui.
 PA 8: Non, je préfère les livres
 PA 9: Non, je n’aime pas lire
 PA 10: Non, je préfère les livres
 PA 11: Oui.

Fonte: Elaboração

Para compreender e analisar o perfil digital do grupo, a partir dos dados da questão seis “*Quel genre de lecture aimes-tu faire sur Internet?*” (Qual gênero de leitura você prefere fazer na Internet?) foi possível observar a intimidade do grupo com os diversos gêneros que circulam pela rede. A maioria cita sites da internet, mas também há PA que leem livros-áudio, livros *on-line*, publicados em redes sociais.

Quadro 7 - Respostas dos PA a pergunta 6 ‘*Sondage sur la lecture*’

Quel genre de lecture aimes-tu faire sur Internet (p. ex., lire pour t’informer, faire une recherche, lire sur les réseaux sociaux)? Plusieurs réponses sont possibles

PA 1: Livres en ligne sur des bibliothèque numériques; Des sites pour des recherches scolaires

PA 2: Des sites pour des recherches scolaires

PA 3: Fanfics; Livres en ligne sur des bibliothèque numériques; Textes publiés sur Facebook; Des sites pour des recherches scolaires

PA 4: Fanfics; Des sites pour des recherches scolaires

PA 5: Livres en ligne sur des bibliothèque numériques

PA 6: Fanfics; Textes publiés sur Facebook; Textes partagés par Whatsapp; Des sites pour des recherches scolaires

PA 7: Livres en ligne sur des bibliothèque numériques

PA 8: Textes partagés par Whatsapp

PA 9: Textes publiés sur Facebook; Textes partagés par Whatsapp; Des sites pour des recherches scolaires

PA 10: Livres áudios; Textes partagés par Whatsapp

PA 11: Livres en ligne sur des bibliothèque numériques; Des sites pour des recherches scolaires

Fonte : Elaboração própria

Na questão sete, “*Avec qui aimes-tu discuter de lectures que tu as fait? ?*” (Com quem você gosta de falar sobre as leituras que você fez?), foi possível perceber que a relação entre a leitura e os PA ultrapassava as fronteiras entre texto e leitor. Uma das características percebidas é que os assuntos de leitura são socializados e compartilhados. Na verdade, poucos estabeleceram a relação da leitura com a escola, mas ao contrário, abordaram a leitura como assunto entre amigos, namorados e família.

Quadro 8 - Respostas dos PA a pergunta 7 ‘*Sondage sur la lecture*’

Avec qui aimes-tu discuter des lectures que tu as fait?

PA1- Avec mes amis, ma cousine et mes professeurs.

PA2- TOUT LE MONDE!

PA3- Avec mes amis

PA4- Mes amis et professeurs.

PA5- avec mon amour

PA6- Com meus amigos, ou algumas vezes com ninguém

PA7- Avec mes amis, ma soeur et ma mère.

PA8- sim, pensar mais sobre o que se passa nas histórias, pensar até mesmo de forma diferente.

PA9- Amigos

PA10- j'aime dicuter sur les livre avec mes amis e mes cousin

PA11- Ninguém

Fonte: Elaboração própria

Na última questão, ‘*Penses-tu que c'est important de participer d'un projet de lecture en français? Pourquoi?*’ (Você acha importante participar de um projeto de leitura em francês?), os PA apresentaram um dado interessante a respeito da leitura em língua estrangeira, uma vez que a maioria deles fez a associação entre leitura e aperfeiçoamento linguístico, aumento de vocabulário e estrutura da língua.

Quadro 9 - Respostas dos PA a pergunta 8 ‘*Sondage sur la lecture*’

Penses-tu que c'est important de participer d'un projet de lecture en français? Pourquoi?
PA1- Oui, parce que ça va améliorer mon français e ma connaissance.
PA2- Oui. Parce que on peut aprends des nouvelles choses. C'est cool. Nous pouvons devenir quelqu'un nouveau! :)
PA3- Oui, parce que je peux connaître beaucoup des mots nouveaux et des nouveaux cultures.
PA4- Oui, parce que la lecture en français est très important pour la compréhension et la appréciation de la langue. Alors, allez partager ça avec des personnes!
PA5- oui
PA6- Sim, com certeza, porque é em francês, da para aprimorar o vocabulário, ter um conhecimento maior sobre a língua francesa.
PA7- Je pense que participer à un projet littéraire en français est intéressant, parce que c'est cool de connaître de nouvelles choses. , les écrivains d'œuvres reflètent leur environnement historique et social d'ailleurs.
PA8- para aprimorar o conhecimento , descobrir coisas novas e uma nova linguagem.
PA9- Sim, pois é um aprendizado a mais e ajuda na fala da língua francesa
PA10- oui , parce que cette une chose importante pour apprendre mais le français .
PA11- Sim, porque ajuda a aprender mais coisas em francês e é importante a leitura.

Fonte:Elaboração própria

Todos os fatores elencados acima em relação ao contexto e aos perfis dos participantes viabilizaram o desenvolvimento da realização do projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d'ailleurs....*” a ser apresentado na próxima seção.

4. Produção dos dados: projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d'ailleurs...*”

Os dados para análise desta pesquisa foram gerados e analisados a partir do desenvolvimento e aplicação do projeto “*Raconte-moi des contes d'ailleurs...*”. O projeto nasceu da ideia de promover a leitura de contos populares francófonos multimodais por meio do *Google Sala de Aula*.

Conforme exposto na seção três, o interesse pela integração de recursos tecnológicos às aulas de francês no CEL surgiu a partir de minha participação no projeto FLELIMM. Nele, com a elaboração e aplicação de roteiros pedagógicos, tive meus primeiros contatos com o conceito de leitura multimodal “que se caracteriza pela presença de diferentes modos icônicos, linguísticos e auditivos no interior de um mesmo documento” (LEBRUN e LACELLE, 2012, p.1)²⁰. A partir da participação no projeto, busquei integrar às aulas, atividades nas quais a leitura pudesse ser explorada de maneira mais livre e dinâmica.

Como já foi mencionado anteriormente, o material didático utilizado no CEL para o ensino da língua francesa é o livro ‘*Le Mag*’, que aborda a leitura de maneira superficial, pois nos livros 1 e 2 estão presentes exercícios de leitura propostos a partir de um único gênero: a história em quadrinhos (*BD* em francês). Essas atividades são propostas ao final de cada módulo com poucos exercícios de compreensão de texto.

Além das atividades propostas pelo livro, a leitura de textos literários no CEL pode ser realizada a partir de livros literários paradidáticos disponibilizados na biblioteca. Teoricamente, os alunos poderiam emprestar os livros e permanecer com eles em torno de uma semana. No entanto, o acesso a esses exemplares é dificultado pela falta de funcionários para o atendimento aos alunos. Além disso, no CEL temos poucos exemplares dos títulos, o que impossibilita o trabalho com grupos maiores.

Assim, o projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” foi definido considerando o perfil do grupo dos PA, a inserção do projeto no planejamento da professora, a característica do gênero contos cuja unidade textual apresenta um início, meio e fim bem determinados e a disponibilidade do material de acesso fácil.

Por conseguinte, a seleção dos contos foi feita no site *EnseignerlefrançaisavecTV5Monde.com*²¹ que, em parceria com o site *Tralalere.com*²², disponibiliza fichas pedagógicas de leitura de contos em francês associadas com vídeos de animação. Intitulado *Conte-moi*, esse conjunto de contos populares é oriundo de diversos países onde se fala francês. As fichas de leitura que são disponibilizadas pelo site são dirigidas a

²⁰ Texto original. « La multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l’intérieur d’un même document. »

²¹ *Enseigner avec TV5 Monde*: Site que disponibiliza fichas e documentos com fins pedagógicos. Disponível em <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/conte-moi>. Acesso em 17/08/2018.

²² *Tralalere*: Site de recursos digitais educativos. Disponível em <https://www.tralalere.com/>. Acesso em 17/08/2018.

crianças de seis a oito anos. Dessa forma, para o projeto desta pesquisa, elaborei outras fichas pedagógicas. (APÊNDICES A a J)

Pela própria natureza dos contos serem de tradição oral de países francófonos, sua leitura, com o uso de recursos do *Google sala de aula*, permitiu que os PA explorassem os aspectos culturais e temas variados relacionados aos contos. Além disso, o gênero traz uma história, marcada por aspectos culturais e reflexões sobre hábitos e costumes de países de língua francesa, o que também foi um fator motivador para os PA.

Considere então, a possibilidade de utilizar os textos dos contos e os vídeos disponibilizados pelo site, adaptando-os à realidade do CEL e ao grupo dos PA formado por adolescentes de 15 a 19 anos.

Para a realização da pesquisa, selecionei quatro contos diferentes de países francófonos (ANEXOS A;B;C e D) , considere o nível de língua dos PA, a temática e o fato de despertar no grupo a curiosidade em relação à língua francesa ser falada em outros países que não a França, uma reflexão que não é frequente para eles. Sendo assim, os contos escolhidos foram:

- Do Mali, selecionei os contos:
 - *La Princesse Orgueilleuse (A princesa orgulhosa)*(ANEXO A). Narra a história de uma princesa que, contrariada com os pretendentes que se apresentavam para pedir a sua mão em casamento, decide fazer um voto de silêncio. Desesperado, seu pai decide prometer a sua mão a quem conseguir fazê-la voltar a falar. De maneira inusitada, esse feito é alcançado por um leproso. Temas presentes: o orgulho, o casamento forçado e o amor.
 - *Soyons toujours modérés (Sejamos sempre prudentes)* (ANEXO B). O conto é sobre um jovem garoto que, desejando tornar-se sábio, escolhe o mutismo a fim de evitar problemas. No entanto, ao se deparar diante de um mal-entendido, ele se vê obrigado a retomar a fala para não ser acusado injustamente. Os temas da prudência e justiça podem ser depreendidos da leitura e ação das personagens. Tema presente: prudência.
- Da Mauritânia, selecionei o conto:
 - *La Fourmi et le Roi Salomon (A formiga e o Rei Salomão)* (ANEXO C). É a história de um rei com poderes de conversar com os animais, ele interroga uma formiga sobre a sua ausência durante sua visita ao deserto e descobre que ela

tentava mover uma duna de areia para conseguir reencontrar sua amada do outro lado. Tema presente: amor.

- Do Marrocos, selecionei o conto:
 - *Le garçon aux grandes oreilles (O garoto com grandes orelhas)* (ANEXO D). Trata-se da história de um governador que, por ter vergonha das grandes orelhas de seu filho, o mantinha escondido em seu palácio. Quando o garoto precisava cortar os cabelos, um cabeleireiro vinha ao encontro dele na casa do governador, sob pena de morte, caso revelasse a alguém o que havia visto. Tema presente: a aparência física, a aceitação e os segredos.

Uma vez selecionados os contos que fariam parte do projeto de leitura e a escolha do *Google Sala de Aula*, passei a selecionar quais os recursos seriam utilizados.²³ A criação de uma conta no *Google Sala de Aula* garante que a turma criada tenha acesso automaticamente a dois tipos de recursos do *Google*: em primeiro lugar, há os recursos próprios do AVA como o fórum, as atividades, as avaliações e em segundo lugar, os recursos *Google* que são apresentados na página inicial como complementares às atividades propostas e que direcionam PP e PA a recursos que estão ‘fora’ do AVA, como por exemplo, o *Google Drive* que dá acesso a um drive de armazenamento da nuvem exclusivo para as atividades da turma; o pacote *drive* inclui o *Google Docs*, editor de texto do Google, o *Youtube*, *Hangouts*, *Google forms* e *Google Agenda*. Para esta pesquisa, selecionei os recursos que iam ao encontro das necessidades do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” e que estão listados abaixo com sua respectiva descrição.

²³ A plataforma foi escolhida, pois recentemente a Secretaria do Estado da Educação firmou uma parceria com o Google para que os professores e alunos da rede estadual fizessem uso dela para fins pedagógicos. Segundo informação retirada da própria página da Secretaria, o principal objetivo da parceria é (...) é prover um ambiente seguro para que o aluno e o professor possam interagir em assuntos pedagógicos. Ao usar as contas do Google, tanto o professor (através do seu email @prof.educacao.sp.gov.br), quanto o aluno (através do seu email @al.educacao.sp.gov.br), estarão em uma ambiente onde poderão interagir usando redes sociais, apresentações, email, etc., sem se distrair com o mundo externo.

4.1.O fórum

O recurso fórum foi utilizado a fim de facilitar as discussões propostas no projeto no *Google Sala de Aula*. Por meio dele, pude postar comentários e fazer perguntas. Os PA eram notificados por *e-mail*, acessavam a plataforma e faziam seus próprios comentários a respeito das produções dos colegas.

Figura 2 - Imagem da página inicial do Google Sala de Aula

Fonte: Elaboração própria

Para cada publicação, pude verificar a participação dos PA por meio de uma tabela disponibilizada pelo ambiente que também disponibiliza a possibilidade para o administrador de atribuir uma nota pela participação dos PA. No entanto, esse recurso não foi utilizado para esta pesquisa, uma vez que a avaliação dos PA foi feita por meio da participação nas atividades e suas produções, conforme exemplificado a seguir,

Figura 3 - Imagem da página do fórum disponível ao PP

Fonte: elaboração própria

4.2. Google Drive

Uma das funcionalidades oferecidas pelo *Google sala de aula* é a disponibilidade de que os participantes da ‘sala’ possam acesso ao armazenamento de todos os documentos utilizados nas atividades por meio do *Google Drive*. O serviço permite o armazenamento de arquivos na nuvem do *Google*.

Com esse recurso, pude decidir com quem compartilhar cada arquivo além de definir o nível de permissão de todos os PA, escolhendo quem apenas poderia visualizar ou editar ou comentar os arquivos. Em se tratando de um recurso para o professor (administrador), foi interessante refletir sobre a configuração do ambiente segundo os objetivos do projeto.

Figura 4 - Página inicial do *Google sala de aula* e dos recursos Google oferecidos

Fonte: Elaboração própria

O recurso *Google Drive* integra um controle para os arquivos armazenados. Todas as modificações feitas nos arquivos são registradas e guardadas automaticamente por trinta dias. Caso o usuário deseje, é possível escolher outra configuração para salvar os arquivos para sempre. Assim, os usuários podem ter controle do que foi feito nos seus arquivos, conhecendo o que foi alterado, quando e por quem.

4.3. *Google Docs*

O *Google Docs* é um editor de texto incluído como parte do software *online* gratuito oferecido pelo Google em seu serviço do *Google Drive*. O *Google docs* foi utilizado a fim de facilitar o compartilhamento das fichas de atividade com os PA e permitir atividades colaborativas.

Figura 5 - Página inicial do *Google sala de aula* e dos recursos oferecidos(continuação)

Fonte: Elaboração própria

No *Google Docs*, é possível criar um documento e compartilhá-lo com outras pessoas. Ao compartilhá-lo, o criador original do documento pode permitir que, ao acessá-lo, outros usuários também façam modificações. Para esta pesquisa, a utilização desse recurso Google foi importante na medida em que permitiu a distribuição online das fichas de atividade, permitindo aos PA que criassem atividades colaborativamente. Todas essas alterações podiam ser acompanhadas pelo PP no link “histórico de versões”, conforme demonstrado abaixo.

Figura 6 - Imagem de documento criado no *Google drive*.

Fonte: Elaboração própria

4.4. Google Forms

O *Google forms* ou Formulários Google é um recurso de administração de pesquisas incluído no Google Drive, juntamente com o Google *Docs*, o recurso Planilhas Google e o recurso Apresentações Google.

Com o recurso Formulários Google, é possível criar e analisar as pesquisas em um dispositivo móvel ou navegador da Web sem precisar de *software* especial. À medida que os PA iam respondendo as pesquisas, eu recebia os resultados instantaneamente, sendo possível ver uma síntese dos resultados da pesquisa com os gráficos disponibilizados e gerados automaticamente.

Figura 7 - *Google forms* enviado aos PA para a realização desta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

4.5. As atividades do Projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”

Os dados descritos a seguir correspondem à descrição do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”, desenvolvido no segundo semestre de 2018, durante nove aulas presenciais, totalizando uma média de 9h de atividades presenciais, além de tarefas realizadas, em período extraclasse, na plataforma *Google sala de aula*. É importante destacar que as atividades

presenciais foram realizadas em dois ambientes distintos: na sala de aula do CEL e na sala de informática da escola na qual o CEL funciona.

Os objetivos específicos do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” foram os seguintes:

- Sensibilizar para a leitura de contos em francês.
- Desenvolver competências leitoras identificando a estrutura da sequência narrativa do conto.
- Desenvolver e identificar estratégias de leitura dos contos em francês.
- Desenvolver o uso de recursos tecnológicos para contribuir com a leitura dos contos em francês e a interação entre os PA.

No site “*Enseigner le français avec TV5 Monde*”, na página do projeto *Conte-moi* para professores de francês, encontram-se contos do Marrocos, da Mauritânia, do Senegal, do Mali e da França.

Figura 8 - Captura de tela do site *Enseigner le français avec Tv5 Monde*

Fonte : Elaboração própria

A escolha dos contos de diferentes países francófonos facilitou a organização das atividades do projeto que foi dividido em quatro etapas:

Etapas 1 - Sensibilização: Nessa fase, apresentei o tema e os objetivos do projeto aos PA e explorei as funcionalidades da *Google sala de aula* para organização das atividades como instrumentos de comunicação entre os envolvidos no projeto. Nesse

momento, apresentei aos PA o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” e as funcionalidades do *Google sala de aula* e eles realizaram duas atividades: a resposta ao questionário/ perfil leitor dos PA e uma primeira interação no fórum narrando histórias conhecidas.

Etapa 2 - Esquema narrativo: Nessa etapa, houve as primeiras abordagens do gênero ‘Conto’ e as atividades propostas visaram sensibilizar os PA com a estrutura do conto e do esquema narrativo.

Etapa 3 - Compreendendo um conto e mobilizando estratégias: A terceira etapa do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” previu atividades que propiciassem aos PA a utilização de estratégias de leitura para a compreensão do conto.

Etapa 4 - Avaliação final: Nessa etapa, como fechamento do projeto, houve a realização de quatro atividades que resultaram na produção final e a criação de um espaço para a opinião dos PA sobre a participação no projeto : questionário e roda de conversa.

Para uma melhor compreensão do que foi realizado, o quadro a seguir apresenta a síntese do projeto que foi concebido na seguinte divisão:

- ✓ **Etapa do projeto:** Informa a etapa do projeto na qual a atividade foi aplicada.
- ✓ **Modalidade:** Representa em qual das duas modalidades a atividade foi aplicada: presencial na sala ou no laboratório ou à distância.
- ✓ **Tema da atividade:** Representa o tema do qual a atividade vai tratar.
- ✓ **Objetivo para a pesquisa:** Define os objetivos pretendidos com a atividade do projeto.
- ✓ **Descrição da atividade:** Informa a respeito das tarefas desenvolvidas pelos PA.
- ✓ **Recurso utilizado:** Informa o recurso tecnológico utilizado para o desempenho da atividade.

Quadro 10 - Organização geral das atividades e etapas do projeto

Etap a do proje to	Modalidade	Tema da atividade	Objetivos para a pesquisa	Descrição da atividade	Recursos utilizados
01	Presencial- Sala de aula	Atividade 1- <i>Premiers Contacts</i>	Apresentar o projeto <i>'Raconte-moi des contes d'ailleurs'</i>	Apresentação do Projeto e da Plataforma <i>Google Sala de Aula</i>	Power Point Computador e TV da Sala de aula.
	A distância	Atividade 2- <i>Sondage sur la lecture</i>	Definir o perfil leitor da turma	Responder um questionário sobre os hábitos de leitura em língua materna e em francês	<i>Formulário Google forms</i>
	A distância	Atividade 3- <i>Je parle des histoires que je connais...</i>	Familiarizar os alunos plataforma e realizar a interação fórum	Narrar uma história conhecida; Reforçar a importância das histórias em nossa sociedade	Fórum
2	Presencial- Sala de aula	Atividade 4- <i>Contes du Mali- La Princesse Orgueilleuse</i>	Apresentar a estrutura do gênero conto: cinco etapas	Descrever imagens; Fazer hipóteses sobre os personagens e lugares da história; Descobrir as 5 etapas do conto.	Ficha pedagógica disponível no Site da TV5 Monde
	A distância	Atividade 5- <i>Contes du Mali- Soyons toujours modérés</i>	Verificar a compreensão das etapas de um conto.	Compreender, ordenar e identificar as partes de um conto.	Google forms
3	Presencial- Laboratório de Informática	Atividade 6- <i>Contes de la Mauritanie- La Fourmi et le Roi Salomon</i>	Ler e compreender um conto da Mauritânia.	Assistir a um vídeo sobre a Mauritânia; Construir um vocabulário ilustrado simultaneamente; Fazer hipóteses sobre a continuação da história a partir de partes apresentadas; Imaginar um final para a história lida.	Vídeo <i>Mauritanie - Echappées belles</i> (Disponível no Youtube) Ficha de Atividades disponibilizada no Google docs
	A distância	Atividade 7- <i>Contes de la Mauritanie- La Fourmi et le Roi Salomon(Suite)</i>	Ler e compreender um conto da Mauritânia.	Após conhecerem o final do conto lido em sala, os alunos deveriam comentar o final a partir das expectativas que tinham da história.	Fórum
	Presencial- Laboratório de Informática	Atividade 8- <i>Contes de la Mauritanie- La Fourmi et le Roi Salomon(Suite 2)</i>	Ler e compreender um conto da Mauritânia.	Quiz de Compreensão do Conto; Criação de um novo final para a história lida a fim de ser publicada no Fórum da Plataforma;	Site <i>Tralalere</i> Quizz on-line - Kahoot; Fórum
	Presencial - Laboratório de Informática	Atividade 9- <i>Contes du Maroc- Le Garçon aux Grandes oreilles</i>	Verificar a mobilização de estratégias de leitura multimodal	Ler e assistir um vídeo do conto <i>"Le Garçon aux Grandes oreilles"</i> do site Responder perguntas de compreensão do conto lido	Site TV5 Monde; Formulário do Google Forms.
04	Presencial- Sala de aula	Atividade 10- Encenação do conto- <i>La Princesse Orgueilleuse</i>	Levar os alunos a lerem e traduzirem o conto lido em francês para ser encenado.	Escolher e justificar a escolha de um dos três contos lidos para ser encenado no projeto CEL Aberto; Ler o conto em francês; Traduzir e adaptar o conto para ser encenado; Encenar o conto com caracterização para os alunos convidados ao evento; Comentar a apresentação em um fórum; Fazer uma autoavaliação de sua participação na apresentação.	Dicionários físicos; Dicionários Online; Fórum do <i>Google Sala de Aula</i> ; Câmera do celular para registro em vídeo; Fórum da plataforma <i>Google Sala de Aula</i> .
	Presencial- laboratório de Informática	Atividade 11- Avaliação final do projeto	Abrir espaço para discussão sobre o projeto e os contos lidos	Responder a uma avaliação final do projeto; Comentar sua visão subjetiva sobre o projeto e sobre os contos que foram lidos.	<i>Google Foms.</i>

Fonte: Elaboração própria

A seguir há a descrição detalhada de cada uma das atividades desenvolvidas no projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” que foram nomeadas de forma sequencial. O objetivo do quadro é destacar:

- ✓ Objetivo geral da atividade.
- ✓ Objetivo da atividade para a pesquisa.
- ✓ Atividade do professor-pesquisador.
- ✓ Produção dos P.A.
- ✓ Recursos utilizados do *Google sala de aula*

A atividade 1 consistiu em um momento de extrema importância para a pesquisa, pois fiz o primeiro contato com a turma para apresentar o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” e para incentivar a participação dos PA. Nesse dia, descrevi detalhadamente as etapas do projeto, estabeleci os combinados quanto à dinâmica e ao cronograma das atividades, além de fazer a apresentação do *Google sala de aula* com um breve tutorial dos recursos que seriam utilizados no projeto. Além disso, os PA ficaram cientes das atividades que estariam disponíveis no *Google sala de aula*.

