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

MARIA DEL CARMEN DE LA TORRE ARANDA

Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira:
o projeto Cefradis

– Versão corrigida –

São Paulo

2011

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

**Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira:
o projeto Cefradis**

Maria del Carmen de la Torre Aranda

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

– Versão corrigida –

A versão original encontra-se disponível na Unidade

São Paulo

2011

Agradecimentos

À Profª Drª Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, pela sabedoria e carinho com que orientou esta pesquisa, pela confiança que sempre depositou em meu trabalho, por tudo o que aprendi em nossas *belles conversations*.

A meus queridos Bruna, Bruno, Eloiza, Karina, Luana e Luciana... com suas vozes e risos este trabalho ganhou mais cor, graça e poesia. Obrigada pelas deliciosas conversações que faziam deste trabalho longos momentos de prazer.

Ao Prof. Dr. Alain Marcel Mouzat, por seus ensinamentos e por ter me incentivado desde o início a trilhar este caminho.

À Profª Drª Maria Izabel Asperti Nardi, pelo encorajamento constante e pelas agradáveis conversações sobre os caminhos que tomava esta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro que me foi concedido no último ano de pesquisa.

A meus amigos Del, Donald, Rui e Jean, por sempre me levarem para rir e descontraír a seu lado.

E, especialmente,

a minha mãe, por todas as horas roubadas, por sempre ter tido o ouvido atento sobre o andamento deste trabalho, pelo otimismo e força com que sempre me apoiou. A meu irmão, por todas as vezes que me procura só para saber se estou bem.

a Tere, companheira de todas as horas, com quem aprendo a cada dia algo sobre a educação e sobre a vida.

A Tere, Quinito, Francisca e Joaquin (in memoriam), meus amores eternos.

RESUMO

Este estudo propõe-se a investigar a contribuição que práticas de interação verbal oral realizadas no contexto de uma formação *online* podem trazer para o aperfeiçoamento da expressão oral do estudante de francês língua estrangeira. Apoiado na metodologia da pesquisa-ação, o projeto *Cefradis (Cours Pilote de Français Avancé à Distance)* foi desenvolvido em 2010 junto a um grupo de estudantes do 3º ano de Letras da Universidade de São Paulo. A arquitetura de base do projeto consistiu em alternar produções orais individuais com interações *online*, bem como o *feedback* fornecido aos estudantes como forma de comentar aspectos qualitativos de sua produção textual oral. A conversação *online* sobre temas da atualidade apresentados desde o ponto de vista de locutores francófonos propiciou aos estudantes um uso real do francês falado em atividades comunicativas que não são habitualmente vivenciadas no cotidiano de sua formação universitária. Todas essas práticas didáticas foram possibilitadas por recursos tecnológicos de comunicação mediada por computador, de edição de áudio, registro, armazenamento e compartilhamento do material textual produzido ao longo do projeto. Destaca-se, portanto, a contribuição da mediação tecnológica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os discursos dos estudantes revelam o papel preponderante que a interação e a mediação humanas exerceram durante este processo, tanto para o fortalecimento de seus recursos pessoais de expressão oral quanto para o despertar de uma consciência linguística sobre seu *modo de falar* na língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: francês língua estrangeira, expressão oral, comunicação mediada por computador, interação, mediação

ABSTRACT

This study investigates how oral interaction practices carried out online, via the *Cefradis* Project, contribute to helping learners of French as a foreign language improve their verbal expression. Grounded in action-research methodology, the *Cefradis* Project (*Cours Pilote de Français Avancé à Distance*) was developed in 2010 with a group of undergraduate students in their third year of *Language and Literature* at the University of São Paulo. The framework of the project consisted in alternating individual oral production activities with online interactions and incorporated giving feedback to participants to comment on qualitative aspects of their production of oral text. Scheduled online conversations about current events presented from points of view held by French-speaking people engaged the students in authentic use of spoken French in communicative activities not usually experienced by them in their daily university lives. Teaching practices such as these were made possible through the use of technological resources of computer-mediated communication, audio editing, data recording, and the storing and sharing of text material produced throughout the project. The significant role of technological mediation in the development of the teaching—learning process is therefore explored in this study. However, the feedback of participants reveals the predominant role that human interaction and human mediation play in this process, not only in the strengthening of the learners' personal resources for verbal expression but also in the awakening of their linguistic awareness of their own *ways of speaking* in French.

Key words: French as a foreign language, verbal expression, computer-mediated communication, interaction, mediation

RÉSUMÉ

La présente étude s'est donnée pour but d'analyser la contribution que des pratiques d'interaction verbale orale réalisées dans le cadre d'une formation en ligne peuvent apporter au perfectionnement de l'expression orale de l'étudiant de français langue étrangère. S'appuyant sur la méthodologie de la recherche-action, le projet *Cefradis (Cours Pilote de Français Avancé à Distance)* s'est réalisé en 2010 auprès d'un groupe d'étudiants de la troisième année de Licence en Lettres de l'Université de São Paulo. L'architecture à la base du projet consistait en l'alternance entre des productions orales individuelles et des interactions en ligne, complétées par des *feedback* fournis aux étudiants dont le but était de commenter les aspects qualitatifs de leur production textuelle orale. La conversation en ligne autour de thèmes de l'actualité, présentés du point de vue de locuteurs francophones, a donné l'occasion aux étudiants de s'engager dans un usage réel du français parlé grâce à des activités de communication qui ne sont pas habituellement vécues au quotidien de leur formation universitaire. Ces pratiques didactiques ont été rendues possibles grâce à des outils technologiques de communication médiée par ordinateur, d'édition audio, d'enregistrement, stockage et partage du matériau textuel produit au long du projet. Il faut remarquer, par conséquent, la contribution de la médiation technologique pour le déroulement du processus d'enseignement et apprentissage. Néanmoins, les discours des étudiants révèlent le rôle prépondérant de l'interaction et de la médiation humaine tout au long du processus pour rendre plus solides leurs ressources personnelles d'expression orale, aussi bien que pour éveiller une conscience linguistique sur leur *façon de parler* dans la langue étrangère.

MOTS-CLÉS: français langue étrangère, expression orale, communication médiée par ordinateur, interaction, médiation

Sumário

Introdução	14
-------------------------	-----------

Capítulo I. Interações verbais e ensino de línguas	17
---	-----------

1.1	A expressão oral na aula de francês língua estrangeira	19
1.2	Eleição das interações como objeto de estudo.....	31
1.3	As tecnologias como recurso mediador das interações.....	39
1.4	Os diferentes períodos do ensino instrumentado de línguas	42
1.5	Estruturas da conversação e interação com fins didáticos	63
1.6	Por uma prática das interações orais no <i>Cefradis</i>	79

Capítulo II. Mediatizar as interações	84
--	-----------

2.1	Articulação entre pesquisa e ação.....	88
2.1.1	A pesquisa-ação na didática do francês língua estrangeira	94
2.2	Perfil dos estudantes	99
2.3	Definição dos objetivos da ação e seu planejamento	111
2.3.1	Adaptação do planejamento aos acasos da ação	114
2.4	Eleição dos instrumentos	118
2.5	Descrição das atividades	125

2.5.1	Atividade 1: <i>Présentation personnelle</i>	130
2.5.2	Atividade 2: Conversação <i>online</i> sobre tema 1.....	133
2.5.3	Atividade 3: <i>Projet éducatif pour enfants défavorisés / l'iPad à 20 mois</i>	136
2.5.4	Atividade 4: Conversação <i>online</i> sobre tema 3.....	140
2.5.5	Atividade 5: <i>Le classement de Shanghai / Pub "Venez comme vous êtes"</i>	142
2.5.6	Atividade 6: Conversação <i>online</i> sobre tema 5.....	146
2.5.7	Atividade 7: <i>Où fait-il bon vivre ?</i>	148
2.5.8	Atividade 8: Conversação <i>online</i> sobre tema 7.....	153
2.5.9	Entrevistas de avaliação do curso	155
Capítulo III. As interações verbais no Cefradis		157
3.1	Os processos de cooperação	160
3.1.1	Conversação estudante / professor	166
3.1.2	Conversação estudante / estudante	180
3.2	Os processos de aprendizagem	194
3.2.1	Avaliação do curso na voz dos estudantes.....	195
3.2.2	Meu francês oral sai fortalecido?.....	215
Considerações finais e perspectivas		223
Referências		229
Sites institucionais		238

Referências dos recursos e vídeo-reportagens	238
---	------------

ANEXOS	240
---------------------	------------

Anexo 1. Questionário de análise de necessidades	241
Anexo 2. Programa do curso online.....	245
Anexo 3. Guia de atividade de produção oral individual. Atividade 5.	248
Anexo 4. Guia de atividade de conversação. Atividade 6.....	251
Anexo 5. Textos de apoio às atividades 5 e 6 (matérias do Le monde).	253
Anexo 6. Conversação Cefradis nº 17. Atividade 4, tema « <i>L'iPad à 20 mois</i> »	256
Anexo 7. Conversação Cefradis nº 19. Atividade nº 6, tema « <i>Le Classement de Shanghai</i> »	260
Anexo 9. <i>Feedback</i> – Sistema de apontamentos.....	266
Anexo 10. Comunicação interna do <i>Cefradis</i>	270
Anexo 11. Roteiro de entrevista de avaliação do <i>Cefradis</i>	278
Anexo 12. Entrevista de avaliação do curso (L3)	279
Anexo 13. Entrevista de avaliação do curso (L4)	288
Anexo 14. Entrevista de avaliação do curso (L6)	294
Anexo 15. Entrevista de avaliação do curso (L8)	301
Anexo 16. Entrevista de avaliação do curso (L9)	305
Anexo 17. Entrevista de avaliação do curso (L10)	310

Faixas do CD de dados.....	317
-----------------------------------	------------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O ciclo da pesquisa-ação.....	97
Figura 2. As quatro fases da pesquisa-ação.....	98
Figura 3. Questionário de análise de necessidades <i>Cefradis</i> . Comentário sobre expectativas futuras.....	105
Figura 4. Interface do editor de áudio Audacity.....	122
Figura 5. Interface do serviço de <i>Grupos do Google</i> . Grupo <i>Cefradis</i>	124
Figura 6. Atividade 1 (<i>Cefradis</i>). Descrição e objetivo.....	131
Figura 7. Atividade 1 (<i>Cefradis</i>). Orientações.....	132
Figura 8. Atividade 2 (<i>Cefradis</i>). Descrição e roteiro de conversação.....	134
Figura 9. Atividade 2 (<i>Cefradis</i>). Objetivo.....	134
Figura 10. Atividade 3 (<i>Cefradis</i>). Descrição e temas de conversação.....	137
Figura 11. Atividade 3 (<i>Cefradis</i>). Orientação e objetivo.	138
Figura 12. Atividade 4 (<i>Cefradis</i>). Descrição e roteiro de conversação.....	140
Figura 13. Atividade 4 (<i>Cefradis</i>). Objetivo.....	141
Figura 14. Atividade 5 (<i>Cefradis</i>). Descrição e objetivo.....	146
Figura 15. Atividade 6 (<i>Cefradis</i>). Descrição e orientações.....	147
Figura 16. Atividade 7 (<i>Cefradis</i>). Temas sugeridos.	150
Figura 17. Atividade 7 (<i>Cefradis</i>). Eleição de um tema de conversação.	151
Figura 18. Atividade 8 (<i>Cefradis</i>). Objetivo.....	154
Figura 19. Faixa de edição de um <i>feedback</i> com inserção de trechos do texto oral do estudante.....	164

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Influências das teorias educacionais no ensino de línguas com tecnologias.

Estruturalismo 45

Quadro 2. Influências das teorias educacionais no ensino de línguas com tecnologias.

Cognitivismo 51

Quadro 3. Influências das teorias educacionais no ensino de línguas com tecnologias.

Sociocognitivismo 56

Quadro 4. Cronograma das atividades realizadas no *Cefradis*. 126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Práticas do francês em autonomia. Dados *Cefradis*. 102

Gráfico 2. Expectativas profissionais futuras de uso do francês língua estrangeira.

Dados *Cefradis*. 106

Gráfico 3. Expectativas acadêmicas futuras de uso do francês língua estrangeira. Dados

Cefradis. 106

Gráfico 4. Expectativas acadêmicas futuras em relação ao projeto profissional. Dados

Cefradis. 107

Gráfico 5. Autodiagnóstico de nível de proficiência em francês. Dados *Cefradis*. 107

Gráfico 6. Necessidades de aprendizagem. Dados *Cefradis*. 108

Gráfico 7. Relação entre competência a desenvolver em prioridade e orientação

profissional. Dados *Cefradis*. 110

Gráfico 8. Expectativas futuras em relação ao uso do francês. Dados *Cefradis* (grupo definitivo)..... 118

Gráfico 9. Necessidades de aprendizagem. Dados *Cefradis* (grupo definitivo)..... 118

INTRODUÇÃO

Todo aquele que aprende uma nova língua busca nela uma maneira de relacionar-se com o *outro*. A língua estrangeira é meio para interagirmos, verbalmente, com indivíduos pertencentes a outras sociedades e com formas de expressão de outras culturas que se dão através de textos falados ou escritos, tais como o teatro, o cinema, a literatura, a música.

Para os estudantes que participaram do estudo contemplado por este doutorado, o francês é antes de tudo seu instrumento de trabalho. Alguns deles desejam em breve se tornar professores dessa língua estrangeira, outros pretendem trabalhar no mercado da edição, ou da tradução. E há aqueles que desejam seguir seus estudos de pós-graduação, em nosso país ou em um país de língua francesa. Em todos estes casos, há uma necessidade real de comunicação verbal oral na língua estrangeira.

“Através da palavra, defino-me em relação ao outro”. Esta expressão dada por Bakhtin e Volochinov (1981: 84. Ed. Original 1929) traduz a importância da interação verbal como forma de participação em um contexto social. Compreendemos que a interação por meio da língua falada, em sua atividade mais cotidiana que é a conversação, constitui um espaço privilegiado para que as pessoas compartilhem sua compreensão dos fatos e construam conhecimentos e formas de trabalho em conjunto. É pelo modo como o indivíduo se coloca no diálogo com o *outro* que ele cria sua identidade no contexto social em que está inserido, por isso Luiz Antônio Marcuschi (2008: 5) frisa a importância da conversação:

Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

O estudo aqui apresentado interessa-se pela prática da interação verbal no contexto de aprendizagem do francês língua estrangeira. O projeto *Cefradis (Cours pilote de français avancé à distance)* foi por nós criado com o objetivo de possibilitar a esses estudantes, para quem a língua francesa é instrumento de trabalho, uma prática real da interação oral que lhes

trouxesse maior desenvoltura em sua atividade comunicativa. As práticas realizadas durante o projeto *Cefradis* alternaram a produção de textos orais individuais e atividades de conversação (diálogos) *online* com temas pré-determinados. A conversação como atividade de comunicação verbal criou um espaço para analisarmos as estratégias linguísticas e discursivas de criação conjunta do texto oral utilizadas por esses estudantes: de que modo cooperam uns com os outros na construção dos textos orais, que usos fazem da língua estrangeira e que sentido esses usos conferem a seus textos. Com esse conjunto de práticas, procuramos fortalecer os recursos pessoais de expressão oral do estudante, de modo a que ganhe maior confiança para engajar-se em novos contextos francófonos de comunicação discursiva. Esta é a posição da didática de línguas hoje, segundo a qual devemos formar o estudante para *agir e interagir* enquanto *ser social* inserido em dado contexto sociocultural (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Conseil de l'Europe, 2001).

No primeiro capítulo desta tese, apresentamos uma incursão pela recente história da metodologia do francês língua estrangeira, campo em que se insere esta pesquisa, a fim de analisar as diferentes visões do que vem a ser a atividade comunicativa na aula, e as práticas didáticas a elas relacionadas. Justifico, em seguida, a eleição das interações orais em aula como objeto deste estudo, e minha opção por um trabalho realizado com o apoio de tecnologias de informação e de comunicação. Estes dois aspectos estão intimamente relacionados à minha recente atuação profissional e às inquietações didáticas que foram surgindo nesse período. A abordagem sociocultural adotada é apresentada também sob uma perspectiva histórica, a fim de se compreenda em que medida a função que se atribui hoje aos instrumentos tecnológicos é tida como facilitadora dos processos de interação e da aprendizagem *por meio da interação social*. Em um último momento, são apresentados alguns aspectos da análise da conversação e da interação didática que nos permitiram, em um segundo momento, analisar os textos conversacionais produzidos durante o projeto.

No segundo capítulo, são apresentados a metodologia adotada para estudo e os procedimentos de pesquisa e de coleta de dados. A pesquisa-ação apareceu como a metodologia de pesquisa mais adequada, pois me permitia adotar uma abordagem interpretativa e visar o duplo objetivo da prática e da reflexão. Segundo Montagne-Macaire

(2007: 97), “a finalidade da pesquisa-ação é a de intervir sobre as práticas não exclusivamente para modificá-las, mas a fim de torná-las conscientes e de fazer com que sejam analisadas e compreendidas”. Por essa razão, essa metodologia de pesquisa vem sendo comumente aplicada no campo da didática de línguas quando o objeto de estudo desta é a *prática de aula*. Olhando mais lá adiante, a escolha da pesquisa-ação me permitia conjecturar que as práticas realizadas durante este estudo poderão produzir conhecimentos novos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira que apontem para uma reorientação das práticas de interação oral em contextos mais amplos orientados a públicos universitários. É certo que os resultados deste estudo devem ser tomados sob uma perspectiva heurística, já que são fruto de uma prática realizada em um contexto específico (e os parâmetros variam muito de contexto a contexto) e interpretados pelo pesquisador a partir do quadro teórico retido para esta problemática, o que não pretende levar-nos a generalizar as conclusões.

Finalmente, no terceiro e último capítulo deste trabalho apresento os dados recolhidos durante a realização do projeto *Cefradis*, analisando-os sob dois pontos de vista: o didático, em que são abordados os aspectos referentes à construção do texto oral e as estratégias de ajuda a seu aperfeiçoamento desenvolvidas durante o curso; e o ponto de vista dos estudantes, suas percepções sobre as práticas desenvolvidas durante o projeto e sobre o que mudou em relação à sua expressão oral ao final do processo.

CAPÍTULO I. INTERAÇÕES VERBAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.

(Bakhtin/Volochinov)

Em meados dos anos 90, quando o computador pessoal apenas começava a aparecer no mercado, Umberto Eco (1997) já previa a revolução que o engenho causaria. Afirmava, espirituosamente, que uma nova guerra de religiões modificava e dividia então o mundo contemporâneo em dois. De um lado, os adeptos do Mac¹, católico contrarreformador porque explica passo a passo todo procedimento ao usuário. Do outro, os adeptos do PC operado pelo MS-DOS², este, protestante calvinista por deixar que o usuário descubra por si só os caminhos a percorrer, em uma “livre interpretação das Escrituras” (ao que objetava, ainda, que a chegada ao mercado do Windows aproximaria o DOS da tolerância contrarreformadora do Mac (*Como reconhecer a religião de um software*³). Alertava, ainda, para o fato de que o terceiro milênio veria o triunfo da tecnologia comunicativa leve, não linear e não mais repressora sobre outras formas de comunicação ditas pesadas, graças à Internet que inaugurava uma “nova era da transmissão via fio telefônico” (*Como se preparar para o triunfo da tecnologia leve*⁴).

Por meio dessas crônicas, curtas paródias sem medo de exageros e escritas com o intuito de divertir, como o defende no prefácio da obra *“Comment voyager avec un saumon”* (Eco, 1997), o semiólogo italiano tratava de um assunto bastante sério: nascia uma tecnologia que quebraria paradigmas e nos faria repensar a comunicação na sociedade do século 21. Basta pensarmos no alcance que têm hoje as redes sociais como o *facebook*, que já não servem apenas como meio de fortalecimento de relações pessoais, mas também como um meio de comunicação que se substitui ao telefone celular ou ao próprio e-mail, para olharmos com seriedade para a questão. Quando Eco escreveu seus *Diários mínimos* talvez já pensasse na proporção que tomaria o termo *interação* nesta era da tecnologia leve.

¹ Macintosh – computador pessoal comercializado pela *Apple* desde 1984.

² MS-DOS – *Microsoft Disk Operating System* - sistema operacional da família dos primeiros PC (*personal computer*), que acaba ficando em segundo plano após a chegada, em 1995, do Windows 95.

³ *Comment reconnaître la religion d'un logiciel*. In *Comment voyager avec un saumon*, U. Eco, 1997, p.146-147. Os trechos que aqui se comentam são da tradução francesa. A tradução brasileira, sob o título *“O segundo diário mínimo”*, é editada pela Record, e encontra-se esgotada. Os títulos das crônicas citadas são de tradução da autora deste trabalho.

⁴ « Comment se préparer au triomphe de la technologie légère », U. Eco, id. p. 151-153.

Mas o que se compreende por interação no contexto desta pesquisa? Em sociedade, o termo interação pode definir qualquer ação recíproca entre duas pessoas, com uma simples troca de olhares, sem que haja necessariamente troca de palavras entre elas. Quando há troca de palavras, no entanto, o termo *interação* supõe *cooperação* entre os falantes em sua atividade comunicativa. Em outras palavras, para que haja interação é necessário que os falantes compartilhem um conhecimento mínimo sobre o assunto de que conversam, e que as falas de um e do outro se encadeiem em uma sequência lógica que dê sentido ao material verbal produzido em sua forma oral. É deste segundo tipo de interação, em que há construção de um diálogo em conjunto, de que trata esta pesquisa.

1.1 A EXPRESSÃO ORAL NA AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tradicionalmente, a aula de língua estrangeira sempre se pautou no desenvolvimento de quatro habilidades, a compreensão e a expressão oral, a compreensão e a expressão escrita, sendo cada uma dessas habilidades enfatizada de formas diferentes em diferentes períodos da didática de línguas. E a natural necessidade de mudança nessa área também fez com que esse termo deixasse de ser usado e desse lugar a um outro: competência comunicativa. Nosso estudo sobre a expressão oral na aula de francês língua estrangeira inicia-se quando esse termo vem à tona, nos anos 1970, juntamente com a chegada da abordagem comunicativa no ensino de línguas, abordagem que para Christian Puren (1988) corresponde à terceira geração de cursos da metodologia audiovisual francesa que atravessou os anos 1960 até chegar aos anos 1980. No Brasil, a abordagem comunicativa será praticada sobretudo a partir dos anos 1980, tendo como grande referência o método *Archipel* (Janine Courtillon, Sabine Raillard, Paris, DIDIER, 1982).

Sob a nova perspectiva adotada, a comunicação no ensino de línguas é ao mesmo tempo meio e finalidade: meio de aprendizagem durante as práticas didáticas, e objetivo a atingir, ser capaz de comunicar em sociedade na língua alvo. A simulação por meio dos *jeux de rôle* (diálogos encenados pelos alunos) visando a objetivos funcionais de comunicação (solicitar

uma orientação de caminho, comprar um bilhete de trem) é sua principal estratégia de aprendizagem.

Podemos compreender esse movimento em favor do uso contextualizado de uma língua de aprendizagem, em primeira instância, como uma reação da didática de línguas a uma política linguística europeia da época de ensino de línguas aos estrangeiros. Naqueles anos, buscava-se facilitar os encontros de cidadãos migrantes de diferentes países, em viagem por motivos profissionais ou apenas turísticos (C. Puren, 1988; 2002). Esse público aprendia o francês em seus países de origem e tinha necessidades específicas de aprendizagem relacionadas aos futuros contextos de uso da língua estrangeira. Isto levou os manuais de FLE a adaptar-se em busca de um ensino *funcional* da língua: o que importava não era mais o domínio do código mas o *uso*, isto é, a capacidade de se comportar e agir socialmente (Puren, 1988).

Além da resposta às necessidades dos estudantes e das políticas linguísticas de então, outro fator que contribuiu para esse aperfeiçoamento da metodologia audiovisual francesa foi a integração de novas estratégias de ensino desenvolvidas a partir de teorias de referência vigentes que apontavam para aspectos funcionais, comunicacionais e contextuais presentes no uso efetivo da língua. Entre essas teorias cabe citar a linguística enunciativa de Émile Benveniste (*Problèmes de linguistique générale I*, 1966) sobre a subjetividade na linguagem, e a teoria das *funções da linguagem* de Roman Jakobson (1896-1982) que destaca, entre outros elementos, as marcas de subjetividade dos locutores (função emotiva), da interação na comunicação (função fática), isto é, o uso por interlocutores de sinais que os orientam na troca de turnos de fala e marcam sua presença na interação: *eh bien, bon, tu vois?, n'est-ce pas?, qu'est-ce que tu en penses?*, etc.) e o modo como esses mesmos interlocutores agem uns sobre os outros provocando reações ou ações do *outro* (função conativa).

Um pouco mais tarde, a pragmática, que via a linguagem como uma forma de ação, trouxe para a metodologia comunicativa o conceito novo de *ato de fala* (*acte de parole*). Esse conceito de ato de fala já havia sido evidenciado pela filosofia da linguagem de John Austin (*How to do things with words*, 1962), segundo o qual alguns enunciados trazem em si a função de cumprir o que se diz ou de desencadear uma ação pelo simples fato de dizê-lo. Ao dar uma

ordem, por exemplo, um interlocutor coloca o outro na posição de obedecê-la... ou não; o ato de fala não supõe necessariamente que a (re)ação visada se cumpra, mas ele supõe, isto sim, que as condições para que tal ação se realize estão reunidas (Maingueneau, 1996; 1997). Assim, um ato de fala faz com que os interlocutores ajam uns sobre os outros.

Introduzidos na didática das línguas, os atos de fala deram à abordagem comunicativa a característica nocional-funcional. Supunha-se que o estudante pudesse mobilizar certas *funções de comunicação* a fim de realizar linguisticamente uma ação desejada (manifestar seu acordo, aceitar ou declinar de um convite, comprar algo, solicitar uma explicação, são exemplos de atos de fala), ao mesmo tempo em que tivesse em mente determinadas *noções* acerca da ação que desejasse realizar, ou seja, que compreendesse os conteúdos de sentido transmitidos pelas formas linguísticas (Melo, 1997). Por exemplo, que o uso do futuro do indicativo lhe permitia falar de ações futuras, engajar-se em um compromisso, aceitar um convite e acertar detalhes do encontro marcado.

Na prática, a abordagem tratava de fazer com que o estudante de língua estrangeira atingisse um nível limiar de competência comunicativa (baseado no *Niveau Seuil* estabelecido pelo Conselho da Europa em 1976) para “afirmar-se de maneira simples mas eficaz enquanto indivíduo em um contexto estrangeiro” (D. Coste, citado por Puren, 1988: 376). O conceito de *ato de fala* revelou-se, no entanto, insuficiente na didática de línguas; segundo H. Besse (citado por Puren, 1988), essa abordagem supunha que as categorias nocionais-funcionais fossem universais, logo transparentes de uma língua para outra, e não levavam em conta a percepção de mundo e as estratégias discursivas e comunicativas da cultura de origem do estudante de línguas.

Houve, ainda, uma resposta da abordagem comunicativa ao conceito de *uso da língua em situação* trazido pela sociolinguística e pelos estudos em etnografia da comunicação de Dell Hymes (1962). Segundo Hymes, o indivíduo deve ter uma *competência comunicativa* que engloba e vai muito além da competência linguística (em oposição a Chomsky), que faz com que ele possa gerenciar os diferentes usos da língua em adequação a um contexto cultural específico. Com isto, a metodologia audiovisual acabou supervalorizando, durante certo tempo, a dimensão comunicativa da aprendizagem em detrimento de sua dimensão

linguística. Algumas mudanças nos cursos foram feitas no sentido de dar maior visibilidade ao contexto de comunicação e à subjetividade dos interlocutores, bem como a textos orais e escritos “autênticos” (não didatizados) que representavam situações de comunicação real. A *simulação* e os *jeux de rôle* abriram espaço na aula de línguas à recriação de situações da vida cotidiana, fazendo, desse modo, com que a produção oral se aproximasse um pouco mais do *agir em sociedade* de que falamos há pouco (embora os textos orais de base ainda fossem, em sua maioria, fabricados para o fim didático).

No entanto, as estratégias de aprendizagem propostas pela abordagem comunicativa não levavam verdadeiramente em conta o aspecto sociocultural da comunicação. As atividades de compreensão e expressão oral ainda passavam pela memorização dos diálogos, a correção fonética e a preparação à produção oral era bastante dirigida, para não dizer ensaiada; contemplavam o trabalho em duplas e o que se aprendia com os diálogos era estabelecer um contato inicial entre interlocutores. Na análise de Puren (2002), a ação nessa abordagem era orientada para uma comunicação incoativa (que visa ao estabelecimento de um contato inicial), pontual (com uma duração limitada) e interindividual (entre duas pessoas apenas), visto o objetivo dos encontros pontuais de cidadãos de diferentes nacionalidades já citados. Uma conversação que fosse mais além do que o estabelecimento de um contato inicial com seu interlocutor, ou que representasse a resolução de um problema, não era contemplada na prática didática sob a abordagem comunicativa.

No início do século 21, uma nova abordagem para o ensino e a aprendizagem de línguas é proposta pelo Conselho da Europa, com a publicação do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2001, em sua versão definitiva), doravante ‘Quadro de referência’. Inscrita no contexto de integração europeia, a *abordagem orientada para a ação* compreende que o usuário ou estudante de língua estrangeira deva, além de comunicar-se com o *outro*, *agir* e *interagir* com o outro na língua alvo enquanto *ator social* inserido em dado contexto social. A prática didática nesta abordagem privilegia a *realização de tarefas* e de projetos colaborativos em grupo que coloquem o estudante em uma situação real de uso da língua. A abordagem é definida no Quadro de referência como segue (p. 15):

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont

pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

O conceito central de uma abordagem metodológica para o ensino de línguas traduz sua finalidade, isto é, as ações que o contexto social espera o estudante deverá ser capaz de realizar na língua de aprendizagem ao final de sua formação⁵. O conceito central da abordagem orientada para a ação é o de *tarefa (tâche)*, e é nele que temos um primeiro movimento que a diferencia significativamente de sua predecessora abordagem comunicativa. O *Niveau Seuil* já via o estudante de língua estrangeira como um indivíduo que devia “afirmar-se de maneira simples mas eficaz em um contexto estrangeiro” (Cf. D. Coste, acima); no entanto, sua finalidade eram as interações pontuais, geralmente interindividuais, durante o curto espaço de tempo de uma viagem ao país estrangeiro. Já o Quadro de referência, apoiando na realização de uma tarefa, visa à realização de uma *ação conjunta* na língua alvo entre *atores sociais* que não estão mais de passagem, mas completamente inseridos naquele contexto sociocultural. Concordo com a afirmação de Puren (2002: 5) segundo o qual “é a dimensão da implicação social autêntica que diferencia a ação conjunta da simulação, técnica de base utilizada na abordagem comunicativa para criar artificialmente em classe situações de simples interação languageira entre alunos”.

Assim, o objetivo didático renova-se a fim de tornar o estudante apto a desempenhar, através da comunicação verbal em língua estrangeira, as ações que lhe serão solicitadas no seu contexto alvo (uma situação de estudo ou de trabalho no país estrangeiro). Na prática da aula, como o analisa Puren (2002), passamos do *falar com* e do *agir sobre* interlocutores

⁵ Parto, aqui, de um posicionamento de C. Puren (2002: 02), em que o autor nomeia a finalidade da aprendizagem de uma língua “objetivo social de referência”, ou seja, “as ações que queremos que os estudantes sejam capazes de realizar em língua estrangeira na sociedade ao final do sistema escolar”. Reformulo, no entanto, sua ideia em outros termos a fim de insistir sobre o fato de a necessidade de aprendizagem do estudante ser uma demanda do contexto socio-histórico em que interage com outros sujeitos (Cf. J-P Bronckart & J. Dolz, 2002).

(abordagem comunicativa) ao *agir com* esses interlocutores (abordagem orientada para a ação).

Isto significa orientar a perspectiva didática em favor de uma metodologia que valorize aquela produção oral em que o estudante possa interagir mais livremente com o outro, e desenvolver textos orais mais complexos e autônomos sem uma rigorosa preparação prévia. O Quadro de referência elenca uma série de atividades cotidianas em que a interação oral é solicitada, como uma espécie de repertório de base em que o professor possa apoiar-se para desenvolver tarefas de aprendizagem (Cf. p. 60): as conversações habituais, as discussões formais, o debate, a entrevista, a negociação, a planificação conjunta, a cooperação tendo em vista um objetivo comum. O leque de propostas didáticas é, portanto, amplamente aberto a fim de recobrir aquelas atividades que contribuam à formação do *ser social* proposta pela abordagem.

Uma das práticas de aula que possibilita esse tipo de produção oral em uma ação conjunta entre colegas é a aprendizagem por projetos. A ideia nasceu no início do século 20 com John Dewey, do departamento de pedagogia da Universidade de Chicago, tendo sido posteriormente desenvolvida e aplicada por pedagogos construtivistas baseados nos estudos de Piaget e Freinet. A noção central da aprendizagem por projetos é o *learning by doing* (aprender fazendo): o estudante que deve resolver um problema ou tarefa intimamente ligada à sua vida real desenvolve uma atividade cognitiva complexa, ao mesmo tempo em que participa ativamente do processo de construção de conhecimento. Ao participar de um projeto, o estudante deixa a posição de *receptor* do conhecimento transmitido pelo professor, para ser *ator* na construção do seu próprio conhecimento juntamente com seus colegas. Na aprendizagem de línguas, até onde tenho conhecimento, há dois modelos mais usuais de aplicação da aprendizagem por projetos, o modelo anglo-saxão do *Task Based Learning*, e o modelo francês do *scénario pédagogique*. Este se constrói através de uma série de ações, cada qual visando a desenvolver uma competência específica na língua alvo (compreensão e expressão orais, compreensão e expressão escritas) ou uma combinação delas a cada etapa. Já o modelo anglo-saxão crê que a realização de uma tarefa deve combinar força com simplicidade, sendo constituída de uma única etapa e de três componentes básicos (além do

papel do professor como criador da tarefa, do papel do aluno e dos recursos disponíveis): os objetivos, os dados (*input*) e a própria atividade (Nunan, 1989).