Quadro 11 - Descrição detalhada da atividade 1

Etapa 1 Sensibilização
Atividade 1: <i>Premiers Contacts</i>
Modalidade presencial – sala de aula
Sensibilização dos PA para sua participação no projeto pedagógico ‘ <i>Raconte-moi des contes d’ailleurs</i> ’
Objetivos gerais: Conhecer um ambiente de aprendizagem <i>online</i> e seus recursos Compreender os objetivos do projeto “ <i>Raconte-moi des contes d’ailleurs...</i> ”
Objetivo da atividade para a pesquisa: Familiarizar os PA com os recursos do <i>Google sala de aula</i>
Atividade do professor-pesquisador: Apresentar o projeto “ <i>Raconte-moi des contes d’ailleurs...</i> ” e o projeto de pesquisa. Apresentar os <i>slides</i> com imagens de instrução de acesso ao ambiente com uma demonstração do <i>layout</i> da página de acesso à primeira atividade que os PA deveriam realizar.
Atividades dos PA: Familiarizar-se com os recursos Checar os e-mails para testar os convites de acesso a <i>Google sala de aula</i>
Recursos utilizados: Computador e televisão da sala para apresentação de <i>PowerPoint</i> .

Fonte: Elaboração própria

Na atividade dois, *Sondage sur la lecture*, feita em período extraclasse, os PA fizeram o acesso ao *Google sala de aula* e foram convidados a responder a uma pesquisa sobre o seu perfil leitor (APÊNDICE A). Individualmente, cada PA respondeu a um formulário contendo oito perguntas sobre seus hábitos de leitura. A atividade foi apresentada por meio de uma postagem no ambiente Google e os PA foram direcionados ao *Google forms* para responder as perguntas.

Quadro 12 - Descrição detalhada da atividade 2

Etapa 1
Sensibilização
Atividade 2: <i>Sondage sur la lecture</i>
Modalidade a distância
Utilização do formulário do <i>Google forms</i> contendo oito perguntas a fim de identificar os hábitos de leitura dos PA em língua materna e estrangeira.
Objetivos gerais: Aprender a utilizar o recurso <i>Google Forms</i> Compreender as questões de um questionário em língua estrangeira
Objetivo da atividade para a pesquisa: Traçar o perfil de leitor dos PA do projeto
Atividade do professor-pesquisador: Elaborar um questionário no <i>Google forms</i> para traçar o perfil leitor dos PA. Analisar as respostas do questionário a fim de identificar os hábitos de leitura dos PA.
Atividades dos PA: Compreender e responder as questões e enviar as respostas pelo <i>Google forms</i> ‘Sondage sur la lectu
Recursos utilizados: <i>Google forms</i> Computadores, <i>tablets</i> e celulares com acesso à internet.

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo, respectivamente, as figuras da postagem feita no Google sala de aula e do formulário respondido pelos PA,

Figura 9 - Sondage sur la lecture

Ana Paula Neto
18 août 2018 (Modification : 21 août 2018)

Bonjour à tous et à toutes!

Soyez les bienvenus sur notre plateforme d'apprentissage et de partage de textes littéraires!

Pour commencer, je voudrais connaître quel type de lecteur êtes-vous! Alors je vous en prie de remplir le formulaire "Sondage sur la lecture du groupe" pour que je puisse définir le profil lecteur de la classe.

Vous pouvez choisir de répondre en Portugais ou en Français!

Je vous remercie d'avance!

Professeure Ana

Sondage " Quel type de l...
Google Forms

[Ajouter un commentaire au cours...](#)

Fonte : Captura de tela

Figura 10 - *Sondage sur la lecture*- Ficha original

20/06/2019
Sondage " Quel type de lecteur je suis?"

20/06/2019
Sondage " Quel type de lecteur je suis?"

Sondage " Quel type de lecteur je suis?"

Répondez au sondage

***Obligatoire**

1. Adresse e-mail *

2. Aimes-tu lire? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui, j'aime bien

☐ Super! J'adore

☐ Pas du tout! C'est nul!

3. Parle de tes dernières lectures (p. ex., un roman lu cet été, ton coup de cœur, tes genres des textes préférés...).

4. À quelle fréquence te rends-tu à la bibliothèque pour lire? *

Une seule réponse possible.

☐ Une fois par semaine

☐ Deux ou trois fois par semaine

☐ Une fois par mois

☐ Je ne vais jamais à la bibliothèque

5. Es-tu une bonne lectrice ou un bon lecteur? Pourquoi?

6. Est-ce que tu as l'habitude de lire en utilisant d'autres supports comme le portable, l'internet, des liseuses de livres électroniques (ebooks ex. Kobo, Kindle, etc.)

Une seule réponse possible.

☐ Oui,

☐ Non, je n'aime pas lire

☐ Non, je préfère les livres

7. Quel genre de lecture aimes-tu faire sur Internet (p. ex., lire pour t'informer, faire une recherche, lire sur les réseaux sociaux)? Plusieurs réponses sont possibles *

Plusieurs réponses possibles.

☐ Livres audios

☐ Fanfics

☐ Livres en ligne sur des bibliothèque numériques

☐ Textes publiés sur Facebook

☐ Textes partagés par Whatsapp

☐ Des sites pour des recherches scolaires

8. Avec qui aimes-tu discuter des lectures que tu as faites? *

9. Penses-tu que c'est important de participer d'un projet de lecture en français? Pourquoi? *

Une copie de vos réponses sera envoyée par e-mail à l'adresse indiquée.

Fourni par

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1gndEPHt1ZTV7uMw-8QJ8m2IR3j9C3JA0eeQh2W/edit>

1/2

<https://docs.google.com/forms/d/1gndEPHt1ZTV7uMw-8QJ8m2IR3j9C3JA0eeQh2W/edit>

2/2

Fonte : Captura de tela

Além da atividade *Sondage sur la lecture*, a fim de promover uma melhor socialização com o ambiente, por meio de postagem feita no *Google sala de aula*, os PA foram convidados a interagir em um fórum (APÊNDICE B) respondendo em francês aos seguintes questionamentos: “Quais histórias você costuma/ costumava ouvir e ler quando era criança? Como você teve contato com elas? De forma resumida, narre essa história” .

Quadro 13 - Descrição detalhada da atividade 3

Etapa 1 Sensibilização
Atividade 3: Je parle des histoires que je connais...
Modalidade a distância
Narração de uma história conhecida no fórum a fim de refletirem sobre a presença e importância das histórias em nossa sociedade.
Objetivos gerais: Narrar uma história em francês no fórum da plataforma.
Objetivo da atividade para a pesquisa: Familiarizar os PA com o recurso ‘fórum’ Observar a interação dos PA no fórum
Atividade do professor-pesquisador: Observar e mediar o fórum de interação sobre histórias conhecidas e apreciadas pelos PA.
Atividades dos PA: Narrar uma história; Interagir no fórum.
Recursos utilizados: Fórum do Google Sala de Aula.

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo a imagem com a postagem feita no *Google sala de aula*,

Figura 11 - Postagem da atividade 3 no fórum.

Fonte: Captura de tela

A seguir, apresento as atividades 4 e 5 realizadas na segunda etapa do projeto ‘**O esquema narrativo**’.

Na quarta atividade do projeto, realizada na sala de aula do CEL, os PA leram a versão impressa do conto *La Princesse Orgueilleuse* (ANEXO A), disponível no site [enseigner.tv5monde](http://enseigner.tv5monde.com). Os PA conheceram algumas características do gênero conto como sua estrutura em cinco partes: situação inicial, o elemento perturbador, o conflito, clímax e desfecho. As atividades foram realizadas a partir da ficha ‘*La Princesse Orgueilleuse*’ da coleção *Conte-moi la francophonie*²⁴.

Quadro 14 - Descrição detalhada da atividade 6

Etapa 2
O esquema narrativo
Atividade 4: <i>Contes du Mali-La Princesse Orgueilleuse</i>
Modalidade presencial
Descoberta das características estruturais do gênero Conto por meio da leitura do conto ‘ <i>La Princesse Orgueilleuse</i> ’ (ANEXO A) da tradição oral do Mali.
Resumo do conto: uma princesa orgulhosa despreza todos os diferentes pretendentes que manifestam o desejo de casar-se com ela fazendo um voto de silêncio. Seu pai, o rei, desesperado

²⁴ Ficha disponível no site <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/la-princesse-orgueilleuse>. Acesso em 20/06/2019 às 13h14.

com a atitude da filha, promete conceder sua mão a quem conseguir fazê-la voltar a falar, um leproso consegue o feito.

Objetivos gerais:

Compreender a estrutura de um conto.

Objetivo da atividade para a pesquisa:

Apresentar o gênero conto e sua estrutura – 5 etapas.

Usar recursos multimodais (imagens, vídeo e áudio) para auxiliar a compreensão do conto.

Promover a discussão sobre o interesse da leitura de contos oriundos da cultura popular de países francófonos.

Verificar possíveis dificuldades para a leitura de contos em francês.

Atividade do professor-pesquisador:

Auxiliar os alunos na leitura e execução das atividades propostas pela ficha pedagógica.

Assegurar a compreensão da estrutura do gênero conto.

Atividades dos PA:

Descrever imagens; fazer hipóteses sobre os personagens e lugar de uma história.

Reconstituir o conto e descobrir suas grandes etapas

Recursos utilizados:

Cópias das Fichas pedagógicas do site *enseigner.tv5monde.com*

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo a ficha utilizada na atividade,

Figura 12 - Ficha de atividade *La Princesse Orgueilleuse* (Atividades 1 e 2)

**Conte-moi la francophonie
TV5MONDE**

La princesse orgueilleuse

Il était une fois
Activité 1 : Découpe les images et décris-les.

Fiche apprenant

Fiche réalisée par Jennifer Rodhejad, juillet 2014
Association Découverte, Brest

Conte-moi la francophonie – La princesse orgueilleuse
Minutés A2 – 1/1

**Conte-moi la francophonie
TV5MONDE**

Au bout du conte
Activité 2 : Réponds à chaque question en entourant le numéro des bonnes images.

Quels cadeaux reçoit la princesse ? 1 2 3

Qui décide de ne plus parler ? 1 2 3

Qui se moque du lépreux ? 1 2 3

Qui réussit à faire parler la princesse ? 1 2 3

De quoi se sert le lépreux ? 1 2 3

Avec qui se marie la princesse ? 1 2 3

Fiche réalisée par Jennifer Rodhejad, juillet 2014
Association Découverte, Brest

Conte-moi la francophonie – La princesse orgueilleuse
Minutés A2 – 2/2

Fonte: Captura de tela

Figura 13 - Ficha pedagógica *La Princesse Orgueilleuse* (Atividade 3)

TVSMONDE

Au pays des contes

Activité 3 : Découpe chaque nom d'étape puis, avec ton voisin ou ta voisine, associe les images à chacune des étapes du conte. Une même image peut faire partie de plusieurs étapes.

✂ La situation de départ

✂ Un élément change l'histoire

✂ Des aventures, des actions, des épreuves

✂ Une solution est trouvée

✂ La situation de fin

Fonte: Captura de tela

A atividade a seguir foi proposta e disponibilizada na *Google sala de aula*, logo após o término da aula presencial descrita na atividade quatro. No ambiente, os PA encontraram o link para responderem ao formulário (APÊNDICE C), elaborado por mim no *Google forms*, sobre a leitura do conto '*Soyons toujours modérés*'. No formulário, o conto foi apresentado de forma desordenada, ou seja, com a ordem original alterada. Os PA deveriam, então, colocar o texto em ordem partindo das etapas previamente estudadas em sala.

Quadro 15 - Descrição detalhada da atividade 7

Etapa 2 O esquema narrativo
Atividade 5: <i>Contes du Mali-Soyons toujours modérés</i>
Modalidade a distância
Identificação das etapas do conto do Mali - ‘Soyons toujours modérés’ (ANEXO B) do Mali.
Resumo do conto: É a história de um garoto que desejava ser sábio e, para isso, ele decide de permanecer em silêncio. No entanto, ao ser acusado injustamente, ele se vê obrigado a mudar de postura e argumentar para poder se defender.
Objetivos gerais: Verificar a compreensão da estrutura de um conto e contar uma história.
Objetivo da atividade para a pesquisa: Verificar se os PA compreenderam as etapas do conto
Atividade do professor-pesquisador: Elaborar a atividade no <i>Google forms</i> e disponibilizar o link na plataforma na <i>Google sala de aula</i> . Verificar as respostas dadas pelos alunos e verificar a compreensão das etapas do conto.
Atividades dos PA: Compreender, ordenar e identificar as partes de um conto.
Recursos utilizados: Computadores, tablets e celulares com acesso à internet.

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo a imagem da atividade disponibilizada pelo *Google forms*,

Figura 14 - Imagem da atividade *Soyons toujours modérés*(*Google forms*)

20/06/2019 Les étapes du conte

20/06/2019 Les étapes du conte

Les étapes du conte

Lis l'extrait et associe à l'étape du conte correspondante

*Obligatoire

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

Nom *

Votre réponse

Conte: Soyons toujours modérés

La plupart des contes est composé de cinq étapes (une situation initiale ou de départ, d'un élément perturbateur qui change l'histoire, d'une ou des plusieurs actions, d'une solution qui résout l'histoire et d'une situation finale). Tu vas lire un conte découpé et dont l'ordre a été mélangé. Essaie d'associer les parties du conte à l'étape correspondante.

En grillant sa viande, une idée de sagesse lui passa par la tête : « Si cet oiseau n'avait pas crié, tu ne l'aurais pas découvert et tué. C'est la preuve que la parole tue ». Il décide alors fermement de ne plus parler jusqu'à son retour chez ses parents.

la situation de départ un élément change l'histoire Des aventures, des actions, des épreuves Une solution est trouvée la situation de fin

En grillant sa viande, une idée de sagesse lui passa par la tête : « Si cet oiseau n'avait pas crié, tu ne l'aurais pas découvert et tué. C'est la preuve que la parole tue ». Il décide alors fermement de ne plus parler jusqu'à son retour chez ses parents.

Un garçon partit un jour loin de chez lui. Il voulait apprendre la sagesse. Arrivé dans la forêt profonde, il entendit le cri d'un oiseau. To-cou-lo-cou, to-cou-lo-cou. Comme il avait faim, il chercha l'oiseau, le trouva et le tua avec sa fronde.

Il continue son chemin et rencontre des femmes chargées de fagots de bois qui rentrent au village. Elles lui demandent : « Où vas-tu garçon ? L'enfant ne répond pas. Elles convolant dans que c'est un sourd muet agité et le conduisent chez le chef du village.

Fonte: Captura de tela

A seguir, apresento as atividades 6, 7, 8 e 9, realizadas na terceira etapa do projeto **‘Compreendendo um conto e mobilizando estratégias de leitura.’**

A atividade 6 foi realizada no laboratório de informática do CEL, pois os PA tinham como objetivo responder de forma colaborativa a uma ficha da atividade publicada no *Google Docs* (APÊNDICE D). Os PA foram divididos em duplas e cada dupla utilizou um computador diferente para a produção do mesmo documento. Na primeira atividade, os PA assistiram a um vídeo sobre a Mauritânia para conhecerem um pouco a respeito do país de origem do conto *La Fourmi et le Roi Salomon* (A formiga e o rei Salomão). Após assistirem ao vídeo, os PA realizaram conjuntamente uma atividade de completar as informações ausentes em um texto sobre a Mauritânia. Em seguida, como uma atividade de preparação à leitura do conto, os PA foram convidados a elaborar um vocabulário ilustrado com algumas palavras que estariam presentes no conto e que poderiam causar algum tipo de problema para a compreensão. Essas palavras foram colocadas na ficha que eu preparei. Em um terceiro momento, para o trabalho colaborativo, publiquei a primeira frase do conto e pedi para que os PA imaginassem a continuação da história, procedendo assim a uma atividade de levantamento de hipóteses. Após obter a participação das duplas, disponibilizei o primeiro parágrafo do conto e os PA foram convidados a ler e **verificar as hipóteses** levantadas na atividade anterior. A última atividade foi baseada nas questões “Por que a formiga quer mover a duna de areia? O que ela quer fazer? Ela será capaz?” que induziram os PA a realizarem **inferência** nas informações que já sabiam sobre o conto e a formular novas hipóteses sobre a continuação da história. Segue abaixo o quadro da atividade 6.

Quadro 16 - Descrição detalhada da atividade 6

Etapa 3
Compreendendo um conto e mobilizando estratégias de leitura
Atividade 6: <i>Contes de la Mauritanie-La Fourmi et le Roi Salomon</i>
Modalidade presencial - Laboratório de Informática
Utilização de estratégias de leitura
Resumo do conto: Durante uma caminhada por seus domínios, o rei Salomão constata a ausência de uma súdita, uma formiga. Ele a encontra sozinha tentando mover uma duna de areia para reencontrar sua amada. Salomão descobre e compreende a força do amor.
Objetivos gerais: Se informar sobre a Mauritânia Utilizar as estratégias de leitura – formulação de hipóteses, inferência, antecipação Escrever a continuação de um conto em francês
Objetivo da atividade para a pesquisa: Identificar se os PA compreenderam e utilizaram as estratégias de leitura para a compreensão do conto Observar a elaboração colaborativa de um
Atividade do professor-pesquisador: Elaborar a ficha de atividade no <i>Google Docs</i> e enviar aos alunos via e-mail. Acompanhar a realização das atividades de produção escrita dos PA (vocabulário e a continuação do conto)
Atividades dos PA: Assistir um vídeo sobre a Mauritânia; Construir um vocabulário ilustrado colaborativo; Redigir a continuação e final do conto;
Recursos utilizados: Computador do laboratório de informática <i>Google Docs</i> .

Fonte: Elaboração própria

A seguir, apresento a ficha pedagógica da atividade 6 realizada no *Google Docs*:

Figura 15 - Imagem da atividade *La fourmi et le roi Salomon* (Google docs)

Projet: Raconte-moi des contes d'ailleurs

Fiche pédagogique: La Fourmi et le roi Salomon (partie 1)

Professeure Ana Paula

Plan du cours.

Aujourd'hui on va lire un conte de Mauritanie connu comme: La fourmi et le Roi Salomon. Nos activités seront:

1. Regarder un extrait d'un vidéo sur la Mauritanie. Répondre des questions à propos du vidéo.
2. Construire un vocabulaire illustré
3. Imaginer la suite d'un conte à partir de la première phrase

Activité 1: Écoutez l'extrait du reportage de l'émission *Échappées Belles* de TV5 Monde et complétez le texte à trous ci-dessous avec les mots qui sont au tableau. Attention il y a deux mots que ne doivent pas être utilisés.

Visionnage du 01:54 à 02:45

__pétrole-montagnes- voyageurs à pieds - avenir économique- désert- gros-pays- Afrique- deux- eaux

La Mauritanie est un trait d'Union entre le Maghreb et l'__ Noir.

Un __ qui permet encore de vivre une aventure avec "A" majuscule. Au cœur du Sahara, entre le Maroc et le Sénégal, c'est aussi un des pays les plus chauds du monde. Avec ces __ millions d'habitants, la Mauritanie a fait depuis quelques années le choix de la modernité. La découverte récente de __ lui permet d'envisager un __ confortable.

Les __ mauritaniennes sont parmi les plus poissonneuses du monde et sa façade maritime lui promet un développement touristique considérable.

En Mauritanie, le voyageur ne manquera pas la Chinguetti, la bibliothèque de __ classé depuis 1990 au Patrimoine Mondial par l'Unesco d'emprunter les pas d'un des __ les plus célèbres: Théodor Monod.

(disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bQdMgESK2Q>, Accès en 12/09/2018 às 12h23)

Activité 2: Maintenant que vous connaissez un peu de la Mauritanie. On va construire un vocabulaire illustré de notre conte.

Par dyades, recherchez sur internet des images qui représentent des mots importants pour notre histoire. Si vous ne connaissez pas le mot, vous pouvez, avant tout, aller sur le site <http://www.larousse.fr> pour comprendre les mots. Voici la liste:

1. Oser
2. Se bousculer
3. Se prosterner
4. Une fourmilière
5. Dompter les animaux
6. les ruades
7. congénère
8. Une dune de sable
9. Chameaux
10. Désert de Sahara

3. Lisez la première phrase du conte et imaginez la suite de l'histoire.

Ce jour-là, une jeune fourmi a décidé de ne pas rencontrer le Roi qui se promenait dans le désert, à côté de sa fourmilière, parce que...

Fonte : Captura de tela

Figura 16 - Imagem da continuação da atividade *La fourmi et le roi Salomon* (Google docs)

4. Maintenant, lisez le premier paragraphe du conte et vérifiez vos hypothèses.

"Ce jour-là, une jeune fourmi avait osé, elle avait osé rester là, dans son trou, en train de travailler, pendant que toutes les autres fourmis se bousculaient pour se prosterner sous les pieds de Salomon, Salomon qui se promenait dans le désert, à côté de leur fourmilière. Salomon était un roi doublé d'un prophète. Il avait des dons impressionnants dont celui de dompter les animaux, de comprendre leur langage et de leur parler.

Malgré les ruades et bousculades de la foule, Salomon a remarqué l'absence de la jeune fourmi. Il leva la tête, la découvrit dans son trou et lui dit :

- Que fais-tu là, bête menue, et pourquoi ne fais-tu pas comme tes congénères ?

- Sire, répondit-elle, ce n'est ni par impolitesse, ni par désobéissance que je ne suis pas venue comme les autres, mais tout simplement, je m'occupe à quelque chose qui me tient particulièrement à cœur : je veux déplacer cette dune de sable que vous voyez là !

Activité 5 - Après avoir connu la première partie du conte imaginez...

Pourquoi la fourmi veut déplacer la dune de sable? Qu'est-ce que elle veut faire? Sera-t-elle capable?