Mesmo que proponha uma aprendizagem a partir da realização de tarefas, observe-se, na sua própria definição (Cf. acima), que a abordagem orientada para a ação não descarta os atos de fala, conceito central da abordagem comunicativa. Contudo, procura demarcar sua especificidade ao afirmar que estes só têm sentido no interior de atividades languageiras situadas em uma ação em contexto social. Ainda, na descrição da componente pragmática da *competência de comunicação languageira*⁶ (definida no Quadro de referência como composta de elementos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, cada um destes constituídos de saberes, habilidades e *savoir-faire*), a abordagem também considera os atos de fala e o apoio de roteiros interacionais para a prática didática. No entanto, estes são considerados lado a lado com a comunicação por meio de textos realizados em gêneros discursivos (Cf. *Compétence à communiquer langagièrement*, cap.2, pp. 17-18; grifos do autor; tradução nossa):

A competência pragmática recobre a utilização funcional dos recursos da língua (realização de funções languageiras, de atos de fala) apoiando-se em cenários ou scripts de conversações interacionais. Ela remete igualmente ao domínio do discurso, à sua coesão e à sua coerência, à identificação dos tipos e gêneros textuais, dos efeitos de ironia, de paródia.

Observado do ponto de vista linguístico, este posicionamento do Quadro de referência permite-nos construir uma prática didática sob a abordagem orientada para a ação em que a comunicação se dá por meio de textos e discursos realizados em gêneros discursivos. Assim sendo, a prática da interação verbal oral na aula de francês língua estrangeira sob essa perspectiva deverá voltar-se para atividades que possibilitem aos estudantes engajar-se em conversações situadas em gêneros discursivos representativos de vários campos da atividade humana. Com efeito, o Quadro de referência considera que a interação é “de grande

⁶ Cabe ressaltar que farei uso dos termos *atividade languageira* e *competência de comunicação languageira* sempre que me referir aos textos oficiais do Quadro de referência, ou então em citações literais de outros autores; a esses termos, preferirei *atividade comunicativa* e *competência comunicativa*, a fim de estabelecer uma relação lógica com a postura aqui adotada de que a **comunicação verbal** é um elemento fundamental do uso da língua nas interações humanas.

importância no uso e aprendizagem de uma língua devido ao papel central que ela desempenha na comunicação” (p. 18). A partir daí, o que acontece na aula depende de inúmeras variáveis, dentre elas a postura que o professor de línguas adotará em relação aos textos oficiais, e à sua própria visão de língua e de ensino de língua.

Há que se considerar, ainda, que os atos de fala podem ser valiosos para a aprendizagem de uma língua estrangeira em níveis totalmente básicos (principiante), como uma espécie de sustentação do estudante para que ele possa aprender a mover-se na nova língua. Como observa Kerbrat-Orecchioni (2001: 160-162), apesar de esses atos serem “contemplados em situações de comunicação mais ou menos estereotipadas” e de simplificarem as interações em relação a seu funcionamento real, parece difícil contestar a abordagem apoiada nos atos de fala pela sua eficácia em permitir que os estudantes possam começar a praticar a língua estrangeira. Assim, quando o estudante tiver adquirido maior desenvoltura na língua, quando começar a criar seus próprios enunciados sem necessitar basear-se em modelos padronizados, aí é hora de adotar o projeto como estratégia de aprendizagem. A autonomia em relação a sua própria aprendizagem que o projeto proporciona tem uma força enorme no desenvolvimento da capacidade de comunicação do estudante, mesmo em níveis básicos.

É fundamental que os estudantes tenham o tempo e a ocasião de aprofundar-se em suas conversações e argumentações durante a aula de língua, o que pode ser feito, por exemplo, durante a resolução de uma tarefa em grupo. Apenas desta forma assegura-se a dimensão social das interações na aula de língua estrangeira, e a participação do estudante enquanto ator (também) responsável pela construção de sua aprendizagem. A mudança de foco no conceito central da abordagem didática preconizada implica uma mudança necessária na concepção da prática didática, isto é, da *postura* que o docente adotará ante essa abordagem.

Pouco se sabe, no entanto, sobre as práticas de produção oral efetivamente realizadas na aula de francês língua estrangeira. Entre o que é proposto como prática pedagógica pelos textos oficiais ou pelas metodologias de ensino de línguas e a prática real realizada no contexto da aula há uma distância que não podemos mensurar, a não ser aqueles que

vivenciam essa realidade. Podemos encontrar realidades de aula que propõem um híbrido consciente entre as duas abordagens acima discutidas, comunicativa e orientada para a ação, como podemos também encontrar propostas de aprendizagens baseadas em projetos, mas que no fundo mobilizam majoritariamente estratégias da abordagem comunicativa (híbrido não consciente do que realmente representa a aprendizagem por projeto, ou roupagem nova sobre um modelo antigo com fins editoriais?). Em um estudo comparativo de três manuais de francês língua estrangeira publicados já sob os ditames do Quadro de referência, Puren (2008) mostra o quanto a noção de tarefa se dilui, ainda, na realização de simulações e *jeux de rôle* como práticas de produção em detrimento da realização conjunta de tarefas ou de projetos que impliquem uma ação interativa e reflexiva na língua alvo.

Por outro lado, manuais de língua estrangeira nem sempre são adotados, o que permite ao professor desenvolver seu próprio material didático, adaptando os conteúdos às necessidades de cada grupo-classe e às ações que o estudante deverá ser capaz de realizar em sociedade mediante uma atividade de comunicação. É preciso, para tanto, que o professor de línguas tenha consciência das demandas atuais do contexto social em que seus estudantes atuam ou em que pretendem atuar em seus projetos futuros.

Da mesma forma que o contexto social dos anos 1970 foi responsável pelo surgimento da abordagem comunicativa, a abordagem proposta pelo Quadro de referência também é movida por uma política linguística europeia que busca responder às necessidades atuais daquele contexto sociocultural.

Desde o início deste século 21, a progressão da integração europeia fez com que o trânsito de cidadãos entre aqueles países se intensificasse enormemente, em grande parte devido à mobilidade internacional de estudantes universitários, mas também devido aos (cada vez mais) constantes processos de globalização das empresas. Os programas de estudos universitários dos países europeus preveem que todo estudante cumpra uma parte de sua formação em um dos países vizinhos (Programa *Erasmus*), ou ainda que inicie sua carreira profissional em outro país europeu (Programa *Leonardo*). Em muitos casos, um profissional com carreira já estabelecida também é levado a trabalhar no exterior, em uma empresa ou

universidade, o que faz com que não só o ambiente acadêmico mas também o ambiente profissional nos nossos dias se torne cada vez mais multicultural e plurilíngue.

Evidentemente, os processos de internacionalização espalham-se pelo mundo. Os acordos de cooperação acadêmica entre a Europa e os outros continentes têm também atraído um número crescente de estudantes não europeus àquele espaço, graças ao importante apoio de agências internacionais de fomento à pesquisa e à cooperação educativa (Programa *Erasmus Mundus*, bolsas *Eiffel*, *Fullbright*, ou *Carolina*, por exemplo). E a tendência para a próxima década é otimista: segundo dados encomendados pela UNESCO para a Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009, em Paris, a mobilidade de estudantes e professores só tende a crescer dentro das variáveis previstas para o período 2010-2020⁷. Os mesmos dados e previsões apontam para uma também crescente competitividade no âmbito da pesquisa, o que deve necessariamente levar ao fortalecimento do desenvolvimento em conjunto da pesquisa. Toda essa dinâmica só favorece fortemente a troca de conhecimento entre países.

As universidades brasileiras, assim como suas homólogas latino-americanas, vêm engajando-se fortemente nos processos de internacionalização, e trazem para si a responsabilidade de formar seus estudantes para participarem inteiramente desses processos. Para o reitor da Unicamp, Fernando Costa, a internacionalização é a meta de todas as grandes universidades brasileiras, pois com ela a universidade atingirá um grau de excelência mundial. Sim, quanto mais intensa for a troca de uma universidade, mais projeção ela ganhará no cenário internacional e melhor posicionada estará nas listas mundiais de classificação de universidades (a *World University Rankings*; a lista da universidade *Jiao Tong* de Xangai; a lista ibero-americana da *Scimago*). A internacionalização também tem sido a pauta das Comissões de Relações Internacionais das outras duas universidades estaduais paulistas, USP e UNESP⁸.

⁷ Segundo a matéria “Internacionalização da universidade: significado, riscos e benefícios”, de Luiz Sugimoto, portal da Unicamp, de 22/11/2010. Ver *Referências* ao final desta tese.

⁸ Veja-se a esse respeito as matérias “Por uma USP Internacional”, do Jornal *USP Destaques* nº07 (08/10/2010), e “De olho nos rankings, internacionalização está na ordem do dia nas universidades paulistas”, Elisa Estronioli, Portal UOL Educação. Ver *Referências* ao final desta tese.

Além de buscarem um bom posicionamento nas listas mundiais, as universidades paulistas pretendem seguir formando profissionais preparados para atuarem no mercado internacional, uma demanda natural da globalização. Diante desse quadro, as universidades reúnem seus esforços e investimentos buscando alcançar o patamar de “universidade internacional”.

Ora, uma das áreas que necessitará grande investimento por parte da universidade é a do ensino de línguas. Pensar a internacionalização significa, também, assegurar um bom desempenho linguístico na língua alvo dos estudantes, tanto no português brasileiro, para os estrangeiros que vêm estudar aqui, quanto na língua estrangeira do(s) país(es) onde nossos estudantes pretendem seguir um programa de mobilidade internacional. Com essa ambição, a USP já planeja a ampliação do Centro de Línguas da Faculdade de Letras como parte do futuro Centro de Difusão Internacional (Cf. *USP Destaques* nº7, 2010). À parte os projetos de investimento em uma estrutura física capaz de absorver a internacionalização da universidade, é toda a questão da didática do ensino de línguas que está em jogo.

A língua estrangeira passa a ter um lugar de destaque dentro desse contexto de internacionalização, pois ela é a mediadora das relações em que se criam novos conhecimentos, modos de trabalho e de produção, tanto em ambiente acadêmico quanto profissional. Empresto a reflexão de E. Nonnon (1999) a respeito da importância do ensino do oral e das interações verbais desde a escola (no contexto de aprendizagem do francês como língua materna), pelo papel fundamental que desempenha a verbalização do pensamento dos alunos nas atividades cognitivas mobilizadas durante a aula. Segundo muito bem frisa Nonnon, é através dos enunciados dos alunos que se pode compreender suas interpretações e estratégias de aprendizagem em todas as disciplinas. O argumento cabe perfeitamente à realidade do estudante adulto de língua estrangeira, tanto na sua atuação profissional quanto na aula da universidade (p. 91, tradução nossa):

Em um segundo nível, o das aprendizagens de todas as disciplinas, o oral é invocado como mediador privilegiado da construção de conhecimentos e de estratégias intelectuais. Valorizar o oral significa interessar-se pelas funções da verbalização nas atividades cognitivas mobilizadas durante uma sequência de aprendizagem e pelas modalidades do diálogo didático que permitem avanços conceituais reais, considerando que os enunciados dos alunos são um revelador de suas interpretações, de

suas estratégias e dos obstáculos com que se deparam, e que, por outro lado, a atividade de verbalização, conjunta sobretudo, desempenha nessa aprendizagem um papel dinâmico que é preciso identificar e potencializar⁹.

Esta reflexão nos remete à concepção vigotskiana da aprendizagem segundo a qual tanto as interações sociais quanto as atividades mediadas por um instrumento (material, como uma ferramenta de trabalho, ou simbólico, como a linguagem) são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ou seja, o indivíduo se forma graças à sua interação com o meio. As relações de troca que se constroem nas interações são fundamentais para a realização de projetos comuns, tanto quanto para a afirmação da individualidade em dado contexto social.

Sendo assim, em um ambiente acadêmico internacional e plurilíngue, a fragilidade de recursos pessoais de comunicação verbal oral pode tornar o início desse percurso de mobilidade desgastante e um tanto frustrante, além de retardar o aproveitamento acadêmico e social do estudante estrangeiro. No ambiente profissional em que o trabalho, ou uma parte dele, se desenvolve em língua estrangeira, a capacidade de comunicação do indivíduo possibilita sua participação nas tomadas de decisão e nos projetos em equipe; como bem o sublinha o filósofo Habermas (1986, citado por Nonnon, 1999) a linguagem no trabalho é meio para se chegar a uma compreensão comum das coisas. Em ambos os casos, é todo o contexto que está em jogo: sem a capacidade de comunicação verbal oral na língua estrangeira requerida pela situação de interação social, o indivíduo enfraquece as trocas com o *outro* que possibilitam a construção de conhecimento e de modos de trabalho e produção.

É devido à importância da comunicação verbal oral enquanto mediadora das relações humanas para a construção de conhecimentos e a realização de ações conjuntas que retive a problemática das práticas de interação oral na aula de francês língua estrangeira.

⁹ A un second niveau, celui des apprentissages de toutes disciplines, l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles. Valoriser l'oral, c'est s'intéresser aux fonctions de la verbalisation dans les activités cognitives engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique permettant de réelles avancées conceptuelles, en considérant que les énoncés des élèves sont un révélateur de leurs interprétations, de leurs stratégies et des obstacles sur lesquels ils butent, et que d'autre part l'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut cerner et potentialiser (Nonnon, 1999 : 91)

Hoje, dificilmente pensamos em um processo de ensino e aprendizagem que não se valha dos recursos oferecidos pelas tecnologias de informação e de comunicação. O imenso potencial dessas ferramentas abre novos espaços e meios de comunicação verbal que podem contribuir em muito para a prática didática da interação oral em língua estrangeira. Há anos atrás, tive a oportunidade de desenvolver conteúdos e sequências de aprendizagem em francês língua estrangeira para a formação de estudantes universitários engajados em um processo de mobilidade estudantil internacional. O germe desta pesquisa nasceu naquele contexto, a partir de questionamentos pessoais a respeito de práticas de produção oral na língua alvo que pudessem ser realizadas por mediação das tecnologias de informação e de comunicação.

O que eu buscava, desde então, era descobrir meios de aperfeiçoar a competência comunicativa dos meus alunos de modo a que estivessem aptos a participar plenamente de novas situações de comunicação discursiva em outros contextos de expressão francófona, ao término do processo de aprendizagem em língua estrangeira.

1.2 ELEIÇÃO DAS INTERAÇÕES COMO OBJETO DE ESTUDO

Os objetivos iniciais desta pesquisa foram esboçados durante o período em que lecionava o francês como língua estrangeira na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP), entre 2006 e 2007. O desenvolvimento de competências comunicativas orais era a prioridade daqueles estudantes que se preparavam, em curto prazo, para completar seus estudos de graduação ou de pós-graduação na área da Engenharia Agrônoma em Escolas Superiores francesas, no âmbito de acordos bilaterais de cooperação científica entre essas instituições e a USP. Na sua grande maioria, aqueles estudantes nunca haviam estudado o francês, ou então possuíam algumas poucas competências comunicativas na língua, adquiridas aqui e ali, todavia insuficientes para garantir a manutenção de uma conversação bastante simples na língua alvo.

Precisávamos adotar uma metodologia de ensino e aprendizagem da língua estrangeira que aproximasse esses estudantes, de maneira rápida e ao mesmo tempo eficaz,

da língua praticada nos ambientes acadêmicos que pleiteavam frequentar. Digo *metodologia de ensino* porque a compreendo no sentido em que a define Puren (1988: 17), como “um conjunto coerente de procedimentos, técnicas e métodos que se revelou capaz [...] de gerar cursos relativamente originais em relação a cursos anteriores¹⁰” (tradução nossa).

Na época, desenvolvia minha pesquisa de mestrado cujo objetivo era investigar os aportes de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para uma modalidade híbrida de ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira baseada na realização de projetos. Tomei então o trabalho a ser realizado no espaço de um semestre letivo junto a uma das turmas de francês para a agricultura como uma prática reflexiva. Optei por um ensino das estruturas linguísticas e comunicativas básicas da língua estrangeira durante os três primeiros meses de curso (por volta de 40 horas/aula), antes de passarmos a uma segunda fase (20 horas/aula) voltada para a aprendizagem por projetos. A ideia era fornecer aos estudantes, em um primeiro momento, alguns elementos linguísticos e comunicativos elementares para compreenderem o funcionamento da nova língua, a fim de empreendermos uma segunda fase principalmente voltada para a compreensão e a produção de textos simples, orais e escritos, na língua de aprendizagem.

Uma bem-sucedida experiência anterior de ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira apoiada pelo AVA *Blackboard*¹¹ motivou-me a adotar o ambiente *COL (Cursos Online)*, da USP, como recurso de apoio à aprendizagem por projetos que se realizaria neste novo contexto da Escola de Agricultura. O ambiente facilitava a comunicação e partilha de documentos pedagógicos com os estudantes, não mais restritas ao espaço físico da sala de aula. Mas, sobretudo, o AVA servia de porto para a navegação: do ambiente para a rede, da rede para os mundos da linguagem francófona da agricultura e do ambiente acadêmico alvo.

¹⁰ « [...] un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs ». C. PUREN, 1988 : 17.

¹¹ Refiro-me ao período em que lecionava o francês como língua estrangeira no Curso *Blaise Cendrars* na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, como monitora-bolsista do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, de março de 2005 a dezembro de 2006. Esse trabalho encontra-se relatado no texto *Blackboard: Interaction extra-muros*, de la Torre Aranda, 2008; ver Referências ao final desta tese.

Através do acionamento dos *hyperlinks* sugeridos, os estudantes tinham acesso rápido e fácil a uma gama de conteúdos escritos e orais em francês, relacionados com sua área de conhecimento, efetivamente mais ampla do que aquela que poderia ser compartilhada no espaço-tempo das aulas presenciais. Além disso, a aprendizagem realizada a distância permitia a cada estudante gerenciar seu ritmo de trabalho e desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem de acordo com suas necessidades linguísticas individuais.

A realização do projeto *Propostas para a construção de uma cidade sustentável*, desenvolvido durante a segunda fase do curso, alternava práticas individuais de leitura e escuta de textos a distância com debates e tomadas de decisão em grupos durante as sessões presenciais. As interações orais entre colegas em face a face aconteciam como uma forma de reinvestimento das atividades de compreensão oral e escrita propostas no ambiente COL. Elas tinham por objetivo chegar a uma compreensão comum acerca da melhor proposta de cidade sustentável (melhor localização em relação aos recursos naturais do entorno, construção planejada de moradias, coletores de resíduos, fontes de energia recicláveis, etc.). Ao final do curso, com a apresentação oral dos projetos de cada um dos grupos, verificou-se que aqueles estudantes tinham desenvolvido competências comunicativas que iam além das expectativas para aquele semestre de aprendizagem. Como eram estudantes de nível principiante, não se esperava que fossem argumentar seus projetos usando os recursos linguísticos complexos mais apropriados para estabelecer relações lógicas de sentido (oposição, concessão, consequência) entre enunciados. No entanto, expressavam suas ideias de forma clara e eficaz, fazendo uso de estruturas linguísticas (o *passé composé*, por exemplo) e comunicativas que não haviam sido formalmente trabalhadas em aula. Ao final do semestre letivo, os projetos foram apresentados ao grupo-classe unicamente em francês em formato de pequenos seminários. O sucesso da exposição oral dos projetos, bem como de sua recepção (compreensão oral) e abertura ao debate (eleição do melhor projeto), foram os elementos indicativos de validação dessa metodologia de ensino e aprendizagem.

Podemos interpretar esse ganho na capacidade comunicativa de cada estudante como uma soma da exposição aos textos orais e escritos consultados mais as trocas que se realizavam entre colegas durante a aula. Acreditamos que a leitura e a escuta em ambientes

hipermídia (estrutura hipertextual combinada à imagem e ao som) potencialize as estratégias metacognitivas mobilizadas para a seleção e a organização daquelas informações que darão sentido a sua argumentação (cf. Rouet, 2000), favorecendo assim o aprendizado. Uma vez motivado pelo assunto que lhe é proposto discutir, o estudante acaba indo mais longe na sua navegação e exercita sua competência para compreender textos, o que se refletiu, neste caso, em uma bem sucedida produção de textos orais (argumentação oral do projeto final). Considero este aspecto como uma *interatividade produtiva* do usuário com esses sistemas digitais. Já as interações orais nos pequenos grupos, como dito acima, tinham o papel de fazer emergir a compreensão comum dos estudantes sobre seu projeto, além de ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências comunicativas pessoais por meio da autorregulação: a compreensão que o outro tem do meu texto oral leva-me a reorganizá-lo, eventualmente, até que o sentido dos enunciados seja claro o suficiente para dar andamento à intercompreensão entre colegas.

O êxito da metodologia adotada foi representativo e fazia acreditar que as atividades mediadas por computador, realizadas a distância ou combinadas com as presenciais, tinham o potencial de favorecer um melhor desempenho comunicativo dos estudantes. No entanto, certas lacunas foram observadas durante o projeto da Agricultura que diziam respeito justamente ao uso das tecnologias digitais que favoreceriam a interação verbal oral *online* entre estudantes. As condições materiais e humanas daquele contexto não eram as mais favoráveis para o empreendimento *online*: acesso limitado a um computador de uso pessoal e à Internet de banda larga, incompatibilidade de tempos homogêneos para os encontros *online*, uma só professora para assegurar o ensino presencial, a tutoria e a autoria dos conteúdos para o presencial e o a distância. Não havia, com esse quadro, uma possibilidade realista de exploração de recursos de comunicação síncrona ou de desenho de uma estratégia que possibilitasse a *interação online* entre os estudantes. Ficou dessa experiência o desejo de investigar o potencial das TIC como apoio à prática da interação oral no ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira.

Enquanto desenvolvia essa pesquisa de mestrado na USP, fui contemplada com uma bolsa de estudos europeia para integrar o programa de mestrado Erasmus Mundus *Euromime*

– *Engenharia de Mídias para a Educação*, realizado de setembro de 2007 a junho de 2009 nas universidades que compõem seu consórcio: Universidade Técnica de Lisboa (UTL), Portugal, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, Espanha, e Université de Poitiers (UP), França. No exame de qualificação de mestrado na USP, em agosto de 2007, a banca decidiu por bem que não haveria sentido desenvolver duas pesquisas de mestrado ao mesmo tempo, e promoveu esse processo de formação a um doutorado direto. Parti então para o mestrado europeu, onde desenvolvi a pesquisa *Apprentissages en ligne pour publics universitaires. Médiations, Interactions*¹², cujo objetivo era conhecer de perto outras práticas mediadas por tecnologias, desta vez desenvolvidas em universidades francesas de recepção, a fim de identificar os usos e as contribuições do recurso tecnológico para a aprendizagem do FLE orientada a públicos universitários.

Durante aquele período, observava constantemente à minha volta, nas universidades europeias que frequentei, que os estudantes universitários em mobilidade internacional careciam de uma formação que contemplasse de modo mais incisivo a produção do francês oral. Os estudantes estrangeiros não pareciam ter tido, antes do percurso europeu, uma formação em francês língua estrangeira com ênfase no desenvolvimento de competências comunicativas orais que lhes permitissem uma participação autônoma nas interações verbais realizadas no ambiente acadêmico francófono. Toda *rentrée* (volta às aulas) do mestrado Euromime é constituída por duas semanas de encontros, palestras e debates em torno do tema das tecnologias aplicadas à educação. Como acontece na Universidade de Poitiers, todos os debates são promovidos em língua francesa. Nas duas *rentrées* de que participei durante aquele percurso, vi constantemente a meu lado colegas assistirem a palestras e debates sem compreenderem nem mesmo um dez por cento das exposições e, conseqüentemente, sem poderem participar das discussões que se abriam em seguida nem tirar proveito das informações e opiniões que ali circulavam para seu enriquecimento pessoal.

¹² «Apprentissages en ligne pour publics universitaires. Médiations, Interactions.», pesquisa de mestrado orientada pelo professor Freiderikos Valetopoulos, UFR Lettres & Langues, Université de Poitiers, França. Junho de 2009.

Situações como estas nos remetem ao problema da fragilidade dos recursos pessoais para engajar-se em interações orais em língua estrangeira de que falávamos acima, sobretudo quando dizem respeito a processos de construção de conhecimento ou de trabalho conjunto. Vivenciei aquele percurso não somente como estudante estrangeira, mas com o olhar da professora de FLE (francófona, portanto) que vê a seu redor a confirmação diária da necessidade de um investimento mais importante da didática do francês na prática das interações verbais orais em aula.

O desenvolvimento de uma pesquisa que adotasse como objeto de estudo a problemática da produção do francês oral pelo estudante universitário apresentava a ocasião de trazer uma contribuição pontual para o campo da didática de línguas. De volta do percurso europeu, dei andamento à pesquisa de doutoramento apresentada nesta tese, com reorientação dos objetivos a partir da problemática levantada.

O conhecimento adquirido no uso de tecnologias para a educação durante o percurso europeu possibilitou-me encontrar respostas ao que antes era visto como uma lacuna em minha prática pedagógica no que se refere aos meios de interação oral a distância. Em 2006, quando a ideia deste estudo se esboçava, eu tinha por questionamento de pesquisa indagar se o uso das tecnologias traria alguma contribuição significativa para o aperfeiçoamento comunicativo do estudante de francês língua estrangeira em relação às práticas realizadas no espaço físico da sala de aula.

Hoje, já não pretendo questionar se é possível *aprender melhor* com a mediação das tecnologias. Vários autores chamam a atenção sobre a falta de força dessa pergunta para dar conta da complexidade do ensino instrumentado, e que é preciso analisar qualitativamente de que maneira as *aprendizagens* mudam sob os efeitos da instrumentação (Ponte, 2000; Perrenoud, 2000; Valente, 2005; citados por Quartiero, 2007). Concordo ainda com aqueles pesquisadores (Marcuschi, 2005, 2009; Warschauer e Kern, 2000) que acreditam que o uso cada vez mais presente das tecnologias digitais como meio de comunicação nas mais diversas áreas da atividade humana não deixa dúvidas quanto à necessidade de o ensino de línguas integrar a suas práticas os modelos de comunicação discursiva que se realizam via computador. Assim sendo, parto do princípio que *se aprende de modo diferente* com o apoio

desses meios, e que portanto é preciso nos indagarmos sobre *como* conduzir o ensino e a aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Essa inquietação em relação à aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais traduziu-se, por consequência, no seguinte questionamento de partida que serviria de fio condutor da pesquisa aqui apresentada: *Como devem ser construídas as práticas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais de modo a favorecer o aperfeiçoamento da competência de comunicação discursiva oral do estudante de francês língua estrangeira?*

Indago com esse questionamento de partida que tipo de recurso selecionar para a mediação tecnológica e como utilizá-lo, a postura do professor ao assumir a mediação humana das interações, e o próprio desenho das atividades ou tarefas a serem realizadas pelos estudantes em relação ao objetivo de aprendizagem pretendido.

Será óbvio dizer que a pesquisa idealizada só poderia se concretizar se um grupo de estudantes de francês manifestasse, durante o período em que o estudo se realizaria, o desejo de mudar de alguma forma as práticas da língua falada vivenciadas em uma formação formal. Foi então que a professora Cristina Pietraróia ofereceu-me a oportunidade de entrar em contato com o grupo de estudantes do 3º ano de Letras Português/Francês matutino da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, para os quais ela lecionava a disciplina Francês 5. Durante o mês de março de 2010 assisti às aulas presenciais dessa disciplina, com o objetivo primeiro de envolver-me com aquele grupo, enquanto pesquisadora e professora de francês ouvinte. O contato semanal com o grupo permitiu-me conhecer as atividades realizadas em sala de aula, o nível de competências comunicativas do grupo na língua estrangeira e, creio, conquistar a confiança dos estudantes para uma eventual intervenção coletiva.

Busquei identificar junto aos estudantes se eles gostariam de participar de uma formação complementar que contribuísse para o aprimoramento das competências em francês língua estrangeira já desenvolvidas em suas aulas da Graduação. Em uma primeira sondagem realizada em presencial, de caráter informal, o grupo respondeu positivamente a essa ideia, referindo-se especificamente à prática do francês oral, que seria uma lacuna a ser preenchida nos cursos presenciais da Faculdade de Letras. Ao final do mês em que participei

das aulas de Francês 5 como ouvinte, apliquei um questionário de análise de necessidades junto a esse grupo. Suas respostas, que serão apresentadas em detalhe no capítulo 2 desta tese, revelaram necessidades de aprendizagem efetivamente relacionadas ao aperfeiçoamento de competências de comunicação oral na língua alvo.

Os dados levantados com o questionário justificavam o investimento em uma intervenção pedagógica tendo por objetivo práticas de interação oral. Ao mesmo tempo, corroboravam uma necessidade comum aos estudantes de francês já observada em outros contextos universitários (estudantes de agricultura, estudantes não francófonos em mobilidade internacional), de serem expostos a práticas de comunicação discursiva que representem os usos reais da língua falada em contexto social.

O projeto *CEFRADIS – Cours pilote de français avancé à distance* foi desenvolvido ao longo de cinco meses, de maio ao início de outubro de 2010, com o duplo objetivo de realizar a pesquisa aqui apresentada e de desenvolver uma ação junto aos estudantes do 3º ano de Letras que respondesse a suas necessidades de formação em francês língua estrangeira. O projeto contou com um grupo de estudantes relativamente pequeno, em comparação ao número de estudantes do curso presencial de Letras, mas importante o suficiente para desenvolvermos um trabalho aprofundado de aperfeiçoamento da competência comunicativa oral. Como se tratam de estudantes com nível intermediário em FLE (entre os níveis B1 e B2 do Quadro de referência), o projeto *Cefradis* constituía-se na oportunidade de tentar fortalecer os recursos pessoais de expressão oral para que os estudantes sintam-se prontos a engajar-se em contextos francófonos de comunicação discursiva reais, isto é, diferentes do contexto de aprendizagem da sala de aula.

Para tanto, estabeleci como **objetivo geral** desta pesquisa: *analisar a maneira como os estudantes cooperam uns com os outros em suas atividades comunicativas orais em francês língua estrangeira e identificar estratégias de mediação tecnológica e humana de ajuda a seu aperfeiçoamento.*

Com esse objetivo de pesquisa, procuro trazer novas respostas às indagações da didática de línguas sobre como a mediação humana e a tecnológica podem contribuir para a prática didática da interação verbal oral. A análise dos dados coletados deverá indicar se é

possível adaptar as práticas realizadas durante este estudo a contextos universitários mais abrangentes, e em que medida elas permitiriam atender às demandas do público universitário no que se refere à competência comunicativa oral em francês como língua alvo.

Como vimos no início deste capítulo, as metodologias de ensino de línguas evoluíram historicamente em função dos usos esperados da língua alvo dando cada vez mais relevância à competência de comunicação e interação em contexto social. De igual modo, a partir da segunda metade de século 20 até este início de século 21, o desenvolvimento das tecnologias nos levou a passar do paradigma da relação indivíduo-máquina ao paradigma da relação indivíduo-indivíduo em que a máquina é apenas o *meio* de comunicação e de interação social.

A fim de responder ao objetivo de pesquisa fixado, é importante situar-nos dentro de um continuum histórico de aplicação das tecnologias na aula de línguas, tomando como ponto de observação os usos das tecnologias que foram (ou não) facilitadores da comunicação verbal oral na língua alvo. Este olhar para a história nos servirá para identificar aquilo que possa ser considerado como prática de inovação na didática de línguas, compreendendo por inovação não algo totalmente inusitado mas sim uma prática que constitua um passo a mais para a aprendizagem em relação ao que foi feito em períodos anteriores do ensino de línguas apoiado por tecnologias. É o que faremos a seguir, antes de abordarmos algumas especificidades da interação *online* que devem ser levadas em conta no processo educativo.

1.3 AS TECNOLOGIAS COMO RECURSO MEDIADOR DAS INTERAÇÕES

O intenso desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação a partir dos anos 1990, o potencial e a diversidade de seus recursos transformaram profundamente os modos de comunicação e de construção de conhecimento no ambiente educacional. Durante os vinte anos percorridos de lá para cá, as possibilidades de uso educativo das tecnologias multiplicaram-se consideravelmente devido à rapidez com que os recursos se desenvolveram. A web 2.0 dos anos 2000 trouxe mais um novo conceito de comunicação e de construção e

partilha de conteúdos em rede, democratizando o acesso à tecnologia com seus aplicativos cada vez mais amigáveis e desenvolvidos sob o conceito de *software livre*¹³.

A didática de línguas talvez seja uma das grandes beneficiadas por essas transformações, pois é seu objeto de estudo que se encontra favorecido pelo desenvolvimento das TIC: a comunicação social. Segundo Marcuschi (2005), as atividades comunicativas que se realizam no meio eletrônico competem, em importância, com aquelas que se dão em outros contextos de expressão oral e escrita. Para ele, “a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” e “se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las” (p.13).

Esta posição, ampliada para as proporções atuais que tomou a rede *www* é importante, em primeiro lugar, para não confundirmos *o uso das tecnologias em favor da aprendizagem* com o *uso obrigatório* das tecnologias por pressões institucionais ou sociais. Vista como *um elemento dentre os demais que facilitam os processos de aprendizagem*, a tecnologia deve ser integrada na aula de línguas como mediadora de novas formas de organização da aprendizagem e de comunicação entre os estudantes. Ela deve, ainda, possibilitar que o estudante seja exposto à prática em língua estrangeira de tipos de comunicação orais ou escritos que ele pratica normalmente na sua língua materna, como os *e-mails*, os *chats*, os *blogs*, ou as conversações orais *online*.

Depreendem-se desse quadro três questões que hoje já têm sérias implicações nos processos de ensino e aprendizagem, e continuarão a ocupar o centro das atenções didáticas nos próximos anos:

- a primeira refere-se à seleção dos instrumentos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem; é preciso que os critérios de seleção dos instrumentos mediadores sejam pautados por uma relação lógica, e bastante simples em sua

¹³ O software livre é um programa de código aberto, ou seja, ele traz em sua distribuição uma licença que permite ao usuário ter acesso ao código fonte, desenvolvê-lo para melhorá-lo e em seguida (re)distribuí-lo a toda uma comunidade de usuários.

formulação, entre *objetivo* e *meio*: que objetivos pretendo alcançar ao final do percurso de aprendizagem e de que recursos devo dispor para alcançá-los?

- a segunda questão diz respeito aos modos de utilização da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem, e à reflexão levantada há pouco sobre *como* dispor das tecnologias na aula; uma vez selecionados os instrumentos mediadores, é preciso organizar seu uso dentro de um conjunto de práticas didáticas (atividades ou tarefas) que favoreça uma ação do estudante estreitamente relacionada com seu objetivo de aprendizagem;
- finalmente, a terceira questão, da qual dependem intrinsecamente as duas anteriores, diz respeito ao elemento humano: de que modo o professor deve posicionar-se para assumir a mediação instrumentada entre o estudante e o objeto de aprendizagem?

Estas três questões estão diretamente relacionadas com a problemática da *interação* na aula de línguas. Se a finalidade do ensino de línguas hoje é capacitar o indivíduo para interagir em situações comunicativas de dado contexto social alvo (acadêmico ou profissional), então a integração das tecnologias na aula só terá sentido quando estas forem realmente mediadoras de processos de ação e de construção (de competências, de conhecimento) em cooperação com o outro. *Integrar para interagir* seria, portanto, o princípio norteador da aprendizagem instrumentada. Dentro desse quadro, a mediação humana parece-nos fundamental para decidir *se* integrar as tecnologias na aula, *quais* recursos selecionar, *em que momento*, e *como* realizar a aprendizagem instrumentada. Boa parte dessas decisões caberá ao professor responsável pela aula, mas é desejável que elas sejam compartilhadas, discutidas e aceitas pelos estudantes sempre que possível, sob o risco de estes não engajarem a sua parte de responsabilidade no processo de aprendizagem.

A eleição de instrumentos tecnológicos adequados para o desenho de melhores práticas educativas não é tarefa fácil, mesmo porque cada curso tem sua especificidade e requer instrumentos particulares. A diversidade de recursos cria naturalmente o “embaraço da escolha”. Como salienta José Manuel Moran (2003: 45), “estamos aprendendo a desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes”.

Se é preciso compreender como dispor da mediação tecnológica, tanto melhor olharmos para o histórico de sua integração aos processos de aprendizagem em língua estrangeira a fim de identificar *o que é* e *o que não é* interação na aula instrumentada, e desse modo nos posicionarmos em relação às escolhas necessárias para a realização deste estudo. Essa reflexão certamente contribuirá para uma eleição criteriosa de recursos.

1.4 OS DIFERENTES PERÍODOS DO ENSINO INSTRUMENTADO DE LÍNGUAS

Segundo Warschauer e Kern¹⁴ (2000), podemos distinguir três grandes movimentos teóricos na recente história da Aprendizagem de Línguas Apoiada por Computador (ALAC): o período *estruturalista*, o período *cognitivista*, e o período *sociocognitivista*. A maneira como são empregados os recursos tecnológicos na aprendizagem de línguas estrangeiras é profundamente influenciada pelos estudos teóricos desenvolvidos sob cada um desses movimentos.

Igual posição adotam outros pesquisadores na grande área da tecnologia educativa, com destaque para os períodos comportamentalista, cognitivista e sociocognitivista/sociocultural do desenho de tecnologias para a educação, dentre eles M. Area (2002), A. Filatro (2004), E. Quartiero (2007), e especificamente K. Zourou (2007) na área da aprendizagem instrumentada de línguas.

Apresento a seguir uma síntese dos três períodos da ALAC, em que retomo a proposta de Warschauer e Kern (2000), acrescentando modificações pessoais com M. Berdugo (2001), C. Puren (2003, 2007) sobretudo para a configuração dos quadros de síntese, além de apoiar-me nos autores acima citados, entre outros. Meu objetivo não é apresentar um estudo aprofundado sobre a evolução das tecnologias educativas, para isso convido o leitor a

¹⁴ Os estudos de Mark Waschauer (Universidade da Califórnia, Irvine) e de Richard Kern (professor de linguística francesa e diretor do Berkely Language Center) têm representado uma importante contribuição na área da aprendizagem de uma segunda língua mediada por tecnologias. Vários trabalhos seus podem ser consultados em sua página da Universidade da Califórnia, no endereço <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php>.

remeter-se às fontes citadas. O que pretendo é identificar os usos das tecnologias enquanto recurso mediador da aprendizagem de línguas, e em que medida, na sua evolução, elas contribuíram à prática didática do francês oral. Assim sendo, evocarei eventualmente algumas mídias introduzidas na aula de francês língua estrangeira pela sua importância em relação à prática do oral, mas que se tratam necessariamente de tecnologia de computador.

O período estruturalista

No início do século 20, a psicologia aplicada à educação procura mensurar a capacidade de aprendizagem dos indivíduos mais que compreender os processos. Esse período foi marcado pela influência das teorias psicológicas behavioristas acerca do aprendizado humano baseado no condicionamento operante e no ensino programado de B. F. Skinner (1954). Este se fundamentava, por sua vez, nos estudos de John Watson (1913) segundo o qual era possível alcançar o condicionamento da conduta complexa humana a partir de uma soma de reflexos simples (Quartiero¹⁵, 2007). Entre os anos 1950 e 1960, portanto, acreditava-se que havia aprendizagem quando o estudante aprendia a estabelecer conexões entre estímulos e respostas (Area, 2002; Filatro, 2004). Isto levou a educação a investir na introdução de materiais e suportes técnicos (*máquinas de ensinar*) baseados na gradação de conteúdos, no controle dos progressos do estudante, na individualização da aprendizagem, no *feedback* imediato e no reforço positivo (Berdugo, 2001). A meta era aumentar a eficácia no ensino através de processos de aprendizagem baseados na interação mecânica do sujeito com os recursos tecnológicos, estes apreendidos como os ‘estímulos apropriados’ para a eficácia desejada na aprendizagem.

A introdução das tecnologias na educação sob o enfoque behaviorista buscava uma aprendizagem mais eficaz através de recursos individualizados e nivelados para todos os

¹⁵ Elisa Maria Quartiero é doutora em Mídia e Conhecimento na UFSC e professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina/CCE/UDESC.

estudantes (todos atingiam “o mesmo objetivo de aprendizagem, cada um a seu ritmo¹⁶”). Com essa visão, no entanto, só se aperfeiçoavam práticas tradicionais de ensino (memorização das “boas” respostas) com um enfoque instrumentalista (centrado nos meios instrutivos) e uma base empírica redutora do ensino e aprendizagem segundo a qual o professor que contasse com boas e variadas ferramentas (variedade de estímulos) lograria aumentar a atenção e a motivação dos estudantes, o que facilitaria a aquisição e a retenção da informação (Pere Marqués, 1999; Cabero, 2007). Não havia um questionamento profundo sobre as interações entre os elementos implicados e os processos psicológicos desencadeados nos atores envolvidos em processos de ensino e aprendizagem. Apesar de apoiar-se em teorias inconsistentes, o comportamentalismo deixou como legado o início do desenvolvimento de tecnologias pensadas exclusivamente para a educação.

O ensino de línguas apoiado nas teorias da psicologia comportamentalista estendeu-se durante os anos 1960 e 1970. O modelo de aprendizagem era constituído de programas de exercitação baseados em exercícios estruturalistas (*drill and practice*), sendo o mais conhecido a plataforma PLATO (*Programmed Logic for Automated Teaching Operations*), desenvolvida na Universidade de Illinois, em 1960 (Warschauer, 1996). A estratégia do *drill and practice* tem como modelo o *computador como tutor* (Taylor, 1980, citado por Warschauer), isto é, o computador é utilizado como meio que fornece material instrucional para o aluno, geralmente exercícios de gramática e de tradução repetidos à exaustão (pejorativamente, *drill and kill*, retomando as palavras de Warschauer, 1996), com *feedback* imediato. O modelo, totalmente influenciado pelos estudos de Watson e Skinner, compreendia que a aprendizagem de uma língua correspondia à formação de um hábito, e dessa forma visava condicionar o estudante a produzir respostas corretas a estímulos linguísticos (Warschauer e Kern, 2000).

¹⁶ B.F. Skinner explica o funcionamento e as vantagens pedagógicas das ‘teaching machines’: <<http://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQg20>>.

PERÍODO ESTRUTURALISTA

TEORIAS DE APRENDIZAGEM, TEORIAS LINGÜÍSTICAS	APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA É	IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS PARA A EDUCAÇÃO MEDIATIZADA	APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS
<p>Comportamentalismo, Condicionamento operante; Ensino programado (Watson, manifesto Behaviorista, 1913; Skinner, A ciência da aprendizagem e a arte do ensino, 1954)</p> <p>Estruturalismo (Saussure, 1916; Bloomfield, 1933) Behaviorismo até o final dos anos 1950</p>	<p>Uma atividade individual</p> <p>Reagir mecanicamente na LE aos estímulos do meio. (paradigma behaviorista)</p>	<p>Foco nos resultados Pequenos sucessos (respostas corretas)</p> <p>Tecnologia instrucional Máquinas de ensinar : Punchboard (1926), Drum Tutor 1958)</p>	<p>O computador como tutor</p> <p>PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations), Universidade de Illinois, 1960: sistema tutorial modular de criação de drills, i.é, aprendizagem através de exercícios estruturais (drill-and-practice) : repetição, transformação, substituição, explicação gramatical, testes de tradução Diapositivos, retroprojetores, televisão</p>

Quadro 1. Influências das teorias educacionais no ensino de línguas com tecnologias. Estruturalismo

Fonte: M. Berdugo (2001), com aportes pessoais.

Até onde tenho conhecimento, a PLATO ou outra plataforma similar não foi aplicada ao ensino do francês língua estrangeira no Brasil. No entanto, uma tecnologia usada nas universidades brasileiras ainda no início dos anos 1980 e que tinha nítidos contornos comportamentalistas eram os ‘laboratórios de línguas’: salas equipadas com aparelhos de áudio distribuídos em cabinas individuais, onde cada estudante passava os cinquenta minutos de sua aula de língua estrangeira ouvindo uma fita e fornecendo respostas orais a exercícios de gramática ou de pronúncia. Era possível gravar suas respostas, no entanto não havia um *feedback* real sobre a produção oral: o aluno comparava suas respostas com um modelo preexistente. A prática do oral era tão somente limitada à automatização de uma competência linguística (língua como um conjunto de estruturas sintáticas estáveis) e de uma pronúncia ‘correta’ por meio de exercícios de repetição, seguindo, dessa forma, o mesmo princípio do treinamento por *drills* da plataforma PLATO.

Como vimos no início deste capítulo, é com a chegada da abordagem comunicativa na aula de FLE que o oral começará a ser praticado visando seu uso em contexto. Todavia, a

prática instrumentada da produção oral iria esperar muito tempo ainda após período estruturalista para ganhar espaço na aula de francês.

Ainda hoje se observa uma forte influência do behaviorismo nos cursos de línguas, e de francês língua estrangeira, sobretudo aqueles baseados na Internet. A abordagem é facilmente reconhecível pela sua base audiovisual acompanhada de exercícios estruturais de repetição mecânica da língua estrangeira do tipo “certo/errado” ou “verdadeiro/falso” que não oferecem uma real interação na língua estrangeira nem uma atitude reflexiva do estudante em relação à própria aprendizagem. A tecnologia geralmente utilizada no desenvolvimento desses cursos faz com que a bela vitrina de uma interface ‘lúdica’ e ‘interativa’ mascare uma clara focalização no objeto de aprendizagem, e não no estudante.

Os estudos de Benjamin Bloom e de Robert Gagné¹⁷, elaborados na década de 1950 ainda dentro dos paradigmas comportamentalistas, chamaram a atenção para o aspecto cognitivo da aprendizagem, e a importância de se levar em conta condições internas e externas para o desenvolvimento dessa estratégia de aprendizagem. Esses estudos abriram caminho para que o desenho dos processos educativos instrumentados estivessem dali por diante focados não nos resultados do ensino, mas sim nos processos internos de aprendizagem (Area, 2002; Filatro, 2004; Quartiero, 2007). Era o início da passagem de uma visão intuitiva do uso da tecnologia a uma concepção metodológica das práticas que supunham que a concepção, o desenvolvimento e a avaliação dos processos de ensino fossem justificados racionalmente.

O período cognitivista

Segundo observa Quartiero (2007), apesar de vários autores creditarem o início das pesquisas sobre os processos cognitivos aos europeus Alfred Binet (1857-1911), Lev Vigotski

¹⁷ A taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom sublinhava a importância dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor para a aprendizagem. Com ela, começa-se a levar em conta os processos cognitivos no tratamento da informação e a necessidade de se estabelecer, previamente, objetivos claros e precisos e a serem atingidos ao final do processo de aprendizagem. (Filatro, 2004).

(1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), o marco da virada cognitiva se dará apenas em meados dos anos 1950 com a publicação dos artigos *The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information*, de George Miller, e *A study of thinking* dos também norte-americanos Jerome Bruner, Jacqueline Goodnow e George Austin, ambos de 1956. Como os estudos europeus não chegaram a influenciar os norte-americanos, certos autores diferenciam a vertente europeia da norte-americana chamando esta de ‘nova psicologia cognitiva’.

Os estudos em psicologia cognitiva da segunda metade do século 20 coincidem historicamente com o desenvolvimento da ciência da computação, o que leva os pesquisadores a compararem o funcionamento da mente humana ao de um computador (Filatro, 2004; Quartiero, 2007). Com isso, estabelece-se como novo modelo de aprendizagem o ‘processamento da informação’. Acredita-se que a mente humana processe os registros sensoriais recebidos e os armazene em forma de esquemas, que são ativados, reestruturados e recuperados quando necessário durante o processo de aprendizagem. Uma das implicações desse modelo na aprendizagem é a decomposição da informação em ‘pedaços’ (*chunks*) ou unidades de significado que contribuem à memorização da informação. A estratégia é comumente utilizada no ensino de línguas para a aquisição de vocabulário: ao invés de se aprender, por exemplo, o significado do verbo francês *prendre* separadamente de suas possíveis combinações na frase, aprende-se as formas em que o verbo é utilizado formando unidades de significado estáveis como *prendre un café*, *prendre un verre*, *prendre une douche*, *prendre le métro*, e assim por diante.

É importante, contudo, não reduzir as pesquisas sobre o cognitivismo ao modelo único de processamento da informação, como alerta o professor Ángel Rivière Gómez, da Universidade Autônoma de Madrid (1991, citado por Quartiero, 2007: 6): “o mais geral e comum que podemos dizer da Psicologia Cognitiva é que remete à explicação da conduta, a entidades mentais, a estados, a processos e disposições de natureza mental, para os quais reclama um nível de discurso próprio”.

Assim, após as décadas de 1950-1960 em que a aplicação das tecnologias na educação foi marcada por um reducionismo focalizado nos meios, a perspectiva cognitivista

representou, a partir dos anos 1970, a transição para uma focalização no indivíduo e nos processos cognitivos desencadeados pela mediação dos meios (M. Maggio, 1998, citada por Quartiero, 2007). Segundo G. Salomon (1981, 1984, citado por P. Marqués, 1999), as tecnologias passam a ser vistas como sistemas simbólicos de representação da realidade, que interagem com a estrutura cognitiva do indivíduo promovendo nele o desenvolvimento de determinadas habilidades ou competências.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como o resultado da interação do sujeito com o mundo exterior, em um processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução a partir de suas representações de mundo. O indivíduo é sujeito ativo da construção de seus próprios conhecimentos. Uma ferramenta que marcou o ensino instrumentado baseado nesse princípio foi o LOGO, uma linguagem de programação desenvolvida por Seymour Papert (educador do MIT, *Massachusetts Institute of Technology*) e Wally Feurzeig para a aprendizagem da geometria através da criação de micromundos lúdicos. Os criadores de LOGO buscaram desenvolver um ambiente de aprendizagem aberto em que o estudante criava seu próprio projeto de aprendizagem e assumia seu controle (Berdugo, 2001), algo revolucionário até então no desenho de tecnologias para a educação. Além de basearem-se na resolução de problemas e na interatividade, os micromundos possibilitam que o estudante trabalhe com simulações de situações reais, podendo mais tarde transferir para o contexto real o aprendizado desenvolvido nesse ambiente.

O período cognitivista da aprendizagem de línguas apoiada por tecnologias estende-se dos anos 1970 ao final dos anos 1980 (Berdugo, 2001), mas é apenas mais ao final desse período, já adentrando os anos 1990, é que veremos aparecerem alguns aplicativos baseados no mesmo espírito dos micromundos de LOGO. Antes disso eram as tecnologias audiovisuais que iriam apoiar a aula de línguas.

Como observa Thierry Lancien (1998a), nos anos 1970 a noção de multimídia é ainda bastante diferente daquela que conhecemos hoje, que é a combinação controlada por computador de mídias estáticas e dinâmicas tais como imagem, som e texto. Naqueles anos, a influência dos estudos da pragmática e a abordagem comunicativa proposta pelo Conselho da Europa (como vimos em 1.1. acima) canalizaram o foco da aprendizagem de línguas

estrangeiras para o uso da língua em contexto. O multimídia que proporcionava esse tipo de abordagem nada mais era que uma reunião de mídias de massa audiovisuais como programas de televisão, programas de rádio e textos da imprensa escrita usados como suporte para a aula. No entanto, lembra Lancien, a realidade da aula de línguas era outra: “[...] em contextos de aprendizagem presencial ou nos centros de autoaprendizagem, são as fitas de vídeo, as fitas de áudio e documentos escritos que são propostos¹⁸” (1998a: 172, tradução nossa).

Todo esse material audiovisual que servia de suporte à aula de francês língua estrangeira era fabricado para fins pedagógicos, o que representava uma importante defasagem, sobretudo nos textos orais, em relação aos usos reais da língua em contexto.

A chegada dos textos autênticos (não fabricados para fins pedagógicos) na aula de FLE se dará nos anos 1980 (já mais tardiamente no Brasil, apenas nos anos 1990), com o desenvolvimento da televisão por satélite e dos canais a cabo. Isto representou um ganho enorme para o ensino e aprendizagem do francês oral, pois pela primeira vez o estudante terá contato com a realidade da comunicação discursiva na língua alvo, em situação de recepção, como relembra T. Lancien (1998a: 172):

Ao invés de terem acesso apenas a documentos “fabricados”, os estudantes puderam, naquele momento em inúmeros países, assistir a programas de televisão autênticos que não foram concebidos para a aprendizagem e que irão, no entanto, transmitir-lhes numerosas realidades discursivas, culturais e midiáticas¹⁹.

Além de se tratar de textos orais autênticos, os programas de televisão que nos chegavam à aula de FLE eram caracterizados pela *multicanalidade*, que compreendemos como a articulação entre som, texto e imagem em um mesmo documento (Lancien, 1998). A multicanalidade pode se traduzir, por exemplo, pela integração de uma imagem fixa ou de um

¹⁸ Autrement, dans des contextes d'enseignement présentiel ou dans des centres d'auto apprentissage, ce sont des cassettes vidéo, des cassettes audio et des supports papier qui sont proposés. T. Lancien, 1998a.

¹⁹ Au lieu de n'avoir accès qu'à des documents "fabriqués", les apprenants peuvent alors, dans de nombreux pays, regarder des émissions télévisées authentiques qui n'ont pas été conçues pour l'apprentissage et qui vont cependant leur livrer de nombreuses réalités discursives, culturelles et médiatiques. T. Lancien, 1998a : 172.

gráfico a uma conversação, entrevista ou palestra em vídeo, ou ainda pela transcrição em forma de legenda de uma parte do texto falado acompanhando a imagem em movimento. A complementaridade dos diferentes canais é vista como um elemento facilitador das aquisições linguísticas.

Uma interessante aplicação dos programas de televisão (em geral reportagens ou microdocumentários) para a prática da compreensão oral na aula de FLE que trazia embutida a multicanalidade foi o projeto *Vifax* (acrônimo de *vídeo* e *fax*), desenvolvido na Université de Bordeaux 2, em meados dos anos 1990. Os centros de línguas que tinham contratado uma assinatura *Vifax* junto a essa universidade gravavam determinado programa pela TV a cabo em uma data específica, e um dia depois recebiam de Bordeaux, por fax, fichas de exploração pedagógica da sequência gravada para realizar o ensino em presencial (Lancien, 1998a). É possível ver nessa proposta os mesmos princípios de recepção e de troca de material didático a distância entre diferentes países por meio da tecnologia que viriam a constituir o ensino a distância alguns anos mais tarde.

Seguindo a visão cognitivista e construtivista do desenvolvimento da linguagem, veremos nos anos 1990 aparecerem duas aplicações multimídia controladas por computador que marcarão a aula de línguas pela interatividade que proporcionam ao estudante, o disc-laser e o CD-ROM.

Um exemplo conhecido de disc-laser para aprendizagem do FLE é o programa *À la rencontre de Philippe*, desenvolvido em 1993 pelo *Athena Language Learning Project*, do MIT (G. Furstemberg, Murray, Malone, & Farman-Farmaian) (Warschauer e Kern, 2000). Trata-se de um jogo interativo multimídia para estudantes de nível intermediário e avançado de francês cujo objetivo é ajudar Philippe a resolver seus problemas. Assim, o estudante percorre virtualmente as ruas de Paris, onde o vídeo foi realizado, decidindo, com suas ações, o desenrolar da história e suas possíveis soluções. Ainda não se trata de um aplicativo que possibilite a produção oral na língua alvo, uma vez que seu objetivo principal é a compreensão oral da língua autêntica falada por francófonos nativos. Pensando na dificuldade que pode representar a compreensão do francês autêntico, o programa oferece ferramentas adicionais

como a transcrição de trechos do áudio e exemplos de atos de fala, de acordo com a abordagem comunicativa adotada. *Philippe* foi posteriormente publicado em suporte CD-ROM.

PERÍODO COGNITIVISTA

TEORIAS DE APRENDIZAGEM, TEORIAS LINGÜÍSTICAS	APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA É	IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS PARA A EDUCAÇÃO MEDIATIZADA	APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS
<p>Ciências cognitivas (psicologia cognitiva, ciências da informação, Inteligência artificial...) Construtivismo (Piaget, 1923);</p> <p>Gerativismo (Chomsky, 1957, 1965) Filosofia da linguagem e pragmática: intencionalidade do enunciado (atos de fala) (Austin, 1962) Etnografia da comunicação: competência comunicativa (Hymes, Gumperz, 1972) Aquisicionismo, input compreensível (Krashen, 1985)</p>	<p>Uma construção individual</p> <p>Pensar e falar na LE; língua em uso; simulações e jeux de rôles (abordagem comunicativa)</p> <p>Pôr em prática a gramática interna que se adquiriu da LE Um processo de construção / desconstrução / reconstrução pessoais de sua interlíngua (abordagem cognitivista) Realizar atividades de Conceitualização a partir das produções dos alunos</p>	<p>Processamento da informação por estágios Decomposição da informação (chunking) Metacognição Motivação</p> <p>Computadores Ambientes de aprendizagem abertos, micromundos lúdicos (LOGO), programas de simulação Ferramentas para edição e publicação</p>	<p>O computador como aprendiz (pode ser programado)</p> <p>Mídias audiovisuais (fitas k7, fitas de vídeo) Disc-laser interativos (<i>A la rencontre de Philippe</i>, desenvolvido por G. Furstemberg, MIT) CD-ROM interativos lúdicos (simulação didática)</p>

Quadro 2. Influências das teorias educacionais no ensino de línguas com tecnologias. Cognitismo.

Fonte: M. Berdugo (2001), com aportes pessoais.

Desenvolvido em 1986, o CD-ROM vem substituir o disc-laser, que não havia conseguido firmar-se no mercado educacional em razão de seu tamanho pouco prático e, sobretudo, de seu alto custo. A exemplo de seu antecessor, a tecnologia do CD-ROM integra som e vídeo, imagens fixas e animadas, e exercícios interativos de autocorreção. No Brasil, essa tecnologia entrará na aula de FLE na segunda metade dos anos 1990, e representará certa autonomização do estudante, um aspecto importante para a aprendizagem de línguas sob o ponto de vista cognitivista da aprendizagem, como dito há pouco.

Como em *Philippe*, um dos principais focos da aprendizagem com o CD-ROM era a *compreensão oral*, daí a ênfase dada nesse recurso ao vídeo autêntico como documento de base a partir do qual eram propostos exercícios interativos de verificação global e detalhada

dos diálogos, de exploração de vocabulário e de gramática. Boa parte dos CD-ROM para a aprendizagem do FLE já integrava a navegação por hipertexto, como o que tínhamos no programa *Je vous ai compris*, desenvolvido pela Université de Lille 3 (França), em 1997. Isto possibilitava ao estudante gerenciar seu próprio percurso de aprendizagem (decisão sobre a ordem dos exercícios) ou intervir no desenvolvimento de uma história em quadrinhos (escolha de um final dentre várias soluções propostas).

Esses exemplos revelam alguns dos princípios do cognitivismo presentes no CD-ROM multimídia para a aprendizagem do francês língua estrangeira que nos remetem à criação de micromundos lúdicos aqui citados (todavia, não tão abertos): a tecnologia como sistema simbólico de representação da realidade e o estudante colocado como sujeito ativo da construção de seus próprios conhecimentos.

Podemos dizer que o período cognitivista do ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira mediado por tecnologias contribuiu muito para a abertura do estudante estrangeiro à realidade da comunicação discursiva contextualizada e à cultura do outro francófono. Reconhecemos tanto nas tecnologias audiovisuais dos anos 1970 e 1980 quanto no multimídia dos anos 1990 uma forte influência da abordagem comunicativa e dos estudos da pragmática e da sociolinguística que contribuíram para a sua configuração, mas também dos estudos em aquisição de línguas (Krashen, 1981): vídeos fabricados e módulos de CD-ROM construídos segundo um repertório de atos de fala, exposição a exemplos de uso real da língua com os vídeos autênticos, exposição a uma grande quantidade de *input* compreensível em língua estrangeira com a redundância da multicanalidade do multimídia.

No entanto, todos os esforços em colocar o estudante em contato com os usos da língua no contexto alvo voltavam-se principalmente para situações de recepção, e não de produção oral. A esse respeito, Warschauer e Kern (2000) observam, judiciosamente, que a perspectiva cognitivista do ensino de línguas coloca o estudante em uma situação de interação

comunicativa ilusória, uma vez que ele é exposto à consulta e não a uma efetiva *negociação de sentido* que caracteriza as interações verbais reais²⁰.

O multimídia não oferece uma verdadeira *interação* porque o estudante não está se comunicando com um interlocutor a ele conectado em rede. Ao invés de interação, essa tecnologia proporciona a *interatividade* entre o estudante e a máquina, o que faz com que muitas de suas ações não tenham continuidade por falta de um *feedback* real, como observa L. Halliday (1999, citado por Berdugo, 2001: 96):

[...] el aprendiz no está realmente interactuando con ningún interlocutor o usuario de la lengua, y todas las respuestas supuestamente interactivas del computador vienen en realidad de una limitada base de datos de ítems pre-programados y pre-grabados.

Além disso, como lembram Warschauer e Kern (2000: 10) citando Crook (1994), nas práticas instrumentadas sob a perspectiva cognitivista o professor não participa da tarefa que o estudante está realizando individualmente diante de seu computador, o que pode “comprometer a natureza colaborativa da aprendizagem em sala de aula”. Com efeito, o papel do professor enquanto aquele que toma certas decisões e orienta os estudantes em sua aprendizagem não pode ser desempenhado pela máquina.

Como disse anteriormente, o que se passa dentro de uma sala de aula é conhecido apenas por aqueles que vivenciam essa situação. Hoje, os recursos audiovisuais e multimídias seguem sendo utilizados na aula de língua mediada por computador. Espero poder dizer que os elementos discursivos trazidos por esses recursos forneçam, em algum momento da aula, a passagem a práticas de interação verbal oral entre estudantes que se aproximem o melhor possível das situações de conversação e de interação verbal reais.

²⁰ Although programs such as *Philippe* put the learner in an active stance and provide an effective illusion of communicative interaction, the learner nevertheless acts in a principally consultative mode within a closed system, and does not engage in genuine negotiation of meaning. R. Kern e M. Warschauer, 2000: 10.

O período sociocognitivista

Segundo observam Warschauer e Kern (2000), o período sociocognitivista de aprendizagem de línguas mediada por computador é marcado por substituir a *interatividade do estudante com a máquina* pela *interação entre estudantes por meio da máquina*. O computador conectado à Internet na sala de aula não é mais apreendido como tutor (a metáfora estruturalista) nem como aprendiz (a metáfora cognitivista), mas sim como uma ferramenta (*computer as a tool*) de interação com o mundo (Charles Crook, 1994, citado por Warschauer e Kern). Com a comunicação mediada por computador podemos ter tanto uma comunicação “um a um” (interindividual) como uma comunicação “um a vários”, o que possibilita novas dinâmicas de aprendizagem em grupo, de partilha e de produção de textos. Como nos períodos anteriores, esta mudança de paradigma se deve aos desenvolvimentos tanto de teorias de aprendizagem, que conferem maior importância às interações discursivas contextualizadas, quanto das próprias tecnologias, que tornam possível a comunicação, a interação e o trabalho em rede.

A comunicação em rede e a partilha de conhecimento com o mundo torna-se possível com o desenvolvimento do hipertexto (navegação por links), concretizado no projeto da *World Wide Web* (Timothy Berners-Lee, investigador do Laboratório Europeu de Física de Partículas (CERN), Genebra, Suíça) no início dos anos 1990 e generalizado a partir de 1995 (De Pablos, 2006). A partir daí, assistimos a uma profusão de novos recursos tecnológicos que teriam grande impacto em inúmeras áreas da atividade humana por serem facilitadores da interação e do trabalho colaborativo a distância. Os projetos desenvolvidos em equipe tornaram-se cada vez mais multidisciplinares, e a colaboração entre desenvolvedores de programas, pesquisadores e professores, por exemplo, possibilitaria o surgimento de importantes ferramentas desenhadas especialmente para a educação, sobretudo nesta primeira década do século 21 (Cf. Quadro 3, adiante).

Um dos recursos que tenha causado talvez o maior impacto na educação nos últimos anos são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Os AVA trouxeram um novo conceito de gerenciamento de cursos, de desenho de material didático (os chamados objetos de aprendizagem), de partilha de conteúdos e de comunicação entre os atores envolvidos nos

processos de ensino e aprendizagem, servindo tanto de apoio para cursos presenciais, como para os semipresenciais e aqueles realizados totalmente a distância. Por essas características e pela flexibilidade de tempo e espaço que proporcionam, os AVA são hoje um recurso usado em praticamente todas as universidades brasileiras, tenham eles sido desenvolvidos internamente (como o TelEduc da Unicamp e o COL da USP), ou então adaptados para o uso da universidade (como o ambiente *Moodle Stoa* da USP). A primeira geração de AVA possibilitava a organização e a partilha de conteúdos didáticos entre o professor e os estudantes, e por essa razão era usado principalmente como repositório de objetos de aprendizagem. Hoje, uma segunda geração de AVA integra uma série de programas de autor da chamada web 2.0 que possibilitam maior autonomia do professor na elaboração de recursos específicos para suas aulas, assim como uma participação mais ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem. Os professores veem aumentar consideravelmente sua margem de manobra em termos de criação de cursos e de compartilhamento de conteúdos, tanto com seus pares como com seus alunos, ao mesmo tempo em que se consolida seu papel de professores autores de recursos de aprendizagem.

A noção de ‘web 2.0’ é fundamental para compreendermos que há inúmeros recursos livres e amigáveis de que podemos usufruir hoje para aplicação na prática didática. O termo foi usado pela primeira vez em 2004 por Tim O’Reilly, da O’Reilly Media Inc. para definir a passagem a uma concepção da *Internet como plataforma*, isto é, uma maneira muito mais colaborativa de se conceber a rede e de se trabalhar nela. Isto significa que os usuários “saem de suas máquinas pessoais” e migram para esse espaço-plataforma onde suas aplicações e informações estão agora alojadas e serão compartilhadas (T. O’Reilly, 2005; D. Bertocchi, 2007). A ideia que sustenta a web 2.0 é a de que os recursos ali disponíveis usufruam do efeito da rede para serem aperfeiçoados quanto mais forem utilizados pelos usuários, aproveitando dessa forma a inteligência coletiva. Com a web 2.0, ganham espaço na rede as empresas prestadoras de serviços (como Google, p.ex.) que oferecem aos usuários aplicativos gratuitos e amigáveis e, com eles, a possibilidade de participar de maneira ativa na geração de conteúdos por meio de blogs, fotologs e espaços colaborativos como as wikis.

PERÍODO SOCIOCOGNITIVISTA

TEORIAS DE APRENDIZAGEM, TEORIAS LINGUÍSTICAS	APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA É	IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS PARA A EDUCAÇÃO MEDIATIZADA	APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS
<p>Teorias socioconstrutivistas (Dewey, <i>How we think</i>, 1910; Bruner, 1996, 1971)</p> <p>Teorias histórico-culturais (Vygotski, anos 1930 ; Wertsch, 1994)</p> <p>Sociolinguística, Etnografia da comunicação (Hymes, 1974; Gumperz, 1972)</p> <p>Análise do discurso</p> <p>Análise da conversação</p> <p>Perspectivas funcionalistas e interacionistas (Halliday L.; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1998)</p> <p>Aquisicionismo na LE : output compreensível (Swain, 2000); Interação (Hatch, 1978)</p> <p>Estratégias de aprendizagem (O'Malley, Chamot), 1990)</p>	<p>Uma construção social</p> <p>Pensar e trabalhar com outros na LE (abordagem orientada para a ação)</p> <p>Competências transversais</p> <p>Aprendizagem por meio da interação social (um a um, um a vários)</p> <p>Realização de tarefas e de projetos em grupo, aprendizagem colaborativa</p> <p>Prioridade no uso efetivo da língua</p>	<p>Aprendizagem orientada à demanda</p> <p>Reflexão e metacognição</p> <p>Aprendizagem socialmente distribuída</p> <p>Transferência de conhecimento de uma situação para outra</p> <p>WWW (World Wide Web)</p> <p>Serviços de mensagem eletrônica (e-mail)</p> <p>Hipertexto e hipermídia</p> <p>Multimídia e Internet</p> <p>C.M.C. (Comunicação Mediada por Computador)</p> <p>Interação a distância: comunicação síncrona e assíncrona (chat, videoconferência, forum)</p> <p>Ambientes virtuais de aprendizagem a distância (AVAs)</p>	<p>O computador como ferramenta</p> <p>Desenvolvimento de competências transversais</p> <p>Ensino e aprendizagem baseado em redes, telecolaboração</p> <p>Cursos multimídia</p> <p>Dicionários eletrônicos, enciclopédias, jogos</p> <p>Programas de autor (Hot potatoes, JQuiz, JCloze)</p> <p>Web 2.0</p> <p>Interação a distância, síncrona e assíncrona (aula chat, videoconferência interativa , listas de discussão, fóruns, blogs)</p> <p>Hibridação do ensino e aprendizagem de LE (AVAs)</p>

Quadro 3. Influências das teorias educacionais no ensino de línguas com tecnologias. Sociocognitivismo

Fonte: M. Berdugo (2001), com aportes pessoais.