Fonte: Captura de tela

Após o término da atividade 6, disponibilizei no *Google sala de aula* o conto integral (ANEXO C) para que os PA pudessem lê-lo a distância, para verificar suas hipóteses sobre o início da história lida em sala e, no fórum, pudessem comentar o final a partir das expectativas que tinham da história. Segue abaixo o quadro detalhando a atividade 7,

Quadro 17 - Descrição detalhada da atividade 7

Etapa 3
Compreendendo um conto e mobilizando estratégias de leitura
Atividade 7: <i>Contes de la Mauritanie-La Fourmi et le Roi Salomon</i>
Modalidade a distância
Utilização de estratégias de leitura
Resumo do conto: Durante uma caminhada por seus domínios, o rei Salomão constata a ausência de uma súdita, uma formiga. Ele a encontra sozinha tentando mover uma duna de areia para reencontrar sua amada. Salomão descobre e compreende a força do amor.
Objetivos gerais: Ler e compreender o conto em sua integralidade Verificar as hipóteses levantadas ao longo da realização da atividade 6 Expressar uma opinião a respeito do conto
Objetivo da atividade para a pesquisa: Observar e analisar a interação no fórum
Atividade do professor-pesquisador: Observar e analisar a interação no fórum
Atividades dos PA: Ler e compreender o conto em sua integralidade Verificar a confirmação ou não das hipóteses levantadas na atividade 6 Interagir no fórum.
Recursos utilizados: Fórum do Google sala de aula

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo a publicação realizada no site *Google sala de aula*.

Figura 17 - Imagem da publicação feita pelo PP no *Google Sala de aula*

Fonte: Captura de tela

Embora a publicação dos comentários dos PA no fórum tenha demonstrado a compreensão do conto, a fim de que pudessem explorá-lo mais na atividade 8, realizada no laboratório de informática, no ambiente do *Google sala de aula*, apresentei o plano de aula por meio de uma ficha pedagógica do *Google docs* onde havia um link para a versão animada do conto. Dessa maneira, os PA fizeram a leitura e ouviram o conto, podendo realizar uma leitura multimodal com a imagem e o som. Após essa nova leitura, os PA participaram de um *Quiz* de leitura (APÊNDICE E), seguido da atividade de criação de um novo final para a história no fórum do *Google sala de aula* (APÊNDICE F). Segue o quadro detalhado da atividade,

Quadro 18 - Descrição detalhada da atividade 8

Etapa 3
Compreendendo um conto e mobilizando estratégias de leitura
Atividade 8: <i>Contes de la Mauritanie-La Fourmi et le Roi Salomon</i>
Modalidade presencial – laboratório de informática
Utilização de estratégias de leitura
Resumo do conto: Durante uma caminhada por seus domínios, o rei Salomão constata a ausência de uma súdita, uma formiga. Ele a encontra sozinha tentando mover uma duna de areia para reencontrar sua amada. Salomão descobre e compreende a força do amor.
Objetivos gerais: Verificar a compreensão do conto em francês Redigir um novo fim para uma história.
Objetivo da atividade para a pesquisa: Observar e analisar a interação no fórum
Atividade do professor-pesquisador: Observar e analisar a interação no fórum
Atividades dos PA: Ler o conto novamente Responder a um quiz sobre o conto Propor um novo final para o conto; Participar e interagir no fórum
Recursos utilizados: Ficha pedagógica Google Docs. Versão escrita e em áudio do conto disponível no site Conte-moi.net. Site de criação de quiz - Kahoot Fórum do Google sala de aula

Fonte: Elaboração própria

Segue , respectivamente, a ficha pedagógica e a publicação do fórum da atividade 8.

Figura 18 - Imagem da ficha pedagógica da atividade 8 (*Google docs*)

Fiche pédagogique (Suite): La fourmi et le Roi Salomon

PLAN DU COURS

Aujourd'hui on va reprendre la lecture du conte de Mauritanie: La Fourmi et le Roi salomon. Suivez les étapes.

1. Lecture et écoute du conte sur le site :
2. <https://www.conte-moi.net/contes/fourmi-et-roi-salomon>
3. Quiz de compréhension sur l'histoire sur le site:
<https://play.kahoot.it/#/k/e7b972f1-fd20-4cb1-ba82-60ebbf0f0b8>
4. Invention de la suite du conte sur le forum Google Sala de Aula
<https://classroom.google.com/u/1/w/MTYxMTM0NzkzMzda/MTgwMzQzNzUyODNa>

Fonte: Captura de tela

Figura 19 - Imagem do fórum no *Google sala de aula*

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". Par deux, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

6

Remis

5

Attribués

Tous ▼

Ester 9 oct. 2018

La fourmi, après dit à le Roi Salomon sur l'espérance de trouver sa bien-aimée, a décidé de toute manière déplacer sa dune de sable à l'autre côté. Avec la force de l'amour et sa force physique, elle a déplacé elle-même la dune! Quand elle était à là, sa belle bien-aimée a vu elle et a vu son effort pour la trouver. Quand elle a arrivé proche à la fourmi, elle a vu que la fourmi était près de la morte. Sans force de parler et très faiblement, la jeune et amoureux fourmi leur dit:
- Mon amour, j'ai espérée pour tout les jours de ma vie, alors, je vais t'espérer e t'aimer pour toute la éternité.

Et comme ça, la fourmi est partie de la Terre et a resté à l'univers pour attendre sa bien-aimée.

Fonte: Captura de tela

Na atividade 9, os PA conheceram o conto *Le Garçon aux Grandes Oreilles*, do Marrocos²⁵. O documento escolhido para a leitura foi o conto animado proposto pelo site *enseignerlefrançaisavectv5monde*. Após a leitura do conto ilustrado, os PA responderam às questões propostas a partir do *Google forms*(APÊNDICE G) que tinham como objetivo verificar

²⁵ Disponível no site <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/le-garcon-aux-grandes-oreilles>. Acesso em 20/06/20/06/2019 às 15h32.

a compreensão do texto lido, levando os PA a retomar as principais etapas de um conto, recontá-lo por meio de suas palavras e identificar o seu tema central.

A seguir, o quadro detalhado da atividade 9,

Quadro 19 - Descrição detalhada da atividade 9

Etapa 3
Compreendendo um conto e mobilizando estratégias de leitura
Atividade 9: <i>Contes du Maroc- Le Garçon aux Grandes Oreilles</i>
Modalidade presencial - laboratório de informática
Retomada da estrutura de um conto
Resumo do conto: Um segredo é mantido no palácio do governador: seu filho tem orelhas de abano. Essa diferença física causa tanta vergonha no pai do garoto, que ele proíbe que seu filho tenha contato com o mundo exterior ao palácio. Necessitando ter seus cabelos cortados por um cabelereiro, esse deve prometer não revelar o segredo a ninguém sob pena de ser decapitado.
Objetivos gerais: Levar os PA a retomar as principais etapas de um conto Recontar o conto com suas palavras Identificar a moral do conto.
Objetivo da atividade para a pesquisa: Verificar se a associação da leitura aos elementos multimodais auxiliou na compreensão do texto. Verificar as estratégias de leitura utilizadas pelos PA para a compreensão do texto.
Atividade do professor-pesquisador: Elaborar a ficha de atividade no Google Forms Verificar e analisar a compreensão do conto lido por meio das respostas obtidas pelos alunos.
Atividades dos PA: Assistir ao vídeo e realizar a leitura do conto ' <i>Le Garçon aux Grandes Oreilles</i> '; Responder as perguntas de compreensão do texto no <i>Google forms</i> ; Recontar a história do conto Identificar a moral do conto lido; Refletir sobre as estratégias de leitura utilizadas para a compreensão do conto; Dar sua opinião sobre o conto lido
Recursos utilizados: <i>Ficha de atividade do Google forms</i> Vídeo e texto do conto ' <i>Le Garçon aux Grandes Oreilles</i> ' do site

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo a atividade 9 *Le Garçon aux Grandes Oreilles*, elaborada e disponibilizada no *Google forms*.

Figura 20 - Atividade 9 *Le garçon aux grandes oreilles* (Google forms)

20/06/2019 LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES
*Obligatoire

1. Adresse e-mail *

2. Nous allons maintenant voir et lire un conte en français. Lisez et regardez le conte, faites attention à ce que font ces animaux et à ce qu'il se passe dans le conte. Entourez dans la liste les dix mots qui permettent de raconter l'histoire. *

Plusieurs réponses possibles:

- ☐ un gouverneur
- ☐ une princesse
- ☐ une fille
- ☐ un garçon
- ☐ un coiffeur
- ☐ un chanteur
- ☐ ses pieds
- ☐ des oreilles
- ☐ des mains
- ☐ des cheveux
- ☐ petite
- ☐ grande
- ☐ un mensonge
- ☐ un secret
- ☐ un chat
- ☐ une grenouille
- ☐ une souris
- ☐ un chien
- ☐ il chante
- ☐ il a peur
- ☐ il mange
- ☐ il cache

3. Quels sont les personnages de ce texte ? *

4. Quelle est la particularité du garçon ? *

5. Pourquoi les coiffeurs avaient-ils tous la tête coupée ? *

https://docs.google.com/forms/d/12z208FO-ZR-Ka8BwCPOREFWiLa0FQ47jyCvH_LB/edit 1/4 https://docs.google.com/forms/d/12z208FO-ZR-Ka8BwCPOREFWiLa0FQ47jyCvH_LB/edit 2/4

Fonte : Captura de tela

Figura 21 - Continuação da atividade 9 *Le garçon aux grandes oreilles* (Google forms)

20/06/2019 LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

6. Cette situation va-t-elle durer ? Pourquoi ? *

7. Si un ami à toi, voudrais savoir l'histoire que vous venez de lire. Comment raconteriez-vous ? Présentez l'histoire à l'écrit à partir des mots que vous avez entourés au premier exercice. *

8. Les Contes ont comme objectif amuser l'écouteur ou le lecteur, mais aussi, les faire réfléchir sur quelques thèmes de la vie quotidienne. À votre avis, quelle est la morale de ce conte? Quel message peut-il transmettre? Êtes-vous d'accord? *

9. Quels stratégies vous avez utilisés pour comprendre l'histoire? Quels ont été les difficultés? Combien des fois avez-vous dû lire le conte pour le comprendre? Pensez-vous que les images ont été importantes pour votre compréhension?

10. Avez-vous aimez le conte? Pourquoi? Vous vous identifiez avec un personnage de l'histoire? Lequel? *

11. Une seule réponse possible:
☐ Option 1

12. Une seule réponse possible:
☐ Option 1

Vidéo: Le Garçon aux Grandes Oreilles

<https://youtube.com/watch?v=UQ8oT4VQvSj>

Fourni par
Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/12z208FO-ZR-Ka8BwCPOREFWiLa0FQ47jyCvH_LB/edit 3/4 https://docs.google.com/forms/d/12z208FO-ZR-Ka8BwCPOREFWiLa0FQ47jyCvH_LB/edit 4/4

Fonte: Captura de tela

No encontro subsequente, os PA participaram de uma votação para a escolha de um dos quatro contos lidos que eles gostariam de encenar em um evento do CEL ‘*O III CEL Aberto-CEL Sem Fronteiras*’²⁶. O evento tinha como objetivo de valorizar as culturas representadas pelos idiomas oferecidos, promovendo apresentações artísticas realizadas pelos próprios alunos a fim de representar a interculturalidade presente no Centro de Línguas.

Conforme esclareço no próximo quadro, essa atividade contou com quatro fases: 1. A escolha de um dos contos já lidos durante o projeto para ser encenado; 2. Releitura, adaptação e tradução do conto; 3. Ensaio para a apresentação; 4. Encenação para o público e 5. Fórum discussão sobre a apresentação. A fase 1 foi realizada durante a aula, de forma oral, nela os PA escolheram um dos contos lidos para serem encenados. Esse momento foi feito por meio de votação e o conto com o maior número de votos foi o escolhido para ser encenado no evento III CEL Aberto. O conto *La Princesse Orgueilleuse* (ANEXO A) foi escolhido por ser estruturado em torno de personagens humanos. Em seguida, os PA iniciaram o processo de adaptação do conto a ser encenado. Julgou-se necessário, fazer a apresentação em francês e português, haja vista que, o projeto ‘III CEL Aberto’ no qual o conto seria encenado envolveu

²⁶ Descrição do projeto **NOME:** III C.E.L. Aberto – **RESPONSÁVEIS** - Todos os professores do Centro de Estudo de Línguas com o suporte da Professora Coordenadora. **DISCIPLINA(S)** – Todas as Línguas Estrangeiras ensinadas no C.E.L. **DATA DA EXECUÇÃO** – Dias 09 e 10 de Outubro de 2018. **JUSTIFICATIVA** – Devido ao sucesso das primeiras edições do CEL Aberto que ocorreram nos anos de 2016 e 2017, o Terceiro CEL Aberto de 2018 tem como principal finalidade aperfeiçoar as atividades que foram positivas e substituir as que tiveram um menor êxito. **OBJETIVOS** - Promover a integração entre os alunos dos cursos, através do contato com os cinco idiomas oferecidos neste CEL; Despertar o interesse do aluno que já faz uma língua estrangeira moderna, para que se matricule no segundo idioma no CEL; Divulgar para alunos da Rede Pública Estadual, os cursos gratuitos ministrados no CEL, para que posteriormente se matriculem em uma das Línguas Estrangeiras oferecidas; Proporcionar aos alunos o contato com as Línguas Estrangeiras promovidas no CEL através de manifestações culturais relacionadas aos países de origem dos idiomas que nele são oferecidos, com o fim de divulgar e respeitar a diversidade cultural existente no mundo. **AÇÕES** - As ações terão foco na Diversidade Cultural a partir de atividades desenvolvidas pelos alunos do CEL com a interação dos cinco idiomas: ALEMÃO, ESPANHOL, FRANCÊS, INGLÊS E JAPONÊS. Serão feitas apresentações de danças, músicas, vídeos feitos pelos alunos, Quiz Cultural, cartões com frases em todos os idiomas, intervenção, exposições de cada idioma e comidas típicas. **ENVOLVIDOS NAS AÇÕES:** Alunos de todos os idiomas, professores, coordenadora e funcionários do CEL. O envolvimento de todos é imprescindível desde a preparação até o término do projeto. **DURAÇÃO** – De agosto a outubro, devido aos ensaios, as atividades manuais e tecnológicas que serão utilizadas nos dias 09 e 10 de outubro. **CRONOGRAMA** – O projeto será desenvolvido desde o início do segundo semestre em agosto através de pesquisas, ensaios, produção de material para exposições etc. **PÚBLICO ALVO** - Alunos de todos os idiomas do CEL da EE, alunos da Rede Pública Estadual a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º Ano do Ensino Médio. **ESPAÇO A SER UTILIZADO** - Utilizaremos as oito salas de aula, o jardim central interno e os corredores de acesso às salas de aula.

a participação de alunos e professores dos demais idiomas oferecidos pelo CEL: alemão, espanhol, inglês e japonês.

Dessa forma, presencialmente, o conto foi relido e adaptado para o português. Para isso, foi feita a divisão dos PA em duplas e cada uma ficou responsável pela releitura e tradução de um dos trechos do conto. Para a tradução, os PA utilizaram os dicionários físicos disponíveis na sala de aula do CEL e os na versão online, caso desejassem consultar. Após a tradução, decidimos juntos a divisão dos papéis e tarefas que cada PA teria na apresentação. Ficou definida a seguinte divisão:

- Narradores: PA1 e PA2
- *La Princesse* (a princesa): PA7
- *Le Roi* (o rei): PA 9
- *Le Lépreux* (o leproso): PA 10
- *Les trois prétendants* (os três pretendentes): PA3, PA4, PA8, PA5
- Filmagem: PA 11

No dia da apresentação, o conto foi narrado por dois PA nos papéis de *Griots*, os célebres contadores de histórias africanos responsáveis pelo ensinamento do vilarejo. Enquanto eles faziam a narração, os outros PA encenavam as ações dos personagens do conto e simultaneamente foram responsáveis pela sonoplastia utilizando tambores, violão e chocalhos. Assim, o personagem ‘Roi (o rei)’, sentado em um tambor, fazia sons para ambientar as ações. Um dos ‘prétendants (pretendentes)’ segurava um violão e o tocava em determinados momentos, outros ‘prétendants (pretendentes)’ seguravam chocalhos. Com essas intervenções sonoras, o ambiente da história foi recriado de maneira teatral e lúdica para os convidados do projeto CEL Aberto.

Segue a seguir o quadro detalhado da atividade 10

Quadro 20 - Descrição detalhada da atividade 10

Etapa 4 Produção final
Atividade 10: Encenação do conto ‘La Princesse Orgueilleuse’
Modalidade presencial – laboratório de informática
Encenação do conto
Objetivos gerais: Encenar um conto francófono utilizando recursos sonoros e figurino próprios do país de origem do Conto (imagens disponíveis no site <i>enseigner.tv5monde</i> e <i>conte.moi.net</i>).
Objetivo da atividade para a pesquisa: Promover a leitura dramática de um conto em francês a fim de favorecer diferentes experiências com tura em língua estrangeira.
Atividade do professor-pesquisador: Mediar a escolha de um dos contos a ser dramatizado; Auxiliar na tradução de trechos do conto a ser adaptado; Corrigir o texto adaptado pela turma; Auxiliar na divisão e escolha dos papéis; Acompanhar os ensaios para a apresentação; Auxiliar na escolha de figurinos e sonoplastia.
Atividades dos PA: Escolher e justificar a escolha de um dos contos lidos no projeto ‘Raconte-moi des contes d’ailleurs’ Fazer a releitura do conto integral e em grupos promover a tradução dos trechos para a compreensão; Ensaiar gestos dos personagens a serem representados; Ensaiar a leitura dramática.
Recursos utilizados: Dicionários online para tradução do conto; Câmera de celular para registro da encenação em vídeo.

Fonte: Elaboração própria

Na quinta atividade desta etapa, no fórum de discussão (APÊNDICE H) disponibilizado na plataforma *Google sala de aula*, houve o registro dos comentários a respeito do conto. Segue abaixo a publicação feita pelo PP motivando a expressão subjetiva dos PA em relação à encenação.

Figura 22 - Imagem do fórum Encenação conto *La princesse orgueilleuse*

Fonte: Captura de tela

A atividade 11, Avaliação do projeto, foi fundamental para conhecer o ponto de vista dos PA sobre a participação no projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”. Por meio de um formulário (APÊNDICE I) e uma roda de conversa com os PA (APÊNDICE J), minha intenção era verificar se os objetivos do projeto foram atendidos e qual a avaliação feita pelos PA sobre o projeto de leitura. Segue abaixo o quadro detalhando a atividade,

Quadro 21 - Descrição detalhada da atividade 11

Etapa 4 Avaliação
Atividade 11: Avaliação do projeto
Modalidades presencial (Laboratório de Informática) e a distância
<p>Avaliação do desenvolvimento do projeto de forma individual e coletiva. Individualmente, a resposta ao questionário. Coletivamente, por meio de uma roda de conversa, para que as impressões sobre a leitura por meio de recursos digitais fossem suscitadas de maneira espontânea.</p>
<p>Objetivos gerais: Avaliar individualmente o desenvolvimento do projeto; Avaliar coletivamente o desenvolvimento - roda conversa</p>
<p>Objetivo da atividade para a pesquisa: Verificar como os PA avaliaram o projeto “<i>Raconte-moi des contes d’ailleurs...</i>”</p>
<p>Atividade do professor-pesquisador: Elaborar o questionário e disponibilizar no <i>Google sala de aula</i>. Mediar uma roda de conversa acerca da avaliação do projeto.</p>
<p>Atividades dos PA: Responder a um questionário. Participar da roda de conversa</p>
<p>Recursos utilizados: Formulário Google Aplicativo de gravador de voz para registro da ‘roda de conversa’.</p>

Fonte: Elaboração própria

Segue abaixo o formulário de avaliação final elaborado com o recurso *Google forms* e enviado aos PA.

Figura 23 - Questionário de avaliação no projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”

20/06/2019 Questionário sobre o projeto: "Raconte-moi des contes d'ailleurs" 20/06/2019 Questionário sobre o projeto: "Raconte-moi des contes d'ailleurs"

Questionário sobre o projeto: "Raconte-moi des contes d'ailleurs"

Neste questionário você vai falar sobre o projeto "Raconte-moi des contes d'ailleurs" e suas impressões! Tente responder todas as questões com respostas completas e que sejam verdadeiras para você! Lembre-se de que suas respostas são muito importantes para a pesquisa da qual você está participando e que a sua participação nele é de extrema importância para a busca da melhoria na Educação. Bon courage!

***Obrigatório**

1. Nom *

2. Adresse e-mail *

Sobre a leitura de textos em francês utilizando ambientes virtuais responda:

3. 1. Você já tinha usado a plataforma Google Sala de Aula para ler textos? *

Une seule réponse possible.

☐ Não

☐ Sim

4. 2. Como você avalia sua participação nas atividades nos fóruns e atividades na plataforma? Justifique sua resposta. *

5. 3. De que maneira você acha que a experiência de utilizar uma ferramenta digital como a plataforma Google Sala de Aula influenciou sua participação no projeto "Raconte-moi des Contes d'ailleurs"? *

Une seule réponse possible.

☐ Positivamente

☐ Negativamente

☐ Indiferente

6. 4. Justifique sua resposta anterior. *

7. 5. Comente como foi a leitura dos contos em francês. De que maneira, você acredita que a participação no projeto "Raconte-moi des contes d'ailleurs" mais contribui para a sua formação de leitor? *

8. 6. O que você aprendeu sobre os Contos Africanos? Quais descobertas essas leituras te trouxeram? *

9. 7. Como foi a experiência de fazer leitura de contos em francês? Você enfrentou muitas dificuldades para fazer a leitura de contos em francês? Quais foram elas? De que maneira você buscou solucioná-las? *

10. 8. Você acha que utilizar a plataforma contribuiu para a compreensão dos textos em francês? Por quê? *

Fonte: Elaboração própria

Após ter feito a descrição de todas as atividades do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”, passo, a seguir, a explicar a definição do corpus da pesquisa.

5. Definição do corpus da pesquisa.

A realização do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” foi complexa na medida em que foi necessário proceder a uma série de ações de ensino e ações de pesquisa simultaneamente. Os contatos institucionais, a seleção dos contos, a escolha e configuração do ambiente e os recursos a serem utilizados no projeto e a elaboração de todas as atividades nas modalidades presencial e a distância demandaram muito trabalho e dedicação.

Nesse sentido, para atender aos objetivos da pesquisa, procedi a uma seleção de atividades com as respostas dos PA que tem por objetivo responder aos objetivos e perguntas de pesquisa e constituem o corpus de análise desta pesquisa.

Em se tratando de uma pesquisa que associa o desenvolvimento da leitura dos contos francófonos aos recursos utilizados no *Google sala de aula*, é necessário, primeiramente, apresentar o que eu considereei como os instrumentos de pesquisa, ou seja, os recursos do *Google sala de aula* que permitiram a coleta dos dados.

Para esta pesquisa, os recursos utilizados foram: o fórum de discussão do *Google sala de aula*, o questionário do *Google forms* e as fichas pedagógicas do *Google docs*.

- a. **Fórum de discussão do *Google sala de aula*** - O fórum de discussão foi utilizado a fim de promover a interação entre PA e PP acerca das atividades realizadas. Por se tratar de um recurso de interação que permite aos integrantes de um curso a participação em uma discussão de modo assíncrono, o fórum promoveu uma extensão das discussões iniciadas nos encontros presenciais e deu voz aos PA durante todo o desenvolvimento do projeto.
- b. **Questionário do *Google forms*** – O questionário foi utilizado nas atividades dois, nove e onze do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”. Esse recurso, disponibilizado gratuitamente pelo Google, permite coletar respostas a enquetes e questionários de forma individualizada. Elaborei o formulário com perguntas que foram respondidas pelos PA. Como um recurso pedagógico, é de grande valia, haja vista que permite ao professor enviar questionários aos seus alunos e receber as respostas corrigidas com gráficos de acertos e registro das respostas obtidas de cada participante.
- c. **As fichas pedagógicas criadas no *Google docs*.**

O recurso do *Google docs* foi utilizado para a elaboração de fichas pedagógicas das aulas. Com ele pude elaborar e publicar as fichas pedagógicas para os PA nas atividades colaborativas.

O corpus desta pesquisa é formado pelos dados produzidos a partir da aplicação de cinco atividades (6, 8, 9, 10 e 11) que resultaram em interações, respostas de questionários e produções nas fichas pedagógicas. Desse modo, o corpus de pesquisa é constituído das atividades que responderam aos seguintes critérios de análise:

- ✓ Estratégias de leitura empregadas para a compreensão dos contos francófonos pelo uso dos recursos digitais

- ✓ Utilização dos recursos da internet e do *Google sala de aula* para potencializar a leitura dos contos.
- ✓ Avaliação do projeto - percepção dos PA em relação à experiência de leitura e aprendizagem a língua associada ao uso de recursos tecnológicos.

No próximo capítulo, passaremos à análise dos dados apresentados e às reflexões guiadas pelas perguntas de pesquisa e embasadas pelo referencial teórico.

ANÁLISE DOS DADOS

Os leitores são viajantes; circulam em terras alheias;
são nômades que caçam furtivamente em campos
que não escreveram.

Michel de Certeau. *A invenção do cotidiano*

Neste capítulo, apresento a análise dos dados coletados durante a realização desta pesquisa que visa responder como a leitura de textos literários em francês pode ser potencializada por meio da utilização de recursos do Google por alunos adolescentes de um CEL da rede pública. Para tanto, como apresentado no capítulo anterior, desenvolvi o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” propondo a leitura de contos francófonos nas modalidades presencial e a distância, favorecendo, dessa forma, a maior implicação dos participantes-alunos (PA) nas atividades de leitura.

Por meio da realização das atividades, da interação nos fóruns e do compartilhamento das impressões das leituras realizadas, o projeto possibilitou, além do desenvolvimento de competências leitoras, a utilização de recursos do ambiente virtual *Google sala de aula* e, sobretudo, uma experiência didática diferenciada para os PA no contexto escolar vivenciado em vários momentos de seu cotidiano.

As perguntas e objetivos de pesquisa que orientam esta análise são:

- Como se dá o desenvolvimento de competências leitoras de contos em língua francesa?
- Em que medida os recursos do *Google sala de aula* podem favorecer a capacidade de leitura de contos em língua francesa dos participantes do projeto?
- De que maneira o projeto de leitura ‘*Raconte-moi des contes d’ailleurs*’ pode contribuir para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa?

Retomo abaixo os objetivos desta pesquisa:

- Investigar como se dá o desenvolvimento de competências leitoras de contos em língua francesa.
- Verificar em que medida os recursos do *Google sala de aula* podem favorecer o desenvolvimento da capacidade de leitura de contos em língua francesa dos participantes do projeto.
- Verificar como o projeto de leitura de contos em francês pode contribuir para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa

Para responder às perguntas de pesquisa e mostrar como se deu a participação dos PA, selecionei as atividades 6, 8, 9, 10 e 11 do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” que constituem o corpus desta pesquisa.

- **Atividade 6: Conte de la Mauritanie: La Fourmi et le Roi Salomon (Ficha de atividade criada e realizada no Google Docs)**

Por meio dessa ficha pedagógica (APÊNDICE D) propus a leitura do conto *La Fourmi et Le Roi Salomon*. Nessa atividade, os PA empregaram as estratégias de leitura de formulação de hipóteses e a inferência. Além disso, os PA criaram um vocabulário ilustrado coletivo a partir de algumas palavras do conto.

- **Atividade 8: Contes de la Mauritanie- La Fourmi et le Roi Salomon (Suite)-** A atividade 8 compreendeu a utilização de duas ferramentas distintas para sua realização: um documento criado no *Google Docs* e a participação em um fórum do *Google sala de aula*. A ficha pedagógica (APENDICE D) foi utilizada a fim de apresentar o plano da aula aos PA, além de disponibilizar os links que direcionaram os PA ao endereço do conto *La fourmi et le roi Salomon* no site da TV5 monde e ao *quizz online* realizado para verificar a compreensão das informações gerais do conto. Além disso, os PA participaram de outro fórum que tinha como objetivo levá-los a imaginar uma continuação para o conto que eles haviam explorado na aula, produzindo um novo final para ele.

- **Atividade 9: Contes du Maroc: Le Garçon aux Grandes Oreilles-** A aplicação dessa atividade foi feita por meio do *Google forms* para verificar em que medida o uso de recursos multimodais em ambiente virtual pode potencializar a leitura em francês. Os PA assistiram ao vídeo do conto *aux Grandes Oreilles* e dessa forma associaram à leitura recursos multimodais do som e imagem. Os dados gerados pelas respostas dos PA indicaram que esses recursos interferiram na leitura que realizaram.

- **Atividade 10: Encenação do conto *La Princesse Orgueilleuse*.** Essa atividade foi realizada dentro do contexto de um evento do CEL “III CEL Aberto”: Os PA estão habituados a participar desse tipo de evento e sua participação foi significativa. Várias etapas foram desenvolvidas. 1. Escolha de um dos contos francófonos para ser encenado; 2. Releitura, adaptação e tradução do conto em língua portuguesa; 3. Ensaio com os PA para a apresentação no dia do evento e 4. Encenação para a comunidade do CEL. Os PA utilizaram outra linguagem para compartilhar a leitura

do conto. Isso significou que sua participação se deu desde a justificativa da escolha do conto, do processo de releitura e de tradução para dar vida aos personagens, do trabalho em grupo, da criação do cenário e de sua interpretação no dia do evento.

- **Atividade 11: Avaliação do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”.** Esta atividade foi a da avaliação do projeto e compreendeu um momento individual de cada um dos PA em resposta a questões de um formulário e um momento coletivo, a roda de conversa. Os PA avaliaram o projeto, sua participação, além de observar de que maneira se sentiam com relação ao processo de aprendizagem em língua estrangeira.

É importante salientar que os dados analisados neste capítulo trazem a experiência de leitura no ambiente do Google sala de aula que os PA tiveram no projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”. Assim, os critérios de análise dos dados serão pautados nos seguintes aspectos:

1. Estratégias de leitura empregadas para a compreensão dos contos francófonos pelo uso dos recursos digitais
2. Utilização dos recursos da internet e do *Google sala de aula* para potencializar a leitura dos contos.
3. Avaliação do projeto - percepção dos PA em relação à experiência de leitura e aprendizagem a língua associada ao uso de recursos tecnológicos.

1. Estratégias de leitura empregadas para a compreensão dos contos francófonos pelo uso dos recursos digitais

Conforme discutido no referencial teórico, a leitura é um processo interativo e se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido. Para isso, o leitor lança mão de seus conhecimentos prévios, suas expectativas, sua afetividade e o seu conhecimento de mundo para construir o sentido do texto. Há, portanto, um trabalho ativo que demanda a mobilização de estratégias de leitura que podem ser definidas durante o processo realizado pelo leitor.

Para a realização das atividades de leitura dos contos francófonos do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”, os PA, a partir das atividades propostas, utilizaram algumas estratégias de leitura, a saber, **antecipação, levantamento de hipóteses e verificação das hipóteses, o que foi realizado na atividade 6.**

A atividade foi elaborada e aplicada a partir de uma ficha pedagógica (APENDICE D) publicada no *Google Docs* à qual todos os PA tinham acesso. A escolha desse recurso decorreu do objetivo de realizar uma construção coletiva e colaborativa de um documento e permitir que os PA aprendessem a utilizar também o recurso do Google.

Como professora-pesquisadora do projeto, apresentei o conjunto de atividades aos PA. Eles fizeram o seguinte:

- a) a compreensão oral de um vídeo sobre a Mauritânia que ofereceu informações sobre o país de origem do conto “*La Fourmi et le Roi Salomon*”;
- b) a construção colaborativa de um dicionário ilustrado com o vocabulário do conto que seria lido a seguir;
- c) a antecipação da história do conto. Os PA receberam uma frase do conto e tiveram que antecipar

Segue abaixo a apresentação feita na ficha:

Quadro 22 - Recorte da atividade 6 (Google docs)

La Fourmi et le Roi Salomon	
INTRODUCTION	
Aujourd’hui on va lire un conte de la Mauritanie connu comme: La fourmi et le Roi Salomon.	
Nos activités seront:	
vidéo.	1. Regarder un extrait d’une vidéo sur la Mauritanie. Compléter les informations à propos de la
	2. Construire un vocabulaire illustré.
	3. Imaginer la suite du conte à partir de la première phrase.
	4. Choisir une image pour illustrer le conte.

Fonte: Elaboração própria

A seguir, o detalhamento das atividades.

O objetivo desta primeira atividade era o de apresentar aos PA o contexto no qual o conto foi criado, ou seja, as paisagens e as informações do país de origem do conto “*La Fourmi et le Roi Salomon*” para que isto pudesse contribuir para sua imaginação em relação às hipóteses

que formulariam sobre a história do conto. Dessa forma, solicitei aos PA que assistissem ao vídeo sobre a Mauritânia e, à medida que os PA assistiam ao vídeo e ouviam as informações, eles tinham como exercício completar com as palavras colocadas na lousa (Afrique, pays, deux, pétrole, eaux, désert, voyageurs à pieds) o texto que correspondia à transcrição do vídeo. Por isso, as respostas apresentadas não são individuais, mas representam a produção coletiva do grupo, visto que os PA foram completando o documento simultaneamente, cada qual em seu computador. Segue abaixo o quadro da primeira atividade:

Quadro 23 - Texto sobre a Mauritânia

Activité 1: Écoutez l'extrait du reportage de l'émission Échappées Belles de TV5 Monde et complétez le texte à trous ci-dessous avec les mots qui sont au tableau. Attention il y a deux mots qui ne doivent pas être utilisés.

montagnes – gros

La Mauritanie est un trait d'Union entre le Maghreb et l'**Afrique** Noir.

Un **pays** qui permet encore de vivre une aventure avec "A" majuscule. Au cœur du Sahara, entre le Maroc et le Sénégal, c'est aussi un des pays les plus chauds du monde. Avec ces **deux** millions d'habitants, la Mauritanie a fait depuis quelques années le choix de la modernité. La découverte récente de **pétrole** lui permet d'envisager un **avenir** économique confortable.

Les **eaux** mauritaniennes sont parmi les plus poissonneuses du monde et sa façade maritime lui promet un développement touristique considérable.

En Mauritanie, le voyageur ne manquera pas la Chinguetti, la bibliothèque de **désert** classée depuis 1996 au Patrimoine Mondial par l'Unesco d'emprunter les pas d'un des **voyageurs à pieds** les plus célèbres: Théodor Monod.

Fonte :Elaboração própria

Após assistirem ao vídeo sobre a Mauritânia, a tarefa dos PA era construir um vocabulário ilustrado. A escolha das palavras para a construção da atividade foi feita por mim e previa uma preparação para a leitura do conto, uma vez que as palavras presentes no conto poderiam causar certa dificuldade para a compreensão do texto. Com os PA na sala de informática, sentados em duplas, distribui uma palavra para cada uma. Os PA deveriam consultar um dicionário *online*, compreender o significado da palavra e representá-la por meio de uma imagem. Segue abaixo a descrição da atividade feita em francês juntamente com o vocabulário a ser ilustrado por cada dupla de PA.

Quadro 24 - Instruções para a tarefa do vocabulário ilustrado

Activité 2: Maintenant que vous connaissez un peu de la Mauritanie. On va construire un vocabulaire illustré de notre conte. En binôme, cherchez sur internet des images qui représentent des mots importants pour notre histoire. Si vous ne connaissez pas le mot, vous pouvez, avant tout, aller sur le site <http://www.larousse.fr/> pour comprendre les mots. Voici la liste:

- 1.Oser
- 2.Se bousculer
- 3.Se prosterner
- 4.Une fourmilière
- 5.Dompter les animaux
- 6.les ruades
- 7.congénère
- 8.Une dune de sable
- 9.Chameaux
- 10.Désert de Sahara

Fonte: Elaboração própria

Dessa primeira atividade, na ficha pedagógica, observamos um primeiro aspecto: a mobilização de competências tecnológicas para conseguir realizar a tarefa, uma vez que, além de buscar o significado da palavra, deveriam selecionar as imagens e, no *Google docs* inserir suas descobertas.

O resultado foi um documento produzido coletivamente, cada um dos PA com a sua palavra a ser definida, associando texto e imagem, como pode ser observado na figura seguinte:

Figura 24 - Vocabulário ilustrado criado pelos PA

<p>1. Oser</p> <p>Avoir la hardiesse, le courage, l'audace de faire quelque chose.</p>	<p>2. Bousculer:</p> <p>mettre un ennemi en déroute, créer le désordre chez lui.</p>	<p>3. Se prosterner</p>	<p>4. Une fourmilière</p> <p>Nid de fourmis ; ensemble des fourmis qui habitent au même endroit.</p>	<p>5. Dompter les animaux</p> <p>soumettre à son autorité un animal</p>
<p>6. Les ruades</p> <p>lancer brusquement et avec force les deux pieds de derrière à la fois.</p>	<p>7. Congénère</p> <p>Être similaire</p>	<p>8. Une dune de sable</p> <p>C'est une montagne de sable.</p>	<p>9. Chameaux</p>	<p>10. Désert de Sahara</p>

Fonte: Elaboração própria

Desse modo, consideramos que, para a criação do vocabulário acima, as funcionalidades interativas das tecnologias digitais estiveram inerentes às produções dos PA, pois eles precisaram fazer a busca pela definição e imagem, manipular e editar o quadro no documento resultando em uma produção coletiva. A compreensão oral do vídeo e esta atividade do vocabulário prepararam os PA para a leitura do conto.

O segundo aspecto relevante na observação dos dados da **atividade 6** do conto '*La fourmi et le roi Salomon*' diz respeito à mobilização de estratégias de leitura em uma ficha pedagógica do *Google Docs*. Embora o vídeo sobre o país de origem do conto e a construção do vocabulário ilustrado coletivo já houvessem dado indícios aos PA sobre o campo lexical do conto, a saber, formiga, formigueiro, rei, deserto, duna de areia e os verbos prostrar-se e ousar, considerei importante realizar algumas etapas prévias de leitura.

Dessa forma, disponibilizei a primeira frase do conto *La fourmi et le Roi Salomon* e pedi para que os PA formulassem hipóteses sobre a continuação que imaginavam para o trecho. Segue abaixo a descrição e as respostas dadas pelos PA para a atividade 3:

Quadro 25 - Hipóteses formuladas pelos PA

3. Lisez la première phrase du conte et imaginez la suite de l’histoire. <i>Ce jour-là, une jeune fourmi a décidé de ne pas rencontrer le Roi qui se promenait dans le désert, à côté de sa fourmilière, parce que...</i>	
Participante	Resposta
PA4	<i>Ce jour-là, une jeune fourmi a décidé de ne pas rencontrer le Roi qui se promenait dans le désert, à côté de sa fourmilière, parce que elle a décidé que la vie est si courte pour attendre.</i>
PA3 e PA8	<i>Ce jour-là, une jeune fourmi a décidé de ne pas rencontrer le Roi qui se promenait dans le désert, à côté de sa fourmilière, parce que elle est amoureux pour une fourmi qui vivre à autre royaume</i>
PA9	<i>[...]Ela sentia- se envergonhada de onde mora pois o Rei é todo arrumado, portava joias e mora no castelo então decidiu não encontrá- lo perto de seu humilde formigueiro</i>
PA5	<i>parce qu’elle était avec sa famille dans sa fourmilière</i>
PA1e PA10	<i>[...] parce que la fourmi décidé ne prostener pas au le Roi, et depuis elle vondrais avez oser.</i>
PA6 e PA7	<i>La fourmilière était en désordre.</i>
PA11	<i>Ce jour-là, une jeune fourmi a décidé de ne pas rencontrer le Roi qui se promenait dans le désert, à côté de sa fourmilière, parce qu’il lui était interdit de le rencontrer.</i>

Fonte : Elaboração própria

As respostas elaboradas pelos PA demonstram a riqueza da imaginação dos leitores adolescentes, com o uso das estratégias de formulação de hipótese/antecipação.

O PA4 trouxe uma reflexão para a personagem principal ‘*la fourmi*’ que decidira não se encontrar com o rei, pois a vida seria muito curta para esperar. (« *parce que elle a décidé que la vie est si courte pour attendre* »).

O mesmo ocorreu com PA3 e PA8 (« *parce que elle est amoureux pour une fourmi qui vivre à autre royaume* », com o PA5 (« *parce qu’elle était avec sa famille dans sa fourmilière* ») e com PA 11 (« *parce qu’il lui était interdit de le rencontrer* »). A resposta de PA6 e 7 também apontam para a causa da formiga não ter podido encontrar o rei (« *La fourmilière était en désordre* »)..

As respostas dos PA1 e PA10 apontam para uma tentativa de reemprego do vocabulário descoberto na atividade precedente (*se prosterner* e *oser*). O uso apresentou problemas, mas houve a tentativa de fazê-lo, o que demonstra uma iniciativa para compreender e empregar os verbos.

A resposta do PA9 indica que houve a compreensão da frase. Em língua materna, o PA conseguiu formular sua ideia, empregando as estratégias de formulação de hipótese / antecipação.

À medida que os PA iam publicando suas respostas na ficha do *Google docs*, todos os outros podiam observar o que os colegas estavam publicando. O emprego da estratégia de leitura do conto formulação de hipótese/antecipação pelo recurso do Google permitiu o compartilhamento das respostas no coletivo do grupo.

Após essa primeira atividade de *antecipação* da continuação da história, disponibilizei no documento *Google docs*, um trecho maior do conto ‘*La fourmi et le Roi Salomon*’ e pedi para que eles lessem e verificassem se as hipóteses que haviam feito estavam confirmadas ou não.

Quadro 26 - Imagem do trecho inicial do conto *La fourmi et le Roi Salomon*

4. Maintenant, lisez le premier paragraphe du conte et vérifiez vos hypothèses.

Ce jour-là, une jeune fourmi avait osé, elle avait osé rester là, dans son trou, en train de travailler, pendant que toutes les autres fourmis se bouscuaient pour se prosterner sous les pieds de Salomon, Salomon qui se promenait dans le désert, à côté de leur fourmilière. Salomon était un roi doublé d'un prophète. Il avait des dons impressionnants dont celui de dompter les animaux, de comprendre leur langage et de leur parler.

Malgré les ruades et bousculades de la foule, Salomon a remarqué l'absence de la jeune fourmi. Il leva la tête, la découvrit dans son trou et lui dit :

- Que fais-tu là, bête menue, et pourquoi ne fais-tu pas comme tes congénères ?
- Sire, répondit-elle, ce n'est ni par impolitesse, ni par désobéissance que je ne suis pas venue comme les autres, mais tout simplement, je m'occupe à quelque chose qui me tient particulièrement à cœur : je veux déplacer cette dune de sable que vous voyez là !

Fonte : Elaboração própria

Depois da leitura, disponibilizei a seguinte pergunta na ficha de Atividade do *Google docs* ‘Por que a formiga quer mover uma duna de areia? O que ela quer fazer? Ela será capaz?’

Quadro 27 - Hipóteses formuladas pelos PA

<i>Pourquoi la fourmi veut-elle déplacer la dune de sable ? Qu'est-ce que elle veut faire ? Sera-t-elle capable ?</i>	
Participante	Resposta
PA3 e PA8	<i>Parce que elle veut voir la autre fourmi qui elle est amoureux. Elle est capable parce que elle croit en elle-même.</i>
PA4	<i>La fourmi veut déplacer la dune de sable parce que elle a passé tout le temps de sa vie à lá. Elle est vraiment capable, parce que si vous voulez faire quelque chose, VOUS POUVEZ.</i>
PA5	<i>Parce qu'elle veut être plus proche de sa famille, elle est capable parce que elle a le courage</i>
PA1 e PA10	<i>Parce que Elle voudrais une fourmilière plus grand, et elle es capable</i>

Fonte : Elaboração própria

Após o término da atividade e da aula, propus como tarefa a distância que os PA acessassem o ambiente *Google sala de aula* a fim de que pudessem ler o conto em sua versão integral e assistissem ao vídeo.

Na aula presencial subsequente, no laboratório de informática, retomei a história verificando a compreensão que tiveram por meio da realização de um *quiz* com perguntas e respostas.

Como tarefa virtual, disponibilizei um fórum no *Google sala de aula*, pedindo que imaginassem e criassem uma continuação para a história (a atividade será analisada no próximo item).

Enquanto experiência pedagógica considero que os seguintes aspectos foram alcançados na realização da atividade 6:

- ✓ Os recursos do *Google sala de aula* e da internet foram utilizados de forma a atender ao que a atividade solicitava.
- ✓ O objetivo de compreensão do conto e a formulação/antecipação da narrativa foram atingidos.
- ✓ A proposta das atividades facilitou o engajamento dos PA, que se mostraram atentos ao que cada exercício propunha.

2. Utilização dos recursos da internet e do Google sala de aula para potencializar a leitura dos contos.

Conforme apresentado na teoria, os alunos devem estar no centro do processo de aprendizagem de leituras de textos em francês, o professor não representa mais o papel de quem dispensa um saber sobre a leitura, mas daquele que favorece o protagonismo do aluno a fim de desenvolver a formação do aluno leitor.

Dessa forma, a prática de leitura de textos literários nas aulas é indissociável de dispositivos de ensino-aprendizagem que privilegiem as interações orais e as práticas de escrita formais e informais (MERCIER, 2010). Dessas interações, é importante que se faça emergir os conhecimentos dos aprendizes por meio de atividades que propiciem a troca de conhecimentos individuais e em grupos. Assim, reconhece-se que o leitor tem papel ativo na realização da leitura e construção de sentido do texto literário.

Por isso, entendi que o ambiente virtual do *Google sala de aula*, por meio dos fóruns de interação, poderia funcionar como um espaço para o estabelecimento de uma comunidade interpretativa (LEBRUN, 2013) promovendo a troca e o compartilhamento da interpretação e dos sentidos das leituras entre os PA.