No geral, os programas da web 2.0 integrados aos AVA beneficiaram tanto o desenho de exercícios interativos para a aula quanto o desenvolvimento de recursos para a *interação* entre estudantes com o objetivo de se construir conhecimento de forma colaborativa. Assim, temos programas de autor como *Hot Potatoes* ou *JQuiz*, de criação de exercícios (múltiplas respostas, preenchimento de lacunas, perguntas abertas, etc.) e, estes já mais interessantes do ponto de vista da interação humana, aplicativos que possibilitam a criação colaborativa de objetos de aprendizagem (wikis), os debates em grupo (fóruns), a realização de tarefas (webquest), e a comunicação a distância (geralmente assíncrona, não simultânea, nos AVA), por meio de chat ou e-mail, entre os professores e estudantes.

Apesar de ser um importante recurso de gerenciamento de cursos, os AVA ainda favorecem principalmente a partilha e a construção colaborativa de textos escritos mais que de textos orais, por causa das ferramentas que os integram. É possível hospedar nesses

ambientes produções de estudantes em formato áudio, chamados *podcasts* (arquivos de áudio digital transmitidos via Internet e estocados em formato mp3), mas como são arquivos geralmente pesados (em megabytes) a quantidade de material estocável é limitada por curso ou disciplina devido ao custo que acarreta para a instituição. Pode-se realizar bate-papos educacionais por meio dos AVA, mas também em língua escrita; estes ambientes não integram recursos de comunicação oral *online* entre usuários. Embora não se trate de uma ferramenta que sustente por si só um curso de língua cujo principal material seja o texto oral, os ambientes virtuais de aprendizagem são uma valiosa ferramenta de apoio à educação dentro da perspectiva sociocognitivista pela interação, partilha e colaboração entre estudantes que proporcionam, a exemplo do apoio que o ambiente COL trouxe para o Curso de Francês para a Agricultura da USP, como acima relatado.

Para além dos ambientes virtuais, este período é especialmente frutuoso para a prática da oralidade na aula de línguas. Ganhamos inúmeras ferramentas que possibilitam a interação verbal oral entre estudantes e/ou usuários da língua alvo (professores, falantes nativos) em contextos reais de uso, e não mais simulados. Dentre os recursos mais recentes de comunicação *online* (comunicação síncrona a distância), encontramos os sistemas de videoconferência, uma ferramenta bastante sofisticada que permite a realização de verdadeiras aulas a distância com recursos de áudio (telefonia por Internet) e vídeo (webcam) integrados. A princípio de custo bastante elevado para a maioria dos centros de línguas e universidades por serem softwares privativos, o sistema de videoconferência começa também a popularizar-se graças aos desenvolvedores de *software livre* que trabalham para o enriquecimento da web 2.0. Programas de edição de áudio digital e prestadores de serviço na web possibilitam que as conversações realizadas entre estudantes sejam gravadas, editadas e alojadas na rede.

Com estas tecnologias modernas, é possível criar situações de interação verbal oral realmente novas em relação às práticas tradicionais da sala de aula. As interações não mais se limitam ao espaço físico da sala de aula e reúnem estudantes de diferentes grupos-classe, instituições de ensino e até mesmo de países distantes em torno de projetos colaborativos comuns. O próprio aperfeiçoamento das produções orais dos estudantes pode ganhar novas

práticas didáticas. Há muito tempo é possível gravar textos orais e conversações de estudantes, bastava estar munido de um gravador e de uma fita k-7; mas a facilidade de registro, edição, partilha e armazenamento de documentos orais proporcionada pelas tecnologias digitais abre ao professor e ao estudante de línguas novas possibilidades de tratamento da língua falada. Com essas facilidades, é possível fornecer ao estudante um *feedback* mais preciso sobre seu desempenho comunicativo na língua alvo.

A mudança na forma (forma de ensinar, de construir sua aula) implica uma mudança de fundo, isto é, da *postura* que se adota diante das tecnologias enquanto recurso mediador do ensino e aprendizagem, o que nos remete a duas das questões levantadas no início deste capítulo. A primeira refere-se à maneira como dispor das tecnologias digitais (integrá-las às aulas presenciais ou ceder um espaço do presencial ao a distância?), e a segunda, que se refere a uma seleção criteriosa dos instrumentos mediadores pautados pela relação lógica entre o *objetivo* visado lá no final do processo de ensino e aprendizagem de línguas e os *meios* que levarão o grupo-classe a atingi-lo. Para Marcuschi (2005), é importante que se introduza na aula de língua (para ele, a língua materna) exemplos da atividade comunicativa *online* pela importância que têm esses modelos de gêneros textuais em comparação a outras situações de comunicação discursiva oral ou escrita. Uma posição da qual compartilham Warschauer e Kern (2000: 12-13, nossa tradução):

Uma pedagogia de computadores em rede deve [...] ampliar sua visão, examinando não apenas o papel da tecnologia de informação na aprendizagem de línguas, mas também o papel da aprendizagem de línguas em uma sociedade de informação tecnológica. Se nosso objetivo é ajudar os estudantes a engajarem-se em novas comunidades de discurso autêntico, e se essas comunidades estão cada vez mais localizadas *online*, então parece ser apropriado incorporar atividades *online* pela sua utilidade social bem como pelo seu notado valor pedagógico²¹.

²¹ A pedagogy of networked computers must therefore take a broad view, examining not only the role of information technology in language learning but also the role of language learning in an information technology society. If our goal is to help students enter into new authentic discourse communities, and if those discourse communities are increasingly located on-line, then it seems appropriate to incorporate on-line activities for their social utility as well as for their perceived particular pedagogical value. Warschauer e Kern, 2000, pp. 12-13.

Com o foco da aprendizagem de línguas apoiada por computador voltado para as interações, as pesquisas nesse campo buscam fundamentar-se sobre novas bases teóricas para analisar e compreender as dinâmicas que se criam na sala de aula. Durante o período cognitivo da ALAC, as pesquisas voltavam-se para o desenvolvimento de processos de aprendizagem e de competências individuais, e a análise dos resultados buscava medir a motivação e o desempenho dos estudantes. Sob o paradigma sociocognitivo, o interesse das pesquisas volta-se para a maneira como a comunicação discursiva se desenvolve por meio da interação em rede (Warschauer e Kern, 2000). O que está em jogo é a análise das transcrições das interações entre estudantes e sua percepção dos processos de aprendizagem relatada em entrevistas de avaliação.

Em seu artigo *Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues* (2007), Katerina Zourou, da *Université Stendhal Grenoble 3*, analisa a contribuição de novas correntes de pesquisa surgidas no campo da ALAC que interrogam a importância da interação social e da mediação tecnológica para a aprendizagem de línguas. Trataremos aqui de duas delas, as correntes anglo-saxãs (cujos estudos são mais numerosos que os franceses) NBLT (*Network-Based Language Teaching*), e a Sociocultural SLA (*Sociocultural Second Language Acquisition*).

Essas novas abordagens apoiam-se nos estudos em ciências cognitivas e nos pressupostos teóricos elaborados por Lev Vigotski nos anos 1930 que trazem para o centro da questão sobre a aprendizagem a natureza mediada do pensamento humano. Enquanto Piaget via a construção de conhecimento como um processo individual de adaptação das estruturas mentais a partir do seu próprio desenvolvimento cognitivo e de suas experiências de vida, Vigotski via a aprendizagem como o resultado de um processo de construção social. Suas teorias seriam posteriormente desenvolvidas por seus colegas Leontiev e Luria, e por seus sucessores (James Wertsch, Michael Cole), e concretizadas na chamada *abordagem sociocultural*²² (Zourou, 2007).

²² Ainda que a abordagem "cultural-histórica" traduza mais fielmente o pensamento inicial de Vigotski, a origem variada dos trabalhos neovigotskianos desde os anos 1930 apresenta um problema quanto a sua denominação. Contudo, a utilização frequente do termo "sociocultural" no mundo anglo-

Para Vigotski (2007), as atividades mediadas por um instrumento, material, tal um instrumento de trabalho, ou simbólico, tal a linguagem ou qualquer outro meio de controle interno de sua própria atividade, são tão responsáveis quanto as interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Os instrumentos são, na sua teoria, artefatos socialmente construídos e historicamente desenvolvidos, ideia que encerra a definição *abordagem socio-histórica*. A mediação através de um instrumento faz com que uma operação que se realiza, de início, externamente (processo interpessoal) seja reconstruída e passe a se realizar internamente (processo intrapessoal), antes de ganhar uma nova vez o contexto social em que se dá. O mais importante desses instrumentos é a linguagem, por meio da qual expressamos e compartilhamos com outros membros do nosso grupo social a compreensão que temos da experiência comum ao grupo.

Em uma releitura da teoria sociocultural, o psicólogo norte-americano Michael Cole (1999) cria o conceito de “artefato” para referir-se aos instrumentos mediadores da aprendizagem, que define como “um aspecto do mundo material que se modificou durante a história de sua incorporação à ação humana orientada a metas” (De Pablos, 2006). As abordagens atuais da ALAC compreendem que o instrumento material mediador da aprendizagem hoje é o artefato tecnológico, o computador e a Internet. A abordagem sociocultural difere das pesquisas anteriores no campo da ALAC no sentido em que “examina a função mediadora dos instrumentos tecnológicos, bem como as propriedades de organização e de reestruturação das funções mentais através dos artefatos tecnológicos” (Zourou, 2007).

Na análise de Zourou, a *Sociocultural SLA* é a corrente que mais se aproxima dos estudos baseados na teoria histórico-cultural de Vigotski. Firth e Wagner (1997, citados por Zourou) são responsáveis por um dos primeiros trabalhos a criticar a tendência em se considerar a aprendizagem de uma língua estrangeira apenas no plano cognitivo individual, e a

saxão (Cf. *Voices of Mind : a sociocultural approach to mediated action*, de J. Wertsch, sucessor de Vigotski) e os recentes trabalhos no campo da ALAC parecem confirmá-lo como preferência. (Zourou, 2007).

destacar a importância da dimensão social e cultural nesses processos de aprendizagem. Outra referência na corrente do *Sociocultural SLA* são os trabalhos de Leo van Lier (2000, 2004)²³, que exploram a relação entre indivíduos e instrumentos mediadores, e investigam o potencial dessas ferramentas enquanto facilitadores ou inibidores da aprendizagem. Devido a essa orientação, observa Zourou que os estudos da *Sociocultural SLA* parecem interessar “principalmente os pesquisadores em ciências cognitivas, em psicologia educativa e em informática”.

Por sua vez, a corrente do NBLT é lançada pela obra *Network-based language teaching: concepts and practice* (2000) organizada por Richard Kern e Mark Warschauer, à qual venho me referindo nesta revisão da história da aprendizagem de línguas apoiada por computador. Para esses autores, a NBLT é uma das formas da ALAC, mas enquanto esta é associada a exercícios interativos, tutoriais, simulações jogos instrucionais ou testes, a NBLT representa uma nova concepção da ALAC cujo foco é a comunicação humana (*human-to-human communication*) mediada por computador (*computer-mediated communication, CMC*):

[...] a maior parte da pesquisa sobre a natureza linguística da CMC tem se concentrado em contar ou categorizar comentários individuais de estudantes ao invés de analisar qualitativamente como e de que maneiras os estudantes efetivamente negociam sentido uns com os outros (p. 15, tradução nossa)²⁴.

Assim, a NBLT interessa-se pelas interações *online* com ênfase na negociação de sentido entre estudantes em contextos de aprendizagem de línguas. Zourou lembra que Warschauer foi um dos primeiros pesquisadores a investigar a noção de cooperação entre interlocutores durante uma interação mediada por computador e sua relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o testemunha seu artigo *Computer-mediated*

²³ Leo van Lier, *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*, in *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, 2000; e *The ecology and semiotics of language learning: a social-cultural perspective*. Kluwer Academic, 2004.

²⁴ Yet most of the research on the linguistic nature of CMC has focused on counting or categorizing individual students comments rather than qualitatively analyzing how and in what ways students actually negotiate meaning with each other. R. Kern e M. Warschauer, 2000, p. 15.

collaborative learning: theory and practice (1997), uma referência no campo. Nesse artigo, o autor argumenta a contribuição de um quadro conceitual baseado na teoria sociocultural vigotskiana para explicarmos, por exemplo, como a cooperação entre estudantes durante a atividade comunicativa os levará a desenvolver as competências linguísticas e culturais necessárias para engajar-se em novas comunidades discursivas.

Após esta exposição teórica, é possível definir a posição adotada para a interpretação dos dados levantados por este estudo. Para tanto, relembro que o objetivo geral desta pesquisa é *analisar a maneira como os estudantes cooperam uns com os outros em suas atividades comunicativas orais em francês língua estrangeira e identificar estratégias de mediação tecnológica e humana de ajuda a seu aperfeiçoamento*. Em outras palavras, compreendo que as interações têm um papel central na aprendizagem da língua alvo, e indago de que maneira estudantes e professor (mediação humana) organizam-se nas interações mediadas pela tecnologia de modo a favorecer a aprendizagem.

Observa-se atualmente uma tendência das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira em se posicionarem em um ponto de convergência entre esses paradigmas emergentes, com o objetivo comum de trazer elementos de resposta para as mudanças desencadeadas pela aprendizagem e a interação *online* com base na análise sociocultural.

Zourou observa que essa tendência se deve ao fato de que os objetivos de pesquisa não diferem muito de um paradigma para outro, a não ser em função de seu centro de interesse, o papel mediador do artefato tecnológico para um, a cooperação na comunicação instrumentada em LE para outro. De fato, se a NBLT se interessa em primeiro lugar pelas interações *online* com ênfase na negociação de sentido entre estudantes de línguas estrangeiras, ela não deixa de questionar o potencial facilitador ou inibidor das ferramentas mediadoras para aprendizagem, este o foco dos estudos da Sociocultural SLA. O inverso, para esta abordagem, é igualmente válido. Warschauer parece seguir essa tendência ao afirmar, cinco anos após ter inaugurado a NBLT, que a teoria sociocultural tem diferentes significados para diferentes pessoas (Cf. *Sociocultural Perspectives on CALL*, 2005) que enfatizam ora o conceito de mediação, ora a *teoria da atividade*, ou as comunidades de aprendizagem. Nesse

artigo, aliás, o autor não faz referência à NBLT enquanto corrente, referindo-se apenas à ALAC, aprendizagem de línguas apoiada por computador. Em resumo, ambos os paradigmas emergentes reclamam sua especificidade em relação ao outro, mas bebem todos da mesma fonte, as teorias socioculturais inspiradas dos estudos de Vigotski.

Assim sendo, e tendo em vista o objetivo deste estudo, tenderei a apoiar-me nos estudos situados nesse ponto de convergência entre as perspectivas expostas cujo foco principal seja a cooperação entre estudantes na comunicação instrumentada em língua estrangeira. Desta forma, mantém-se o diálogo com a metodologia da *abordagem orientada para a ação* para o ensino e aprendizagem do FLE visando a um aperfeiçoamento linguístico e cultural do estudante que facilite seu engajamento em novos contextos de interação social de expressão francófona. Esta posição inclui tanto estudos norte-americanos (M. Warschauer, R. Kern) quanto franceses (Mangenot, Dejean, 2006; C. Develotte, N. Guichon e R. Kern, 2008) que poderão contribuir para aclarar determinados aspectos da interação mediada por computador nas aprendizagens *online* de línguas estrangeiras.

1.5 ESTRUTURAS DA CONVERSAÇÃO E INTERAÇÃO COM FINS DIDÁTICOS

Destacamos anteriormente que as interações verbais constituem-se em um privilegiado instrumento mediador da aprendizagem. A verbalização do pensamento possibilita aos indivíduos envolvidos em uma situação de aprendizagem compartilhar sua compreensão das coisas, chegando a um entendimento comum que deve gerar aprendizado. A aprendizagem não se desenvolve a partir do interior, isto é, no indivíduo, mas sim a partir do exterior, na interação do indivíduo com o outro. Trata-se de um processo que começa a acontecer no exterior, na interação do indivíduo com o *outro* (representações coletivas), antes de ganhar o interior (representações individuais). Desde este ponto de vista, consideramos que a interação propicia que um estudante alcance, graças à cooperação de seus colegas (com maior competência ou, simplesmente, com competências diferentes das suas acerca do objeto de aprendizagem), um entendimento das coisas que não alcançaria sozinho. Esta diferença entre o nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que se pode aprender ou resolver sozinho,

e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que se pode aprender com a colaboração do outro, é o que Vigotski chama de *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski, 2007).

Segundo Warschauer, uma das recentes interpretações sobre como o estudante atravessa a ZDP nos processos de aprendizagem de línguas é dada pela *mediação pelo texto* (Lotman, 1988; Wertsch & Bivens, 1992, citados por Warschauer, 1997). Nessa interpretação, toma-se o texto como *ferramentas de pensamento* (*thinking devices*) para gerar novos sentidos colaborativamente. Não parece haver algo realmente novo nessa interpretação, uma vez que, historicamente, os textos orais ou escritos em seus mais variados gêneros (o romance, a notícia jornalística, o telefonema, a conferência, a carta comercial ou pessoal, a receita culinária, as instruções de uso, o bilhete, a conversa espontânea, dentre outros) sempre foram importantes mediadores da aprendizagem de línguas. As atividades de leitura, interpretação ou tradução de textos empreendidos na aula de línguas sempre foram (e serão) geradores de novos sentidos que emergem da compreensão comum ao grupo.

No entanto, quando fala da interpretação de uma aprendizagem *mediada pelo texto* o autor refere-se a novas possibilidades de construção coletiva de textos facilitadas pela comunicação via computador, que implicam uma atividade comunicativa expressiva e a colaboração entre colegas em torno de seus próprios textos. De fato, com a comunicação *online* é possível criar novos elos de aprendizagem entre estudantes de língua estrangeira, fazer com que interajam por meio de seus textos, orais ou escritos, usando-os como ferramenta tanto para debater ideias, resolver uma tarefa ou realizar uma atividade, quanto para aprender os usos reais da língua (finalidade) através da língua (meio).

Consideremos, em um primeiro momento, a interação enquanto prática de comunicação social a fim de compreender quais aspectos de sua organização (textual, interpessoal) são levados para a interação com finalidade didática.

Já foi exposto que a aprendizagem, sob o ponto de vista adotado para este estudo, é resultado da interação social. Vimos também que, tanto quanto a interação, a atividade mediada por instrumentos (materiais ou simbólicos) é igualmente responsável pelo desenvolvimento cognitivo humano. A mais importante dessas ferramentas é a língua, cuja expressão sustenta a base da atividade social humana. Em consonância com as teorias da

aprendizagem de Vigotski, é fundamental apoiar-nos nos estudos de Bakhtin para compreender o funcionamento da língua em seus usos reais.

Bakhtin propõe acabar com a distinção entre o conteúdo interior e a expressão exterior (concepção da expressão no subjetivismo individualista), e considerar que a expressão é determinada pelas condições reais de uso da língua, isto é, pela “situação social mais imediata” (Bakhtin/ Volochinov, 1981: 83):

[...] o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.

Com Bakhtin (1979), consideramos que falamos por enunciados (orais e escritos), que estão, por sua vez, inscritos em *gêneros do discurso*, isto é, em tipos relativamente estáveis de enunciados que são moldados segundo o campo de utilização da língua. Cada enunciado é particular e, sendo assim, pode refletir a individualidade do falante ou daquele que escreve. É principalmente seu aspecto *expressivo*, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”, que determina seu estilo individual, bem como a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais que o compõem (p.289). Quanto melhor conhecemos os gêneros discursivos, melhor expressamos nossa individualidade no discurso. No entanto, essas escolhas se dão sempre de fora pra dentro, uma vez que toda enunciação é socialmente dirigida; sua estrutura não é determinada pelo indivíduo, mas pelo interlocutor a quem se dirige a palavra e pelo contexto social em que se dá a interação.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (Bakhtin/ Volochinov, 1981: 90).

Estas reflexões têm grande importância para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que apontam o lugar que devem ocupar, na aula, o trabalho com a gramática e o exercício da palavra, da atividade de comunicação discursiva. Como bem observa Marcuschi (2009: 56), “não existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema”, o que reserva à gramática um lugar importante no trabalho com a

língua em sala de aula. Segundo observa o autor, está claro que “a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa” (p.57). Conhecer a gramática e, no caso da língua estrangeira, compreender de que modo colocar as palavras umas ao lado das outras, é possibilitar ao falante usar a língua para construir um conjunto de unidades significativas da língua que transmitem seu pensamento. Por isso, a flexão dos verbos, o uso de tempos e modos verbais, de artigos e pronomes, a observação da concordância verbo-nominal são competências que o falante de uma língua deve ter para assegurar a boa comunicação e não confundir seu ouvinte (Marcuschi, 2009: 57). Estes elementos entram na composição da oração, que compreendemos, com Bakhtin, como uma *unidade convencional* distinta da “*real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado” ([1979] 2010: 274). É importante distinguir as duas noções a fim de compreender o valor desses elementos quando falamos de aperfeiçoamento da competência comunicativa em língua estrangeira.

Diferentemente do enunciado que é uma *unidade da comunicação discursiva*, a oração é uma *unidade da língua* que possui uma natureza gramatical, fronteiras gramaticais e lei gramatical (Bakhtin ([1979] 2010). A oração é um “pensamento relativamente acabado” (p.277), que se une imediatamente a outras orações do mesmo falante para completar seu pensamento no conjunto do enunciado. Quando emoldurada por outra oração, seu contexto é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso; por isso não se relaciona com as enunciações de outros falantes mas apenas com as outras orações desse mesmo sujeito. A partir do momento em que a oração aparece emoldurada no início e no final pelo enunciado de outro falante, ela assume a forma de um enunciado pleno e acabado.

Os limites do enunciado são dados pela alternância dos interlocutores na comunicação discursiva. O enunciado de um começa quando termina o enunciado do outro, e assim vão sobrepondo-se na corrente da comunicação discursiva. O sinal de que a palavra é passada ao interlocutor é dado pela entonação expressiva, aspecto constitutivo do enunciado (e não da oração), dando assim lugar a uma compreensão responsiva do outro. O melhor exemplo dessa alternância entre as enunciações dos sujeitos do discurso está no diálogo real, que Bakhtin

(([1979] 2010: 275) considera “por sua precisão e simplicidade, a forma clássica de comunicação discursiva”.

É por esse caráter dialógico da comunicação verbal que Bakhtin rejeita o subjetivismo individualista e confere tamanha importância à interação verbal. Para ele, a comunicação verbal não pode ser compreendida ou explicada sem que esteja vinculada à realidade:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin/ Volochinov, 1981: 92).

Assim sendo, consideramos que as interações reais com outros estudantes e usuários de uma língua estrangeira tem grande valor para que o sujeito desenvolva a competência de comunicação discursiva necessária para engajar-se em novos contextos de expressão dessa língua. Se falamos por meio de enunciados, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (Bakhtin, [1979] 2010: 283). É nos enunciados dos outros (tirados de uma conversação, da literatura, ou de qualquer forma de diálogo oral ou escrito) que observamos as colocações das palavras, a organização das estruturas sintáticas e discursivas, e assim as incorporamos a nosso discurso. Nesse sentido, os textos construídos pelos próprios estudantes em interação parecem constituir-se em uma rica fonte de aprendizagem de uma língua estrangeira quando observados atentamente. Esta prática deverá ocupar um lugar central no modelo de aprendizagem desenvolvido durante o projeto *Cefradis*. A fim de tomar os textos orais de nossos estudantes como elemento central de aperfeiçoamento da atividade comunicativa, é necessário conhecer algumas das características que organizam a interação verbal.

Desde as suas origens, nos início dos anos 1970, a conversação e outras formas de interação verbal constituem-se como um campo de estudo científico de caráter transdisciplinar, segundo o observam C. Kerbrat-Orecchioni (1996) e V. Traverso (1999), dado o interesse que despertam em inúmeras disciplinas da sociologia, da antropologia, da psicologia, da filosofia e, mais tardiamente, da linguística. Com isto, podemos analisar as interações sob várias abordagens metodológicas, segundo o interesse central do estudo; a

competência comunicativa do falante de uma língua (Hymes) e os fenômenos da comunicação intercultural (Gumperz, 1982) na etnografia da comunicação; a disfuncionalidade do sistema comunicativo nas correntes interacionistas da psicologia (Escola de *Palo Alto*); análise da língua como forma de ação, através das noções de *ato de fala* (J. L. Austin), de *jogo de linguagem* (Wittgenstein), ou das *máximas conversacionais* de H. P. Grice (de qualidade, quantidade, relação e modalidade) na filosofia da linguagem, são exemplos das possíveis abordagens.

A *Análise da Conversação* surge na década de 1960 com H. Sacks e E. Schegloff, na corrente da etnometodologia, como um campo de pesquisa cujo objetivo é descrever a estrutura das conversações quotidianas e seu funcionamento (Kerbrat-Orecchioni, 1996; Marcuschi, 2008; Traverso, 1999). A etnometodologia, fundada por H. Garfinkel nos anos 1960, investiga os métodos que as pessoas de dada sociedade utilizam para realizar ações sociais e apropriar-se do conhecimento gerado por meio destas, ou seja, de que modo utilizam seu saber sociocultural.

Para a AC, as conversações são “um lugar privilegiado para a observação das organizações sociais no seu conjunto” (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 13). Tira da etnometodologia seu interesse pelo caráter pragmático da atividade comunicativa diária, observando nesta como os sujeitos se organizam a fim de realizar uma tarefa: como cooperam um com o outro, de que recursos lançam mão para manter a compreensão mútua ou para reparar eventuais conflitos comunicativos. Sua principal fonte de dados são as conversações naturais tiradas de contextos reais, que analisa por indução: a observação de trechos gravados de conversações realizadas em dado contexto social permite levantar alguns dos comportamentos recorrentes utilizados pelos sujeitos participantes de uma conversação para iniciá-la, desenvolvê-la e terminá-la, a fim de formular generalizações (Marcuschi, 2008; Traverso, 1999).

Do mesmo modo, a abordagem linguística dos estudos interacionistas parte de dados empíricos (corpus de conversações autênticas) para analisar os produtos das interações verbais, daí sua recente atenção (durante os anos 1980) voltada para os discursos orais, em especial os diálogos. Observa-se hoje que os estudos desenvolvidos pela AC e pela abordagem linguística completam-se ou sobrepõem-se em muitos aspectos da descrição das interações verbais, justamente pelo caráter pluridisciplinar da análise conversacional. São estas duas

perspectivas que retenho aqui, imaginando que os elementos de análise para as interações verbais realizadas durante este estudo são descritos ora por uma ora por outra abordagem.

Há um aspecto fundamental que deve ser considerado quanto ao desenvolvimento das conversações realizadas entre os participantes desta pesquisa: *o seu caráter didático*. Isto trará importantes implicações tanto no desenvolvimento das interações realizadas durante este estudo quanto em sua análise, em relação às descrições propostas pela análise da conversação. A primeira delas diz respeito à natureza das conversações.

O material com que trabalha a análise da conversação são, geralmente, as conversações naturais entre dois falantes (ou pelo menos um número limitado de participantes) da mesma língua. Marcuschi (2008: 88) descreve as conversações naturais como aquelas que se dão “espontânea e livremente no dia-a-dia, sem qualquer tipo de imposição institucional ou por força de alguma situação, como as entrevistas, os inquéritos, os diálogos em filmes [...] e similares”. Sendo assim, a relação entre os participantes é, a princípio, *simétrica*: qualquer um deles tem o mesmo direito de iniciar a conversação e de finalizá-la, de propor o tema e de mudar o rumo da conversa no meio do caminho, durante o tempo que bem entenderem. A conversação natural também é caracterizada por sua finalidade: manter vivas as relações sociais entre seus participantes.

As conversações realizam-se normalmente em face a face, e então a interação entre os interlocutores se dá pelo canal vocal e também pelo visual; contudo, as conversações realizadas a distância (por telefone ou computador) são exemplos de que a presença não é condição para seu desenvolvimento. Mas toda conversação é uma *interação focalizada* (Cf. Goffman, 1961, citado por Preti, 2003 e Marcuschi, 2008): ela é caracterizada por reunir no mínimo dois interlocutores com seu foco de atenção visual e cognitiva voltado para a realização de uma tarefa comum; a interação “pela simples co-presença” de duas pessoas não a caracteriza como conversação (Preti, 2003: 45). Nas interações verbais realizadas por meio do computador o canal visual não está necessariamente presente; mesmo assim as tomaremos por *interações focalizadas* uma vez que, durante o tempo de sua realização, os participantes do diálogo (como poderá ser o caso neste estudo) estão concentrados um no

outro para a construção conjunta de seu texto oral ao mesmo tempo em que estão compartilhando conhecimentos.

Diferentemente dos excertos de conversação analisados pela AC, as conversações realizadas em uma aula de língua estrangeira são de outra natureza. Não são espontâneas, pois os temas são pré-determinados (em geral, pelo professor) nem estabelecem, em princípio, uma relação simétrica entre os participantes. Kerbrat-Orecchioni (1996; 1998) lembra o caráter desigual do tipo de interações que se estabelece entre professor e aluno, ou entre um locutor nativo e um não nativo de dada língua: fatores como a idade, o papel na interação, ou características pessoais como a proficiência em uma língua são responsáveis por relações *assimétricas* na interação. Tampouco as interações na aula de línguas têm por finalidade a relação social (ainda que este possa ser o objetivo de aprendizagem particular de um estudante de LE), mas sim a aprendizagem da língua em questão. A esse respeito, V. Bigot (1996) propõe voltar-nos para a distinção que R. Vion faz entre as conversações à *finalidade externa*, como é o caso das interações na aula de línguas, e as conversações à *finalidade interna* cujo melhor exemplo, como exposto há pouco, é o das conversações naturais.

De fato, Vion (1992) destaca que a conversação é um ritual por meio do qual se reafirma a existência de laços sociais entre as pessoas; sua finalidade é portanto *interna* na medida em só interessa às pessoas envolvidas nesse ato, sendo o seu foco a qualidade do contato interpessoal. O autor distingue desse tipo de interações aquelas cuja finalidade “pode ser expressa em termos de ganhos e de perdas” (p.127). Os ganhos e perdas podem traduzir-se por um valor real, como a modificação de uma realidade (melhora do estado de saúde após uma consulta médica), a tomada de decisão antes de uma ação (reuniões ou grupos de trabalho), ou por um valor simbólico, não apreensível em termos de ação (como é o caso do debate).

A finalidade externa pode, ainda, buscar o ganho de conhecimento: este é o caso das interações desenvolvidas na aula de línguas, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências comunicativas na língua alvo.

Estas características das interações que se dão na aula de línguas (relações assimétricas, finalidade externa) fazem com que elas se distanciem consideravelmente da

conversação não apenas no que se refere ao teor do texto conversacional mas também quanto às relações interpessoais que se criam a partir dessas interações. Segundo W. Labov e D. Fanshel (citados por Kerbrat-Orecchioni, 1996: 41), a interação é “uma ação que afeta (altera ou mantém) as relações entre si mesmo e o outro na comunicação face a face”²⁵. As relações que se estabelecem entre os interlocutores seriam a segunda implicação do caráter didático a ser levada em conta na condução e realização das interações durante este estudo.

O bonito nas relações humanas é que elas podem ser constantemente mudadas, e moldadas à especificidade de uma situação, se visam ao aprendizado; refiro-me ao aprendizado em sentido *lato*, de vida, de uma profissão, de uma habilidade ou competência. É nesse sentido que Kerbrat-Orecchioni (1996) refere-se ao caráter *negociável* das interações. Para a autora, certas relações existentes *a priori* entre os participantes de uma interação que determinam seu comportamento conversacional podem ser mantidas ou invertidas graças ao emprego de unidades de relação horizontais (*relationèmes horizontaux*) e verticais (*relationèmes verticaux*, ou *taxèmes*, na nomenclatura de Orecchioni). Em outras palavras, as unidades de relação são recursos não-verbais (gestos, postura, olhar, expressões faciais, organização do espaço comunicativo), paraverbais, de natureza linguística mas não de caráter verbal (pausas e tom de voz), e verbais (pronomes de tratamento, nível de língua mais ou menos formal ou coloquial) que funcionam como marcadores da atividade conversacional.

Interessa-nos olhar especialmente para o peso que pode acarretar para um ou mais interlocutores na interação de caráter didático o uso (ou o abuso) da troca de turnos, considerada como uma unidade de relação vertical das conversações. Se considerarmos que a tomada da palavra (o turno) é “uma das unidades centrais da organização conversacional” (Marcuschi, 2008: 20), além de ser *a* ocasião para o estudante de língua estrangeira praticar e aperfeiçoar a competência comunicativa oral, devemos dedicar-lhe especial atenção.

²⁵Mais une interaction c’est aussi, selon la définition de W. Labov et D. Fanshel, « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d’autrui dans la communication en face à face ». Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 41.

Já foi dito que o diálogo é a forma mais natural de comunicação discursiva. De aparência desordenada, a conversação entre duas ou mais pessoas obedece, na verdade, a princípios e esquemas bastante precisos. Um deles é o sistema de *tomada de turno*, proposto por H. Sacks, E. E. Schegloff e G. Jefferson. Vimos anteriormente com Bakhtin que a alternância dos interlocutores na comunicação discursiva é um traço constitutivo da interação verbal. Os enunciados sucedem-se na cadeia da comunicação discursiva à medida que um locutor termina seu enunciado e passa a palavra ao outro.