Diante do acima exposto, apresento abaixo a **atividade 8** “*Contes de la Mauritanie-La Fourmi et le Roi Salomon (Suite)*”, que trouxe elementos para a observação da potencialidade de aprendizagem da leitura de textos literários nos cursos de francês para adolescentes.

Por se tratar de um projeto envolvendo a leitura, o foco da pesquisa, portanto, não foi analisar a produção escrita dos PA no que diz respeito ao emprego linguístico, sintaxe e ortografia.

No entanto, a partir dos dados obtidos na **atividade 8**, baseada em uma produção escrita, observei e analisei a maneira pela qual a estrutura do gênero conto e de seus elementos foi apreendida pelos PA.

A proposta do fórum de discussão disponibilizado na plataforma *Google sala de aula* e que está no cerne desta atividade, pedia aos PA que imaginassem uma continuação para a história “*La Fourmi et le Roi Salomon*”, que eles haviam conhecido durante a aula presencial, imaginando um novo final para ela. Além disso, eles deveriam interagir com as respostas dos outros participantes. A descrição da atividade disponibilizada aos PA não especificava se eles deveriam escrever em português ou em francês, por isso, é possível perceber o uso dos dois idiomas, prevalecendo, no entanto, o uso do francês.

Abaixo, apresento as respostas dos PA seguidas da análise depreendida. Reforço que, para a realização da atividade, os PA poderiam escolher apresentar as produções em duplas ou individualmente. Faremos as apresentações das respostas dos PA4; PA3 e PA8; PA7 e PA6; PA1 e PA10; PA5; PA10 consecutivamente.

Quadro 28 - Produção do PA4

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". En binôme, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

PA4: *La fourmi, après dit à le Roi Salomon sur l'espérance de trouver sa bien-aimée, a décidé de toute manière déplacer sa dune de sable à l'autre côté. Avec la force de l'amour et sa force physique, elle a déplacé elle même la dune! Quand elle était à là, sa belle bien-aimée a vu elle et a vu son effort pour l'a trouver. Quand elle a arrivé proche à la fourmi, elle a vu que la fourmi était près de la morte.*

Sans force de parler et très faiblement, la jeune et amoureux fourmi leur dit: - Mon amour, j'ai esperée pour tout les jours de ma vie, alors, je vais t'esperer e t'aimer pour toute la eternité.

Et comme ça, la fourmi est partie de la Terre et a resté à l'univers pour attendre sa bien-aimée.

Fonte: Elaboração própria

A produção do PA4 diante da proposta de um novo final para a história foi surpreendente, pois não somente retoma algumas características presentes no conto original como, por exemplo, o esforço da formiga em mover a duna de areia e seu propósito em chegar até sua amada, mas reforça também o tema central do conto, ou seja, o do sentimento amoroso verdadeiro, capaz de sacrificar-se pela pessoa amada. Dessa forma, é possível perceber que, embora o final do conto original enfatize a lição sobre o amor que o rei Salomão aprende de uma simples formiga, a PA4 recentraliza a atenção para o intento inicial da formiga.

Apresento abaixo as respostas dos PA3 e PA8:

Quadro 29 - Produção dos PA3 e PA8

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". En binôme, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

PA3 e PA 8: *La fourmi finis de déplacer la dune, ele trouve son amour et ils vont vivre ensemble a une belle royaume lointain et construire une famille. Le roi reflète sur l'amour et la vie et il change son façon de gouverner, il est plus gentil avec tout le monde.*

Fonte: Elaboração própria

A produção que os PA3 e PA8 criaram juntos, embora pareça corresponder aos finais dos contos de fada ‘felizes para sempre’, demonstra que a força do amor, nesse caso, modificou o reinado do rei Salomão que passa a ser mais gentil com as outras pessoas. Para os PA, há, portanto, o impacto maior do encontro entre a formiga e o rei que, após compreender o verdadeiro sentido do amor, tem suas ações alteradas. Mais uma vez, o fórum permitiu que as reações subjetivas ao conto fossem registradas em um espaço colaborativo e de interação.

Quadro 30 - Produção dos PA6 e PA7

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". Par deux, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

PA7 e PA6: Le roi Salomon, touché par les paroles de la fourmi, décide de l'aider. "Pauvre fourmi" pense "tu es tellement amoureux que tu ne vois pas les choses comme elles sont", demande-t-il. "Ant, pourquoi ne pas marcher sur la dune au lieu de la déplacer?" des choses comme les dunes ne peuvent pas changer par votre volonté. "Oh, pourquoi je n'y avais jamais pensé avant?" Je pense que je suis tellement désespéré de trouver ma petite fourmi que je n'ai pas vu ce qu'il y avait devant moi. La fourmi avait l'air solitaire, manquant d'une partie intérieure qui pourrait être remplie si elle trouvait la petite fourmi de l'autre côté de la dune. Il était plein d'espoir et dit au roi Salomon: "Merci beaucoup, je vais contourner la dune maintenant, votre altesse me verra plus heureuse qu'avant!" Le roi envoya la fourmi, tout en lui souhaitant bonne chance. Les grains de sable devant les obstacles à franchir n'arrêtent plus les jambes de la fourmi: il a fallu un après-midi à la fourmi pour atteindre le côté doré de la dune. Quand il y arriva, il vit la petite fourmi avec laquelle il avait tant rêvé d'une rose du désert. Il grimpa dans la fleur et en s'approchant de la fourmi, le texte répété, il prit une profonde respiration, la patte dans le cœur, et dit: "Chère petite fourmi, tu ne sais pas combien de temps je t'ai attendu. "Et qui seriez-vous?" Elle soupçonnait déjà qu'il s'agissait d'un vol, mais que pouvaient-ils retirer d'une fourmi? en pensant "Je suis votre fourmi, la partie qui vous manque, et vous êtes ma fourmi et une partie dont je manque", a déclaré la fourmi avec tous les petits yeux qui brillent. "Je ne peux pas être à vous, et je n'ai pas une pièce manquante non plus. "Pourquoi pas?" Il était incrédule. - Je suis déjà une petite fourmi heureuse et complète avec ce que la nature me propose. Déprimée, la fourmi était assise sur la fleur. "Je ne partirai pas d'ici jusqu'à ce que vous me disiez le contraire." Puis il sentit un coup de pied dans la tête et tomba de la rose. D'en haut, la petite fourmi roula des yeux divers. "Quelle fourmi idiot", pensa-t-elle. D'en bas, la fourmi dispersée sur le sol complétait deux choses. Qu'il ne serait plus jamais fou avec une petite fourmi. Et regardant le ciel, plein d'étoiles, il pensa que c'était magique, il passa beaucoup de temps à regarder en avant et à descendre pour déplacer la dune, qui avait oublié de profiter des belles choses. elle pensait qu'en dépit de la douleur dans son corps, elle se sentait comme une fourmi complète heureuse en admirant les étoiles.

Fonte : Elaboração própria

A partir da produção dos PA6 e PA7 observei que a produção criada por eles expressa uma maior elaboração por meio do uso de tempos verbais mais complexos como o *passé simple*, e um vocabulário mais rico. No fórum isto permite que os PA leiam a publicação dos colegas; PA4 expressou a sua reação com “*J’ai adoréeeee!*”

No que concerne a atividade citada acima, o fórum demonstrou que pode ser utilizado para a construção do conhecimento em língua estrangeira, o que implica dizer que os PA dispuseram de tempo para elaborar suas mensagens e refletir sobre o seu conteúdo antes de compartilhá-las com os demais, pois para a publicação os PA utilizaram outros recursos da internet como dicionários *online*, tradutores, ferramentas de revisão de texto, entre outros.

Nessa produção, o tema central do conto é ressignificado pelos PA, pois a formiga, cujo ato heroico havia emocionado o rei, não teve seus sentimentos correspondidos por sua amada. Segundo os PA, a partir dessa desilusão amorosa, a formiga passa a enxergar outra perspectiva de cima da duna: as estrelas. Há, portanto, uma mudança de perspectiva dada ao conto, pois os PA não só lhe atribuem um desfecho diferente, mas o ensinamento muda de foco, no desfecho narrado pelos PA quem aprende algo sobre a vida e o amor é a própria formiga.

Apresento abaixo a produção dos PA 1 e PA10:

Quadro 31 - Resposta dos PA1 e PA10 à atividade 8

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". Par deux, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

PA1 e PA10:

Le roi, voit la fourmi et sens la force de son amour par le regard. Mais, il sait qu'elle jamais va réussir déplacer toute la sable seul. Il a senti de la compassion. Donc, il commence à l'aider. Avec ses mains, il commence a enlever les sables. Ils ont fait ça pendant trois jours très épuisants.

Au quatrième jour, ils enfin étaient en train de finir. Ils étaient très fatigués. La chaleur était excessive. Quand ils ont fini, la fourmi a été étonné. Sa petite copine a disparu. Il ne pouvait pas croire. Alors, il s'inquiète beaucoup. Qu'est que c'est passe avec son amour?

Il a crié: "Où est toi Philomena?! Dis-moi!".

Proche d'eux avait une petite pierre. Le roi Salomon a vu une figure près de la pierre que s'approche plus et plus. Il a dit: "Hein? Qu'est que c'est ça? Quand c'était plus proche, il a perçu. C'était une tempête de sable, il avait de sables partout. La fourmi ne pouvait pas se tenir. Le roi a la protégée. Beaucoup d'autres fourmi ont volés. Comment feraint-ils pour trouver Philomena? Elle pourrait être morte déjà.

Mais ils on perçu que une chose se était là bas. Elle se bougait. Ils ont s'approché de la pierre. La tempête était plus calme. Il avait deux fourmi que se protégeaient de la tempête. C'était elle, Philomena et une autre fourmi, Ribaldo. Ils se bisaient. La fourmi, ami de Salomon, Jean, ne pourrait pas croire dans le chose qu'il a vu. Il a en a marre et a senti aussi une grande tristesse. Son meilleur ami avec son amour. Il était furieux. Il a crié et peluré. Il ne pouvait plus croire dans l'amour. Le roi a été triste à cause de ça. Il a essayé de calmer la fourmi. Mais pour la fourmi, l'amour est mort.

C'est fini. Merci.

Fonte: Elaboração própria

As respostas dos PA1 e PA10 apontam para um aprofundamento e enriquecimento do sentido do texto em dois aspectos principais: primeiramente, atribuindo novas características ao rei Salomão, visto que, no conto recriado, o rei sente compaixão e empatia pela dificuldade da formiga e decide ajudá-la a mover a duna de areia. Dessa recriação é possível perceber como os sujeitos leitores (LANGLADE; ROUXEL, 2013) imaginaram uma atitude possível diante da dificuldade enfrentada pelo próximo. O segundo aspecto aponta para a potencialidade criadora dos PA adolescentes, que se mostrou desde a criação de um nome para a formiga “Philomena”, inexistente no conto original, e da elaboração de um novo clímax “a tempestade de areia” que dificulta o trabalho do rei e da formiga. Percebe-se que a apropriação do conto pelos PA resultou em uma posição ativa diante da leitura e a atividade realizada em um fórum motivou a imaginação e sua recriação e funcionou como dispositivo propiciador da mobilização de saberes dos PA com relação ao texto literário (MERCIER, 2010).

Apresento abaixo as respostas dos PA5 e PA2 sucessivamente:

Quadro 32 - Resposta do PA à atividade 8

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". Par deux, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

PA5:

La Fourmi travaille beaucoup, d'autres fourmis ont dit qu'elle n'allait pas finir, en une matinée, elle a fini et a trouvé son amour

Fonte : Elaboração própria

A resposta do PA5, embora tenha sido o menor texto, retoma as características da personagem formiga ao indicar sua perseverança e coragem mesmo diante da descrença e reprovação de suas semelhantes.

Acredito ser importante reforçar que, na apresentação da atividade aos PA, não havia um limite ou um mínimo de linhas para que imaginassem a continuação do conto. Dessa forma, houve uma liberdade na criação e as respostas obtidas representam a singularidade de cada um dos PA no que concerne a elaboração das produções escritas sobre o conto.

A resposta do PA 2 foi a seguinte:

Quadro 33 - Resposta do PA2 à atividade 8

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". Par deux, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

PA2:

Durante todo o caminho de volta à vila, o rei Salomão refletiu sobre sua vida e o que acabara de aprender. Agora que entendia o sentido do amor, se sentia vazio e solitário. O que motivava suas ações? Qual era o sentido de todo os seus atos? Ele não sabia. Fora criado desde pequeno nesta vida de rei. Vida que não era digna de amor. E foi por isso que fugiu para a vila mais longínqua do reino. Ali, ninguém o conhecia. Ali sim era um lugar digno de amor.

Não demorou muito para arrumar um emprego e um lugar para ficar. Não demorou muito para que se apaixonasse por Kênia, a moça mais doce da tribo. E também não demorou muito para que ela também caísse de amores por ele.

Logo os dois decidiram se casar. E Salomão decidiu lhe contar a verdade sobre quem era. Kênia ficou imóvel enquanto ouvia toda a história. Não disse nada. De repente, ergueu as mãos e agarrou as de Salomão.

- Venha, tenho algo a te mostrar.

Andaram por um tempo.

A vila em que moravam era simples e bonita. Mas a cada passo que davam, toda a beleza sumia e a pobreza tomava seu lugar.

- Está vendo isso? - disse Kênia apontando para o povo que trabalhava arduamente nos campos em troca de um pouco de comida e proteção.

Salomão não acreditava naquilo. O povo era magro e a carência era visível aos olhos.

- Este é o seu povo. - continuou Kênia - Você diz que não há amor ou causas em sua vida, mas e o seu povo? Não ama ao teu povo? E não cuida do teu povo como de teus próprios pais? Salomão nunca havia pensado nisso mas sabia a resposta. Sim, amava ao teu povo. Salomão casou-se com Kênia e voltou a ser rei. Dessa vez porque amava ao teu povo. Kênia quis visitar a formiga que havia levado seu amado até ela.

Logo, não demorou muito para que Salomão também descobrisse o valor da amizade quando voltou ao deserto, viu a formiga e percebeu que queria ajudá-la.

A formiga se encontrou com sua amada. Foi completamente consumida pelo amor. Assim como o sortudo rei Salomão. Sorte que muitos reis não tiveram..

Este conto acabou.

E quem falar primeiro vai ficar trop chaud.

Fonte: Elaboração própria

Na resposta do PA2, há um reemprego das ações dos personagens do conto. Primeiramente, ao retomar o final do conto original onde o rei é confrontado com a resposta da formiga, no conto da PA, essa confrontação gera as sequências de ações. Na versão recriada, o soberano abandona o castelo em busca de repostas aos seus questionamentos “*O que motivava suas ações? Qual era o sentido de todo os seus atos? Ele não sabia...*”. A partir daí, há um novo encadeamento de ações que vão desde a mudança de posição social até o casamento com uma nova personagem: Kênia. A riqueza na resposta do PA é perceptível à medida que a descrição das ações é feita de maneira lógica, retomando o esquema narrativo trabalhado nas atividades 2 e 3 do projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”. Ademais, a valorização dos

sentimentos humanos do amor e da amizade resulta no retorno do soberano a sua função de rei, transformado pelos encontros com os mais humildes.

As seis produções representadas pelas respostas dos PA à **atividade 8** demonstram que o fórum de interação do *Google sala de aula* constituiu um espaço privilegiado para o compartilhamento das interpretações em uma atividade subjetiva e dialógica. Nela, os PA puderam confrontar as representações de mundo trazidas pelas ações e personagens do conto “*La fourmi et le Roi Salomon*” com suas próprias representações por meio de suas produções.

Vemos assim, que os recursos do *Google* ajudaram os PA dando-lhes subsídios para a elaboração da história e permitindo-lhes que ousassem mais na sua criação possibilitando que as produções fossem compartilhadas com os demais PA.

Ainda pensando sobre a contribuição dos recursos do *Google sala de aula*, a **atividade 10** ‘Encenação do conto *La Princesse Orgueilleuse*’ foi motivadora para os PA e foi realizada em 5 fases:

- ✓ Escolha de um conto para ser encenado;
- ✓ Releitura, adaptação e tradução do conto;
- ✓ Ensaio para a apresentação;
- ✓ Encenação para o público;
- ✓ Comentários deixados no *Google sala de aula* após a apresentação.

Os PA puderam experienciar a leitura de um dos contos por meio de outra linguagem, a teatral. Eles tiveram que fazer e justificar a escolha do conto, dar vida aos personagens, trabalhar em grupo, recriar os cenários e fazer a interpretação da leitura do conto francófono escolhido “*La Princesse Orgueilleuse*”.

A apresentação foi registrada em vídeo pelo PA11 e, após a apresentação o PA11 ficou responsável por publicar o vídeo no *Google sala de aula*.

Após assistirem a apresentação, os PA mostraram-se bastante orgulhosos do resultado. Mostramos abaixo as ‘vozes’ de alguns PA sobre a experiência de reviver a leitura do conto de uma maneira artística.

Quadro 34 - Comentários sobre a apresentação dos PA no III CEL Aberto

Comentários deixados como publicação no Google sala de aula após a apresentação dos PA	
PA1	<p>On a bien travaillé e bien s'engagé pour faire cette présentation. Le résultat a été super!.</p> <p>Cette petite histoire represente un conte africaine et nous avons bien représenté la forte culture de ce peuple.</p> <p>Les costumes nous font entrer dans l'univers africaine, l'insonorisation est agréable et mystérieuse, les acteurs sont drôles et font bien ses rôles, et les narrateurs expriment l'histoire en parlent. Tout ensemble, avec l'aide de tous, fait cette bonne présentation. J'ai aimé les visages des personnages, c'est très drôle. Le visage PA7 (la princesse) c'est le meilleur.</p>
PA2	<p>Mon dieu, nous sommes supeeeeeer!</p> <p>Pour moi, cette expérience c'était très speciale.</p> <p>On oublie les choses que ne sont pas dans notre quotidienne. Les contes africains sont très différents pour nous, je n'ai jamais parler sur ça avec personne. Je suis contente parce que j'ai eu la chance de faire un "travail" comme ça, avec ma classe que j'aime beacoup!</p> <p>Maintenant, j'ai plus une histoire pour ma vie!!! Une bagage plus.</p> <p>Merci, professeure! Merci beacoup pour cette opportunité.</p> <p>Merci ma classe pour le bon travail. J'aime!</p> <p> </p>
PA3	<p>Eu gostei muito de apresentar o conto, por mais que tivesse ficado um pouco ansiosa antes, saíu tudo certo. A atuação de todo mundo estava ótima, a caracterização, principalmente a do PA10 (lépreux), com os machucados da lepra, ficou muito boa. Achei divertido e gostaria de fazer de novo e com outros contos, pra difundir mais a cultura africana, que é muito rica mas pouco conhecida.</p>
PA5	<p>Para mim fazer um teatro em francês foi uma experiência muito boa e nova, conseguimos aprender palavras novas e memorizá-las de uma maneira divertida e com a ajuda de todos, trabalhamos todos juntos para fazer essa apresentação, com o teatro nós conseguimos nos expressar com o público e mostrar um pouco do francês e maneiras diferentes na qual podemos estudar e aprender, o público pareceu ter gostado da ideia do teatro, assim como eu também gostei.</p>
PA8	<p>Foi muito legal fazer parte da apresentação da "<i>Princese Orgueilleuse</i>" é um conto diferente, mas que deixa uma mensagem muito interessante. A história também fez com que as pessoas que estavam assistindo prestassem bastante atenção, e o fato de ser em francês ficou mais incrível. Adorei fazer parte, foi uma experiência muito boa!!!</p>
PA9	<p>Eu adorei a peça tanto de lê-la quanto participar do teatro, foi muito bom participar de uma peça teatral pois não participo e em alguns casos pode até mesmo ajudar as pessoas que participam para perder o medo de falar em público...</p> <p>O melhor ainda foi participar em francês pois foi uma experiência nova e foi muito boa e o melhor é participar de algo incrível ao lado de amigos e isso não tem preço, é muito gratificante... Obrigado a todos e principalmente a Professora</p>

Fonte: Elaboração própria

Enquanto experiência pedagógica para os PA, considero que os seguintes aspectos foram alcançados na realização das atividades 8 e 10:

- ✓ O uso positivo do fórum para escrever em francês foi muito bem utilizado e mostrou um desprendimento em relação à língua, se considerado o nível de francês dos PA.
- ✓ Um forte componente afetivo é notado na expressão dos PA.
- ✓ A experiência da adaptação e encenação teatral revelou que a leitura do conto e de sua estrutura narrativa foram compreendidos ao serem reempregados pelos PA.

3. Avaliação do projeto - percepção dos PA em relação à experiência de leitura e aprendizagem a língua associada ao uso de recursos tecnológicos.

Partindo da pergunta de pesquisa: De que maneira o projeto de leitura “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” pode contribuir para aprendizagem da leitura, **a atividade 11** trouxe as respostas dos PA referentes ao projeto.

A avaliação do projeto compreendeu um formulário com perguntas e a roda de conversa, o que foi fundamental para conhecer o ponto de vista dos PA sobre sua participação no projeto, além de observar de que maneira se sentiam com relação ao seu processo de aprendizagem em francês, uma vez que eles puderam compartilhar a experiência de leitura de contos francófonos associada ao uso de recursos tecnológicos.

O formulário contendo dez questões (APENDICE I), versou sobre a reflexão dos PA acerca de dois aspectos: a utilização do ambiente *Google sala de aula* e a leitura de textos em francês.

Sobre a utilização do ambiente *Google sala de aula*, na questão 3 do formulário eles responderam à seguinte questão: **De que maneira você acha que a experiência de utilizar o Google Sala de aula influenciou sua participação no projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*”**. A resposta dos PA foi totalmente positiva, como mostra a imagem.

Quadro 35 - Resposta dos PA à pergunta 3 da Avaliação do projeto.

Fonte: Elaboração própria

A pergunta 4 ‘Justifique sua resposta abaixo’ obteve as seguintes repostas:

Quadro 36 - Resposta dos PA à questão 4 da Avaliação do projeto

Justificativa da resposta 3	
PA1	O Google Sala de Aula proporcionou uma boa ferramenta de ensino, além de que tivemos a oportunidade de estudar em contato com o mundo digital . É interessante isso. Pude aprender coisas novas a partir de recursos tecnológicos.
PA2	Je ne suis pas la même personne que j'étais quand j'ai commencé ce travail. J'ai eu de bons moments avec mes amis. Memoires. Je connais un peu plus sur la culture africaine . C'était très speciale.
PA3	Influenciou de forma positiva porque eu podia reler com calma os textos vistos em sala de aula , e assim ter um melhor desempenho e aprendizado.
PA4	Usando uma plataforma digital como Google sala de aula, se torna acessível e confortável estar participando de quaisquer atividades online . Em suma, isto torna as relações de aprendizagem fáceis, positivas , além disso, mais atrativas para jovens estudantes envolvidos à tecnologia, como a mim, por exemplo.
PA5	Porque através da plataforma Google Sala de Aula consegui interagir e participar do projeto
PA7	Usar a plataforma no projeto proporcionou uma dinâmica menos cansativa e habitual da sala de aula .
PA9	Foi muita boa pois é uma coisa nova para muitas pessoas e um novo jeito de realizar tarefas...
PA10	por se tratar de uma plataforma online , sua assediabilidade se tornou facilitada e amplamente interativa .
PA11	Pois, é um meio mais fácil .

Fonte: Elaboração própria

As respostas dos PA a essa pergunta, destaques em negrito no quadro acima, ressaltam os seguintes aspectos relacionados às atividades no *Google sala de aula*:

- ✓ O aprendizado se deu de maneira mais fácil, interessante, menos cansativa.
- ✓ A releitura dos contos foi possível, pois as atividades estavam abertas a todos os PA.
- ✓ A dinâmica do trabalho foi menos cansativa, se distanciou do que é feito habitualmente na sala de aula e permitiu um novo jeito de realizar tarefas..
- ✓ O projeto trouxe uma mudança pessoal – **“Je ne suis pas la même personne ”** (PA2).

Em relação à questão referente à leitura dos contos, as respostas foram as seguintes:

Quadro 37 - Resposta dos PA a questão “O que você aprendeu sobre os contos francófonos?”

6. O que você aprendeu sobre os Contos Africanos? Quais descobertas essas leituras te trouxeram?	
PA1	Em Geral, nota-se que são bem diferentes dos contos que estamos acostumados a ouvir. As histórias são interessantes e trazem perspectivas um tanto peculiares. Entre as morais, pude ver sobre a questão de como alguém pode fazer de tudo por outra pessoa, sendo movida pelo amor, ou mesmo como um segredo pode ser espalhado rapidamente, se uma pessoa souber sobre ele.
PA2	Estava tão acostumada com a moral dos contos espalhados em meu país que foi um choque ver morais tão diferentes. Me fez pensar muito sobre como a moral e o valor equivalem a coisas diferentes/diversas em outros países. Aprendi que o acento africano é maravilhoso. Existe o Bagout em cada tribo para contar a história...
PA3	Descobri uma visão diferente da cultura africana , que eu não imaginava. Além disso, pude conhecer mais detalhes da tradição oral , que não sabia plenamente do funcionamento.
PA4	Sobre pluralidade. Geralmente, quando pensava em algo relacionado com a língua francesa, tudo me remetia à Europa. Depois de ter lido os contos, penso que minha visão de mundo e cultura se ampliaram , além dos contos serem ótimos para ler!
PA5	Aprendi culturas e costumes diferentes
PA7	Os contos africanos tratados no projeto trouxeram uma compreensão diferente sobre a cultura africana , na forma como se dá a relação com a natureza, tradições, as mensagens que os contos querem passar etc.
PA9	Deixou mais claro que não devemos nunca ser orgulhosos.
PA10	o descobrimento de ricas culturas africanas com contextos morais extremamente ricos e belos
PA11	Cada conto deixa uma mensagem diferente e boa para levar para vida.

Fonte: Elaboração própria

As respostas dos PA à pergunta sobre a leitura dos contos francófonos, destaques em negrito no quadro acima, ressaltam os aspectos relacionados à experiência cultural que a leitura proporcionou. Os PA destacam a descoberta da pluralidade de culturas, a compreensão da estrutura do conto ao destacarem o tema central (ou a moral) de cada um e, novamente, como

o projeto contribuiu para a mudança de postura em relação às relações entre língua e cultura –
“Depois de ter lido os contos, penso que minha visão de mundo e cultura se ampliaram”
 (PA4)

A relação entre o ambiente e a compreensão dos textos foi colocada na questão abaixo:

Quadro 38 - Resposta dos PA à questão 8 da avaliação do projeto

8.Você acha que utilizar a plataforma contribuiu para a compreensão dos textos em francês? Por quê?	
PA1	Considero-o agora como bom. O projeto ajudou, mas não foi algo milagroso.
PA2	Sim, já que lendo um texto, mesmo por uma plataforma digital, é uma maneira de contribuir para seu aprendizado e vocabulário . Além disso, as ferramentas de pesquisa que a internet proporciona em caso de dúvidas é muito boa. Eu considerava o meu nível de proficiência regular, mas agora, não somente o projeto ajudou, como também os estudos que faço em casa. Leio livros em francês e assisto a vídeos, vejo filmes, etc. Tudo isso contribuiu para melhorar meu nível de proficiência de leitura em francês.
PA3	Utilizar a plataforma auxiliou sim na compreensão dos textos, pois muitas vezes quando eu não entendia algum termo essencial para a compreensão geral da oração ou texto, havia um fácil acesso à meios de pesquisa.
PA4	Sim, é de suma importância ter feito parte deste projeto pelo fato de que aumentou muito, de fato, minha compreensão e contato com a cultura africana e língua francesa . Como citei um pouco mais acima, a acessibilidade da plataforma virtual é um mecanismo que pode e deve ser usado em prol da educação, e por causa dele, tive um maior contato com novos vocábulos.
PA5	Sim, pois podíamos interagir com os outros alunos e com a professora, tirando dúvidas e ajudando o outro, conhecendo novas palavras e podíamos também assistir e escutar os contos
PA7	Antes do projeto eu tinha a mania de traduzir cada palavra e entender o sentido literal de uma oração, lendo textos em francês compreendi que o sentido e uma oração vai além de apenas traduzir tudo individualmente , mas sim no coletivo e que se pode ter várias traduções de uma mesma palavra.
PA9	É virtual então acaba sendo um aprendizado maior...
PA10	sim, pois permitia uma fácil interação com os colegas de classe e os professores , que rapidamente sanavam suas dúvidas
PA11	Sim, pois é um meio mais prático e de fácil acesso.

Fonte: Elaboração própria

Na roda de conversa, as opiniões dos PA foram as seguintes e versaram sobre diferentes pontos de vista:

Quadro 39 - Transcrição da roda de conversa

Participantes PA	Opiniões
PA2:	[...] é um projeto muito mais trabalhado porque quando na escola eles pedem para ler um livro ...ninguém vai ler ...se vai fazer uma prova você pode pesquisar o resumo na Internet
PA3:	eu acho que pelo conto ser mais curto é diferente de você pegar um livro por inteiro ...o conto você sabe que se você tentar não vai demorar tanto tempo assim é diferente do livro que você sabe que você vai continuar demorando pra entender [...] no livro maior a gente não tem a possibilidade de procurar um vídeo ou alguma coisa assim
PA4:	Eu escrevi aqui que antes da gente entrar em contato com os contos ...toda vez que eu ...antes de fazer né ...o francês mas...principalmente pelos contos... quando eu pensava em alguma coisa relacionado a língua francesa me remetia...sei lá...diretamente a Europa...então quando a gente entra em contato com outros tipos de lugares que tem como francês a língua materna a gente amplia nossa visão de mundo de cultura e...aprende a valorizar e respeitar a pluralidade que existe no mundo
PA5:	e tinha o vídeo também a gente lia e podia assistir e conseguia entender mais
PA7	Gostei do conto da princesa....porque a primeira vez que li eu pensei...por que querem obrigar ela a casar? Eu achei incômodo... e depois que eu percebi que ela também não estava ajudando...ela também era orgulhosa...antigamente na monarquia você tinha aquele papel a desempenhar ...e era o que era..... não tinha outra visão de mundo... e ela estava sendo orgulhosa não por não querer casar mas estava sendo orgulhosa porque ela via os pretendentes dela como inferiores
PA10	é Incrível professora (risos dos outros alunos) Maravilhoso sério...a questão de ampliação do vocabulário com certeza é algo que pega muito tanto porque são contos que...tem uma musicalidade até por trás é um negócio... você lê com uma fluidez e com o áudio então o negócio fica maravilhoso...você vai imaginando na cabeça... você pode até não entender uma palavra que você vai imaginando pelo contexto além da cultura em si né que a gente estudou em geral os temas abordados foram todos de contos africanos ... então a gente começa lembrar muito bem a questão da cultura e... cara foi muito bom sua...eu acho que o conto ele...tem uma filosofia muito bonita...que ele fala de que de toda história nós podemos extrair uma resposta uma...lição de vida né...e...isso ampliado também...com a nossa língua não mas com uma língua estrangeira além do estudo de uma outra cultura cara... ficou perfeito maravilhoso eu não teria como não amar isso ó (aplausos do PA 10 e risos geral)

Fonte: Elaboração própria

Da roda de conversa é importante destacar que para os PA que se manifestaram a experiência de leitura, de ampliação de conhecimentos linguísticos e culturais foi evidente. Houve também a menção da leitura estar associada ao vídeo, o que para alguns se mostrou

como eficaz para a compreensão do texto. O trabalho sobre a multimodalidade que o conto possibilitou também foi destacado como positivo.

De um modo geral, ressalto que o projeto “*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*” atingiu seus objetivos enquanto um projeto pedagógico para o CEL e, além disso, em termos da pesquisa realizada, é importante ressaltar que em relação às perguntas de pesquisa:

- As competências leitoras para a compreensão de contos em língua francesa foram desenvolvidas e os PA foram capazes de compreender a estrutura narrativa dos contos.
- Os recursos do *Google sala de aula* potencializaram a capacidade de leitura de contos em língua francesa favorecendo a motivação para realizar as atividades, a interação entre os PA e o desenvolvimento de competências digitais.
- O projeto de leitura ‘*Raconte-moi des contes d’ailleurs*’ contribuiu efetivamente para o aprendizado dos participantes e seu vínculo com a língua francesa, pois deu a eles a possibilidade de aprender de uma forma diferente, a reconhecer que a língua francesa está presente em vários países e que as culturas são diversas, plurais.

Do ponto de vista das ações de ensino, a elaboração das atividades no *Google sala de aula*, é importante ressaltar a complexidade de todo o processo que foi possível pela característica do projeto pedagógico do CEL.

Desse modo, podemos confirmar a importância da aplicação do projeto de leitura ‘*Raconte-moi des contes d’ailleurs...*’, não só em favorecer a leitura nas aulas de francês do CEL, mas também em contribuir para a experiência dos alunos em mobilizar recursos do Google em favor de uma aprendizagem mais ativa, autônoma e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que é sentido e vivido ecoa no coração e no espírito do leitor: não há leitura forte sem ser sensível.

Annie Rouxel, *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*.

Ao longo desta pesquisa, refletimos acerca das mudanças engendradas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação que perpassam a maneira como nos comunicamos, interagimos e, sobretudo, como aprendemos. Nesse contexto, repensar as práticas pedagógicas faz-se premente, visto que os alunos oriundos da era digital possuem características e maneiras de aprender diferentes das que eram legitimadas até alguns anos atrás. Os novos rumos da educação apontam para a valorização do aluno nas relações de ensino-aprendizagem, instigando-o ao autoconhecimento, a adotar uma posição de protagonismo no processo educacional, sendo preparado para o agir em autonomia.

No que concerne a leitura de textos literários, indagações concernentes à abordagem desses textos tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira tem sido uma preocupação contínua na prática pedagógica de professores. Nesta pesquisa, por tratarmos do âmbito do ensino-aprendizagem de FLE, os questionamentos não são diferentes: Como escolher textos para serem explorados nas aulas? De que maneira abordá-los? Como motivar os alunos para a leitura em língua estrangeira?

Diante do contexto apresentado e da superficialidade com que os livros de ensino aprendizagem de francês para adolescentes abordam os textos literários, busquei repensar as possibilidades de contribuir para a formação de alunos adolescentes de francês de um CEL do estado de São Paulo, a fim de promover a leitura de contos francófonos em meios digitais. Para isso, desenvolvemos as atividades do projeto *‘Raconte-moi des contes d’ailleurs’* em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o *Google Sala de aula*.

Nas atividades realizadas, busquei privilegiar as manifestações singulares dos PA no que concerne à leitura dos contos africanos, oferecendo uma perspectiva diferente das que são comumente empregadas nos manuais de francês língua estrangeira que pouco enfatizam “a voz do leitor” nas atividades em torno da leitura. As atividades foram previstas utilizando ferramentas de interação síncrona e assíncrona, como o fórum e documentos de construção colaborativa.

Os resultados apontaram que essas ferramentas potencializaram as discussões sobre as leituras realizadas, permitindo que as interpretações fossem dialogadas e ganhassem novas formas de expressão por meio das produções dos PA, que assumiram-se como coautores dos contos ao recriá-los e compartilhá-los dentro do AVA. Dessas experiências de compartilhamento de interpretações, coproduções e opiniões, notamos a abertura para que as leituras envolvessem componentes afetivos e críticos dos PA nas aulas de FLE e valorizando o sujeito-leitor.

Como o projeto envolveu a leitura de contos francófonos enriquecidos com elementos interculturais e representando a reflexão sobre questões relativas à humanidade com seus vícios e suas virtudes, a leitura dos contos possibilitou o exercício do olhar sobre o Outro, contribuindo para que os leitores adolescentes modificassem e ampliassem suas representações do mundo, repensando os estereótipos.

Ademais, os recursos disponíveis na internet permitiram aos PA a experiência de buscar informações concernentes a leitura, tornando-os mais ativos na busca de solução para as dificuldades com a leitura de textos em língua estrangeira e buscando a resolução de problemas de forma autônoma.

Das observações oriundas das análises, constatei que a abordagem de textos literários associada ao uso de dispositivos digitais privilegiou as interações dos PA reconhecendo o seu lugar no centro do processo de ensino-aprendizagem. A mim, como PP, coube mediar essas interações, acolhendo as leituras oriundas dos leitores adolescentes e contribuindo para que os alunos desenvolvessem a competência necessária por meio das estratégias e atividades de leituras.

Dessa forma, o *Google sala de aula* constituiu um espaço que possibilitou uma reconfiguração do ensino tradicional de leitura e literatura onde, comumente, o professor assume o papel de especialista da obra e ‘orienta’ os alunos sobre as interpretações possíveis. Na verdade, o que se observou nesta pesquisa foi o oposto: o professor não se assumiu como um especialista do gênero conto, mas por meio de atividades colaborativas que demandaram uma postura ativa dos aprendizes, motivou-os a construir e refletir sobre seus próprios caminhos interpretativos. Ao final, os depoimentos dos PA representam um sentimento de satisfação, orgulho e o principal, a quebra dos paradigmas que muitas vezes distanciam os alunos da leitura em língua estrangeira.

Por fim, gostaria de destacar a importância das reflexões feitas nesta pesquisa acerca da leitura de textos literários utilizando-se de recursos presentes na Internet para a área de ensino de línguas estrangeiras, mas também para o ensino em geral. Na atual época, em que a Internet contribui para a multiplicação dos textos e por conseguinte, dos espaços de leitura, refletir e repensar as práticas do trabalho com textos nas aulas de línguas pode resultar em práticas inovadoras, que favoreçam o desenvolvimento de novas competências e habilidades leitoras diante de um mundo em constante evolução e transformação.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. **Conto popular, literatura e formação de leitores** : Artigo escrito originalmente para o programa educacional “Salto para o futuro” e disponível no site <http://www.tvebrasil.com.br/salto>). Publicado em Revista Releitura, Belo Horizonte, v. 1, n. 21, p. 1-8, abr./2007. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro. 1991

CICUREL, F. 1991. **La Lecture littéraire**. Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°3, pp. 12-18.

CICUREL, F. **Lectures interactives en classe de français langue étrangère**. Paris. Hachette. 1991

CICUREL, Francine. **Lectures interactives en langue étrangère**. 3. ed. Paris: Hachette, 1991. p. 9-155.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo horizonte: Editora UFMG, 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. 1. Ed. Paris: Didier, 2001.

COSTA, H.B.A. **Reflexões sobre o ensino da literatura: da Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leituras rizomáticas**. -São Paulo- Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008.

DEFAYS, J-M., DELBART, A. R., HAMMAMI, S. SAENEN, F. **La littérature en FLE : États des lieux et nouvelles perspectives**. Paris : Hachette, 2012.

DUFAYS, J. -L., GEMENNE, L., LEDUR, D. **Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français**. Bruxelle : De Boeck- Duculot, 1996.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRUCA, I. **Le conte: pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire**. Dialogues et cultures, 49, 73-77. 2004.

GRUCA, I. **Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité**. IN La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Universidade de Atenas. 2010

ISER, Wolfgang. **O Ato de leitura. Uma teoria do efeito estético**. V. 1/Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, V. **A leitura**. Unesp. 2004

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Papirus. 2003

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus. 2008

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009.

LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J-F. **La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école**. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEBRUN, M., LACELLE, N. **Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français**, Repères , numéro spécial « Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège » , sous la direction de É. Nonnon et F. Quet, número 45 ,pp 81-95, 2012.

LEBRUN, Marlène. **A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelas comitês de leitura**. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar Gêneros Acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

MAYRINK, MF.; ALBUQUERQUE-COSTA, H.; orgs. **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas/USP, 2013.

MANGENOT, F.; LOUVEAU, E. **Internet et la classe de langue**. Paris : Clé International / SEJER, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MAZAURIC, Catherine. **Les moi volatils des guerres perdues. A leitura, construção ou desconstrução do sujeito** In: ROUXEL, LANGLADE, REZENDE *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MERCIER J.-P. **La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français**, les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 2, 177-196, 2010.

MERCIER, Jean-pierre. **La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français**. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, v. 13, n. 2, p. 177-196, mar./2010. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/ncr/2010-v13-n2-ncr0713/1017289ar.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

MOREL, Anne- Sophie. **Littérature et FLE: état de lieux, nouveaux enjeux et perspectives**. Actes du II^{ème} Forum Mondial HERACLES, Heracles, v. 1, n. 1, p. 141-148, fev./2012. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

NATUREL, M. **Pour la littérature, de l'extrait à l'oeuvre**. Paris: CLé International, 1995.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PEYTARD, J.. **Littérature et classe de langue**. Paris : Hatier, 1982

PEYTARD, J. **Des usages de la littérature en classe de langue**. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 1988.

PIETRAROLA, C. M. C.. **Léxico, leitura e construção do sentido em língua estrangeira**. Língua e Literatura (USP), FFLCH - USP - São Paulo, 1995.

PIETRAROLA, C. Org; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Org; **Ensino da língua francesa em contexto(s)**. São Paulo: Paulistana; Capes, 2013 .

RIQUOIS, **Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile**. Genève, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. **“Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?”**. In: Cadernos de pesquisa. Vol.42. n.145. São Paulo jan/abr. 2012.

RUFAT PERRELLÒ, H. **De la lecture avant toute chose...Enseignement-apprentissage du FLE par la littérature**, in Arturo Delgado(coord.), Asociación de profesores de francés de la universidad española, IV Coloquio: Centenario de François Rabelais, 581-589. 1997)

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **SIIMI 2012 Palestra com Lúcia Santaella** (Pub. em 22 jan. 2013). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NOLkoHluIrk>> . Acesso em: 08 abr. 2016.

SEOUD A., 1994, **Document authentique ou texte littéraire en classe de français** , in Gagnon (dir.), Littérature et cultures en situation didactique, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 93, 8-24.

SÉOUD, A. **L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture**. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Universidade de Atenas. 2010

SOUCHON, M. C. A. M. **Les textes littéraires en classe de langue**. 3. ed. Paris : Hachette , 2001. p. 15-70.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

XAVIER, A. **Leitura, texto e hipertexto** in MARCUSCHI, L. A. ; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais : novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005.

ZILBERMAN. R. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. Série Fundamentos 41.

ZILBERMAN. Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

APÊNDICE A – Sondage ‘Quel type de lecteur je suis?’

20/06/2019

Sondage " Quel type de lecteur je suis?"

Sondage " Quel type de lecteur je suis?"

Répondez au sondage

***Obligatoire**

1. Adresse e-mail *

2. Aimes-tu lire? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, J'aime bien
- ☐ Super! J'adore
- ☐ Pas du tout" C'est nul!

3. Parle de tes dernières lectures (p. ex., un roman lu cet été, ton coup de cœur, tes genres des textes préférés...). *

4. À quelle fréquence te rends-tu à la bibliothèque pour lire? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux ou trois fois par semaine
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Je ne vais jamais à la bibliothèque

5. Es-tu une bonne lectrice ou un bon lecteur? Pourquoi?

6. Est-ce que tu as l'habitude de lire en utilisant d'autres supports comme le portable, l'Internet, des liseuses de livres électroniques (ebooks ex. Kobo, Kindle, etc.)

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui,
- ☐ Non, je n'aime pas lire
- ☐ Non, je préfère les livres

7. Quel genre de lecture aimes-tu faire sur Internet (p. ex., lire pour t'informer, faire une recherche, lire sur les réseaux sociaux)? Plusieurs réponses sont possibles *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Livres audios
- ☐ Fanfics
- ☐ Livres en ligne sur des bibliothèques numériques
- ☐ Textes publiés sur Facebook
- ☐ Textes partagés par Whatsapp
- ☐ Des sites pour des recherches scolaires

8. Avec qui aimes-tu discuter des lectures que tu as faites? *

9. Penses-tu que c'est important de participer d'un projet de lecture en français? Pourquoi? *

Une copie de vos réponses sera envoyée par e-mail à l'adresse indiquée.

Fourni par

APÊNDICE B- Fórum ‘Je parle des histoires que je connais’

Date limite : 3 sept. 2018 20:05

100 points

Coucou!!!

Dans notre dernière rencontre on a lu ensemble un conte du Mali " La Princesse Orgueilleuse" et on a parlé sur les caractéristiques de ce type d'histoire. Un même conte peut avoir différentes sources et subir des variations dans son histoire selon son pays d'origine. Connaissez-vous d'autres contes? D'où viennent-ils? Y a -t-il des points communs et des différences entre ces contes et le conte du Mali que vous venez de découvrir(dans l'histoire, les étapes, les personnages, les lieux, la morale)?

Ana Paula Neto 27 août 2018 (Modification : 3 sept. 2018)

L'objectif d'un forum est de créer un espace d'interaction et de partage de connaissances. Pour ça vous devez interagir au moins deux fois:

1. Racontez brièvement une histoire que vous connaissez (Ex: La belle au bois dormant, Le petit chaperon rouge, Blanche-Neige, La petite sirène, Ali Baba et les quarante voleurs, Raiponce etc.)
2. Réagissez aux histoires racontées par les copains en disant si vous connaissez cette histoire, ou si vous connaissez une autre version, si vous l'aimez ou pas, etc.

La princesse orgueilleuse

Vidéo YouTube 3 minutes

Commentaires ajoutés au cours

APÊNDICE C- Fiche pédagogique ‘Les étapes du conte’

Les étapes du conte

Lis l'extrait et associe à l'étape du conte correspondante

***Obligatoire**

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

Nom: *

Votre réponse

Conte: Soyons toujours modérés

La plupart des contes est composé de cinq étapes(une situation initiale ou de départ, d'un élément perturbateur qui change l'histoire, d'une ou des plusieurs actions, d'une solution qui résout l'histoire et d'une situation finale). Tu vas lire un conte découpé et dont l'ordre a été mélangé. Essaie d'associer les parties du conte à l'étape correspondante.