Por meio de corpus recolhidos em conversações naturais, a análise da conversação nos dá ricos exemplos de que a organização das interações pelo sistema *fala um de cada vez* é, no entanto, constantemente violada. Embora toda pessoa saiba interpretar os sinais emitidos por seu interlocutor durante uma interação, nem sempre está disposta a respeitá-los; em algumas culturas caracterizadas por um *ethos* (a imagem de si mesmo que um falante projeta no discurso) mais igualitário, como a brasileira (ou a francesa, como observa Orecchioni) esta regra da conversação é constantemente desrespeitada (Kerbrat-Orecchioni, 1998; Marcuschi, 1996). Assim, é comum que as conversações sejam marcadas por interrupções voluntárias de turnos, por truncamentos de falas e hesitações, no geral motivados por um grande interesse em fazer avançar a discussão temática, em contra-argumentar ou impor uma opinião acerca do tema discutido.

Do mesmo modo, é comum nas interações didáticas que essa mesma organização do sistema de turnos, permeada por interrupções e truncamentos de falas, se repita devido a um grande interesse pelo foco temático, ou ainda a uma motivação de ordem metalinguística. Partimos do princípio que as relações interpessoais na interação em aula podem ser tanto simétricas (estudante/estudante) quanto assimétricas (estudante/professor) pelo papel que lhes é institucionalmente atribuído nesse espaço, embora esta situação inicial não configure decisivamente o espaço da aula, como já dito. Toda interação pode apresentar ao mesmo tempo unidades de relação horizontais e verticais que podem ser constantemente revertidas ou, no melhor dos casos, equilibradas.

Sendo assim, quando me refiro ao efeito ocasionado pelas tomadas de turno e interrupções de fala na aula de línguas, imagino algumas situações possíveis configuradas

pelas relações entre os colegas do grupo, sem ou com a intervenção do professor. A primeira é quando se mantém a horizontalidade das relações em interações gerenciadas pelos próprios estudantes (sem a intervenção do professor). Há equilíbrio entre a troca de turnos quando os interlocutores dividem igualitariamente o tempo de fala e a iniciativa de abrir e fechar as principais unidades conversacionais. Se um colega introduz-se no turno do outro para acrescentar um argumento ou opinião ao tema discutido, para reformular o que foi dito e assim regular a intercompreensão, para propor ou responder a uma solicitação de ajuda lexical ou linguística mantém-se também a horizontalidade das relações. Nestes casos, o desrespeito ao sistema de troca de turnos traz efeitos geralmente positivos à evolução das interações.

Uma segunda situação, que pode ocorrer com frequência na aula de línguas, seria configurada pelo (ab)uso das unidades de relação verticais que leva ao desequilíbrio da repartição de turnos de fala. Exemplos dessa situação são o monopólio do tempo de palavra por apenas um ou outro colega, a vontade por um dos colegas de impor constantemente suas opiniões aos outros, a incapacidade de ouvir o *outro* e de manter uma atitude responsiva a seus enunciados, a irrupção no turno do outro de forma indelicada. Isto pode ocorrer quando há desnível de competência comunicativa oral para maior ou para menor entre um e outro estudante dentro do mesmo grupo classe, dado que todos se encontram em estágio de desenvolvimento de sua interlíngua. Então, aqueles que possuem maior desenvoltura e fluência de expressão na língua estrangeira acabam dominando a conversação e exercendo certo ‘poder’ sobre os outros. Estabelece-se, desse modo, uma relação vertical entre os colegas, cujos efeitos podem comprometer o desenvolvimento das interações. Estas são características contextuais, no entanto, e por essa razão devem ser analisadas atentamente caso a caso.

Diante de uma situação como a que acabo de descrever, é necessário que o professor intervenha, exercendo o papel que lhe é atribuído de mediador das interações, com o intuito de reorganizar o sistema de turnos e dividir a palavra entre os integrantes do grupo. Mas, dada a finalidade externa das interações didáticas, é também possível que a sua mediação seja marcada pela correção linguística fornecida ao estudante. Espera-se, aliás, do professor de línguas (nativo ou não nativo; no contexto não francófono que é o nosso, esta diferença não

deve ser levada em conta desde que o professor tenha um nível de proficiência na língua equivalente à de um nativo) que ofereça esse tipo de ajuda ao estudante em situações regidas por um contrato didático: ele pode, “aliás, deve, transmitir seus conhecimentos linguísticos”²⁶ (Matthey, 2003, citado por Mangenot e Zourou, 2007: 67, nossa tradução). É importante, no entanto, que o professor saiba escolher o momento para fornecer *feedbacks* sobre o desempenho comunicativo dos estudantes, e *como* fazê-lo. Se a relação interpessoal entre professor e estudante já é considerada de início como assimétrica, a violação constante do sistema de troca de turnos por parte do primeiro motivada por uma hetero-correção (função metalinguística, portanto, e não temática), ou o desrespeito a certos princípios de polidez linguística podem constranger o estudante, e configurar uma relação bastante verticalizada em que o professor ocupará a “posição alta” e o estudante a “posição baixa” (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Em todos os casos em que houver posição dominante de um interlocutor na interação didática, aquele que ocupar a posição baixa poderá sentir certo *acanhamento*, o que o levará a preferir o silêncio ou algumas poucas intervenções tímidas a engajar-se plenamente nas interações orais com seus colegas e professores.

Uma estratégia que possibilita negociar as posições na interação e evitar os constrangimentos causados a um interlocutor consiste em empregar *termos de abrandamento de atos de fala que possam constranger o interlocutor*, como é definida a noção de polidez linguística pela pragmática linguística.

O modelo inicial de polidez linguística é desenvolvido nos anos 1970 por P. Brown e F. Levinson, baseado por sua vez na noção de *face* proposta por E. Goffman (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Sua teoria consiste em que todo indivíduo possui duas *faces* que tentamos constantemente preservar durante uma interação com o *outro*: uma *face negativa* (ou *territórios do eu*), que corresponde a seu território corporal, material, espacial, temporal, a

²⁶ Un consensus existe également en ce qui concerne le "contrat didactique" en situation d'interaction exolingue (natif / non natif) : "si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques". Mangenot e Zourou, 2007, p. 67.

suas informações pessoais, e uma *face positiva* constituída por imagens sociais valorizadoras de si mesmo. O que observam esses autores é que o desejo de manter a *face* é constantemente ameaçado por atos cotidianos tais como a ordem, o pedido, o conselho (ameaça à *face negativa* do destinatário, mas também à *face positiva* do emissor), a crítica, a reprovação (ameaça à *face positiva* do destinatário e à *face negativa* do emissor). Todo ato que possa ameaçar ou constranger a *face*, a imagem social de si mesmo, é chamado de *Face Threatening Acts*, ou simplesmente, FTA.

Surge então a questão de como lidar com as ameaças latentes às faces do outro nas interações, à qual Goffman propõe realizar ações constantes (*face work*) que evitem comprometer a imagem social do outro tanto quanto a sua. Esse ‘trabalho de faces’ é exatamente o que Brown e Levinson entendem por polidez (citados por Kerbrat-Orecchioni, 2001: 73):

La politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage produits au cours de l’interaction sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces.

Ao modelo dos FTA, considerado uma representação pessimista da sociedade segundo o qual viveríamos sob a constante ameaça dos atos de fala do outro, Kerbrat-Orecchioni (2001) introduz o termo *Face Flattering Acts* (atos lisonjeiros), ou simplesmente FFA, valorizadores da face do outro (Traverso, 1999). Assim, podemos distinguir duas formas de polidez linguística: a *polidez negativa* que consiste em atenuar ou em evitar a produção de um FTA, e a *polidez positiva* que consiste em realizar ou em reforçar um FFA (que chamarei de *ato constrangedor* e de *ato valorizador*, respectivamente). Com Orecchioni (2001; 1996), podemos avançar alguns exemplos, em francês, de *polidez negativa* que funcionam como “eufemismos sintáticos”. Estes FFA consistem em substituir uma formulação direta por outra mais suave, em acompanhar um enunciado de uma fórmula de polidez, ou em empregar *minimizadores* (*simplement, juste, un peu*), e *desarmadores* que atenuam uma possível reação negativa do outro:

(1) procedimentos substitutivos:

- a. trocar a ordem, *Ferme la porte!* pelo gentil pedido (*Est-ce que tu pourrais fermer la porte, s'il te plaît?*), atenuado pelo uso de fórmulas de polidez que expressam a interrogação (*est-ce que*), o pedido (*s'il te plaît*), e pela forma condicional do verbo (*pourrais*);
- b. preferir o aprofundamento no tema, *Tu crois vraiment que... ?*, ao invés de refutar terminantemente uma opinião (*Je crois tout le contraire*) pode evitar a ruptura da interação;
- c. dar ao *outro* a chance de reformular seu pensamento, por meio de um simples *Je ne comprends pas très bien* ao invés de um nítido ato constrangedor tal que *Vous ne vous exprimez pas très clairement*;
- d. preferir o uso do pronome pessoal *on* (a gente), mais coloquial, para evitar o conteúdo negativo de um enunciado (*On a perdu* ao invés de *Tu as perdu*);

(2) emprego de minimizadores:

- a. *Je voulais simplement vous demander..., J'ai encore juste une question..., Tu as une petite minute ?* são palavras que podem reduzir o efeito de um FTA;

(3) modalizadores:

- a. *je crois que..., je pense que..., il me semble que..., à mon avis...,* que permitem guardar certa distância, de certa forma, o sujeito do enunciado do conteúdo de sua enunciação;

(4) desarmadores:

- a. espécie de introdução ao enunciado que procura desativar uma possível reação negativa do outro a um pedido, um comentário que podem constrangê-lo: *Je n'aimerais pas vous importuner mais..., J'espère que tu ne vas pas le prendre mal mais... .*

Já a *polidez positiva* consiste simplesmente em produzir atos anti-constrangedores, como o agradecimento, o elogio, a manifestação do acordo com o interlocutor.

Diante do exposto acima, é possível indagar-nos como se dão as interações verbais no ambiente *online*. Como será possível configurar as relações entre os participantes de uma conversação didática de modo que sejam horizontais o suficiente para garantir um engajamento pleno na evolução temática?

Segundo relata M. Warschauer (1997), estudos realizados na área da aprendizagem de línguas mediada por computador apontam que as interações *online* entre vários participantes são similares às que se dão em face a face, à exceção de duas diferenças. A primeira, exposta anteriormente (em 1.4) é dada pela possibilidade de os estudantes construírem conhecimento de modo colaborativo. A segunda diz respeito às tomadas de turno nas conversações, interrupções, relações simétricas e às tomadas de decisão. Um estudo de Sproull e Kiesler (1991, citados por Warschauer) revelou que uma distribuição dos turnos de fala mais equilibrada nas interações mediadas por computador que nas interações face a face. Para estes pesquisadores, o maior equilíbrio nas interações se dá porque a comunicação instrumentada reduz os sinais não-verbais como franzimentos de testa e hesitações que podem intimidar o outro e verticalizar as relações. Não há informação, nesse relato, sobre o uso ou não do canal visual nas interações mediadas por computador.

Dentro dos poucos estudos realizados (ou pelo menos relatados) no campo da didática do FLE voltados para o aperfeiçoamento da expressão oral em situações de aprendizagem *online*, destaca-se o projeto *Le français en (première) ligne*, desenvolvido a partir de 2002 por C. Develotte e F. Mangenot na Université Stendhal-Grenoble 3 (França). O projeto já teve inúmeros capítulos, parcerias entre essa universidade e universidades estrangeiras visando, de um lado, o desenvolvimento de competências comunicativas de estudantes estrangeiros de FLE, e de outro, iniciar estudantes de mestrado em FLE no exercício do ensino do francês pela prática do tutorado a distância. Um dos recentes capítulos do projeto consistiu em uma parceria entre as universidades de Lyon (França) e Berkeley (Califórnia, EUA), como relatado

por Develotte, Guichon, Kern (2008) no artigo “Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?”²⁷. As interações orais em linha foram realizadas por meio de um sistema de videoconferência com integração dos recursos visual e escrito disponíveis (caráter multimodal). Segundo os autores, a presença da imagem dinâmica criou o “laço visual” (p. 148) que falta às comunicações apenas pelo canal sonoro, além de contribuir para criar o sentimento de comunidade de aprendizagem entre os participantes. Outra vantagem do programa de videoconferência foi o uso da janela de *chat*, que permite fornecer correções aos estudantes durante a interação *online* sem truncar seu desenvolvimento.

Os autores observaram ainda uma melhora no nível de expressão oral dos estudantes americanos, bem como uma maior fluência e desenvoltura na tomada da palavra. São, no entanto, reticentes em afirmar que a melhora na fluência dos estudantes possa se explicar apenas pela mediação tecnológica, dada a constância das interações (oito semanas à razão de um encontro por semana). Ainda, a motivação dos estudantes por participarem de interações reais foi apontada como um dos aspectos positivos do estudo.

Vejo com simpatia este relato, por um lado pelos resultados positivos manifestados pelos próprios participantes em relação ao desenvolvimento de sua expressão oral, e por outro, pela cautela que os pesquisadores adotam antes de afirmar que tal ou qual resultado positivo de seu estudo possa ser explicado pela mediação tecnológica. Este elemento é apenas o meio, como repetido anteriormente. Não esqueçamos que dentro da perspectiva sociocultural adotada neste estudo, a mediação humana da aprendizagem é tão importante quanto a mediação material. Passados quase dez anos do lançamento da NBLT, R. Kern, P. Ware e M. Warschauer (2008) assumem que, embora a NBLT tenha hoje um potencial maior do que nunca, o que realmente conta na aprendizagem mediada por tecnologias é a abordagem didática.

²⁷ “Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?” Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. C. Develotte, N. Guichon, R. Kern (2008). Ver referências ao final desta tese.

Por esta razão volto a meu questionamento de partida, *como devem ser construídas as práticas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais de modo a favorecer o aperfeiçoamento da competência de comunicação discursiva oral do estudante de francês língua estrangeira?* A questão não está em descobrir se o ensino e a aprendizagem do francês é melhor *com* ou *sem* a mediação tecnológica, mas sim em compreender *como* utilizar as tecnologias em benefício da aprendizagem.

É possível, no online, promover uma interação didática que se aparente à conversação, com relações interpessoais simétricas em que um estudante realmente coopere com a aprendizagem do outro? Que estratégias de mediação devo adotar para preservar a *face* dos estudantes? Se o objetivo desta pesquisa é contribuir ao aperfeiçoamento da expressão oral do estudante de FLE, qual será o melhor modo de fornecer-lhe ajuda linguística (*feedback*)? Devo perguntar-me ainda de que maneira poderei tirar vantagem dos recursos oferecidos pelos instrumentos mediadores a fim de garantir interações verbais e uma mediação satisfatórios durante o projeto. Espero ter encontrado as (boas) respostas ao longo do projeto, e apresentá-las ao leitor nos próximos dois capítulos.

1.6 POR UMA PRÁTICA DAS INTERAÇÕES ORAIS NO CEFRADIS

Quando justifico acima a eleição do objeto deste estudo, referi-me à prática do oral como uma “lacuna a ser preenchida nos cursos de Letras”. É preciso considerar a especificidade do curso de Letras Português/Francês, bem como as condições em que se desenvolve, para compreendermos o porquê dessa lacuna. Se compararmos um grupo-classe de Letras a um grupo-classe de outra área do conhecimento que estuda o francês para outros fins específicos teremos uma visão mais clara da questão.

Um curso de FLE para estudantes de outras áreas do conhecimento que não a de Letras, e cujo objetivo seja, por exemplo, preparar-se a uma viagem de estudos em um país francófono, poderá adotar uma metodologia que vise, em primeiro lugar, ao desenvolvimento de competências de comunicação oral. Em níveis principiantes, poderá apoiar suas estratégias de aprendizagem em um híbrido da abordagem comunicativa (*jeux de rôles*, simulações) e da

abordagem orientada para a ação (micro-tarefas) em dois tempos, como proposto acima; em níveis intermediários, poderá concentrar-se mais na realização de tarefas mais complexas e projetos em grupo, à escolha do professor. Mas em ambos os casos, a ênfase será dada à língua como *instrumento* de produção de textos, orais ou escritos. Uma vez que são especialistas em outras disciplinas e não em língua francesa, esses estudantes necessitam desenvolver competências comunicativas e argumentativas para agir em dadas situações alvo sem que lhes seja fundamental um aprofundamento demasiado gramatical de reflexão sobre o funcionamento da língua. Com exceção da abordagem dos aspectos gramaticais necessários para a compreensão do funcionamento da língua, boa parte do tempo de aula, para estudantes não especialistas em língua, destinado a práticas de compreensão e produção de textos (orais e escritos) na língua alvo.

Já um curso de língua francesa para estudantes de Letras contempla os mais distintos aspectos da língua em profundidade, uma vez que visa formar futuros especialistas na língua alvo. Neste grupo-classe, às práticas de comunicação oral ou escrita soma-se uma abordagem voltada para a reflexão sobre o funcionamento da língua estrangeira e a análise textual (definição e funcionamento de categorias gramaticais, organização das estruturas sintáticas, aspectos fonológicos, organização do léxico, compreensão da leitura, processos de escrita dentro de determinados gêneros textuais, etc.) A língua é ao mesmo tempo *instrumento de comunicação* e *objeto de estudo*. O tempo de aula reservado à prática de comunicação encontra-se, assim, naturalmente reduzido neste segundo grupo-classe, uma vez que divide o espaço com o volume de conteúdos programáticos referentes ao estudo da língua. Além disto, o número de alunos por classe (trinta, em média) é superior ao número desejável em uma classe de língua estrangeira para que se possa alcançar, com êxito, o desenvolvimento de competências comunicativas orais²⁸. Diante dessas circunstâncias, é natural que estudantes de Letras queiram buscar outros espaços para a prática da conversação em francês.

²⁸ Refiro-me especificamente às competências comunicativas orais porque, no espaço da sala de aula, dependem, entre outros fatores, do tempo de aula reservado às interações entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Diferentemente das competências de produção escrita, que se desenvolvem além das paredes da sala de aula, como um prolongamento das atividades aí realizadas.

Diante deste quadro, e se a manifestação das necessidades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes que participarão deste projeto confirmarem a sondagem realizada durante o tempo em que assisti às aulas de Língua Francesa 5, pretendo estabelecer como parâmetro para as práticas do *Cefradis* aspectos qualitativos de uso da língua falada tal como são propostos pelo *Quadro de referência* (Conseil de l'Europe, 2001: 28). O Quadro descreve cinco aspectos qualitativos de uso da língua falada: *âmbito*, *correção*, *fluência*, *interação* e *coerência*. Apresento-os a seguir segundo dois critérios: (1) aspectos visados nesta formação; (2) aspectos que podem vir a ser desenvolvidos em função dos *feedbacks* fornecidos aos estudantes sobre sua expressão oral, ou graças à prática da interação com os outros participantes do projeto.

ASPECTOS QUALITATIVOS DE USO DA LÍNGUA FALADA:

(1) Visados nesta formação:

a. **Interação:**

- i. **B1:** pode engajar, manter e fechar uma conversa simples em face a face sobre assuntos correntes ou de interesse pessoal; pode repetir uma parte do que alguém disse para confirmar uma compreensão mútua
- ii. **B2:** pode ter a iniciativa de tomar a palavra e seu turno quando conveniente e pode fechar uma conversa quando necessário, ainda que eventualmente o faça sem elegância; pode facilitar a progressão da discussão sobre um assunto corrente confirmando sua compreensão e solicitando a dos outros.

b. **Coerência:**

- i. **B1:** pode relacionar uma série de elementos curtos, simples e distintos em uma sequência linear de pontos que se encadeiam

- ii. **B2:** Pode utilizar um número limitado de conectivos para ligar suas frases em um discurso claro e coerente, ainda que possa haver alguns “saltos” durante uma longa intervenção

c. **Correção:**

- i. **B1:** utiliza um repertório frequente de estruturas e esquemas em situações previsíveis
- ii. **B2:** mostra um grau elevado de controle gramatical. Não faz erros que conduzam a mal-entendidos e pode geralmente autocorrigir-se

(2) Podem vir a ser desenvolvidos em função dos *feedbacks* fornecidos aos estudantes sobre sua expressão oral ou graças apenas à prática da interação com os outros participantes do projeto:

a. **Âmbito:**

- i. **B1:** possui recursos linguísticos e um repertório lexical suficientes para comunicar-se com algumas hesitações e perífrases sobre assuntos como a família, o lazer, centros de interesse, o trabalho, as viagens
- ii. **B2:** possui um repertório relativamente vasto de língua para fazer descrições claras, expressar seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de forma evidente

b. **Fluência:**

- i. **B1:** discorre de forma compreensível mesmo se as pausas para lembrar palavras e frases e para fazer correções são muito evidentes, particularmente em sequências longas de produção livre

- ii. **B2:** pode falar por um tempo relativamente logo com ritmo regular; ainda que possa hesitar para lembrar estruturas ou expressões, as pausas não são longas

O próximo capítulo desta tese está dedicado à apresentação da metodologia de pesquisa retida para o estudo, dos instrumentos e atividades didáticas que serviram tanto ao desenvolvimento do projeto de aprendizagem *online* quanto à coleta dos dados. Uma parte importante desse capítulo está reservada à apresentação do perfil dos estudantes (em 2.2) que ingressavam, naquele momento, no projeto *Cefradis*.

A partir de um questionário de análise de necessidades que lhes fora proposto ao início do projeto, os/as estudantes puderam autoavaliar seus conhecimentos e competências comunicativas em francês língua estrangeira adquiridos até então e manifestar os objetivos de aprendizagem visados para o projeto *online*. É com base nas informações fornecidas por esse questionário, e levando em conta os elementos que pude recolher durante o período em que assisti às aulas de Língua Francesa 5 junto com o grupo, que retenho apenas os níveis comuns de referência B1 e B2 (acima) propostos pelo Quadro, que acredito serem um meio termo entre o nível de proficiência em língua falada dos participantes no início da pesquisa e o nível em direção ao qual se estão dirigindo. A leitura do texto a seguir nos revelará um perfil linguístico mais completo desses estudantes.

CAPÍTULO II. MEDIATIZAR AS INTERAÇÕES

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Paulo Freire, 1971).

Na Introdução geral desta tese, afirmamos o quão importante é o desempenho do falante de língua estrangeira em uma atividade comunicativa para a construção de sua identidade no contexto real em que age e interage. Quer alguns dos estudantes que participaram desta pesquisa invistam em suas carreiras profissionais ao término da graduação, quer levem a cabo o desejo de seguir estudos de pós-graduação em um país francófono, o contexto real em que usarão a língua estrangeira será, de todo modo, um contexto sociolinguístico novo para ele. E embora entre para esse novo contexto ao mesmo tempo que outros colegas que possuam competências comunicativas equivalentes às suas (profissionais recém contratados, outros estudantes internacionais da mesma turma), ele encontrará uma realidade já estruturada por pessoas que aí estão há mais tempo. Provavelmente essas pessoas possuirão competências comunicativas bastante mais avançadas que as suas na língua de comunicação do meio, daí a importância de o falante da língua estrangeira constituir-se enquanto ser social no contexto alvo de modo a fazer-se ouvir e a participar plenamente das tomadas de decisão. As práticas realizadas durante o *Cours Pilote Français Avancé à Distance (Cefradis)* visavam o novo contexto a ser vivido após a graduação pelos estudantes de Letras.

Essa reflexão inicial parece-me importante ao tratarmos da opção por uma metodologia que seja a mais adequada a este estudo. Temos, por um lado, uma realidade da qual o estudante de francês fará parte em curto prazo; por outro, um objetivo de pesquisa que busca prepará-lo para essa realidade ao *analisar a maneira como os estudantes cooperam uns com os outros em suas atividades comunicativas orais em francês língua estrangeira e identificar estratégias de mediação tecnológica e humana de ajuda a seu aperfeiçoamento*. Se ao final das práticas de pesquisa cada estudante não tiver necessariamente alcançado um melhor desempenho na língua alvo, esperamos ao menos que ele poderá ter desenvolvido uma maior consciência ou um maior controle do seu desempenho comunicativo que lhe servirão de preparação para os futuros contextos de utilização da língua estrangeira. Trata-se, através das práticas realizadas durante o *Cefradis*, de promover um olhar subjetivo voltado para si próprio (o desempenho do próprio estudante na língua estrangeira) e ao mesmo tempo voltado para o outro (como o outro, o interlocutor, se expressa na língua alvo).

Por isso trago a citação de Freire (1971, acima) para abrir este capítulo em que abordaremos a metodologia e os instrumentos utilizados nesta pesquisa. Nosso estudante não está “no mundo”, mas sim “com o mundo”: ao interagir com a realidade em que está inserido ele apreenderá esse contexto em que usa a língua estrangeira como uma realidade subjetiva, portanto passível de ser modificada. Trata-se de um processo constante de interpretação que poderá servir-lhe para compreender tanto a maneira como ele próprio se expressa na língua estrangeira quanto o modo de expressão do outro. Compreenderá, ainda, que ambas acontecem segundo suas apreensões de mundo e suas representações pessoais e coletivas (inerentes à cultura de origem de cada qual). Este posicionamento ontológico levou-me naturalmente a adotar uma abordagem *interpretativa*, ou *compreensiva*, para este estudo por ser aquela que me permitiria, enquanto pesquisadora e mediadora das práticas pedagógicas, interpretar as atividades de conversação realizadas durante este processo e avaliar sua validade enquanto práticas de aperfeiçoamento da oralidade. Apoio-me no argumento de Léon Bernier (1987, citado por Léssard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005 : 46), segundo o qual a abordagem interpretativa, ou *compreensiva*, “parte do postulado ou, antes, da íntima convicção segundo a qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam”.

A preocupação com a interpretação dos processos de aprendizagem e da própria atividade comunicativa traduzia-se, a meu ver, já no início deste estudo pela formulação de meu questionamento de partida (*Como devem ser construídas as práticas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais de modo a favorecer o aperfeiçoamento da competência de comunicação discursiva oral do estudante de francês língua estrangeira?* (Cf. 1.2 desta tese). As duas análises em jogo, a da contribuição de cada uma das práticas propostas no *Cefradis*, e a da progressão do desempenho comunicativo de cada estudante ao longo das interações sucessivas não poderiam ser medidas através de métodos quantitativos.

Vimos anteriormente que embora se trate de um material linguístico observável, seja ele oral ou escrito, o texto não obedece a um conjunto de regras que determinem sua “boa formação” (Marcuschi, 2009: 73). Portanto, ao analisar os textos orais produzidos pelos estudantes, interessei-me pelo modo como estão construídos e procurei interpretar o *sentido*

que dão a seus textos orais em virtude de terem escolhido essa ou aquela palavra, essa ou aquela estrutura linguística para expressarem seu pensamento. Os significados dados a este estudo dizem respeito à “relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados” (Erickson, 1986, citado por Léssard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005 : 41): são interpretações que levam em conta suas experiências de vida, as experiências de aprendizagem do francês, e o contexto específico deste estudo. Como dito na Introdução geral desta tese, os significados aqui produzidos têm valor heurístico; poderão, portanto, ser aplicados a outros contextos desde que observadas as especificidades que os caracterizam. Uma variabilidade também pressuposta pela abordagem interpretativa, assim como num jogo de xadrez, como nos mostra Erickson (Ibid., 45) através desta bela metáfora:

O grupo-classe é, com efeito, um universo social fundamentalmente diferente do universo estável, imutável e unidimensional postulado pela investigação positivista sobre o ensino. [...] O grupo-classe deverá, antes, ser representado como um jogo de xadrez a várias dimensões, um jogo que, de um momento para o outro e de um dia para o outro, se enche de paradoxos e de contradições. É preciso encarar a classe e o ensino como o jogo da vida real.

Outra característica da abordagem interpretativa que me interessa é que ela permite implicar os participantes do estudo na reflexão sobre as práticas de pesquisa enquanto estas se desenvolvem. Assim, os estudantes puderam participar das tomadas de decisão (formato das práticas, escolha dos temas, cronograma e ritmo das atividades,) e da reflexão sobre a progressão de seu próprio desempenho comunicativo (análise pessoal sobre os textos orais que produziu conjuntamente com outro colega). Apenas a abordagem interpretativa dá margem a tal processo, pois como o afirma Frederick Erickson (1986, citado por Léssard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005: 32, grifos do autor), essa abordagem manifesta “[...]um interesse fulcral pelo *significado* conferido pelos ‘actores’ às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social”.

A abordagem adotada para uma pesquisa refere-se, no entanto, à escolha do tema e do problema a investigar, ou seja, refere-se à definição do objeto e ao pensamento que permeia todo o estudo, e não às técnicas de pesquisa e de coleta de dados; estas são definidas pela metodologia de pesquisa. A pesquisa-ação pareceu-me a metodologia mais adequada a

este estudo, pois me permitiria ao mesmo tempo implicar os estudantes na reflexão de modo incisivo e visar o objetivo de mudança de uma situação inicial de aprendizagem, como exposto no primeiro capítulo desta tese.

Neste capítulo, argumento a escolha da metodologia de pesquisa adotada para este estudo, a pesquisa-ação, antes de passar, em um segundo momento, à definição dos objetivos da ação e à escolha dos instrumentos de que dispus para buscar realizá-los. Por fim, descrevo cada uma das atividades realizadas durante o curso *online Cefradis*, alternadas entre produção individual de textos e conversações em duplas.

2.1 ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA E AÇÃO

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que consiste em articular simultaneamente uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação, através de uma cooperação dialógica entre pesquisador e atores implicados em dada situação com o duplo objetivo de modificá-la e de produzir novos saberes a ela relacionados. É um processo de investigação geralmente adotado para melhor compreender e modificar práticas sociais.

Certos autores lembram, no entanto, que a pesquisa-ação é considerada em alguns meios acadêmicos mais como uma metodologia de ação (“simples instrumentação pragmática”²⁹, Montagne-Macaire, 2007: 94; “apenas uma modalidade particular de aplicação de certos procedimentos científicos”³⁰, Rhéaume, 1982: 43; tradução nossa) que propriamente

²⁹ « Fréquemment considérée comme simple instrumentalisation pragmatique, la recherche-action ne jouit guère d’un statut très favorable dans le monde universitaire. On lui concède même parfois celui de parent pauvre de la recherche. La variété des courants qui la traversent, les multiples formes qu’elle prend, les nombreuses sciences qui s’en sont emparées ont certes contribué au flou qui règne sur la notion. Sa méthodologie, considérée comme intuitive, menée par les praticiens, et peu construite, ne la sert guère dans un contexte de recherche “à la française”, soucieux de précision, de cartésianisme et d’apports quantitatifs. [...] Bref, la recherche-action ne jouit pas d’une réputation de scientificité très solide dans notre pays. Elle est victime d’un déficit de clarification. » D. Montagne-Macaire, 2007: 94.

³⁰ « Pour plusieurs, la méthodologie “classique” de la recherche reste intacte : la recherche-action ne serait, au mieux, qu’une modalité particulière d’application de certaines procédures scientifiques. Qu’une enquête empirique soit faite par un chercheur reconnu ou des participants à un projet formés pour ce faire, que le processus même de la recherche améliore effectivement la qualité ou l’efficacité de l’action, cela apporte peu de nouveauté à la “méthodologie” comme telle. » J. Rhéaume, 1982: 43.

como uma metodologia de pesquisa. Para Montagne-Macaire, a pesquisa-ação sofre ainda de um “déficit de aclaração”, enquanto a professora Élisabeth Brodin³¹ (2007) chama a atenção para a importância da reflexão sobre a pesquisa-ação, por se tratar de uma metodologia apropriada para a didática de línguas, uma vez que o objeto desta disciplina é uma prática social³². Para ela, a pesquisa-ação ainda tem um longo caminho a percorrer antes de ganhar “seus títulos de nobreza”. Para Jean-Paul Narcy-Combes a didática é uma disciplina “voltada para a ação” que se “vivencia como uma prática social” (Narcy-Combes, 2005: 82-83). Em sua obra *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*, o autor adere a um consenso entre vários pesquisadores que vêem a pesquisa-ação como a metodologia de pesquisa “mais adequada para gerenciar as interrogações suscitadas nessa área³³”. Essa foi a postura assumida para o estudo apresentado nestas páginas, a de que a pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa válida e adequada quando se busca, através de uma prática pedagógica planejada e apoiada pela reflexão teórica, compreender novos caminhos que levem a um aperfeiçoamento das práticas veiculadas na didática de línguas.

³¹ Élisabeth Brodin, docente da Université Stendhal de Grenoble e membro do *Lidilem (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles)*, interessa-se há tempos pelas TIC e pela ALAC (Aprendizagem de Línguas Apoiada por Computador). Dominique Montagne-Macaire é *maître de conférences* na IUFM de Aquitaine, em Bordeaux, e membro da equipe *Diltec (Didactique des langues, des textes et des cultures)* da Université de Paris 3 ; seus trabalhos envolvem a relação da didática de uma língua com a didática de línguas, e os dispositivos inovadores em contextos institucionais.

³² « Quoi qu'il en soit, la réflexion conduite est nécessaire et cruciale à l'heure actuelle, d'abord parce que la recherche-action a encore beaucoup de chemin à faire pour gagner ses lettres de noblesse, en particulier dans les instances qui évaluent les équipes de recherche, alors qu'elle est fondamentale en didactique des langues. L'objet d'étude de la didactique des langues est, en effet, une pratique sociale et on ne peut nier que la recherche-action soit une méthodologie appropriée à cet objet. » E. Brodin, 2007: 96.

³³ « Manesse et al. (1999) situent la didactique dans un courant qui semble porteur quand ils affirment que la recherche en didactique d'une discipline vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement/apprentissage de cette discipline en fonction des besoins des élèves et des avancées des connaissances. Ils ajoutent qu'elle est tournée vers l'action, et qu'elle se vit comme une pratique sociale. Quand on voit que la recherche-action peut se définir comme « *a systematic process of investigating practical issues or concerns which arise within a particular social context* » (Burns, 1995 :20), il semble logique d'adhérer au consensus où se trouvent un ensemble de théoriciens (Manesse, Ellis, Nunan, pour n'en citer que quelques-uns) qui pensent que la recherche-action est la méthodologie de recherche la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine. » J-P. Narcy-Combes, 2005 : 82-83.