En grillant sa viande, une idée de sagesse lui passa par la tête : « Si cet oiseau n'avait pas crié, tu ne l'aurais pas découvert et tué. C'est la preuve que la parole tue ». Il décide alors fermement de ne plus parler jusqu'à son retour chez ses parents. *

	la situation de départ	un élément change l'histoire	Des aventures, des action, des épreuves	Une solution est trouvée	la situation de fin
En grillant sa viande, une idée de sagesse lui passa par la tête : « Si cet oiseau n'avait pas crié, tu ne l'aurais pas découvert et tué. C'est la preuve que la parole tue ». Il décide alors fermement de ne plus parler jusqu'à son retour chez ses parents.	☐	☐	☐	☐	☐
Un garçon partit un jour loin de chez lui. Il voulait apprendre la sagesse. Arrivé dans la forêt profonde, il entendit le cri d'un oiseau. To-cou-lo-cou, to-cou-lo-cou, to-cou-lo-cou! Comme il avait faim, il chercha l'oiseau, le trouva et le tua avec sa fronde.	☐	☐	☐	☐	☐
Il continue son chemin et rencontre des femmes chargées de fagots de bois qui rentrent au village. Elles lui demandent : Où vas-tu garçon ? L'enfant ne répond pas. Elles concluent donc que c'est un sourd muet égaré et le conduisent chez le chef du village. La nuit, le chef le couche à côté de sa plus jeune femme et de son	☐	☐	☐	☐	☐

Les étapes du conte

bébé. Dans la nuit
profonde arrive
l'amant de la
femme. Aussitôt
il veut s'en aller
car cette
présence
étrangère le
gêne.- Ne
t'inquiètes pas, le
rassure la
femme. C'est un
enfant égaré
sourd-muet que
nous avons
ramené des
champs. Le
garçon ne dort
pas mais fait
semblant. Les
amoureux
causent jusqu'au
premier chant du
coq. Sur le
chemin du retour,
l'amant se rend
compte qu'il a
oublié son fusil
et retourne le
chercher. Dans la
précipitation, il
prend l'arme par
le canon, le fusil
étant mal saisi,
tombe à terre et
une détente se
produit, le bébé
touché meurt.-
Rentre vite chez
toi, conseille la
femme, quand tu
seras loin, je
crierai que ce
sourd-muet a tué
mon bébé. Ainsi
dit, ainsi fait.
L'enfant est
amené pieds et
poings liés. Son
cou doit être
tranché dans les
minutes qui
suivent.

Et il raconta tout
pour être sauvé.

Il prend alors la
parole pour être
son propre
avocat :- Écoutez,
bonnes gens, je
ne suis ni un
sourd-muet, ni un
assassin, je suis
simplement un
amoureux de la
sagesse. Je suis
à la recherche de

Projet: Raconte-moi des contes d'ailleurs

Fiche pédagogique:

La Fourmi et le roi Salomon (partie 1)

Professeure Ana Paula

Plan du cours.

Aujourd'hui on va lire un conte de Mauritanie connu comme: La fourmi et le Roi Salomon.
Nos activités seront:

1. Regarder un extrait d'un vidéo sur la Mauritanie. Répondre des questions à propos du vidéo.
2. Construire un vocabulaire illustré
3. Imaginer la suite d'un conte à partir de la première phrase

Activité 1: Écoutez l'extrait du reportage de l'émission *Échappées Belles* de TV5 Monde et complétez le texte à trous ci-dessous avec les mots qui sont au tableau. Attention il y a deux mots que ne doivent pas être utilisés.

Visionnage du 01: 54 à 02: 45

_pétrole-montagnes- voyageurs à pieds - avenir économique- désert-
gros-pays- Afrique- deux- eaux

La Mauritanie est un trait d'Union entre le Maghreb et l'___ Noir.

Un __ qui permet encore de vivre une aventure avec "A" majuscule. Au cœur du Sahara, entre le Maroc et le Sénégal, c'est aussi un des pays les plus chauds du monde. Avec ces __ millions d'habitants, la Mauritanie a fait depuis quelques années le choix de la modernité. La découverte récente de_ lui permet d'envisager un _ confortable.

Les ____ mauritaniennes sont parmi les plus poissonneuses du monde et sa façade maritime lui promet un développement touristique considérable.

En Mauritanie, le voyageur ne manquera pas la Chinguetti, la bibliothèque de ____ classé depuis 1996 au Patrimoine Mondial par l'Unesco d'emprunter les pas d'un des les plus célèbres: Théodor Monod.

(disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bQdMgEt8K20>. Accès en 12/09/2018 à 12h23)

Activité 2: Maintenant que vous connaissez un peu de la Mauritanie. On va construire un vocabulaire illustré de notre conte.

Par dyades, recherchez sur internet des images qui représentent des mots importants pour notre histoire. Si vous ne connaissez pas le mot, vous pouvez, avant tout, aller sur le site <http://www.larousse.fr/> pour comprendre les mots. Voici la liste:

1. Oser
2. Se bousculer
3. Se prosterner
4. Une fourmilière
5. Dompter les animaux
6. les ruades
7. congénère
8. Une dune de sable
9. Chameaux
10. Désert de Sahara

3. Lisez la première phrase du conte et imaginez la suite de l'histoire.

Ce jour-là, une jeune fourmi a décidé de ne pas rencontrer le Roi qui se promenait dans le désert, à côté de sa fourmilière, parce que...

4. Maintenant, lisez le premier paragraphe du conte et vérifiez vos hypothèses.

“Ce jour-là, une jeune fourmi avait osé, elle avait osé rester là, dans son trou, en train de travailler, pendant que toutes les autres fourmis se bousculaient pour se prosterner sous les pieds de Salomon, Salomon qui se promenait dans le désert, à côté de leur fourmilière. Salomon était un roi doublé d'un prophète. Il avait des dons impressionnants dont celui de dompter les animaux, de comprendre leur langage et de leur parler.

Malgré les ruades et bousculades de la foule, Salomon a remarqué l'absence de la jeune fourmi. Il leva la tête, la découvrit dans son trou et lui dit :

- Que fais-tu là, bête menue, et pourquoi ne fais-tu pas comme tes congénères ?
- Sire, répondit-elle, ce n'est ni par impolitesse, ni par désobéissance que je ne suis pas venue comme les autres, mais tout simplement, je m'occupe à quelque chose qui me tient particulièrement à cœur : je veux déplacer cette dune de sable que vous voyez là !

Activité 5 - Après avoir connu la première partie du conte imaginez...

Pourquoi la fourmi veut déplacer la dune de sable? Qu'est-ce que elle veut faire? Sera-t-elle capable?

APÊNDICE E- Quiz ‘ La Fourmi et le Roi Salomon’

Kahoot!

HomeDiscoverKahootsReports

Upgrade nowCreate

La Fourmi et le Roi Salomon
Play **Challenge** ☆
A public quiz
Au cours d'un voyage dans le désert, le roi Salomon s'arrête auprès d'une fourmilière. Toutes les fourmis viennent le...
[SHOW MORE](#)
0 favorites 3 plays 11 players
Professorana

Questions (6)

Show answers

Q1: Qui est Salomon ?

un roi et un dompteur

un roi et un poète

un roi et un prophète.

un roi et un écrivain

60 sec

Q2: Que font les fourmis quand elles voient Salomon ?

30 sec

Kahoot!

HomeDiscoverKahootsReports

Upgrade nowCreate

Play **Challenge** ☆

Q3: Que remarque Salomon ?

Que l'une des fourmis ne fait pas comme les autres.

Salomon remarque que les fourmis sont désobéissantes.

Les fourmis préparent une révolte contre lui.

Salomon remarque que l'une des fourmis a disparu.

30 sec

Q4: Pourquoi la fourmi ne s'est-elle pas prosternée comme les autres ?

30 sec

APÊNDICE F- Fórum- ‘ Comment imaginez-vous la suite de l’histoire’

Raconte-moi des contes d'ailleurs
Lecture

QuestionRéponses des élèves

Date limite : 24 sept. 2018 23:59

100 points

Comment imaginez-vous la suite de l'histoire "La Fourmi et le Roi Salomon". Par deux, publiez vos créations. Après avoir lu les textes des autres groupes, votez pour l'histoire la plus créative!

Ana Paula Neto

20 sept. 2018

Vous pouvez utiliser des images pour illustrer, des sons, des apps Google, etc.

Commentaires ajoutés au cours

Ana Paula Neto

8 oct. 2018

Super les 'suites' imaginés par les collègues!!!
Avec quelle fin vous vous identifiez? D'après vous, quelle fin est la plus créative? Commentez ce que vous avez aimé dans les réponses des collègues et ce que vous changeriez!

APÊNDICE G- Ficha pedagógica “Le garçon aux Grandes Oreilles”

20/06/2019

LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

*Obligatoire

1. Adresse e-mail *

https://docs.google.com/forms/d/12p208FO-ZR-Ka8t8uScPOREPaWLaFQ47jy0VhL_SE/edit

1/4

20/06/2019

LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

2. Nous allons maintenant voir et lire un conte en français. Lisez et regardez le conte, faites attention à ce que font ces animaux et à ce qu'il se passe dans le conte. Entourez dans la liste les dix mots qui permettent de raconter l'histoire. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ un gouverneur
- ☐ une princesse
- ☐ une fille
- ☐ un garçon
- ☐ un coiffeur
- ☐ un chanteur
- ☐ ses pieds
- ☐ des oreilles
- ☐ des mains
- ☐ des cheveux
- ☐ petite
- ☐ grande
- ☐ un mensonge
- ☐ un secret
- ☐ un chat
- ☐ une grenouille
- ☐ une souris
- ☐ un chien
- ☐ il chante
- ☐ il a peur
- ☐ il mange
- ☐ il cache

3. Quels sont les personnages de ce texte ? *

4. Quelle est la particularité du garçon ? *

5. Pourquoi les coiffeurs avaient-ils tous la tête coupée ? *

https://docs.google.com/forms/d/12p208FO-ZR-Ka8t8uScPOREPaWLaFQ47jy0VhL_SE/edit

2/4

20/06/2019

LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

6. Cette situation va-t-elle durer ? Pourquoi ? *

7. Si un ami à toi, voudrais savoir l'histoire que vous venez de lire. Comment raconteriez-vous ? Présentez l'histoire à l'écrit à partir des mots que vous avez entourés au premier exercice. *

8. Les Contes ont comme objectif amuser l'écouteur ou le lecteur, mais aussi, les faire réfléchir sur quelques thèmes de la vie quotidienne. À votre avis, quelle est la morale de ce conte? Quel message peut-il transmettre? Êtes-vous d'accord? *

9. Quels stratégies vous avez utilisés pour comprendre l'histoire? Quels ont été les difficultés? Combien des fois avez-vous dû lire le conte pour le comprendre? Pensez-vous que les images ont été importantes pour votre compréhension?

10. Avez-vous aimez le conte? Pourquoi? Vous vous identifiez avec un personnage de l'histoire? Lequel? *

11. Une seule réponse possible.

☐ Option 1

https://docs.google.com/forms/d/12p208FO-ZR-Ka8t8uScPOREPaWLaFQ47jy0VhL_SE/edit

3/4

20/06/2019

LE GARÇON AUX GRANDES OREILLES

Vidéo: Le Garçon aux Grandes Oreilles

<http://youtube.com/watch?v=UQ8oTeVQxSI>

12. Une seule réponse possible.

☐ Option 1

Fourni par
Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/12p208FO-ZR-Ka8t8uScPOREPaWLaFQ47jy0VhL_SE/edit

4/4

APÊNDICE H

Ana Paula Neto

17 oct. 2018

Voici votre présentation! C'était vraiment super! Bravo!!! Mille mercis! Bisous

VID-20181016-WA0013.m...

Vidéo

7 commentaires ajoutés au cours

18 oct. 2018

On a bien travaillé e bien s'engagé pour faire cette présentation. Le résultat a été super!. Cette petite histoire represente un conte africaine et nous avons bien représenté la forte culture de ce peuple. Les costumes nous font entrer dans l'univers africaine, l'insonorisation est agréable et mystérieuse, les acteurs sont drôles et font bien ses rôles, et les narrateurs expriment l'histoire en parlent. Tout ensemble, avec l'aide de tous, fait cette bonne présentation. J'ai aimé les visages des personnages, c'est très drôle. Le visage d'Hévila c'est le meilleur.

18 oct. 2018

Para mim fazer um teatro em francês foi uma experiência muito boa e nova, conseguimos aprender palavras novas e memorizá-las de uma maneira divertida e com a ajuda de todos, trabalhamos todos juntos para fazer essa apresentação, com o teatro nós conseguimos nos expressar com o público e mostrar um pouco do francês e maneiras diferentes na qual podemos estudar e aprender, o público pareceu ter gostado da ideia do teatro, assim como eu também gostei.

ia 18 oct. 2018

Eu gostei muito de apresentar o conto, por mais que tivesse ficado um pouco ansiosa antes, saiu tudo certo. A atuação de todo mundo estava ótima, a caracterização, principalmente a do Rafael, com os machucados da lepra, ficou muito boa. Achei divertido e gostaria de fazer de novo e com outros contos, pra difundir mais a cultura africana, que é muito rica mas pouco conhecida.

18 oct. 2018

Mon dieu, nous sommes supereeeer!

Pour moi, cette expérience c'était très spéciale.

On oublie les choses que ne sont pas dans notre quotidienne. Les contes africains sont très différents pour nous, je n'ai jamais parler sur ça avec personne. Je suis contente parce que j'ai eu la chance de faire un "travail" comme ça, avec ma classe que j'aime beaucoup! Maintenant, j'ai plus une histoire pour ma vie!!! Une bagage plus.

Merci, professeure!

Merci beaucoup pour cette opportunité.

Merci ma classe pour le bon travail. J'aime!

💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙💙

18 oct. 2018

Eu adorei a peça tanto de lê-la quanto participar do teatro, foi muito bom participar de uma peça teatral pois não participo e em alguns casos pode até mesmo ajudar as pessoas que participam para perder o medo de falar em público... O melhor ainda foi participar em francês pois foi uma experiência nova e foi muito boa e o melhor é participar de algo incrível ao lado de amigos e isso não tem preço, é muito gratificante... Obrigado a todos e principalmente a Professora

as 18 oct. 2018

Foi muito legal fazer parte da apresentação da "Princese Orgueilleuse", é um conto diferente mas que deixa uma mensagem muito interessante.

A historia também fez com que as pessoas que estavam assistindo prestassem bastante atenção, e o fato de ser

APÊNDICE I- Questionário sobre o projeto ‘Raconte-moi des contes d’ailleurs...’

20/06/2019

Questionário sobre o projeto: "Raconte-moi des contes d'ailleurs"

Questionário sobre o projeto: "Raconte-moi des contes d'ailleurs"

Neste questionário você vai falar sobre o projeto "Raconte-moi des contes d'ailleurs" e suas impressões! Tente responder todas as questões com respostas completas e que sejam verdadeiras para você! Lembre-se de que suas respostas são muito importantes para a pesquisa da qual você está participando e que a sua participação nela é de extrema importância para a busca da melhoria na Educação. Bon courage!

***Obligatoire**

1. Nom *

2. Adresse e-mail *

Sobre a leitura de textos em francês utilizando ambientes virtuais responda:

3. 1. Você já tinha usado a plataforma Google Sala de Aula para ler textos? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Não
☐ Sim

4. 2. Como você avalia sua participação nas atividades nos fóruns e atividades na plataforma? Justifique sua resposta. *

5. 3. De que maneira você acha que a experiência de utilizar uma ferramenta digital como a plataforma Google Sala de Aula influenciou sua participação no projeto "Raconte-moi des Contes d'ailleurs"? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Positivamente
☐ Negativamente
☐ Indiferente

Insérez votre texte ici.

6. 4. Justifique sua resposta anterior. *

7. 5. Comente como foi a leitura dos contos em francês. De que maneira, você acredita que a participação no projeto "Raconte-moi des contes d'ailleurs" mais contribui para a sua formação de leitor? *

8. 6. O que você aprendeu sobre os Contos Africanos? Quais descobertas essas leituras te trouxeram? *

9. 7. Como foi a experiência de fazer leitura de contos em francês? Você enfrentou muitas dificuldades para fazer a leitura de contos em francês? Quais foram elas? De que maneira você buscou solucioná-las? *

10. 8. Você acha que utilizar a plataforma contribuiu para a compreensão dos textos em francês? Por quê? *

20/06/2019

Questionário sobre o projeto: "Raconte-moi des contes d'ailleurs"

11. 9. Como você considerava seu nível de proficiência de leitura em francês e como você o considera agora após a finalização do projeto? *

12. 10. *

APÊNDICE J- TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO FINAL SOBRE O PROJETO

Atividade 15: Roda de conversa para avaliação do projeto

PP: Agora eu quero ouvir de vocês como é que foi essa participação no projeto?.....vamos lá...quem começa?

PA10: Posso falar sinceramente?

PP: Sinceramente

PA10: é INCRÍVEL professora (risos dos outros alunos) MARAVILHOSO sério...a questão de ampliação do vocabulário com certeza é algo que pega muito tanto porque são contos que...tem uma musicalidade até por trás é um negócio...você lê com uma fluidez e com o áudio então o negócio fica maravilhoso...você vai imaginando na sua cabeça...você pode até entender uma palavra que você vai imaginando pelo contexto além da cultura em si né que a gente estudou em geral os temas abordados foram todos de contos africanos ...então a gente começa lembrar muito bem a questão da cultura e...cara foi muito bom ...eu acho que o conto ele...tem uma filosofia muito bonita...que ele fala de que de toda história nós podemos extrair uma resposta uma...lição de vida né

PP: hum hum

PA10:e...isso ampliado também...com a nossa língua não mas com uma

língua estrangeira além do estudo de uma outra cultura cara...ficou perfeito maravilhoso eu não teria como não amar isso ó (aplausos do PA 10 e risos geral)

PP: Também adorei, gente... obrigada PA 10 e agora quem mais? O Pa10 tocou em pontos super importantes né ele falou da questão cultural da questão de ler com vídeo com áudio que ajudou muito né ...que que vocês acham disso? Vocês concordam? Essa mistura de som...

PA10: Uma coisa que eu gostei no áudio...foi a questão do sotaque

PP: hum...

PA 10: O cara tal te falando tipo...

PA3: O sotaque é muito diferente ...

PA9: Diferente do que a agente tá acostumado a ouvir das provas e tal

PA1: outra coisa que agente vê assim como ótimo é você ver essa pronúncia assim de outros lugares né

PA9: não é só o mesmo sotaque que a gente

PP: Sim...porque estão acostumados com o sotaque standart do francês, do áudio do livro...parisiense

PA3: inclusive a gente se acostuma com aquelas vozes falando daquele jeito

PA9: Mas até a gente assim acha carioca engraçado

PA4: Eu escrevi aqui que antes da gente entrar em contato com os contos ...toda vez que eu ...antes de fazer né ...o francês mas...principalmente pelos contos...quando eu pensava em alguma coisa relacionado a língua francesa me remetia...sei lá...diretamente a Europa...então quando a gente entra em contato com outros tipos de lugares que tem como francês a língua materna a gente amplia nossa visão de mundo de cultura

PP: hum hum

PA4: e...aprende a valorizar e respeitar a pluralidade que existe no mundo

PP é verdade ...isso é muito legal né porque realmente isso não é só você...todo mundo que aprende francês chega com aquela visão só da França e da Europa

PA10: outra questão que...há uma previsão de que o francês vai se tornar a língua mais falada do mundo até 2050 é por causa da África

PP: Super legal ...

PP: Vocês acham então que essa questão que melhorou ...que ajudou vocês entenderem o conto vocês verem os vídeos e ouvir também?

PA3: Sim ...porque às vezes algumas partes por mais que a gente entenda o contexto geral aquelas partinhas específicas ficasse meio em dúvida quando a gente via o vídeo a gente entendia completamente

PA01: pela imagem né e...ajudava muito

PA10: as vezes quando você está lendo você tem dificuldade com uma certa palavra por não compreender o significado dela as vezes quando você está escutando você acaba compreendendo por conta sei lá.. de ser mais fluido...mas não entende um contexto simples que desmonta tudo que você estava vendo mas você vendo e ouvindo parece que é completa ;;;...

PA3: A pronúncia por ser diferente do que a está a gente está acostumado a gente se você só ouvir você não vai entender mas como você está lendo ao mesmo tempo aí...

PP: Agregou ..

PA10: Tanto é que no áudio da Princesse Orgueilleuse ele fala um rei queria casar sua filha ele fala tipo um sotaque assim...eu fiquei por muito

tempo pensando que ele falava...MARIA SOFIA ...

Risos DE TODOS

PA10: casar sua filha...maria sofia...

Risos

PP: me falem um pouquinho porque assim...durante as atividades eu não interferia muito...eu deixava vocês lendo ...vocês mais sozinhos né...como era o percurso de vocês?

PA2: Couper la tête...risos...

PP: como assim? Explique melhor...

PA2: Couper la tête

PP: Como é que vocês faziam quando tinham dificuldade no vocabulário?

PA1: Google Tradutor

PA2: Google Tradutor...mas às vezes o Google Tradutor também não sabia e eu pensava...se o Google Tradutor não sabe quem sou para saber?
RISOS

PA3: Eu tentava ler o conto inteiro de uma vez eu lia todo ele mesmo não entendendo tudo e depois

PA21: Sim

PA3: e depois eu voltava para pegar as palavras que eu não tinha entendido porque eu ajudava melhor de ficar lendo pausado primeiro

PP: té e depois assistia o vídeo como você fazia?

PA3: O vídeo por último

PA10: Eu tendo ler tudo e se eu não compreendesse daí eu ia escutar o áudio pra ver se talvez com uma leitura fluida de alguém que soubesse o que estava falando eu fosse compreender se~não eu ia direto ver o vídeo daí ficava mais..através dos bonequinhos

PA3: Era muito bonito os vídeos inclusive

PP: Lindos né

PA2: Eu acho que ter a oportunidade de fazer um projeto desse é muito bom pra gente porque por exemplos os vídeos são muito diferentes do que a gente está acostumado a ver numa animação então... a gente não teria ...a gente não conheceria esses vídeos por um outro meio ...

PP: a França é uma das maiores produtoras de curta metragem [...]

PP: ...PA2 você mais alguma coisa a acrescentar?

PA2: Eu acho que...é uma oportunidade boa porque assim...a gente não teria sabe ...essa oportunidade de conhecer essa parte da cultura africana ou da cultura da língua francesa a gente não teria outro meio

PP: hum hum

PA2: uma animação dessas gente ...aquela coisinha saindo dos bichinhos né é muito bonita eu acho que o melhor vídeo é do Garçon aux grandes oreilles

PA4: Fugindo um pouco do tema central...a gente tá falando sobre língua e entrar em contato com culturas e novos vocábulos e etc e tal. A gente também tá usando o maior advento do século XXI em prol da educação que é a...Internet ...que é as plataformas virtuais...que é o sistema online...que meu...na minha escola assim por exemplo a gente...tem esse hábito de usar um pouco mais as plataformas virtuais mas ...

PP: Legal

P: mas eu conheço muitos amigos que não tem ...que com certeza continuam naquela educação metodista de tá no livro...de não ter contato com o que a gente tá rodeado pela tecnologia..

PP: parece que a educação é uma coisa e a tecnologia é outra né...