No Brasil, a pesquisa-ação é comumente aplicada nas áreas de Ciências Sociais e de Educação (M. Thiollent, prefácio a H. Dionne, 2007), dado o alcance sociopolítico da intervenção coletiva que pode introduzir mudanças em políticas públicas. No entanto, a didática de línguas vem desenvolvendo um crescente número de pesquisas apoiadas na metodologia da pesquisa-ação³⁴, sobretudo na área do ensino do francês língua estrangeira apoiado pelas TIC. Existem vários tipos de pesquisa-ação³⁵, sendo a implicação do pesquisador no campo e o grau de seu vínculo com os atores, a origem da demanda (interna, proposta pelos sujeitos envolvidos na ação, ou externa, vinda de uma escolha política), ou ainda a finalidade da pesquisa-ação (finalidade de pesquisa, finalidade de ação) os elementos que podem distinguir um tipo do outro (Dionne, 2007; Montagne-Macaire, 2007; Goyette e Léssard-Hébert, 1987). Logo, convém deixar claro ao leitor a que tipo de pesquisa-ação me refiro, o que farei partindo do modelo inicial da *action-research* de Kurt Lewin até chegar ao modelo adotado para este estudo, que está baseado na concepção de pesquisa-ação tal como vista pela didática do francês língua estrangeira.

Segundo Hugues Dionne³⁶, a pesquisa-ação existe e desenvolveu-se “para responder principalmente a problemas concretos” (Dionne, 2007: 26). Relata o professor que a pesquisa-ação desenvolveu-se nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, para resolver

³⁴ Veja-se a esse respeito a tese de doutoramento de Maria da Glória Magalhães dos Reis, *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira* (USP, 2008), o *Projet Léon-Grenoble* entre a Universidad de Léon, Espanha (Mario Tomé) e a Université Stendhal -Grenoble 3 (François Mangenot) dentro do amplo projeto *Le français en (première) ligne*; o *Projet Techne*, entre a Dublin City University, Irlanda (Françoise Blin) e o Institut National des Télécommunications, França (Roisin Donohoe); e o relato da pesquisa-ação desenvolvida junto ao projeto *Flodi* por Christian Degache e Elke Nissen (Université Stendhal Grenoble 3 e laboratório Lidilem), para citar apenas alguns exemplos.

³⁵ Henri Desroche é um autor de língua francesa cuja obra é referência para a pesquisa-ação. O autor estabeleceu uma tipologia em que classifica diferentes tipos de pesquisa-ação segundo três categorias ou finalidades (explicação-aplicação-implicação), dependentes do nível de implicação do pesquisador na ação e dos atores na pesquisa; para ele, a “pesquisa-ação integral” seria aquela que abarca as três categorias ao mesmo tempo. Sua tipologia foi posteriormente desenvolvida pelo quebequense André Morin, e pode ser conhecida através de G. Goyette et M. Léssard-Hébert (1987) e de A. Morin (2004).

³⁶ Hugues Dionne é sociólogo e professor aposentado da Université du Québec à Rimousk (UQAR), Canadá; aplica a metodologia de pesquisa-ação em práticas de desenvolvimento local ou regional (Cf. nota do tradutor Michel Thiollent (UFRJ), no prefácio do livro *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*, Hugues Dionne, 2007).

problemas sociais referentes a certos comportamentos humanos: o psicólogo e pesquisador americano Kurt Lewin (1890-1947) desenvolveu um plano de ação social (através da *action research*) que buscava modificar os hábitos alimentares dos consumidores norte-americanos em tempos de escassez de determinados alimentos devido à situação de guerra. Lewin observou ao longo do processo que a mudança foi mais efetiva e rápida quando os sujeitos que vivenciavam tal situação estavam implicados no processo de busca de soluções para o problema inicial. Desse sucinto histórico destaco três dos elementos fundamentais que caracterizam toda pesquisa-ação:

- 1) o objetivo da *mudança de uma situação inicial* problemática;
- 2) o *vínculo entre sujeitos* que vivenciam tal situação, pesquisador e atores participantes do processo;
- 3) o estabelecimento de um *plano de ação* que defina as práticas concretas de intervenção em relação ao objetivo de transformação acordado entre os sujeitos.

Com isto podemos chegar a uma primeira definição de pesquisa-ação com Dionne (2007: 68), que assim a expressa:

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

O destaque é dado para a ação transformadora (“uma modalidade de intervenção coletiva”), o que é justo: o primeiro objetivo da pesquisa-ação é o da mudança, que tem tanto mais chances de ser alcançado quanto mais estreito for o vínculo que une os sujeitos em sua “vontade compartilhada” de transformação. O vínculo entre atores e pesquisador suposto pela pesquisa-ação diferencia-a de outras metodologias tradicionais na medida em que implica diretamente o pesquisador na ação colocando-o em constante comunicação com os atores participantes do processo. A relação que se estabelece entre os sujeitos imprime, assim, uma nova dinâmica entre reflexão e prática que é fundamental para a manutenção do vínculo entre pesquisa e ação (Dionne, 2007; Desroche, 1982; Morin, 1992). A metodologia encerra em seu próprio nome a duplicidade da estratégia:

- 1) uma estratégia de *pesquisa* apoiada no rigor da reflexão teórica e metodológica;
- 2) uma estratégia de *ação* orientada pelo planejamento das práticas que visam a mudança.

Ora, toda pesquisa científica tem por objetivo a *produção de conhecimentos novos*, e este quarto elemento deve ser agregado àqueles que acabamos de avançar como sendo característicos da pesquisa-ação. Para Dionne (Ibid., 35), não se pode descartar os “efeitos de conhecimento” dessa metodologia; ele lembra ainda que autores como Rhéaume (1982) e Goyette e Léssard-Hébert (1987) concordam que a pesquisa-ação é caracterizada “pela produção do saber que se desenvolve na ação e pela ação realizada por grupos sociais”. Podemos então afirmar que a produção de conhecimentos através da ação é projetada desde o início do processo, o que é valorizado na seguinte definição de Descarries e Corbeil (1993, citadas por Dionne, 2007: 45-46):

O intuito da pesquisa-ação é conhecer ou compreender, para uma ação ou por meio de uma ação, um fenômeno, um processo, uma situação, com o duplo objetivo de produzir uma mudança relativa a esse fenômeno, processo, situação ou contexto em que se insere e de desenvolver os conhecimentos relativos a esse fenômeno, processo ou situação.

A geração de conhecimentos produzidos pela pesquisa-ação faz-nos retomar a questão do vínculo que se estabelece entre atores e pesquisador. Para Wener (1986, citado por Dionne, 2007: 46), a pesquisa-ação é “um sistema de comunicação dialógica entre pesquisadores e atores com vista a produzir um novo tipo de saber favorecendo a reorientação da ação”. Nesta concepção, a dinâmica de comunicação entre os sujeitos é de extrema importância porque revelará conhecimentos que devem não só elucidar a ação empreendida como reorientar futuras práticas em contextos de ação similares ao estudado.

Não se deve, no entanto, acreditar que a voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação tenha igual peso, por mais aberta, franca e cooperativa que seja a comunicação. Jacques Rhéaume³⁷ (1982) ilustra através de exemplos clássicos de estudo de lideranças em grupos

³⁷ Jacques Rhéaume é professor no Departamento de Comunicação social e pública da *Université du Québec à Montréal* na área de psicossociologia de grupos e das organizações formais. Interessa-se atualmente pela análise de práticas de intervenção na área da saúde e em comunidades (itinerância e imigração). Realiza também pesquisas-intervenção apoiadas em histórias de vida.

restritos o quanto a estratégia de pesquisa prevalece sobre a estratégia de ação, reforçando assim o papel de geradora de conhecimentos da pesquisa-ação: “A ação é dependente de um modelo apenas de racionalidade: aquele do pesquisador”. O autor destaca, por outro lado, a crescente participação dos atores como elemento desencadeador de *aprendizagem* que nasce da relação entre conhecimento e prática (Rhéaume, 1982: 44; tradução nossa):

Cada vez mais os participantes de um dado projeto serão mais plenamente associados à análise das situações e à escolha das formas de “experimentação” [...] Essa implicação relativa dos participantes da pesquisa-ação [...] fará surgir uma dimensão importante das relações entre saber e prática, a da aprendizagem. A pesquisa-ação torna-se educativa tanto em relação aos novos modos de interação que ela permite experimentar quanto às análises produzidas no grupo³⁸.

Veremos adiante em que medida os atores participantes desta pesquisa estavam implicados nos processos de tomada de decisão, e o quanto essa implicação contribuiu para que houvesse aprendizagem. Por ora, quero dizer que trago as citações de Goyette, Léssard-Hébert et Rhéaume a esta argumentação para responder, de certo modo, às inquietações anteriormente levantadas a respeito de alguma reticência que possa restar em nosso(a) leitor(a) a respeito do rigor da pesquisa-ação como *metodologia de pesquisa*. Quero também fazer eco com Goyette e Léssard-Hébert sobre o quão pertinente é a afirmação de Fernand Gauthier, segundo o qual não há unanimidade entre os pesquisadores (das universidades do Québec) em definir suas práticas de pesquisa-ação quanto à finalidade visada. Suponho que o dilema não seja privilégio dos quebequenses, basta darmos uma repassada de olhos nas páginas anteriores deste capítulo. Com isto, pretendo afirmar que é importante que se estabeleça, desde o início do processo, a orientação que segue a pesquisa-ação empreendida:

³⁸ De plus en plus les participants d'un projet donné seront associés plus pleinement à l'analyse des situations et au choix des formes "d'expérimentation" [...] Cette implication relative des participants à la recherche-action [...] va faire apparaître une dimension importante des rapports entre savoir et pratique, celle de l'apprentissage. La recherche-action devient éducative tant au niveau des nouveaux modes d'interaction qu'elle permet d'expérimenter que des analyses produites dans le groupe. J. Rhéaume, 1982: 44.

finalidade de pesquisa ou finalidade de ação, e quais são as funções da pesquisa e as funções da ação (Goyette; Léssard-Hébert, 1987).

Apresento a seguir as características da pesquisa-ação que fundamentaram este estudo, relacionando-as com meu objetivo de pesquisa a fim de determinar sua finalidade e suas funções. Para tanto, apoio-me em considerações da área que nos diz respeito, a didática de línguas, sobre a finalidade da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa.

2.1.1 A PESQUISA-AÇÃO NA DIDÁTICA DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

É certo que a identificação da situação inicial de pesquisa não aponta necessariamente para um problema a ser solucionado. No entanto, a vontade de conhecer melhor e de trazer alguma mudança a dada situação, social ou educativa, é fator determinante de toda intervenção através da pesquisa-ação, como visto anteriormente em suas várias definições. Esse é o caso do estudo aqui relatado, em que estudantes do 3º ano de Letras da USP pretendiam mudar uma situação de aprendizagem do francês que não era de modo algum problemática, mas cujas práticas da oralidade, no entanto, apresentavam lacunas que poderiam ser preenchidas (Cf. Introdução desta tese). A bem dizer, a proposta de uma ação pedagógica complementar à formação em francês do curso de graduação partiu da pesquisadora; alguns estudantes abandonaram o projeto durante o percurso (como veremos adiante), a maior parte deles ficou. Sinal de que aqueles que participaram do projeto do início ao fim compartilhavam da vontade de mudança da situação de aprendizagem vivenciada.

Relembremos, ainda, meu desejo inicial de realizar uma pesquisa que procure compreender como cobrir uma lacuna observada no ensino do francês em relação à prática da oralidade, a fim de apontar para uma reorientação ulterior dessas práticas em contextos mais amplos orientados a públicos universitários. Esse é meu objetivo primeiro, trazer uma contribuição pontual para a didática do francês. Sendo assim, esta pesquisa-ação tem sobretudo uma finalidade de pesquisa. No entanto, sendo o objeto de pesquisa *o aperfeiçoamento de uma prática de ensino e aprendizagem*, as atividades realizadas *online* durante este processo (produção individual de textos orais, conversação em duplas, *feedbacks*

sobre as produções orais dos estudantes) constituíram a dimensão da ação necessária para se testar quais práticas mediatizadas, e quais posturas de ensino, têm o potencial de melhorar o desempenho comunicativo oral do estudante de francês.

A abordagem compreensiva, a busca de respostas para um questionamento de pesquisa, e a reflexão docente sobre suas próprias práticas de ensino visando à mudança são os elementos constitutivos da pesquisa-ação para inúmeros pesquisadores da didática de línguas, como também para nós.

Anuncio aqui, portanto, não *uma* definição de pesquisa-ação, mas propriamente a concepção de pesquisa-ação adotada para este estudo:

A pesquisa-ação posiciona-se sempre em contraste com a pesquisa experimental, seria mais justo, segundo Juan, dizer que ela depende da experimentação, mas sob um ponto de vista compreensivo (Juan, 1999:13). Sua abordagem é mais qualitativa que quantitativa. O pesquisador é parte implicada na ação e não “simples” observador externo. Nem sempre se trata de validar uma hipótese, mas principalmente de tentar responder a certas questões de pesquisa estreitamente ligadas a uma prática pedagógica³⁹. (Demaizière; Narcy-Combes, 2007: 15-16; tradução nossa).

A pesquisa-ação apoia-se no princípio intervencionista concebido para ou, pelo menos, com os sujeitos implicados e cujo objetivo é a modificação da relação dos profissionais quanto à sua postura de ensino/aprendizagem, ou até mesmo a evolução dessas práticas em uma escala que vá de uma melhor consciência a um maior controle destas, ou ainda a uma ação sobre tais práticas em termos de modificação. Vários níveis de mudança podem, portanto, ser contemplados. [...] A finalidade da pesquisa-ação é a de intervir sobre as práticas não exclusivamente para modificá-las, mas a fim de torná-las conscientes e de fazer com que sejam analisadas e compreendidas. A mudança em questão não representa uma revolução, mas sim uma evolução⁴⁰. (Montagne-Macaire, 2007: 94 e 97; tradução nossa).

³⁹ La recherche-action se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan 1999 : 13). Son approche est qualitative plus que quantitative. Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. F. Demaizière ; J-P. Narcy-Combes, 2007 : 15-16.

⁴⁰ La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/ apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables.

Baseada nestas duas noções e no que foi argumentado anteriormente, sintetizo as características principais desta pesquisa-ação do seguinte modo:

- 1) responder a um questionamento de pesquisa ligado à prática da oralidade no ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira, e produzir conhecimentos novos para a área em que se insere o estudo (*finalidade da pesquisa*);
- 2) propor uma mudança ou uma evolução da ação pedagógica referente às práticas da oralidade (*finalidade da ação*);
- 3) intervir sobre a prática da oralidade em dado contexto de ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira (*função da ação*);
- 4) analisar e compreender os efeitos da intervenção para a evolução da prática pedagógica (*função da pesquisa*).

A pesquisa-ação é, no meu entender, um processo cíclico contínuo cujo ponto de partida e também de renovação é a inquietação inicial ligada a uma prática pedagógica (Figura 1). De tempos em tempos novos estudos publicados a respeito de um mesmo objeto de investigação acabam desencadeando a reorientação das práticas junto a sujeitos e contextos específicos e bastante diversos; estas variáveis farão com que surjam novas inquietações relacionadas a cada contexto, fazendo então com que o ciclo da pesquisa se renove.

Os resultados obtidos neste estudo não deverão produzir uma mudança imediata na situação de aprendizagem inicial dos cursos de francês da Graduação em Letras em que estava inserido. Práticas pedagógicas envolvendo a oralidade, nos moldes daquelas realizadas durante esta pesquisa, exigem um grande investimento em termos de tempo, e sua aplicação como atividade regular de ensino e aprendizagem depende de parâmetros institucionais que

[...] La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution. D. Montagne-Macaire, 2007:94-97.

vão muito além da implicação do docente em seu trabalho: revisão dos currículos, revisão da carga horária docente e das responsabilidades acadêmicas que este deve assumir em seu departamento, investimento por parte da instituição de ensino superior em corpo docente e material tecnológico, entre outros. A divulgação do relatório de pesquisa poderá, no entanto, enriquecer a reflexão acerca das práticas da oralidade.

Figura 1. O ciclo da pesquisa-ação.

Fonte: Elaboração própria.

Apoiando-me na literatura consultada (H. Dionne, 2007; Montagne-Macaire, 2007), desenvolvi um processo de pesquisa-ação ao longo de quatro fases: *identificação e diagnóstico da situação inicial; tomada de decisões e planejamento da ação; realização das práticas; avaliação e publicação dos resultados*.

Ao comparar as etapas que vinha obedecendo desde o início deste processo de pesquisa às aquelas detalhadamente propostas por H. Dionne (2007) para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, dei-me conta que várias dessas etapas coincidiam, outras não. A diferença reside no fato que a pesquisa-ação proposta por Dionne é uma intervenção coletiva para o

desenvolvimento local, apoiada em uma ação econômica, ao passo que a nossa pesquisa-ação busca respostas para uma melhor prática pedagógica no ensino de língua: os objetivos, a forma de participação dos atores e as etapas do processo são, portanto, bastante distintos. Mesmo assim, reproduzo abaixo (Figura 2) o ciclo em espiral proposto por Dionne porque é uma ótima representação da dinâmica que se cria entre a pesquisa e a ação. O ciclo foi, no entanto, adaptado em função das condições em que se desenvolveu esta pesquisa, do campo da didática de línguas em que se insere, e dos objetivos por ela perseguidos, como vimos anteriormente.

Figura 2. As quatro fases da pesquisa-ação.

A seguir, vamos tratar da pesquisa efetivamente realizada. O exame aprofundado do questionário de análise de necessidades aplicado junto aos estudantes nos permitirá ter uma descrição detalhada da situação inicial, ao mesmo tempo em que nos fornecerá mais elementos de compreensão da problemática de pesquisa (como vimos no capítulo anterior) e seu diálogo com a ação. O relato e a análise do questionário nos levarão consequentemente à definição dos objetivos da ação.

2.2 PERFIL DOS ESTUDANTES

Vimos anteriormente que esta pesquisa começou a concretizar-se a partir das respostas obtidas com o questionário de análise de necessidades dirigido aos alunos de *Francês 5* do curso de Letras Português-Francês da USP-SP (Cf. Introdução geral desta tese). Esse foi o primeiro instrumento de avaliação da situação inicial que iria permitir conhecer o perfil do grupo, a relação pessoal de cada estudante com o aprendizado da língua estrangeira, e suas atuais necessidades de aprendizagem (Anexo 1).

O questionário foi validado internamente, entre a pesquisadora e a orientadora. A elaboração de um questionário de pesquisa sempre suscita questionamentos, porque supõe perguntas unívocas e respostas que permitam um mapeamento fiel da situação inicial. Uma das dúvidas quanto ao formato do questionário dizia respeito à língua em que seria escrito: em português, língua materna, ou em francês, língua de aprendizagem? Os estudantes compreenderiam o exato sentido das questões em francês culto, tais como elaboradas no primeiro esboço do questionário? Não se sentiriam na obrigação de expressar-se com o francês mais correto possível, deixando assim que a forma se sobrepusesse ao conteúdo de suas respostas? Sob o meu ponto de vista, como esse era o primeiro meio de comunicação formal e profissional com aqueles estudantes, era preciso aproveitar a ocasião para começar a estabelecer um vínculo afetivo com o grupo (importante dimensão da aprendizagem de línguas). Apostei que o vínculo se estabeleceria mais facilmente através do francês, sinônimo de confiança no potencial comunicativo deles na língua de aprendizagem. Optamos então pelo formato em francês, mas reformulei as questões de modo que o nível de língua fosse menos formal e mais adaptado ao conhecimento linguístico que os estudantes tinham do francês.

A fim de traçarmos o perfil mais detalhado possível dos estudantes, optamos por elaborar perguntas semiabertas a que cada um deles pudesse responder expressando-se verbalmente além de assinalar com um “X” a resposta que lhe convinha. Assim foi possível mapear as atividades de prática do francês que costumam realizar em autonomia, ou seja, por iniciativa própria, independente das tarefas propostas pelos professores de francês da graduação (Questão 3, Anexo 1). Desta forma, fornecíamos através das perguntas o vocabulário que porventura precisariam usar para expressar seus hábitos em relação à própria

aprendizagem do francês. A escolha seria do estudante: ou limitar-se a assinalar as alternativas que correspondiam à sua prática pessoal, ou aprofundá-las através do relato. Através do questionário, procurei conhecer:

- 1) suas experiências anteriores de aprendizagem de uma língua estrangeira, e em especial do francês; suas eventuais experiências anteriores de convívio em um ambiente totalmente francófono (país de língua francesa);
- 2) suas experiências atuais: como praticam a língua em autonomia;
- 3) suas expectativas em relação a experiências futuras: em que contexto pretendem usar a língua estrangeira ao término da graduação;
- 4) seu autodiagnóstico: que nível de competências comunicativas orais e escritas julgavam ter alcançado até então no seu processo de aprendizagem do francês;
- 5) suas atuais necessidades de aprendizagem ou de práticas do francês falado ou escrito.

As quatro últimas questões (questões 6 a 9) buscavam identificar a construção de um projeto piloto com finalidade de pesquisa: gostariam de participar de uma formação *online* complementar àquela realizada na graduação, sabendo que estariam ao mesmo tempo contribuindo para a realização de uma pesquisa de doutoramento? Em caso afirmativo, uma questão específica pedia que definissem um volume semanal de horas de que dispunham naquele semestre para dedicar-se às atividades propostas pelo eventual curso *online*, fundamental para o posterior estabelecimento do plano de ação junto ao grupo (Questão 9, Anexo 1).

Optamos em seguida por enviar o questionário em formato eletrônico a todos os vinte e cinco estudantes da turma (por e-mail), o que facilitaria o envio de suas respostas e a comunicação entre estes e a pesquisadora. Dezesseis estudantes⁴¹ devolveram o questionário preenchido, todos afirmando que gostariam de participar do curso *online*.

⁴¹ Os estudantes serão identificados pela letra “L” (Locutor) acompanhada de um número de 1 a 16 segundo a ordem alfabética de seus verdadeiros nomes (L1, L2, e assim por diante até L16).

A opção pela elaboração de um questionário semiaberto e em francês revelou-se uma importante estratégia de aproximação: dos dezesseis estudantes que responderam ao questionário, nove aprofundaram suas respostas, ainda que timidamente, com exemplos, breves relatos de experiências passadas e expectativas futuras de uso da língua alvo. E, ainda que um dos questionários tenha sido respondidos em português e outro em um misto de português e francês, toda a comunicação entre mim e os estudantes foi realizada unicamente em francês.

O relato que acompanhava certas respostas contribuiu para que eu compreendesse, p.ex., por que certas experiências anteriores de aprendizagem do francês eram comuns ao grupo (*"Français instrumental I et II dans le centre de langues de la FFLCH [...] cours gratuit offert aux élèves de première année de français"*); resposta de (L5), ou para que eu conhecesse algumas de suas expectativas quanto a experiências futuras envolvendo a língua alvo (*"Je souhaite être capable de lire des oeuvres littéraires (et aussi de la critique littéraire) francophone"* (L3); *" Eu desejo fazer pós-graduação na área de Francês da USP, em tradução e literatura."* (L4); *" [Je souhaite...] communiquer avec d'autres personnes, être capable de lire bien en français et de vivre dans un pays francophone."* (L14)).

As respostas recebidas indicaram um grupo homogêneo com respeito à sua história de aprendizagem do francês: além do tempo de formação relativamente equivalente para todo o grupo (a maior parte iniciou a graduação em 2008⁴²), conforme o que se supunha, a maioria (treze dentre os dezesseis) havia frequentado um curso de francês complementar aos cursos da graduação (um ano de curso externo, em média). O tempo de aprendizagem não foi pensado como uma variável que revelasse com fidelidade o real desempenho desses estudantes na língua alvo; no entanto, esse dado me permitia delinear o perfil do grupo e estimar quais competências linguísticas e comunicativas deveriam ter alcançado nesse estágio

⁴² Três dos estudantes haviam iniciado a graduação em 2006 e um deles em 2007, com trancamento de matrícula durante certo período. O fato de nenhum deles assinalar ter seguido uma formação continuada em francês no período de desligamento da faculdade tornava-se este dado pouco relevante para minha pesquisa: nenhum membro do grupo desiguava os demais colegas em *tempo de aprendizagem* na língua estrangeira (três anos contados desde 2008, data em que a maioria iniciou a graduação em Letras).

de seu aprendizado, baseando-me no Quadro Europeu Comum de Referência. Apenas um terço deles havia até então passado uma curta temporada (15 ou 30 dias) na França: suas experiências anteriores de uso da língua alvo tinham se dado principalmente em contexto de aprendizagem do francês como língua estrangeira. Com exceção de três estudantes, todos afirmam falar mais uma língua estrangeira (o inglês, dez deles; o espanhol, uma estudante) ou mais duas (espanhol e inglês, inglês e italiano) além do francês, o que mostra um grupo familiarizado com a aprendizagem de línguas.

Gráfico 1. Práticas do francês em autonomia. Dados *Cefradis*.

Quanto às experiências atuais dos estudantes em relação ao aprendizado do francês, podemos ver que a tradução visual desses dados (Gráfico 1, adiante) revela um grupo que encontra inúmeras maneiras de praticar o francês em autonomia, mas, sobretudo, em situação de recepção: leitura, música, cinema, rádio, TV e cursos interativos on-line (partindo do princípio que os últimos pouco ou quase nunca solicitam a produção oral ou escrita). Apreciam, sobretudo, a literatura, a música de expressão francófona e o cinema. São pessoas “plugadas” no mundo virtual, naquilo que este oferece como entretenimento (navegam pela

web à cata de música, de vídeos em francês) ou como informação sobre o mundo francófono em relação com seus estudos de graduação (entre os websites visitados citam *TV5*, *France2*, *Le point du FLE* ou sites de universidades francesas). Em contraste ao gosto pela literatura, parecem pouco informar-se sobre as atualidades sociais ou políticas de países de língua francesa: apenas dois colegas afirma ler jornais *online*, *Le Monde* (L5) e (L7)) e *L'Express* (L5)), nenhum deles diz ler jornais ou revistas impressos. Este dado foi-me particularmente importante para a escolha de temas de conversação no grupo, como será descrito adiante em *2.5 Descrição das atividades*.

Ainda no tema leitura e informação, os blogs parecem gozar de pouco prestígio junto aos nossos estudantes: apenas dois deles, os mesmos que lêem jornais francófonos *online*, têm o hábito de ler blogs em francês. Esta leitura está, uma vez mais, ligada a gostos culturais: "*blogues de danse (Danse, Danse)*" (L7), "*fubiz, garance doré (un peu stupide, je le sais) + quelques blogs sur gastronomie, cinéma, littérature et BD (surtout des portails des journaux, car c'est le moyen le plus facile de trouver quelque chose qui vaut la peine)*." (L5). Interessante dado porque os blogs são justamente apreciados pela grande maioria de usuários da rede por serem uma fonte de expressão livre, cujo texto escrito está mais próximo da língua falada, com uma linguagem solta e coloquial, mais diretamente dirigida ao leitor que aquela usada, p.ex., no jornalismo formal. O blog seria, a meu ver, uma fonte preciosa para o estudante de francês de aproximação ao texto e ao vocabulário coloquial usado nas conversações quotidianas em países francófonos. Talvez seja a busca dessa linguagem que faz a maior parte dos estudantes procurarem, por outro lado, vídeos em francês de sites como *Youtube* ou *Dailymotion*.

E onde fica a prática do francês falado em situação de produção no meio disso tudo? Boa parte dos estudantes busca nos *chats* (bate-papos *online* e em tempo real) a ocasião de praticá-lo: participam de bate-papos em francês com colegas brasileiros (7) ou com colegas francófonos (4), sendo que aqueles que o praticam com brasileiros não o praticam com colegas francófonos, e vice-versa. Dois dos que praticam o bate-papo *online* com colegas brasileiros têm também o hábito de falar sozinhos em francês e em voz alta ("*chatte en français avec moi-même mais pas schizo encore*" (L5); "*je parle français en haute voix avec moi-même*" (L7); um dos que pratica o chat com colegas francófonos ensina francês em uma

escola de línguas e, ainda, costuma gravar-se lendo textos em francês. Nenhum dos estudantes tem o hábito de praticar o oral gravando-se em discurso improvisado sobre um tema qualquer.

Por fim, um estudante cita como prática do oral uma breve participação no *Livemocha*, curso *online* baseado em conversações em tempo real entre um estudante de dada língua estrangeira e um nativo ou professor dessa língua. Mas a prática é citada, no entanto, junto ao item “*je pratique la langue à l’aide de cours de français interactifs sur le web ; Ex. :*” (Questão 3, Anexo 1); houve aí uma confusão lexical, talvez, que fez que a pergunta não fosse clara, porque os cursos interativos são aqueles que propõem exercícios em que o usuário interage com o software (interação sujeito-máquina), ao passo que cursos de conversação *online* como o *Livemocha* são baseados na *interação* entre usuários (interação sujeito-sujeito).

Esses dados sobre a prática da oralidade em situação de produção não representam uma grande novidade para o leitor que é ou já foi um dia estudante de francês ou de qualquer outra língua estrangeira. Sabemos bem o quanto é difícil, quando se estuda em contexto *exolíngua*, encontrar ou criar situações reais de uso da língua falada fora do ambiente de aprendizagem que é a sala de aula. Mais um dado fornecido pela realidade dos estudantes que justifica o investimento em pesquisas sobre as práticas da oralidade.

Passemos agora aos dados que foram decisivos para definir as práticas pedagógicas junto a esse grupo de estudantes: suas expectativas em relação a experiências futuras de uso da língua, o nível de proficiência que julgavam ter alcançado até o momento em que o questionário foi aplicado (início do ano letivo de 2010), e suas necessidades de aprendizagem em relação a competências orais e escritas.

Diferentemente da questão sobre suas práticas atuais do francês, optei por não estender o leque de respostas sugeridas no formato da questão nº5 acerca das expectativas futuras de uso do francês após o término da graduação. Recebi algumas sugestões de minha orientadora acerca das carreiras profissionais que os estudantes de Letras costumam seguir, e então limitei as perguntas fechadas a apenas três itens profissionais (magistério, tradução e edição de livros), deixando um espaço aberto para que manifestassem outras opções pessoais. Um quarto item contemplava a possibilidade de seguir estudos de pós-graduação em um país

francófono; com esta pergunta eu buscava elementos que pudessem indicar uma orientação adotar no eventual curso *online* quanto aos conteúdos a serem abordados.

Para que possamos ter uma visão clara das expectativas futuras de uso do francês por esses estudantes, procurei inicialmente agrupar as respostas em gráficos distintos segundo as duas orientações, profissional e/ou acadêmica (Gráficos 2 e 3), para em seguida contrastar que profissão desejam seguir aqueles que investirão em uma formação de pós-graduação (Gráfico 4).

À exceção de duas estudantes que ainda hesitam entre serem professoras de francês língua estrangeira, tradutoras ou editoras de textos, a maior parte dos estudantes demonstra saber bem o que pretende fazer após o término da graduação. O comentário de uma estudante (L7) resume a indecisão:

5. Dans quel contexte comptez-vous utiliser le français après votre Licence (ou bien après les cours de français de la Faculté de Lettres, si vous êtes auditeur libre) ?

☒ (X) je souhaite devenir prof de français

☒ (X) je souhaite devenir traducteur

☒ (X) je souhaite travailler dans une maison d'édition

☒ (X) je souhaite suivre mes études de post-licence dans un pays francophone

☐ () autre :

PS : je suis encore un peu instable dans mes choix 😊

Figura 3. Questionário de análise de necessidades *Cefradis*. Comentário sobre expectativas futuras.

As vocações estão orientadas majoritariamente para a carreira de professor/a de francês língua estrangeira, ou para o ofício de tradutor/a, como vemos no gráfico 2. É possível para eles combinar o ensino com a tradução, ou a edição com a tradução, mas nunca o ensino de FLE com a edição, o que supõe uma boa noção da dificuldade de exercer ao mesmo tempo estas duas profissões devido ao volume de trabalho que cada uma delas demanda. Outro dado importante para a definição da ação, como dito há pouco, é a intenção de seguirem estudos de pós-graduação no exterior (Gráfico 3). Dois terços dos estudantes afirmam terem o desejo de seguir aprofundando seus estudos em um país francófono, e apenas um deles está seguro de seguir a pós-graduação na própria universidade.

Esses dados podem ser a mais pura tradução da realidade, mas deixam-me um tanto inquieta, entretanto. Não me refiro ao desejo de fazer uma pós-graduação, mas sim à *intenção*

concreta de realizá-la em uma universidade francófona. Receio que a questão, tal como formulada (*"Dans quel contexte comptez-vous utiliser le français après votre Licence? – Je souhaite suivre mes études de post-licence dans un pays francophone ()"*) possa ter induzido a uma resposta afirmativa, não espelhando, assim, a realidade do grupo. O desejo de viver e estudar no exterior pode existir para a maioria dos estudantes, mas entre o desejo e sua concretização (ter iniciado um processo de candidatura em uma universidade estrangeira) há uma distância considerável, o que não foi levado em conta neste questionário. Para obtermos o retrato real da intenção de mobilidade internacional, uma questão complementar poderia ter sido acrescida, nos seguintes termos: *inicie/ vou iniciar o processo de apresentação de candidatura junto a uma universidade estrangeira para o ano letivo 2011/2012. Nome da universidade:* Um cuidado a se tomar na elaboração de um próximo questionário.

Gráfico 2. Expectativas profissionais futuras de uso do francês língua estrangeira. Dados Cefradis.

Gráfico 3. Expectativas acadêmicas futuras de uso do francês língua estrangeira. Dados Cefradis.

Quando colocamos as intenções acadêmicas futuras do grupo lado a lado com as profissionais (Gráfico 4), novos dados são revelados. Daqueles vinte e cinco por cento que exercerão o ensino do FLE (quatro estudantes), apenas sete por cento (um estudante) intenciona seguir uma pós-graduação, pelo menos em um futuro próximo. A pós-graduação aparece mais vinculada à tradução e à edição, ou existe por si só na carreira de pesquisador.

Gráfico 4. Expectativas acadêmicas futuras em relação ao projeto profissional. Dados *Cefradis*.

Por fim, vejamos o que dizem as respostas sobre os níveis de competências orais e escritas já alcançados, e as competências a aperfeiçoar. Foi pedido aos estudantes que opinassem sobre seu nível de proficiência, de 1 a 5, naquele momento (abril de 2010). O autodiagnóstico dos dezesseis informantes (Gráfico 5) faz aparecer uma predominância de um nível intermediário (nível 3) nas competências de produção, tanto oral como escrita, sendo ainda mais severo quanto às suas competências orais pois cinco estudantes julgaram ter alcançado apenas o nível 2 nessa competência.

Na sua opinião, quais seriam suas atuais competências comunicativas orais e escritas em francês, em uma escala de 1 a 5 ?

Gráfico 5. Autodiagnóstico de nível de proficiência em francês. Dados *Cefradis*.

São também exigentes quanto às suas competências em produção escrita, situando-se entre os níveis 2 e 3, isto é, um nível básico caminhando para o intermediário. Já o autodiagnóstico é um pouco mais positivo em situação de recepção: julgam possuir um nível mais avançado em compreensão escrita (lêem muito, como vimos anteriormente), ainda que nem tanto em compreensão oral.

As prioridades de aprendizagem visando o curso *online* são coerentes com o autodiagnóstico dos estudantes, como podemos ver abaixo no gráfico 6: prática da produção oral em primeira posição, seguida de prática da produção escrita.

Gráfico 6. Necessidades de aprendizagem. Dados Cefradis.

Ainda, quanto à questão sobre quais práticas priorizar (Questão nº7, Anexo 1), é preciso fazer dois comentários. O primeiro, o de que o item *gramática* foi acrescido à lista de práticas passíveis de serem trabalhadas *online*, se este fosse o desejo dos estudantes, por ser uma matéria inerente aos cursos de língua e, sobretudo, por tratar-se de “uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa”, nas palavras de Marcuschi (2009: 57). Confesso, no entanto, que esperava ansiosamente a resposta efetivamente trazida pelos questionários, a de que poucas pessoas veriam interesse em se trabalhar a gramática em prioridade. Afinal, como vimos no levantamento da problemática desta pesquisa, o interesse da educação *online* é o de favorecer um ambiente de produção cooperativa de textos orais entre estudantes com ênfase no foco temático. Além do mais, vários estudos já mostraram que as interações a

distância com foco gramatical são mais proveitosas se feitas por escrito, através de fóruns de discussão.

O segundo comentário diz respeito à formulação desta última questão: “*Si oui, [si vous êtes d’accord pour une formation à distance] qu’aimeriez-vous pratiquer dans cette formation (notez de 1 à 5, par ordre d’importance)*” ? Ao preencherem os questionários, quatro dos dezesseis estudantes apenas assinalaram com um “X” uma ou duas competências que gostariam de desenvolver no curso *online*, respostas que foram corrigidas posteriormente por email. Podemos colocar o ocorrido na conta da distração, mas prefiro acreditar que na formulação da questão não foi dada a ênfase necessária à maneira de respondê-la. Indicar a maneira já no início do enunciado poderia tê-lo tornado mais claro: “*Notez de 1 à 5, par ordre d’importance, ce que vous aimeriez pratiquer dans cette formation.*” Assim formulada, a questão poderia também dar um exemplo de resposta, ou então explicar os valores: 1 = mais importante; 5 = menos importante; digo isto por estranhar que uma estudante tenha colocado como prioridade o desenvolvimento da compreensão escrita, sendo que ela mesma acredita possuir um nível avançado (4) nessa competência. Algumas pessoas podem dar mais importância à informação “de 1 a 5”, e atribuir-lhe um valor de peso (peso 1 = menos importante; peso 5 = mais importante) que à informação “por ordem de importância” dada no enunciado.

É curioso relacionar a prioridade nº 1 de aprendizagem de cada estudante com sua orientação profissional ou acadêmica futura (gráfico 7). Devo dizer que, pessoalmente, precisei deste gráfico para compreender a quais suas necessidades de aprendizagem na língua alvo os estudantes relacionam suas futuras profissões; o resultado nos leva a várias suposições que não pretendo discutir aqui, porque seriam suposições sem uma importância determinante para esta pesquisa.

Gráfico 7. Relação entre competência a desenvolver em prioridade e orientação profissional. Dados *Cefradis*.

No entanto, acredito que a relação entre as variáveis seja válida nem que fosse para tentarmos compreender a lógica dos estudantes, ou então para nos questionarmos sobre nossas práticas docentes: o equilíbrio entre práticas de desenvolvimento da oralidade e da escrita em aula tem sido suficiente? Quais práticas pedagógicas preparam efetivamente nossos estudantes para o mercado de trabalho? É possível para a universidade responder às reais necessidades de formação dos estudantes, levando-se em conta o contexto de ensino e aprendizagem por ela proposto (número de alunos por sala e currículo a cumprir, como discuto na Introdução geral desta tese)?

Com a análise dos dados em mãos e as necessidades de aprendizagem do grupo identificadas, pude elaborar a problemática desta pesquisa e traçar as linhas gerais das práticas de aprendizagem que comporiam o projeto. Com isto, concluía a primeira fase da pesquisa-ação:

A. Descrição da situação inicial e contrato

B. Elaboração da problemática da situação com vista à pesquisa e à ação

Certamente, o contrato de aprendizagem devia ainda ser submetido aos estudantes para aprovação.

2.3 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA AÇÃO E SEU PLANEJAMENTO

Uma primeira reunião presencial com dez dos estudantes que responderam ao questionário de análise de necessidades foi realizada no início de maio. Quatro estudantes não poderiam estar presentes nesse dia e concordaram antecipadamente com a realização da reunião naquela data e com acompanhar, posteriormente, o que tivesse sido discutido através de um relato escrito da mesma. Três estudantes (L12, L13 e L16) não responderam ao convite para a reunião, nem deram continuidade a nossa correspondência a distância manifestando a vontade de participar do curso *online*, o que reduzia o grupo inicial ao número de treze participantes.

O primeiro objetivo do encontro era o de ter uma conversa com os estudantes a respeito do curso *online* que começava a se construir, em que tivessem a oportunidade de expressar opiniões e sugestões que talvez não tivessem sido ditas através do instrumento escrito. Esse objetivo nada mais era que o início do estabelecimento do *vínculo entre estudantes e pesquisadora*: como vimos no início deste capítulo, a comunicação entre os atores envolvidos na pesquisa-ação é fundamental para sua realização, e suas vozes devem se fazer ouvir durante todo o processo a fim de sinalizar a pertinência do caminho empreendido para a ação.

Mas o objetivo da conversa inicial ia mais além: era preciso estabelecer, desde o início do processo, um **contrato de aprendizagem** entre estudantes e pesquisadora baseado em uma *compreensão comum* tanto da situação inicial em que se implementaria a ação quanto da própria ação a ser empreendida. Este foi um primeiro passo importante para assegurar a colaboração e a efetiva participação dos estudantes nesta pesquisa-ação. Dionne (2007: 89) salienta a importância da relação entre atores e pesquisadores nesta primeira fase do processo: “Logo no início, atores e pesquisadores devem se dar uma mesma grade de compreensão da ação a empreender e da pesquisa a começar. Eles devem também estabelecer as modalidades de funcionamento da pesquisa-ação”.

Para firmar o contrato, na ocasião do encontro, forneci a cada estudante dois documentos: um relatório contendo os resultados do questionário, e o programa do curso

online). A leitura conjunta do relatório permitiu-nos revisar a situação inicial (lacuna na prática da oralidade, autodiagnóstico de cada estudante sobre suas competências orais e escritas na língua alvo, suas necessidades de aprendizagem) e confirmar a orientação que deveria ser tomada durante o projeto. A primeira etapa da segunda fase da pesquisa-ação deveria nesse momento ser validada pelos estudantes:

C. Definição dos objetivos da pesquisa-ação

Todos reiteraram, neste encontro, **a intenção de realizar a distância práticas de aperfeiçoamento da oralidade**, conforme indicava a análise dos dados coletados.

Os **objetivos da ação** estavam assim definidos no programa do curso *online* (Cf. Anexo 2, Programa do curso *online*, 1.1 *Objectifs du cours*):

- a. diminuir a distância entre o oral praticado nos cursos de francês presenciais e o oral falado no contexto alvo para estudantes de Letras: uma universidade francófona ou então um contexto profissional que supõe o uso proficiente da língua estrangeira;
- b. estabelecer uma relação lógica entre os temas a serem abordados no curso *online* e os conteúdos então estudados pela turma no curso FLM 1134 *Francês 5* (funcionamento do discurso argumentativo na variedade do texto jornalístico) da graduação.

Com o objetivo da pesquisa e o da ação formalmente compartilhados por todos no primeiro encontro presencial, tínhamos avançado até a quarta etapa da fase II no ciclo da pesquisa-ação, restando-nos definir naquele momento:

D. um plano de ação

E. os critérios de avaliação da intervenção

Procurando que os estudantes participassem das tomadas de decisão, um plano de ação previamente esboçado no programa do curso *online* foi submetido a seus comentários e aprovação. Apoiado na pedagogia do projeto e da realização de tarefas a distância (inscritas na *perspectiva orientada para a ação* do ensino e aprendizagem de línguas), o **plano de trabalho** apresentado inicialmente estava dividido em dois tempos:

- a. atividades individuais de produção oral e escrita, alternadas com interações *online* em duplas, em um primeiro momento, procurando “exercitar-se à passagem a um oral mais espontâneo que se distingue do texto escrito que serviu à sua preparação” (Cf. Anexo 2, 1.5 *Plan de travail*);
- b. produção de uma espécie de “jornal do grupo”, em um segundo momento, acerca de um tema de atualidade de sua escolha. Esta segunda fase poderá ter por objetivo a construção de um *blog* contendo tanto material oral quanto escrito.

Entre esta primeira reunião presencial e a realização da Atividade nº 1 do curso *online*, aqueles estudantes que compreenderam não poder cumprir o contrato inicial comunicaram por e-mail sua desistência (sobrecarga de compromissos profissionais e acadêmicos; duas estudantes partiriam para a França no segundo semestre letivo em um programa de mobilidade). O número de estudantes que participava do projeto caía para oito; embora lamentasse as desistências, este número me parecia bastante mais razoável e realista para realizar as atividades a distância que nos havíamos fixado. Retomaremos adiante, na descrição das atividades e encontros, o detalhamento destas práticas.

O **critério de avaliação** da intervenção, embora não definido em conjunto com os estudantes durante o encontro, seria dado por eles próprios: a avaliação do processo feita por aqueles que vivenciam o processo de aprendizagem poderia revelar com maior fidelidade os objetivos alcançados e as lacunas restantes ao final do processo. A análise das interações verbais orais pela pesquisadora poderá, inclusive, encontrar ecos na análise feita por cada estudante do processo como um todo.

Cabe lembrar que esta pesquisa-ação não se construiu em cima de hipóteses, portanto não se encontra no contexto da prova desta ou daquela teoria, como vimos anteriormente com Demaizière e Narcy-Combes (2007: 15): “Nem sempre se trata de validar uma hipótese, mas principalmente de tentar responder a certas questões de pesquisa estreitamente ligadas a uma prática pedagógica”. Ela busca, no entanto, uma validação interna à comunidade de pesquisadores em decorrência da validade dos resultados, da adequação da metodologia de pesquisa e da maneira como a própria pesquisa foi conduzida. Acontece que essa validação na didática se quer externa também, ou seja, ela busca uma validação social, como o salientam os autores, que a faça sair do âmbito da pesquisa para ser aceita no âmbito da prática. Eles dão algumas pistas de validação social da pesquisa (Demaizière e Narcy-Combes, 2007: 13; tradução nossa):

Em didática de L2, poderíamos considerar que uma pesquisa é validada socialmente “no campo” se foi possível medir, nos termos de uma teoria de aquisição de segunda língua, uma progressão dos estudantes [...] e sua satisfação. Poderemos ainda, de forma mais flexível, considerar, por exemplo, que um forte grau de participação dos estudantes nas atividades constitui uma validação (pelo menos em uma primeira etapa, por exemplo, no caso de uma inovação que inclua um trabalho a distância⁴³).

2.3.1 ADAPTAÇÃO DO PLANEJAMENTO AOS ACASOS DA AÇÃO

O plano de trabalho inicialmente elaborado foi modificado ao longo do processo, e isto se deu porque a própria dinâmica da pesquisa-ação supõe idas e vindas, fazendo com que o pesquisador aceite algumas adaptações no planejamento da ação em função das circunstâncias que se apresentam, o que é bem lembrado por Demaizière e Narcy-Combes (2007: 15; tradução nossa):

O professor pesquisador da pesquisa-ação põe em prática certo tipo de contexto de aprendizagem ou de tarefas ou de atividades. [...] os pontos de partida e os dados são evidentemente mais numerosos e,

⁴³ En didactique de L2, on pourrait considérer qu'une recherche est validée socialement, "sur le terrain", si l'on a pu mesurer, dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2, une progression des apprenants (cf. Chapelle, 2003, ou Jordan, 2004), et leur satisfaction. On pourra aussi, de manière plus souple, considérer, par exemple, qu'un fort degré de participation des apprenants aux activités constitue une validation (au moins dans une première étape, par exemple pour une innovation incluant un travail à distance). F. Demaizière e J-P. Narcy-Combes, 2007: 13.

sobretudo, mais diversos, abundantes às vezes, menos controláveis que em uma pesquisa experimental. O pesquisador deve enfrentar os acasos do campo, adaptar-se e modificar eventualmente algumas de suas orientações⁴⁴.

O modelo inicial da ação previa que o primeiro bloco de atividades práticas da pesquisa se realizasse de forma mais intensiva (durante aproximadamente um mês), alternando produções orais individuais e conversações em duplas, planejamento com o qual os estudantes estiveram de pleno acordo.

No entanto, a realização das atividades ao longo do projeto não dependeria exclusivamente da vontade dos estudantes, mas do tempo livre que lhes restaria devido às obrigações acadêmicas que teriam que cumprir durante o semestre letivo (projetos de iniciação científica, trabalhos de disciplinas). Esta situação começou a ficar evidente logo no início das práticas, quando tivemos que escalonar os encontros *online* referentes a uma mesma atividade ao longo de duas semanas. Além disso, a comunicação a distância por si mesma tinha seu tempo próprio; era necessário às vezes esperar cinco dias ou mais por um e-mail confirmando as disponibilidades horárias individuais para os encontros *online*.

Em nenhum momento do projeto quis pressionar qualquer dos estudantes a respeito do tempo (tempo para a realização de uma atividade, tempo de resposta a um e-mail, tempo disponível para os encontros *online*) porque sempre compreendi que todos os participantes deste processo o fizeram por livre e espontânea vontade, e que davam o melhor de si para participar das atividades propostas procurando, aqui e ali, sempre encaixar uma atividade do francês *online* em meio ao volume de trabalho que a graduação lhes exigia. Procurei, portanto, adaptar o cronograma das práticas ao tempo dos estudantes. Como durante o primeiro encontro presencial os estudantes estiveram de acordo com seguir as práticas a distância

⁴⁴ Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. [...] les points de départ et les données sont évidemment plus nombreux et surtout plus divers, foisonnants parfois, moins contrôlables que dans une recherche expérimentale. Le chercheur acteur doit faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier éventuellement certaines de ses orientations. F. Demaizière e J-P. Narcy-Combes, 2007: 15.

durante o segundo semestre letivo, senti-me confortada sabendo que tinha uma margem de manobra para adaptar o cronograma da pesquisa-ação à frequência de realização que se instalaria normalmente no decorrer do tempo.

O tempo de espera entre a realização de uma atividade e outra valeu-me para enriquecer o diálogo entre a ação e a reflexão teórica. A literatura sobre a análise da conversação deu-me vários exemplos de que era possível propor aos estudantes uma prática da oralidade mais espontânea, fazendo com que eles se desvinculassem do texto escrito que teria servido à sua preparação. Afinal, o que estava verdadeiramente em jogo neste processo era a capacidade de argumentação através de textos orais espontâneos, independentemente de terem sido previamente elaborados por escrito. Além do mais, esta é uma competência que o futuro contexto alvo de uso da língua estrangeira certamente exigirá dos estudantes. Na verdade, em nenhum dos guias de atividade (*documents de guidage*) os estudantes foram incentivados a prepararem previamente seus textos orais por escrito. Mas a possibilidade de passar do texto escrito ao texto oral havia sido contemplada no *Programa do Curso* (Cf. 1.5 *Plan de travail*: “exercitar-se à passagem a um oral mais espontâneo que se distingue do texto escrito que serviu à sua preparação”), porque imaginei que eles talvez assim o fizessem quando da preparação dos textos orais individuais acerca de dado tema de discussão.

A vontade dos estudantes em produzir textos orais espontâneos ficou clara desde a primeira atividade do curso (*Présentation personnelle*); dos oito participantes da atividade, apenas três redigiram um texto que lhes serviu de base à produção oral individual. Então, por que não focar as práticas totalmente no aperfeiçoamento da oralidade espontânea, a exemplo dos trabalhos do Projeto NURC/SP? Essa foi a primeira adaptação feita ao planejamento inicial apresentado aos estudantes, não em seu formato, mas precisamente na descrição das atividades.

A segunda adaptação na ação prevista inicialmente foi a supressão do segundo bloco de atividades previstas para o projeto, a produção de um jornal do grupo em forma de *blog*.

Já no final do primeiro semestre letivo, os estudantes vinham tendo dificuldades em cumprir o cronograma previsto, devido à intensa produção solicitada pela graduação, e esta situação se prolongou no início do segundo semestre. Duas desistências mais viriam a

acontecer, uma após a realização da primeira conversação a distância entre estudante e professora-tutora (Atividade nº2), e outra no início do segundo semestre letivo. A primeira estudante (L11) vinha tendo constantes problemas de conexão à Internet, o que provocou vários reagendamentos dos nossos encontros *online*; isto, aliado a uma sobrecarga de compromissos pessoais, levou-a a abandonar o projeto. A segunda estudante (L15) assumiu uma nova atividade profissional no início do segundo semestre, e como os demais, viu-se impedida de manter uma participação efetiva no projeto. Estava evidente que era preciso “encurtar” o projeto e focar as energias na realização do primeiro bloco de atividades de interação oral, antes que houvesse mais desistências ou que o cronograma fosse demasiadamente estendido ao longo do segundo semestre. A alteração foi feita no início de setembro: os estudantes concordaram com o encerramento das atividades do projeto ao final do bloco de atividades de interação oral *online*, e até mesmo apreciaram a decisão pois assim teriam mais tempo para dedicar-se aos trabalhos acadêmicos de final de semestre.

O **plano de trabalho** ficou definitivamente assim estabelecido:

Atividades de produção oral individual, alternadas com interações verbais orais *online* em duplas, com o objetivo de diminuir a distância entre o oral praticado nos cursos da graduação e aquele falado nos futuros contextos alvo.

Seis estudantes ao todo seguiram no projeto até o final, participando de todas as atividades propostas (L3, L4, L6, L8, L9, L10). Diante deste novo quadro, fui revisar os dados iniciais colhidos através do questionário de análise de necessidades a fim de verificar a pertinência dos objetivos pretendidos e da ação empreendida; como estávamos na metade do projeto, tínhamos tempo hábil para corrigir o que fosse necessário durante o segundo semestre. Os gráficos 8 e 9, abaixo, traduzem os “novos” dados a respeito das expectativas de uso da língua estrangeira e das necessidades de aprendizagem do grupo definitivo.

Em que contexto você pensa usar o francês após a graduação (3)?

Gráfico 8. Expectativas futuras em relação ao uso do francês. Dados *Cefradis* (grupo definitivo).

A expectativa de uso da língua estrangeira divide-se igualmente entre o contexto francófono e o contexto não-francófono, como o nosso, em que o francês é língua estrangeira (Gráfico 8). Ainda, vemos que as escolhas do grupo definitivo de estudantes acerca das competências a desenvolver (Gráfico 9) não só confirmam a adequação do investimento na prática da oralidade como justificam a adaptação das práticas em favor da produção oral desvinculada da produção escrita, como explicado ainda há pouco.

Que gostaria de praticar nesta formação? (2)

Gráfico 9. Necessidades de aprendizagem. Dados *Cefradis* (grupo definitivo).

2.4 ELEIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

É muito importante que se apresente aos atores envolvidos no processo de aprendizagem um levantamento das ferramentas que serão utilizadas na pesquisa-ação desde

seu início. Em um projeto que represente uma inovação, como era o caso do *Cefradis*, essa discussão se impunha tanto mais quanto todas as práticas envolveriam o uso das TIC: os estudantes deveriam dizer se estavam dispostos a usar (ou a aprender a usar) as ferramentas tecnológicas propostas.

Uma lista de recursos foi apresentada no programa do *Cefradis* como parte do contrato de aprendizagem, e o uso dessas TIC como ferramentas mediadoras das interações a distância (ver Anexo 2, 1.3 *Justificative*) justificado com base em recentes estudos realizados no campo da Aprendizagem de Línguas Apoiada por Computador (ALAC), como já exposto. Com isso, afirmava-se para os estudantes que o projeto estava apoiado em estudos anteriores reconhecidos pela comunidade científica em que está inserido, e que buscava trazer diferentes respostas acerca da contribuição das TIC para a aprendizagem de línguas.

Relembremos agora o objetivo geral desta pesquisa: *analisar a maneira como os estudantes cooperam uns com os outros em suas atividades comunicativas orais em francês língua estrangeira e identificar estratégias de mediação tecnológica e humana de ajuda a seu aperfeiçoamento*; relembremos ainda que o *plano de ação*, citado há pouco, previa atividades alternadas de produção oral individual e em duplas. Para realizarmos as tarefas planejadas e buscar responder ao objetivo de pesquisa fixado, era preciso dispor dos seguintes recursos tecnológicos:

- um programa de edição de áudio, para gravar as produções orais individuais em um formato compatível com outros programas utilizados no curso;
- um programa de comunicação oral síncrona pela Internet, para as conversações a distância;
- uma plataforma de gestão de cursos a distância, ou um serviço web direcionado a comunidades *online*, para a hospedagem de documentos e a comunicação interna do grupo;
- um serviço de hospedagem de arquivos em áudio, para o compartilhamento dos mesmos;

- um serviço de gerenciamento de blogs, para a segundo bloco de atividades do curso.

Além de viabilizar a execução das práticas, era preciso que essas TIC fossem softwares livres, ou gratuitos (com licença do tipo *freeware*⁴⁵) e, de preferência, de uso bastante intuitivo. Como acabara de concluir um mestrado em Tecnologias Educativas, eu estava curiosa em poder testar novos softwares com o grupo, principalmente para as conversações a distância. No entanto, a inquietação manifestada por uma das estudantes durante nosso primeiro encontro presencial sobre uma possível dificuldade em usar as ferramentas tecnológicas indicadas para o curso foi para mim um ótimo sinal de alerta. Não importava tanto a novidade do recurso, mas sim a facilidade com que nos permitiria realizar as tarefas planejadas.

A escolha dos diferentes recursos tecnológicos foi, portanto, baseada em critérios ergonômicos de usabilidade que proporcionassem aos usuários uma interação fácil, eficaz e satisfatória com a interface durante a realização das tarefas planejadas. O princípio residia em minimizar a sobrecarga cognitiva solicitada pelas tecnologias, afinal estas seriam apenas o *meio* através dos quais os estudantes iriam praticar a língua de aprendizagem. Tanto melhor então reservar o esforço cognitivo para o uso da língua.

Assim sendo, foram escolhidos os seguintes recursos:

- 1) o editor de áudio digital *Audacity*, programa livre, gratuito e de código aberto; é possível importar e exportar áudios em formato “.mp3”, compatível com todos os outros recursos usados no projeto;

⁴⁵ É importante não confundir “free software”, software ou programa livre, com um programa de licença “freeware”. Um software livre é aquele programa que tem seu código aberto, ou seja, ele traz em sua distribuição uma licença que permite ao usuário ter acesso ao código fonte, desenvolvê-lo para melhorá-lo e em seguida (re)distribuí-lo a toda uma comunidade de usuários. Por isso se distingue dos softwares proprietários, cuja cópia, modificação ou redistribuição são restringidas pelo desenvolvedor. O sistema operacional Linux é um bom exemplo de software de código aberto (*open source*), enquanto o sistema operacional Windows segue firme no mercado como software proprietário. Já a licença *freeware* indica que o programa é gratuito, ou seja, ele pode ser usado com todas as suas funcionalidades sem a necessidade de se pagar uma licença ao desenvolvedor.

- 2) o programa de comunicação pela Internet *Skype*, que permite a comunicação através de voz e vídeo sobre IP (*Voice over Internet Protocol*), um tipo de telefonia suportado pela rede); embora o *Skype* seja um software proprietário, ele é distribuído com uma licença *freeware*, o que o enquadrava nos nossos critérios de seleção;
- 3) o serviço *Grupos do Google* para a comunicação interna do grupo e a partilha dos guias de atividade;
- 4) o serviço de hospedagem e compartilhamento e arquivos áudio *4Shared*.

Além de serem gratuitos, todos os recursos escolhidos apresentavam (1) uma interface com estrutura clara e simples, adaptada às necessidades do usuário; e (2) ícones e linguagem reconhecíveis pelo usuário (a partir de experiências adquiridas em navegações anteriores) a fim de facilitar sua tarefa.

O editor de áudio digital *Audacity* acabou revelando-se um recurso extremamente útil para a realização de nossas práticas, devido à facilidade de uso dos comandos principais (gravação e reprodução) e de suas ferramentas de edição (cortar, copiar, colar e apagar, cf. Figura 4). No início do curso, sugeri dois tutoriais disponíveis no *Youtube* (em francês) para que os estudantes tivessem uma visão geral do funcionamento básico do programa e pudessem realizar a atividade nº1. Já a partir da atividade nº 3, eu mesma desenvolvi um tutorial⁴⁶ explicando como usar as ferramentas de edição, para que os estudantes pudessem eventualmente cortar, acrescentar ou sobrepor trechos em seus textos orais. O editor nos serviu para a gravação de todas as produções orais individuais, das conversações *online*, e para a gravação dos meus *feedbacks* sobre as produções orais dos estudantes, ou seja, foi o recurso que possibilitou o registro sonoro de todas as práticas realizadas.

⁴⁶ O tutorial, em francês, está disponível no endereço: http://www.youtube.com/watch?v=P34MT2D_9hE.

Figura 4. Interface do editor de áudio Audacity.

A mesma característica da intuitividade do *Skype* foi o motivo para retê-lo como recurso mediador das interações orais a distância. Basta baixar o programa da Internet em seu computador pessoal, criar uma conta, conectar-se e contatar os colegas para manter uma conversação *online*. O programa traz também o recurso do *chat*, uma pequena janela através da qual se pode trocar comentários escritos durante a conversação, seja uma palavra ou expressão em francês, ou um endereço de página web que se queira compartilhar. Quando este curso de francês a distância começava a se desenhar, eu tinha a ideia de poder usar alguma ferramenta desenvolvida especialmente para conferências a distância com objetivo educacional. Entretanto, as ferramentas que localizei apresentavam algumas restrições para nosso curso: ou bem eram pagas (*Adobe Connect Pro*; *Nefsis*), ou pagas com possibilidade de teste gratuito por apenas um mês (*ooVoo*; *Vsee*; *MegaMeeting*), ou gratuitas mas com compartilhamento de vídeo, afinal, foram desenvolvidas para a realização de videoconferências (*Tokbox*; *Flashmeeting*).

Desde os primeiros encontros *online* com os estudantes, a opção por utilizar apenas os canais áudio e escrito (janela do *chat*) como recurso de comunicação se fez naturalmente, sem que nos perguntássemos, tanto os estudantes quanto eu, sobre a necessidade de colocar a *webcam* em funcionamento. De minha parte, já era usuária do *Skype* há tempos e estava

habituada a não usar a *webcam* durante minhas conversações pessoais, porque seu uso geralmente sobrecarrega a conexão prejudicando a qualidade de voz. Tampouco houve qualquer manifestação especial da parte dos estudantes sobre seu uso durante as interações, abdicar do recurso representava um acordo tácito entre todos os participantes do projeto.

Mas na verdade, quando não propus utilizarmos o recurso vídeo estava movida por outra razão mais forte que a qualidade da conexão à rede. Ao excluir da comunicação mediada por computador os recursos não verbais (gesto, mímica, expressões faciais) característicos da interação face a face, acreditava levar o estudante da língua estrangeira a concentrar-se nos aspectos qualitativos da comunicação relativos à elaboração de seus enunciados e à construção conjunta do texto oral (a coerência do texto, portanto). Acreditava, ainda, que isto levaria o estudante a procurar diversificar os recursos verbais de que dispõe, fazendo, a cada novo encontro em linha, uso de um léxico e de estruturas linguísticas cada vez mais precisos que contribuam para o sucesso da atividade comunicativa. Esse o foi o motivo principal da escolha do serviço *Skype* para as interações verbais orais: diferentemente dos outros programas para conferência *online*, o *Skype* permite manter uma conversação apenas através do canal vocal e do escrito (quando necessário), a ferramenta vídeo restando totalmente facultativa.

Quero ainda comentar a escolha do serviço de *Grupos do Google*. Precisávamos ter um local na web onde registrar a memória das atividades realizadas e da comunicação interna do grupo. Em princípio, havia pensado em utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle Stoa* da USP, que me fora gentilmente disponibilizado por minha orientadora. No entanto, experiências anteriores de desenvolvimento de conteúdos e cursos no *Moodle* me desmotivaram da escolha: o trabalho de organização da plataforma seria considerável e pouco compensador, dada a pouca quantidade de ferramentas que usaríamos. Além do quê, os estudantes teriam de aprender a utilizar a ferramenta; mais um aprendizado, além do editor de áudio e do serviço de comunicação por Internet, mais um esforço cognitivo que podíamos muito bem evitar.

Nesse sentido, o serviço *Grupos do Google* aparecia como a opção mais simples e sensata, tanto do ponto de vista organizacional quanto de sua utilização. A maior parte dos

estudantes já tinha uma conta de e-mail *Google* ou outra aceita como conta de usuário (*Hotmail*, *Yahoo*), facilitando o cadastro de todos os participantes. O funcionamento da ferramenta é bastante simples: basta escolher nas opções de gerenciamento como se deseja que sejam entregues as mensagens do grupo, ou *posts* (como e-mail com o texto completo, ou como um resumo parcial de vários *posts* enviados em uma mesma data), redigir o seu *post* e publicá-lo: o sistema se encarrega do resto. O usuário pode acessar a qualquer momento a página do grupo a que pertence e consultar o registro da comunicação do grupo (Figura 5), bem como todos os arquivos aí armazenados.

Figura 5. Interface do serviço de *Grupos do Google*. Grupo *Cefradis*.

Para o curso *Cefradis* teríamos dois tipos de arquivos a armazenar: alguns poucos documentos de texto com orientações para a realização das atividades, e arquivos em formatos áudio, estes bem pesados (até 22 Mb cada arquivo, ou mais, dependendo da duração das interações *online*). Mais um motivo pelo qual preteri o *Stoa*. A capacidade de armazenamento dessa ferramenta chega a apenas 100 Mb, e minhas experiências anteriores com AVAs não foram positivas quanto ao armazenamento de arquivos áudio: em geral, os AVAs não suportam um armazenamento ilimitado de arquivos áudio, vendo-se o administrador da plataforma obrigado a apagar arquivos mais antigos para abrir espaço para os recentes. Teríamos de toda forma de armazenar os registros das interações orais em outro espaço.

Por essa razão, a solução *Grupos do Google* combinada com o serviço de compartilhamento de áudios *4Shared* foi a mais prática e simples para todos os participantes

do projeto. Este serviço de armazenamento de arquivos áudio oferece algumas vantagens em relação a seus similares: (1) os áudios não são públicos, (acessíveis através de uma conta de usuário e senha, ou do *link* de acesso) garantindo assim a privacidade dos estudantes; (2) o serviço permite o armazenamento gratuito de até 10 GB em arquivos áudio (ao final do curso *Cefradis* tínhamos 2,8 Gb de textos orais armazenados no *4Shared*); e (3) todos os estudantes já eram usuários do serviço (compartilhamento de conteúdos da Graduação em Letras), o que representava um esforço cognitivo a economizar.

A seguir, descrevo as atividades realizadas individualmente e os encontros *online* que compuseram o corpo das práticas realizadas durante o curso *Cefradis*.

2.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As oito atividades do *Cefradis* desenvolveram-se em torno de seis grandes temas: *Présentation personnelle*, *Projet éducatif pour enfants défavorisés*, *Clémentine découvre l'iPad à 20 mois*, *Le classement de Shanghai*, *Pubs « Venez comme vous êtes »*, e *Où fait-il bon vivre ?*

Os temas foram objeto de um par de produções orais intercaladas entre uma produção oral individual e uma conversação em duplas. As atividades de número ímpar consistiam na produção de um texto oral, gravado em formato áudio, em que o estudante expunha brevemente (em torno de 5 minutos) suas opiniões pessoais sobre o tema proposto. As atividades de número par consistiam na realização de uma conversação *online* em que o estudante tinha a oportunidade de debater sua opinião com a de seu interlocutor: a professora-tutora, nas duas primeiras conversações, e um colega do grupo, nas duas últimas. Antes dos encontros *online* entre colegas, cada um devia ouvir previamente o texto oral (gravação) do seu interlocutor a fim de debaterem suas opiniões pessoais.

Cada par de atividades desenvolveu-se ao longo de duas ou três semanas, em média, com um intervalo de descanso (uma semana) entre dois pares. O quadro 1 nos dá uma visão geral do cronograma efetivamente realizado em comparação ao previsto; as adaptações foram

feitas para respeitar as disponibilidades dos estudantes a cada momento, como explicado anteriormente.

Feedbacks meus sobre o desempenho comunicativo dos estudantes, eram também gravados em formato áudio e publicadas na página *Cefradis* do serviço de compartilhamento *4Shared* nos intervalos entre um ou dois pares de atividades. Veremos no próximo capítulo como foram construídos os *feedbacks* e, sobretudo, como os estudantes tiraram proveito desse exercício que lhes foi proposto.