PA4: É...e a gente pode juntar os dois e ...tanto é que a gente acabou de fazer isso...a gente....é muito mais acessível...muito mais fácil...

PA10: A leitura é mais fluida

PA4: Sim...é confortável, é atrativo...

PA3: dá pra fazer em qualquer lugar

PA2: Sendo sincera eu não consigo nem mais pisar o pé na escola... por ser um lugar opressivo dentro da escola

PA10: por exemplo eu to doente

PA 3: Você tá terminando o terceiro PA2?

PA2: É to terminando o terceiro mas...não consigo nem pisar na escola e...eu acho que o CEL pra mim sempre foi pra mim esse lugar que...esse lugar sabe...que não é como a escola...não é um lugar opressivo é mais...artístico...porque...nós sabemos que a escola não é lugar pra gente artística ou pra...

PA10: Pessoas inteligentes (Risos)

PA2: Não a escola não é nem lugar pra gente matemática porque...não é lugar pra ninguém a escola mais

PP: Mas o que vocês acham que falta?

PA10: O que falta na escola é muita coisa...

PA2: é porque assim...tem aquela história que é muito clichê que todo mundo fala... tem aquele senhorzinho que viaja no tempo... aí ele vê tudo na rua e fala...olha o carro é muito diferente da minha época...evoluiu...os celulares... e aí ele vai pra escola e a escola continua

a mesma...não evoluiu como as outras coisas ...a escola é desde a era Industrial a mesma coisa então...falta um pouco de tecnologia na escola talvez...um sistema melhor de ensino ...e pra mim o CEL sempre foi um escape sabe... de tudo isso...e o seu projeto ajuda muito mais nisso porque...a gente pôde ser artístico, a gente pôde coisas que a gente conhecia e habilidades que a gente não poderia mostrar em outro lugar...entendeu...o CEL pra mim sempre significou isso tudo ...

PP: Falem pra mim...como foi acessar as atividades em casa? Em alguns momentos senti que vocês demoravam pra acessar...

PA2: é que a gente está muito acostumado com a forma que a escola nos moldou

PP: exatamente

PA3: no meu caso foi porque eu tava muito atolada de coisas

PA10: acho que o maior problema é que tinha três e-mails e eu uso quotidianamente um... esse com tudo em volta do projeto do francês tá em outro email...

PP: Ah entendi...

PA10: então

PA3: é um hábito que a gente não tem

PA10: a gente não fica checando toda hora

PP: e o que você acha disso
PA11, foi novo pra você ou a sua escola é como a de PA4 por exemplo que você já tem mais acesso à tecnologia?

PA11: não na minha escola não tinha tecnologia

PP: então você não estava nada acostumada a ter que fazer uma coisa online...fora do horário de aula

PA11: às vezes tinha...o professor manda fazer alguma coisa assim mas é bem difícil

PP: humhum... e você PA7?

PA7: Eu gostei muito de fazer teatro...foi uma experiência muito bacana de tirar do conto pra gente interpretar depois passar por meio do teatro e eu aprendi traduzindo o conto da *Princesse Orgueilleuse* do francês para o português que não adianta você traduzir palavra por palavra pra conseguir entender o contexto você pode ter várias traduções e...não adianta ler por palavrinha acho melhor você ler o contexto todo e interpretar do seu modo

PP:então essa foi uma estratégia que você usou? Como PA3 falou isso ...acho que o PA10 também né? Essa estratégia todos vocês utilizaram dessa maneira? Ler tudo

primeiro depois ir nas palavrinhas que não conhece...alguém fazia diferente? Por exemplo colocar tudo no Google Tradutor?

[Risos]

PP: o Google Tradutor todo mundo usou?

PA4: eu usei o Larousse também

PA2: é o dicionário também porque às vezes a tradução do Google Tradutor não fazia tanto sentido

PA4: é estranho porque traduz do jeito literal

PA3: é e o contexto as palavras tem mais de uma tradução querendo ou não e aí às vezes o Larousse mostra vários contextos e aí facilita...dá pra procurar qual contexto batia com o do conto

PP: certo...daí vocês falaram que enriqueceu o vocabulário porque realmente os contos até para um leitor mais experientes não eram fáceis[...] mas eu escolhi exatamente justamente por enriquecer

PA2: pensouaquela sala é batalhadora

PP: eu quis realmente algo que fosse um desafio pra gente ver a evolução aí..então essa dificuldade que vocês sentiram de ter que ir pro Google Tradutor isso...era uma dificuldade que estava prevista ...agora vocês

acham que a dificuldade na leitura ...porque quando a gente pega um livro em língua estrangeira e começa a ler e começa a não entender nada isso desmotiva...isso aconteceu enquanto vocês estava lendo na plataforma?

PA3: eu acho que pelo conto ser mais curto é diferente de você pegar um livro por inteiro ...o conto você sabe que se você tentar não vai demorar tanto tempo assim é diferente do livro que você sabe que você vai continuar demorando pra entender

PA5: e tinha o vídeo também a gente lia e podia assistir e conseguia entender mais

PA3: no livro maior a gente não tem a possibilidade de procurar um vídeo ou alguma coisa assim

PA2: sem contar que é um projeto muito mais trabalhado porque quando na escola eles pedem para ler um livro ...ninguém vai ler ...se vai fazer uma prova você pode pesquisar na Internet

PA9: o professor passou uns vinte livros para ler no começo do ano

PA2: ninguém lê...todo mundo sabe que não é um projeto bem trabalhado mas no seu caso é um projeto bem trabalhado

...dá vontade de ler ...você tá ali você quer ler ...é diferente...desculpa professora eu estou aqui tentando matar a escola

PA3: é muito engraçado porque como eu estudo em escola diferente a minha visão de escola é muito diferente da PA2 assim porque...

PA2: a escola onde eu e PA1 estudamos era uma das melhores de Sorocaba

PA3: esse negócio da escola não deixar a gente ser artístico é muito diferente e essa visão de que ninguém lê o livro que a professora passaa minha visão da escola é outra...é engraçado...

PA2: é por exemplo a do CEL se você fala do CEL pra uma pessoa que estuda em outra escola eles vão falar meu Deus...é diferente porque aqui é um lugar...não mais civilizado...mais...

PP: mais livre?

PA2: mais livre

PA3: eu gosto do CEL porque parece ...[incompreensível]

PA2: se você pedir para ir ao banheiro eles vão deixar

PA3: na sua escola não deixam?

PA2: você não sabe...você não pode nem na primeira nem na terceira aula

PA9: não pode na primeira aula

PA1: não ode na primeira nem depois do intervalo

PA3: é sério gente?

PA7: depende da escola...a minha deixa

PA1: mas não pode porque você acabou de voltar do intervalo e ...é

PP: é... são as regrinhas né

PA3; eu gosto da minha escola porque dá muito opção de você crescer sozinho assim...voce sabe que se você quiser ficar no pátio sem estudar sem fazer nada só jogando truco o dia inteiro você pode porque não vai vir ninguém falar pra você assim...ei você não pode ficar aqui no pátio mas...você sabe que se você ficar você está perdendo matéria e depois vai ser prejudicado ...

PA10: a questão é que envolve maturidade dos alunos

PA2: na nossa não pode jogar truco é proibido...

PA3: lá é proibido mas o inspetor faz vista grossa

PA10: mas você quer comparar a maturidade dos alunos da escola técnica

PP: pessoal mas vamos voltando...[RISOS]

PA10:é a questão que você falou de sentir motivado por não compreender acho que não questão do texto porque ele era amplo e por mais que você não compreendesse o geral

pelo menos uma palavra você ia entender ...eu ficava triste quando eu não entendia uma pergunta...eu olhava assim e....falava não...eu ia lá e copiava uma pergunta ...quando ia ver tinha copiado a pergunta inteira...

PP:é vocês falaram várias vezes da liberdade aqui, da liberdade em ler, da liberdade artística, é vocês acham que essa maneira de ler os textos associado com a tecnologia ela proporciona essa maior liberdade?

PA2: com certeza...a Internet significa liberdade

PP: hum..

PA3:....Internet...redação do ENEM 2018

PA2: você vê por exemplo a palavra que você podia pesquisar na internet você ia ter ...você ia construir uma imagem melhor da palavra na sua cabeça

PA1: você pode conciliar imagens que se reportam a isso...você pode ver vídeos que são relacionados a isso

PA3: No Google Imagens...eu fazia isso

PA2: às vezes eu tinha dúvida de uma palavra no texto eu ia olhar a imagem

PA3: eu também fazia isso

PA2: por exemplo a palavra cebola...aí aparecia várias cebolas no vídeo

PA1: a gente associa direto com aquilo que realmente é sem precisar traduzir

PA2: e quando você vê a imagem de uma palavra você guarda muito melhor a palavra do que se você não visse...tanto é que existem vários ...

PP: Todo mundo usou esse recurso de ir para imagens?

PA9: até então que muitas palestras eles usam mais imagens porque ...

PA3: a fixação da imagem é muito melhor

[...]

PP: mais algum comentário, gente? Algo que vocês tenham a falar?

PA9: Trabalhar em grupo é difícil

PA3: mas eu acho que é importante tipo...pra gente aprender ...às vezes a gente quer muito alguma coisa mas a gente tem que abrir mão um pouco porque...o restante do grupo não quer ...trabalhar em grupo é importante pra gente aprender isso

PA2: PA3 tá falando pra mim...

PP: em que momento do projeto vocês sentiram essa dificuldade de trabalhar em grupo?

PA2: eu botando pressão nos outros

PA10: eu não sinto dificuldade de trabalhar em grupo

PA9: quando eu não queria fazer [RISOS]

PA3: foi assim quando a gente foi escolher o conto não foi...

PA2: foi ...eu tava muito chata porque minha mãe não tinha deixado eu ir na USP aí eu fiquei muito triste e tava nervosa

PA3: daí a gente se desentendeu

PA9: é difícil se organizar também não somente aqui mas é em outros lugares também...é difícil se organizar em grupo..

PA1: porque são várias ideias e você acaba debatendo

PA2: eu acho que ainda eu sou uma pessoa que é muito criança então acho que eu preciso melhorar um pouco porque realmente não consigo trabalhar em grupo muito bem e trabalho melhor sozinha do que em grupo então eu não consigo aceitar a opinião dos outros...e eu acho que esse trabalho em grupo realmente me fez crescer esse ano...porque sabe eu fiquei aberta a mudar e a me tornar uma pessoa melhor aí tanto é que no outro dia...na semana seguinte...eu falei com você né...eu pedi desculpas pelo que aconteceu que eu tava assim muito chata e que o conto da Princesa

Orgulhosa era melhor e foi o que a gente votou...

PP: agora falando aí na moral....o que vocês aprenderam um pouco...sobre a vida...sobre o mundo...através desses contos?

PA10: eu aprendi que de tudo pode ser extraído uma resposta...mas isso eu já sabia de qualquer forma

PA2: eu aprendi que se você falar demais vocês se F*** mas você falar de menos você também se F***

PP: em que conto você aprendeu isso?

PA2: Naquele conto....*soyons toujours modérés*

PP: Então esse foi um ensinamento que você levou pra vida?

Pa2: sim porque ...ele acha que pra se dar bem na vida é você não falando nada... aí ele percebe que se ele não falar nada ele vai...aí ele vai lá e começa a falar e percebe que tipo assim...você tem que ser moderado...você tem que falar moderadamente ...

PP: sim..

PA2: é que eu sou uma pessoa que sempre falou tudo

PP: PA7, qual conto mais falou com você?

PA7: o da princesa

PP: da princesa....

PA10: ah porque ela foi a princesa...

PA7: não foi por causa disso ...porque a primeira vez que li eu pensei...por que querem obrigar ela a casar? Eu achei incômodo...e depois que eu percebi que ela também não tava ajudando...ela também era orgulhosa...antigamente na monarquia você tinha aquele papel a desempenhar ...e era o que era.....não tinha outra visão de mundo... e ela tava sendo orgulhosa não por não querer casar mas estava sendo orgulhosa porque ela via os pretendentes dela como inferiores

PP: exatamente...

PA2: nós estávamos nos perguntando se a senhora é feminista?

PP: quem perguntou?

PA2: todo mundo perguntoutava todo mundo perguntando...a professora é feminista?

PA3: deu o maior questionamento...eu falei que era

PP: não gosto muito de rótulos mas...eu sempre fui aquela pessoa que acreditei muito na mulher...mas eu acredito no casamento ...porque quando a gente se rotula muito a gente fica muito quadrada e eu não gosto de me enquadrar... eu acredito assim que todos nós somos iguais homens e mulheres...

PA10: então você é feminista...esse é o conceito do feminismo

PP: eu entendo também que eu tenho uma função que é minha que não é do meu marido que é minha enquanto mãe ... como esposa ...o problema de você querer ser muito extremista é você ignorar essa missão e Deus deu essa missão à mulher...de ser mãe..de dar à luz... e isso é maravilhoso...somos diferentes do homem no papel que desempenhamos mas isso não nos diminui né diante deles...

PA3: mas esse foi um questionamento que surgiu..

PP: por causa do conto?

PA2: não sei...

PA9: faz um tempinho já...

PA10: foi na época das eleições...

ANEXO A- Conto 'La Princesse Orgueilleuse'

D'après la tradition orale du Mali

Un roi voulait marier sa fille, mais celle-ci ne trouvait aucun prétendant à son goût.

Les hommes les plus beaux, les plus riches, les plus nobles, les plus valeureux faisaient en vain leur cour. En vain, ils déposaient fleurs et cadeaux à ses pieds, qu'elle avait menus et fins, reconnaissons-le, et c'était soudain en les regardant comme si le reste du monde n'était peuplé que de palmipèdes.

Elle contemplait dans les yeux des hommes sa beauté hautaine et implacable. Une telle perfection n'est pas de ce monde, pensait-elle. Qui sont-ils tous pour se prétendre dignes de moi ?

Par orgueil, elle se mura dans le silence et ne prononça bientôt plus un mot. Était-elle devenue muette ?

Le roi au désespoir promit d'accorder sa main à celui qui saurait dissiper ce funeste sortilège et lui rendre la parole.

Mais les multiples tentatives de ses courtisans échouèrent les unes après les autres. Ni les sacrifices ni les prières ne lui firent desserrer les lèvres.

Un jour, un lépreux se présenta devant la princesse. Il était vêtu de haillons comme si son habit aussi avait contracté le mal hideux qui le dépouillait.

Tout le monde alentour se mit à rire et se moquer.

- Comment ! Les hommes les plus beaux du pays, les plus riches, les plus nobles, les plus valeureux n'ont su réjouir son cœur et lui rendre la parole, et toi, chien galeux, lépreux immonde, « guenillard », tu prétends y parvenir !

La fille du roi elle-même sembla se rembrunir davantage, mais le lépreux ne dit rien. Il accorda à peine un regard à la princesse.

Il s'assit sur ses talons et commença à dresser un petit feu pour faire bouillir l'eau de son thé. Il ne mit que deux pierres dans le foyer si bien que la théière mal assurée se renversa sur le sable. Il l'emplit d'eau à nouveau, à nouveau il la posa sur les deux pierres, à nouveau elle se renversa. Patiemment, il recommença, deux fois, trois fois encore et deux fois, trois fois encore la théière se renversa.

À la cinquième tentative, la princesse excédée s'écria :

- Mets donc une troisième pierre dans ton feu pour assurer l'équilibre !

Et c'est ainsi qu'une très orgueilleuse princesse épousa un lépreux.

ANEXO B- Conto ‘Soyons toujours modérés’

D’après la tradition orale du Mali

Un garçon partit un jour loin de chez lui. Il voulait apprendre la sagesse. Arrivé dans la forêt profonde, il entendit le cri d’un oiseau. To-cou-lo-cou, to-cou-lo-cou, to-cou-lo-cou ! Comme il avait faim, il chercha l’oiseau, le trouva et le tua avec sa fronde.

En grillant sa viande, une idée de sagesse lui passa par la tête : « Si cet oiseau n’avait pas crié, tu ne l’aurais pas découvert et tué. C’est la preuve que la parole tue ». Il décide alors fermement de ne plus parler jusqu’à son retour chez ses parents.

Il continue son chemin et rencontre des femmes chargées de fagots de bois qui rentrent au village. Elles lui demandent :

- Où vas-tu garçon ?

L’enfant ne répond pas. Elles concluent donc que c’est un sourd muet égaré et le conduisent chez le chef du village. La nuit, le chef le couche à côté de sa plus jeune femme et de son bébé.

Dans la nuit profonde arrive l’amant de la femme. Aussitôt il veut s’en aller car cette présence étrangère le gêne.

- Ne t’inquiètes pas, le rassure la femme. C’est un enfant égaré sourd-muet que nous avons ramené des champs.

Le garçon ne dort pas mais fait semblant. Les amoureux causent jusqu’au premier chant du coq.

Sur le chemin du retour, l’amant se rend compte qu’il a oublié son fusil et retourne le chercher. Dans la précipitation, il prend l’arme par le canon, le fusil étant mal saisi, tombe à terre et une détente se produit, le bébé touché meurt.

- Rentre vite chez toi, conseille la femme, quand tu seras loin, je crierai que ce sourd muet a tué mon bébé.

Ainsi dit, ainsi fait. L’enfant est amené pieds et poings liés. Son cou doit être tranché dans les minutes qui suivent. Il prend alors la parole pour être son propre avocat: -

Écoutez, bonnes gens, je ne suis ni un sourd-muet, ni un assassin, je suis simplement un amoureux de la sagesse. Je suis à la recherche de la sagesse et j’ai vu ceci : un oiseau mourir pour avoir parlé. Depuis, j’ai opté pour le mutisme. Comme je constate que le silence peut aussi conduire à la mort, je vais donc tout vous dire.

Et il raconta tout pour être sauvé.

ANEXO C- Conto 'La Fourmi et le Roi Salomon

D'après la tradition orale de Mauritanie

Ce jour-là, une jeune fourmi avait osé, elle avait osé rester là, dans son trou, en train de travailler, pendant que toutes les autres fourmis se bouscuaient pour se prosterner sous les pieds de Salomon.

Salomon qui se promenait dans le désert, à côté de leur fourmilière. Salomon était un roi doublé d'un prophète. Il avait des dons impressionnants dont celui de dompter les animaux, de comprendre leur langage et de leur parler.

Malgré les ruades et bousculades de la foule, Salomon a remarqué l'absence de la jeune fourmi. Il leva la tête, la découvrit dans son trou et lui dit :

- Que fais-tu là, bête menue, et pourquoi ne fais-tu pas comme tes congénères ?

- Sire, répondit-elle, ce n'est ni par impolitesse, ni par désobéissance que je ne suis pas venue comme les autres, mais tout simplement, je m'occupe à quelque chose qui me tient particulièrement à cœur : je veux déplacer cette dune de sable que vous voyez là !

- Ha ha ha ! Mon pauvre ami, rétorqua le roi Salomon, je doute que tu aies la vertu nécessaire, c'est-à-dire la patience et surtout la chance suffisante, c'est-à-dire la longévité, pour accomplir ce travail immense.

- Moi non plus je n'en sais rien, confessa la fourmi, mais ce que je sais c'est que la force qui me pousse est plus puissante que la tempête du désert, je veux parler de la force de l'amour, car de l'autre côté de la dune de sable se trouve ma bien-aimée. Si je mourais avant de l'atteindre, je finirais ma vie dans la folie de cette chose qui meurt en dernier dans le cœur des êtres, c'est-à-dire l'espérance.

Cet échange a fortement ébranlé le grand roi et prophète Salomon, qui, dans le désert au milieu de nulle part, a compris le vrai sens de l'amour.

Ce conte est fini, le premier qui respire ira au Paradis.

ANEXO D- Conto 'Le Garçon aux Grandes Oreilles'

D'après la tradition orale du Maroc

Marche aujourd'hui, marche demain. Plus tu marcheras, plus tu iras loin.

Très loin d'ici, vivait un *hakem*, un gouverneur. C'était un homme puissant et craint. Mais malgré cela, il cachait un terrible secret : il avait honte de son fils. Honte ! Mais honte de quoi ? Il avait honte de ses grandes et longues oreilles. De peur que la tare de son enfant ne soit connue de tous, son père lui demandait de cacher ses grandes oreilles sous une calotte.

Quand ses cheveux devenaient trop longs, un coiffeur venait directement dans sa demeure. Ce dernier devait jurer de ne poser aucune question et de garder le secret. Notre coiffeur jura, mal lui en prit ; maintenant, il n'y avait qu'une seule question qui tournait dans son esprit : pourquoi le fils du *hakem* avait-il de longues oreilles ? La curiosité fut plus forte que le secret. N'en pouvant plus, un jour, il posa la question qui le hantait. Comme d'habitude, on le laissa couper les cheveux de l'enfant, mais à peine eut-il terminé son travail qu'on se saisit de lui ... et qu'on lui coupa la tête.

Tous les coiffeurs qui lui succédèrent connurent le même sort. Aucun n'était capable de tenir sa langue et tous craignaient d'être appelés dans la demeure du gouverneur. Un jour il convoqua un coiffeur qui avait la réputation d'être discret. C'était vrai : il vit les longues oreilles et ne posa aucune question. Avant de repartir le père lui rappela ce qui l'attendait s'il ébruait le secret : il aurait, comme tous les autres, la tête tranchée.

De retour chez lui, le pauvre coiffeur ne se doutait pas que ce secret allait envahir et occuper son esprit jour et nuit. Il devenait tellement lourd à porter qu'il avait l'impression d'avoir le corps lourd. Plus les jours passaient, plus il lui était intenable de tenir cette vérité. Un beau matin n'en pouvant plus, la main sur la bouche, il se précipita vers un puits isolé et là, se pencha sur la margelle, il cria de tout son souffle : « Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! »

Une grenouille au fond du puits l'entendit. De sa voix de grenouille elle coassa : « Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! »

Un pigeon qui se désaltérait l'entendit et il roucoula : « Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! »

Le corbeau qui passait par là l'entendit et il croassa : « Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! »

Tous les autres oiseaux l'entendirent et en volant au-dessus de la ville ils chantèrent : « Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! »

La nouvelle se répandit dans toute la ville et tous les enfants chantaient : « Le fils du gouverneur a de grandes oreilles ! Le fils du gouverneur a de longues oreilles ! »

La nouvelle arriva aux oreilles du gouverneur, il devint fou de rage. Il se promit qu'avant de trancher la tête du coiffeur coupable, il lui ferait avaler sa langue. Tout tremblant, notre pauvre coiffeur jura et nia qu'il n'avait révélé ce secret à personne. Quand le fils entendit le coiffeur, il dit à son père de croire en ses paroles car cet homme était sincère. Il lui dit aussi : « Mon père, puisque tout le monde est au courant, il n'y a plus lieu d'en vouloir à tous les coiffeurs. Ni toi, ni moi n'auront plus à rougir de cette différence. » On relâcha le coiffeur, soulagé d'avoir encore sa tête sur les épaules. Quant au fils du gouverneur, libéré de sa honte, il se promenait désormais tête nue.

Mon conte est parti avec la rivière et moi je suis resté avec les fils des généreux.