1º Encontro presencial em 3/05/2010			
Atividade 1	previsto e realizado: 7 a 14/05	Atividade 2	previsto: 20 a 26/05 realizado: 20/05 a 02/06
Atividade 3	previsto: 9 a 16/06 realizado: 9 a 25/06	Atividade 4	previsto: 30/06 a 9/07 realizado: 30/06 a 8/07
Retroalimentações Atividade 1		13/08 a 18/08	
2º Encontro presencial em 16/08/2010			
Atividade 5	previsto: 20 a 27/08 realizado: 20/08 a 15/9	Atividade 6	previsto: 31/08 a 3/09 realizado: 1 a 16/09
Retroalimentações Atividades 3 e 4		17/09 a 28/09	
Retroalimentações Atividade 6		6 a 7/10	
Atividade 7	previsto e realizado: 4 a 6/10	Atividade 8	previsto e realizado: 6 a 8/10
Retroalimentações Atividade 8		6 a 8/10 ao final das conversações online	

Quadro 4. Cronograma das atividades realizadas no *Cefradis*.

O formato de um par de atividades em torno de um mesmo tema tinha por objetivo preparar o estudante para a interação oral: para gravar sua opinião individual, o estudante devia refletir ou buscar informar-se mais sobre o assunto e organizar seus argumentos a fim de emitir sua opinião (a favor ou contra; preferência de A a B; questionamento crítico). Deste modo, as atividades levariam naturalmente ao exercício linguístico buscado no curso: com que palavras expressar o que pretendo dizer? O discurso de cada interlocutor em interação seria, portanto, um desdobramento de seu discurso individual, podendo ser aprofundado na interação em função da cooperação do outro interlocutor.

Ao longo de todas as atividades foi deixado claro para os estudantes que não importavam a este curso suas opiniões pessoais sobre tal ou qual tema, mas sim *a maneira como expressavam suas opiniões em francês*.

Um dos maiores desafios no planejamento do curso foi a escolha dos temas de conversação. Era preciso que seus conteúdos fossem atraentes o bastante para que desencadeassem conversações frutuosas. Traduzindo em um vocabulário coloquial, pretendia que os temas “soltassem a língua” (a francesa, no nosso caso) dos estudantes. Assim, quanto mais se sentissem à vontade para discutir o tema, mais contribuiriam para a interação oral e mais material linguístico teríamos para observar sua atuação comunicativa. Pretendia ainda que os temas mantivessem uma relação lógica com o discurso argumentativo do texto jornalístico, tal como proposto pelo curso *Francês 5* que os estudantes cursavam no início do ano letivo. Por último, eu desejava que este curso *online* propusesse conversar e discutir sobre temas que solicitassem o uso de um repertório lexical diferente daquele que os estudantes estão habituados a usar nas aulas da graduação.

Foi lendo Marcuschi que encontrei a resposta sobre o caminho a emprestar. Em seu texto de 2009 sobre processos de produção textual, chamou-me a atenção o item intitulado “Quando se estuda a língua, o que se estuda?” (p. 54-58). Partindo de uma questão anteriormente levantada por Maria de Fátima Carvalho Lopes, o professor nos convida a refletir sobre o que a escola pode ensinar ao aluno se ele já chega à sala de aula com uma competência comunicativa desenvolvida naturalmente. Marcuschi destaca a importância de a escola ocupar-se da “comunicação em geral”, não apenas do ensino da escrita, mas também do ensino da oralidade. Quanto a este, observa que a forma de oralidade que a escola pode ajudar a desenvolver está relacionada com os usos que se faz da língua (p.55):

Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Partamos dessa posição, mas voltando-a para o contexto do ensino da língua estrangeira. Questões relativas aos processos argumentativos na comunicação certamente nos interessavam, tanto assim que foram constantemente explorados no curso *Cefradis*. Neste,

tampouco se tratava de ensinar a falar, pois nossos estudantes possuíam desde o início do processo um nível de competências comunicativas tal que lhes permitia engajar-se em conversações argumentativas. A resposta a minhas indagações estava em “usar formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece”. Guardadas as respectivas diferenças entre o dia-a-dia a que se refere Marcuschi (o contexto natural de uso da língua materna) e o dia-a-dia do nosso estudante (contexto estrangeiro de uso da língua alvo), o desafio estava em provocar um uso do francês falado que ele não vivenciasse normalmente em seu cotidiano. Este uso da língua estrangeira estava, a meu ver, diretamente relacionado com determinado tipo de temas de discussão.

Que situações de uso do francês o cotidiano do estudante que não está imerso em um contexto natural de aquisição da língua lhe oferece? Em interação, apenas as situações de sala de aula, seja na própria graduação em Letras ou em centros de línguas, ou então as poucas situações de conversa pela Internet com colegas francófonos, como testemunharam no questionário de avaliação de necessidades. Os temas abordados nessas situações podem variar entre a literatura, o teatro, o estudo da língua, temas relacionados à vida em sociedade e às culturas francófonas, além de assuntos pessoais diversos. O leque é bastante amplo, sendo difícil afirmar com precisão que dado assunto não tenha sido abordado nos cursos de francês que frequentam formalmente, ou em suas conversas por meio de redes sociais ou nos corredores da faculdade.

A escolha dos temas foi então orientada pelas próprias respostas dos estudantes ao questionário de análise de necessidades. Esses dados nos mostraram que os estudantes não mantêm o hábito de ler jornais ou revistas, e que navegam frequentemente pela web em busca de vídeos e canções em língua francesa. Certamente essas informações podem ter várias interpretações, mas estas foram as minhas: não acompanham com regularidade as discussões da atualidade nas sociedades francófonas mas procuram conhecer algo de sua(s) realidade(s) (vídeo e canção), e interessam-se pelas tecnologias ou, pelo menos, pela informação a que têm acesso por meio delas.

Partindo dessas interpretações, apostei então que temas da atualidade mostrados sob o ponto de vista de culturas francófonas tivessem grande chance de atrair o interesse dos

estudantes desde que fossem de alguma maneira polêmicos, seja pelo próprio conteúdo, seja pelo modo como essas culturas apreendem o assunto. Minha segunda decisão foi escolher a vídeo-reportagem da web como formato para os textos de partida, isto é, os textos que apresentariam cada tema de discussão e que teriam o papel de desencadeador das conversações. O vídeo tem a vantagem da multicanalidade (texto oral, eventualmente texto escrito (legendas), imagem em movimento) e da concisão na apresentação do tema (no máximo até 10 minutos de filme), além de ser um formato atraente para os estudantes, como confirmado anteriormente.

Fui então aos poucos navegando pela web e descobrindo os temas que se encaixavam dentro da proposta *vídeo-reportagem – temas da atualidade – polêmico*, e que também estavam relacionados com as expectativas futuras de uso do francês dos nossos estudantes: educação em geral, educação superior, tecnologias digitais e/ou seu uso aplicado à educação, aspectos culturais relacionados ao ensino do francês língua estrangeira.

Cada atividade do *Cefradis* foi proposta ao grupo por meio de um guia de atividade, que eu designava em francês de *document de guidage*. Todos os documentos seguiram a mesma estrutura, contendo:

- (1) a descrição da atividade;
- (2) o objetivo da atividade;
- (3) os temas e os *links* para as vídeo-reportagens propostas;
- (4) as orientações (*consignes*) a seguir;
- (5) a duração estimada para a realização da atividade;
- (6) a modalidade de trabalho (individual ou em duplas);
- (7) os recursos a serem utilizados (*Audacity* ou *Skype*);
- (8) o prazo para entrega da atividade realizada (produção oral individual) ou as datas previstas para realização da mesma (conversações *online*). Veja-se um exemplo dos guias para as atividades nos Anexos 3 e 4.

Com o início das atividades, entrávamos na fase III de realização da pesquisa-ação:

F. realização das atividades previstas

G avaliação contínua

Vamos a seguir conhecer cada uma das atividades realizadas no *Cours Pilote français Avancé à Distance – Cefradis*.

2.5.1 ATIVIDADE 1: *PRÉSENTATION PERSONNELLE*

A atividade 1 foi lançada poucos dias após a primeira reunião presencial. Durante as aulas da Graduação a que assisti como ouvinte, no mês de março de 2010, havia percebido que os estudantes eram bastante tímidos, e a mesma impressão foi a que ficou, para mim, ao final daquela reunião. Essa característica do grupo foi tomada em conta ao desenvolver a atividade que abriria nossas práticas. A própria tarefa de gravar um áudio em francês poderia representar alguma dificuldade, seja pelo uso da tecnologia proposta, ou talvez pela própria expectativa gerada pela primeira atividade do curso (o texto oral corresponderia ao que era esperado pela atividade?). Tanto melhor simplificá-la.

Tendo isso em vista, o tema da apresentação pessoal, comumente usado nas aberturas de cursos de língua estrangeira, pareceu-me ideal. O tema proposto era simples o suficiente para que os estudantes se sentissem à vontade para gravar sua produção oral. No entanto, para que a atividade não fosse uma simples reedição oral do questionário, acrescentei à sua descrição uma sugestão de cenário dentro do qual o estudante poderia imaginar-se no momento de gravar sua apresentação pessoal, como vemos no guia de atividade (Figura 6).

Tal proposta foi baseada em minha recente experiência como estudante estrangeira de um mestrado europeu que se desenrolava ao mesmo tempo em três países diferentes. A cada primeiro encontro presencial em um novo país, com novos colegas e professores de uma das universidades do consórcio, devíamos nos apresentar na língua local falando sobre nossa identidade (país, cidade, universidade de origem), formação pessoal, experiências profissionais, e gostos pessoais relacionados ao lazer. Nesses encontros, presenciei inúmeras cenas em que meus colegas apresentaram-se de maneira precária na língua local (colegas hispanófonos em francês, por exemplo; colegas brasileiros em espanhol e em francês) porque

não possuíam recursos linguísticos para tanto, ou então acabaram fazendo-o na sua língua materna.

ACTIVITE 1

Vous allez faire une présentation personnelle pour démarrer la série d'activités à distance. Il s'agit d'une **situation de présentation académique**, comme on le fait souvent dans un premier jour de classe. Vous pouvez imaginer, par exemple, que vous vous présentez aux collègues de votre nouveau groupe classe dans une université francophone/française, un exercice auquel on est souvent exposés quand on étudie à l'étranger.

Vous êtes libres de décider du ton que vous allez adopter pour votre présentation, plutôt sobre, discret, plutôt décontracté, mais surtout **adapté à la situation académique**.

3 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Vous faire mieux connaître de vos collègues de projet, c'est le premier objectif de l'activité, au delà de pratiquer l'oral. Le deuxième, c'est de vous familiariser avec le logiciel d'édition audio *Audacity*, que nous utiliserons à plusieurs reprises pendant le projet.

Figura 6. Atividade 1 (*Cefradis*). Descrição e objetivo.

Essa competência está diretamente ligada à eficácia comunicativa do indivíduo e à sua atuação social, pois bem sabemos que a atividade da apresentação em si mesma é a porta de entrada para nossas relações sociais. Desenvolvê-la é, portanto, fundamental, tanto mais para o estudante que pensa seguir estudos de pós-graduação no exterior.

A orientação (*consigne*, figura 7) enfatizava o espaço que o estudante tinha para falar de sua relação com a língua francesa, de seu interesse inicial em aprender a língua à sua maneira pessoal de praticá-la. Como se tratava de uma prática de aprendizagem da língua estrangeira, eu solicitava aos estudantes que aprofundassem as respostas dadas ao questionário de análise de necessidades, para que nos conhecessemos melhor. Seu tempo de exposição oral seria, portanto, talvez maior que o tempo de uma apresentação no contexto imaginado.

1 CONSIGNES

Vous devez dire dans votre présentation :

- a) ce qui vous a motivé à choisir le français comme langue étrangère ;
- b) ce que vous faites seul(e) pour pratiquer le français en dehors de vos cours, comme vous l'avez fait dans le questionnaire (1) d'analyse de besoins. Ici, **essayer d'aller plus loin**, donnez des exemples de vos pratiques et dites **pourquoi vous croyez que cette pratique contribue à perfectionner votre français**; si c'est le cinéma que vous aimez, racontez quel genre de films vous voyez, où, à quelles salles de cinéma vous allez, ou bien comment vous faites pour regarder des films chez vous (vous les louez, vous les téléchargez depuis le web, vous avez Tv5...) quels sont les derniers films que vous avez vus, etc.

Figura 7. Atividade 1 (Cefradis). Orientações.

2.5.1.1 Comentários

Foi interessante observar a maneira como cada estudante afirmou sua personalidade já a partir dessa primeira atividade do curso, em relação às orientações propostas. Alguns se imaginaram, por exemplo, diante de um grupo-classe em uma universidade estrangeira, ou em um curso de francês língua estrangeira no exterior, outros simplesmente imaginaram que estavam se apresentando diante de seus colegas da própria USP. Uns estenderam-se na narrativa de suas práticas do francês, outros falaram de modo mais abrangente. Mas todos os textos orais falavam muito sobre o estudante que cada um era, e facilitaram a passagem à próxima atividade de conversação *online* com a professora-tutora.

Quanto à própria especificidade do texto oral, alguns textos dos estudantes estavam, no entanto, mais próximos do texto escrito lido que propriamente do texto oral falado: pouco uso de conectivos do discurso característicos do oral (*donc, puis...*), frases em geral bem delimitadas com poucas hesitações ou truncamentos, ritmo característico da leitura de textos. A partir dessa observação e à medida que ainda recebia as primeiras produções orais individuais, enviei um e-mail aos estudantes solicitando que contassem como haviam criado os textos orais (Cf. Anexo 10): o texto havia sido improvisado na língua oral ou preparado por escrito?

Com efeito, as respostas que recebi confirmaram minhas suspeitas: "*Je n'ai pas improvisée ma présentation à l'oral, je l'ai préparé par l'écrit et je vais vous envoyer le texte.*" (L9); "*J'ai préparé ma présentation en avance par écrit. Je l'envoie maintenant.*" (L10); "*Je n'ai pas écrit un texte, mais j'ai fait un type de guide sur les choses dont je voulais parler. Je n'ai plus ce guide.*" (L6). A diferença era clara entre o oral falado a partir de anotações de (L6) e o escrito oralizado de (L9) e (L10). Comentarei, junto à descrição da Atividade 2 a seguir, como propus a estas locutoras voltarem-se mais para o francês falado, que era o objetivo do nosso curso.

2.5.2 ATIVIDADE 2: CONVERSAÇÃO *ONLINE* SOBRE TEMA 1

Para a realização desta atividade, construí um roteiro de conversação apoiando-me nos elementos fornecidos pelos conteúdos dos textos orais da Atividade 1. O roteiro de conversação foi estruturado sobre quatro eixos, tecnológico, temático, comunicativo, e tecnologias aplicadas à educação. O documento (Figura 8) foi compartilhado com os estudantes dias antes da realização da Atividade 2 a fim de que também pudessem se preparar à conversação *online*.

Era importante, na nossa primeira conversação particular, que eu procurasse saber se os estudantes tinham tido dificuldades em instalar e utilizar os programas propostos (*Audacity* e *Skype*), uma vez que utilizaríamos esses aplicativos ao longo de todo o curso. Falamos ainda sobre o tempo que levaram para realizar a Atividade 1, sobre o quanto a ferramenta tecnológica (nova para eles) tinha contribuído ou não para que esse tempo fosse maior que o imaginado, e como otimizá-lo. Por isso o aspecto tecnológico foi escolhido para abrir as conversações: o professor deve estar apto a auxiliar seus estudantes na utilização dos recursos que ele mesmo propõe para a prática didática a distância, e estes devem poder contar com a ajuda profissional.

Activité 2

Vous aurez un rendez-vous individuel, synchrone, avec votre tutrice. Cette activité est une suite à l'Activité 1 (une situation de présentation académique), et a pour but de vous faire parler davantage sur votre façon personnelle de pratiquer le français.

GUIDE DE DISCUSSION

- I. On va, dans un premier temps, discuter des questions suivantes concernant l'activité 1 :
 1. Voulez-vous commenter l'utilisation du logiciel indiqué pour réaliser l'Activité 1 ? (Difficultés rencontrés, fonctionnalités que vous avez pu utiliser, temps mis à la réalisation de l'activité...)
 2. Question personnelle : commentaires sur votre façon à vous de pratiquer le français, à partir de ce que vous avez raconté dans votre présentation orale.
 3. Avez-vous imaginé un scénario au moment d'enregistrer votre présentation (p.ex. que vous étiez devant d'autres collègues dans une fac en France...) ? Racontez.
 4. Avez-vous ressenti le besoin de consulter votre texte écrit au moment de vous présenter à l'oral ?
 5. Avez-vous remarqué des différences entre ce que vous aviez imaginé dire et ce que vous avez effectivement dit dans votre présentation ?
 6. Avez-vous réécouté votre présentation avant de l'envoyer à la tutrice ? Avec quel décalage, par rapport à l'enregistrement ?
 5. A la fin de l'activité, étiez-vous satisfait(e) du résultat ? Pourquoi ?
- II. Pour avancer un peu dans notre prise de connaissance :
 1. Parlez-vous facilement devant un public, p.ex., devant vos collègues de la fac pour présenter un séminaire ?
 2. Croyez-vous que le fait de parler seul(e) devant un ordinateur rend la tâche plus facile, ou bien c'est indifférent ?
 3. A votre avis, comment un cours de français à distance peut contribuer à perfectionner votre français ?

Figura 8. Atividade 2 (Cefradis). Descrição e roteiro de conversação.

Assim como imaginado para a Atividade 1, o objetivo da Atividade 2 era conhecer a maneira de cada estudante comunicar-se em francês falado, além de fortalecer o vínculo entre a professora e o estudante:

2 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Connaître votre façon de travailler, et vos impressions sur la première activité réalisée à distance. Deuxièmement, établir un contact avec vous qui va au-delà des e-mails souvent échangés.

Figura 9. Atividade 2 (Cefradis). Objetivo.

Diante desse objetivo, explorei de forma individualizada os relatos sobre as práticas pessoais de aperfeiçoamento do francês em autonomia no eixo temático da conversação. Esse momento foi, a meu ver, fundamental para criarmos uma empatia que fortaleceria a relação de grupo. Retomaremos adiante esse aspecto das interações.

Dando continuidade à conversação, foram em seguida abordados aspectos comunicativos relacionados à realização da Atividade 1 (Itens 3 a 5 (I) do Roteiro de conversação, Figura 8): relação entre língua oral e língua escrita, técnica pessoal de produção oral, satisfação pessoal em relação ao texto oral produzido.

Por fim, terminamos a conversação falando da experiência de realizar um curso a distância mediado pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação. As questões discutidas com os estudantes (Itens 1 a 3 (II) do Roteiro de conversação, Figura 8) buscavam identificar como o estudante lida com o discurso oral em público (timidez ou desenvoltura), e se, em sua opinião, o computador seria uma ferramenta facilitadora da interação oral. Com a última pergunta do encontro *online* (3. *Em sua opinião, como um curso de francês a distância pode contribuir a aperfeiçoar seu francês?*) eu buscava não somente conhecer as expectativas dos estudantes em relação a curso a distância que se iniciava, mas também sua opinião sobre o uso das TIC na aprendizagem de línguas. As entrevistas de avaliação do curso (capítulo 3 desta tese) nos revelarão que algumas opiniões e (pré)conceitos sobre a aprendizagem a distância foram modificados ou derrubados ao longo do projeto.

2.5.2.1 Comentários

A interação referente à Atividade 2 serviu-me também para tecer comentários personalizados sobre aspectos gramaticais, lexicais e fonológicos sobre os textos orais produzidos para a Atividade 1. Na realidade, esses comentários tiveram o papel que os futuros *feedbacks* teriam: despertar nos estudantes uma visão crítica sobre sua expressão oral por meio de um olhar de fora (o da professora-tutora). Foram destacados alguns aspectos relativos à sintaxe do francês (que não são propriamente uma especificidade do oral), lexicais e morfofonológicos (as *liaisons*, as marcas de número e de gênero) que pudessem levar a uma incompreensão de parte de seu interlocutor. Tudo isto feito com todo o cuidado de uma primeira interação que poderia resultar em uma relação de confiança pedagógica entre estudante e professor, ou então no comprometimento do vínculo entre eles. Isso não impediu, no entanto, que eu ainda viesse a construir *feedbacks* individualizados (gravados em formato

áudio) sobre os textos orais da Atividade 1, devido ao interesse que os estudantes demonstraram por tais comentários durante a primeira conversação *online*.

Como dito há pouco (em 2.5.1.1. *Comentários sobre Atividade 1*), os primeiros textos orais das estudantes L9 e L10 aproximavam-se mais do texto escrito lido em voz alta. Durante a conversação com essas estudantes, procurei mostrar-lhes essa característica de seus textos orais, e convidei-as a fazerem uma nova apresentação pessoal, desta vez mais desvinculada do texto escrito que serviu à sua preparação. As estudantes reagiram bem à proposta. Foi realizada então uma segunda conversação *online* com cada uma das estudantes, durante a qual foram comentados, entre outros, alguns aspectos do segundo texto individual que haviam produzido, estes mais descontraídos e com mais elementos característicos da língua oral.

Antes de passarmos à Atividade 3, o curso ganhou algumas novidades: o nome definitivo do curso e sua sigla, *Cefradis*; a página no serviço Grupos do Google, já apresentada ao nosso leitor, e o serviço de Agenda do Google (Anexo 10). Este recurso a mais deveria ajudar-nos a manter uma melhor organização dos encontros *online*: O uso da ferramenta foi outro aprendizado trazido do meu mestrado europeu. Com uma agenda compartilhada, os estudantes poderiam visualizar os horários disponíveis na semana do grupo e, desse modo, melhor organizar-se para os encontros. O serviço possui a ferramenta *convite*, acionada pelo usuário a partir do agendamento de uma tarefa: basta indicar a(s) pessoa(s) convidada(s) para o evento, e o serviço entrega o convite na caixa postal do destinatário. Ao clicar no botão “aceito”, o destinatário aciona automaticamente o envio de uma resposta a seu interlocutor. Estes dois serviços deram mais agilidade a nossa comunicação interna, além de permitirem registrar o histórico de atividades do grupo.

2.5.3 ATIVIDADE 3: *PROJET ÉDUCATIF POUR ENFANTS DÉFAVORISÉS / L’IPAD À 20 MOIS*

A terceira atividade do *Cefradis* propunha que o estudante escolhesse um tema dentre dois propostos: uma apresentação do projeto educativo através do esporte da Fundação Senna, ou a descoberta da mais nova tecnologia da *Apple*, o iPad, por uma criança de menos

de dois anos de idade (Figura 10). Ambos poderiam desencadear uma boa discussão por trazerem um conteúdo polêmico: o primeiro por tratar de um tema social e político delicado para os brasileiros como a educação infantil de crianças das classes econômicas D e E, o segundo por mostrar na rede o “uso” de uma tecnologia novíssima (neste ano de 2010) por uma criança que mal aprendeu a falar.

Activité 3

Vous allez donner votre opinion personnelle sur un sujet d'actualité. Deux extraits vidéo vous sont proposés, vous n'allez en choisir qu'un seul, en fonction du thème qui vous attire le plus l'attention. Cette activité, de production individuelle, débouchera sur une discussion en tandem en ligne (Activité 4) avec l'un(e) des collègues du cours pilote.

THEMES ET EXTRAITS VIDEO PROPOSES

THEME 1 : PROJET EDUCATIF POUR LES ENFANTS DEFAVORISES

Ce reportage, en français, présente le projet Instituto Senna mené par la soeur du pilote brésilien Ayrton Senna depuis 1994. Après le visionnement, donnez votre opinion personnelle sur ce projet éducatif et sur ce qui est dit dans le reportage, aussi bien par la présidente de l'Institut, Vivianne Senna, que par la collaboratrice interviewée ou par le journaliste.

Lien pour la séquence vidéo :

http://www.dailymotion.com/video/xabp7h_senna-un-nom-porte-haut-par-sa-soeu_news

THEME 2 : CLEMENTINE DECOUVRE L'IPAD A 20 MOIS

Ce reportage, produit par le Cnet France, montre la découverte du nouveau gadget d'Apple, l'iPad, par une enfant âgée de 20 mois qui est déjà une habituée de l'iPhone. Après le visionnement, donnez votre opinion personnelle sur ce que vous voyez dans le reportage: le comportement de l'enfant ou bien les commentaires du présentateur.

Lien pour la séquence vidéo :

http://www.dailymotion.com/video/xddva1_clementine-decouvre-l-ipad-a-20-moi_tech

Figura 10. Atividade 3 (Cefradis). Descrição e temas de conversação.

Com essa atividade, o curso abordava definitivamente seu objetivo de aperfeiçoar o desempenho comunicativo oral do estudante, solicitando-lhe a exposição de sua opinião pessoal acerca de um tema de atualidade. O estudante foi orientado a tratar o tema da maneira que lhe apetecesse (comentários sobre as cenas e/ou os textos dos vídeos), o que deixava um caminho aberto a diferentes possíveis leituras para o tema de conversação (Cf. Figura 11). Apresento adiante os textos das vídeo-reportagens.

1 CONSIGNE

La consigne, c'est de discuter l'aspect ou les aspects qui vous attire(nt) le plus l'attention dans le reportage choisi. Les propositions d'entrée dans le texte que je vous fais ci-dessus ne sont que des suggestions, chacun de nous faisant différentes lectures entre les lignes d'un texte.

Durée maximum de votre témoignage : 7 minutes.

3 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Connaître votre façon d'exprimer votre opinion personnelle à partir d'un thème donné, et comment vous l'argumentez oralement. On travaille sur des thèmes simples de la vie quotidienne pour que vous soyez linguistiquement à l'aise dans vos discussions.

Figura 11. Atividade 3 (Cefradis). Orientação e objetivo.

TEMA 1: Vídeo-reportagem *Senna, un nom porté haut par sa soeur Vivianne*.⁴⁷

L'image d'Ayrton Senna est omniprésente dans les locaux de la Fondation. Depuis 1994, Vivianne perpétue sa mémoire avec ce grand projet éducatif pour les enfants. Aujourd'hui, la fondation est présente dans treize villes du Brésil, comme ici à São Paulo. La soeur du mythique pilote est devenue l'une des femmes les plus fameuses et le plus respectées de son pays, elle se bat pour éduquer intellectuellement et physiquement.

Vivianne Senna: *Ce qu'on fait, c'est de donner une éducation dans l'école publique et aussi dans les périodes où ils ne sont pas là. Le projet de sport que nous faisons donne l'opportunité aux enfants de se développer à travers le sport.*

Le projet qu'elle porte avec une énergie hors du commun mise sur la culture dans un pays où celle-ci est réservée aux plus nantis. Sous son nom, elle est parvenue à obtenir le soutien de multinationales qui ont cru en son projet. L'objectif, lutter contre l'analphabétisme, développer le soutien scolaire et l'accompagnement social avec un credo: l'éducation par le sport.

Enseignante [traduite en français]: *Le sport permet de développer d'autres compétences chez les enfants. Les propres valeurs d'Ayrton Senna sont en vérité de grands trésors qu'il a légués et avec lesquels nous travaillons au quotidien, tels que la motivation, le dépassement de soi...*

Pour les enfants, une chance unique et ils en sont bien conscients.

Témoignage d'un enfant [traduit en français]: *Ici, on peut faire du sport, c'est très rare, pour ça j'aime beaucoup venir ici.*

Vivianne Senna, psychologue de formation, est une femme de caractère. Elle a décidé de prendre ses responsabilités. Pour elle et sa fondation, le vrai passeport pour la vie, c'est l'éducation, laquelle fonctionne très mal au Brésil.

Vivianne Senna: *C'est pour qu'ils puissent développer leur potentiel comme des êtres humains. C'est la même chose qu'on fait avec un fils : on donne d'éducation, de bonne éducation dans l'école et dans la période que l'enfant n'est pas à l'école. C'est ça qu'on fait avec l'enfant, les fils des pauvres. C'est ça qu'on doit faire avec tous les enfants au Brésil[sic].*

Vivianne Senna travaille d'arrache-pied. Cinq millions d'enfants sont déjà passés par la fondation, l'occasion pour eux de montrer tout leur talent.

⁴⁷ O link para esta vídeo-reportagem, como para todas as demais utilizadas no curso *Cefradis*, encontra-se nas Referências desta tese (Recursos e Vídeo-reportagens).

TEMA 2 : Vidéo-reportagem *Clémentine découvre l'iPad à 20 mois.*

Clémentine a 20 mois, et elle va découvrir pour la première fois et sous vos yeux un iPad.

Clémentine: *L'allô papa... L'allô il est là... L'allô il est là...*

Etant une habituée de l'iPhone, son étonnement n'est que très relatif.

Clémentine: *L'allô il est là...*

Elle déverrouille et allume l'engin sans problèmes.

Clémentine: *L'allô il est là...*

Son premier clic c'est sur l'icône galerie d'images, la même que l'iPhone, mais n'y trouve pas les photos et les vidéos qui lui sont familières. Elle essaye d'autres icônes, s'amuse avec l'écran tactile, mais elle reste un peu perplexe. Elle reste totalement bloquée dans le menu réglage de l'iPad, et là sa conclusion est sans appel.

Clémentine: *L'allô il est là... Il est cassé... Il est cassé... Il est cassé...*

Je décide donc de l'aider en lui montrant comment passer d'un menu à l'autre, et là c'est parti. Clémentine navigue à la recherche de ses applications favorites. Elle clique sur l'appli *Look baby* qui regroupe quatre petits jeux, dont celui du nounours qu'elle surnomme « Nono ».

Clémentine: *Nono... c'est pas Nono...*

C'est pas Nono, elle relance l'appli.

Clémentine: *Il est là... Nono... non... Nono il est pas...*

Toujours pas Nono, elle relance une nouvelle fois l'application.

Clémentine, souriante: *Nono !*

Clémentine trouve l'écran tactile peu réactif, elle se demande une nouvelle fois si l'iPad n'est pas cassé. ((Clémentine retourne l'iPad, touche l'écran à plusieurs reprises)). Après avoir farté un peu son doigt, l'écran a l'air de mieux réagir. Clémentine est prise d'une folie destructrice. Après quelques minutes je décide de redonner à Clémentine l'iPhone, qu'elle connaît très bien.

Clémentine: *L'allô...*

Comme avec l'iPad, Clémentine va directement cliquer sur l'icône galerie d'image. Elle vérifie que ses photos et vidéos favorites soient là. Elle reitère l'expérience avec l'application *Boîte à Menu* et ses animaux favoris.

Clémentine: *La mouche...*

Une fois rassurée, Clémentine reprend l'iPad et décide de faire de la musique, du piano. ((Clémentine touche au clavier de piano sur l'iPad)). Etonnamment, elle reprend l'iPhone et relance l'application *Studio Mini*, un enregistreur (capiste) pour s'enregistrer. Ça n'a pas l'air d'enregistrer, Clémentine est déçue. Elle réitère l'expérience avec l'application *Melodiva* sur l'iPad. ((Le bébé touche à l'iPhone)). Elle lance à nouveau le studio et tente de s'enregistrer. ((Le bébé reprend l'iPad, et tape plusieurs fois sur l'écran)). Ça ne marche toujours pas. Malgré le côté universel de l'écran tactile, je vois je touche, et les interfaces simples et ergonomiques d'un iPhone ou d'un iPad, Clémentine devra attendre quelques mois voire quelques années avant d'enregistrer son premier tube.

2.5.3.1 Comentários

A ideia de deixar a escolha do tema a cargo do próprio estudante seguia o mesmo princípio da pesquisa-ação de dar voz aos sujeitos envolvidos para decidirem sobre suas próprias escolhas. Com relação aos temas, ambos atraíram o interesse dos estudantes: quatro

deles escolheram falar sobre a sequência do iPad, os outros três optaram pelo tema da educação para crianças de classe econômica desfavorecida.

2.5.4 ATIVIDADE 4: CONVERSAÇÃO *ONLINE* SOBRE TEMA 3

Como na primeira edição do encontro *online*, o guia de atividade referente a esta segunda conversao props um roteiro de conversao visando preparao prvia do estudante ao debate. O compartilhamento prvio de um roteiro de conversao uma estratgia importante na horizontalizao das relaes entre estudante e professor, e deve ser mantida como uma prtica usual do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nas interaes a distncia. justo que cada um dos interlocutores conhea alguns elementos prvios da leitura que o outro fez acerca do tema a ser discutido.

Activit 4

Vous aurez un rendez-vous individuel, synchrone, avec votre tutrice. Cette activit est une suite l'Activit 3, dans laquelle vous vous tes exprim(e) sur un sujet d'actualit, et a pour but de vous faire argumenter votre opinion personnelle.

GUIDE DE DISCUSSION

Les questions suivantes auront peut-tre t discutes dans vos productions orales, et ne constituent qu'un guidage pour les discussions distance. N'empche qu'on pourra les approfondir en vue de susciter le dbat.

1. Pourquoi avez-vous choisi le sujet 1 et non pas le 2, ou vice-versa ?
2. Qu'est-ce qui est dit, dans la squence 1 ou dans la 2, qui correspond le plus la ralit des socits mondialises d'aujourd'hui ?
3. Y a-t-il des commentaires du journaliste prsentant la squence choisie qui vous ont spcialement provoqu des ractions positives ? Peut-tre des ractions ngatives ?
4. (Certains parmi) Vous avez fait une comparaison entre la ralit d'autrefois et celle d'aujourd'hui en ce qui concerne le sujet abord en 1 ou 2. Peut-on avoir une vision optimiste de l'avenir ?
5. Voulez-vous commenter/approfondir un aspect particulier de votre opinion personnelle sur le sujet que vous avez choisi ?
6. Peut-on tablir un rapport entre le sujet que vous avez trait et votre ralit tudiante la fac de Lettres ?

Figura 12. Atividade 4 (Cefradis). Descrio e roteiro de conversao.

Podemos observar no roteiro acima que as questões propostas levavam em conta os conteúdos dos textos orais produzidos na atividade anterior, mostrando, assim, uma nítida intenção de aprofundar a opinião pessoal do estudante com vistas à sua argumentação oral. A passagem da expressão de sua opinião pessoal à argumentação foi enfatizada tanto na descrição da atividade quanto na descrição de seu objetivo, que vemos abaixo.

Figura 13. Atividade 4 (Cefradis). Objetivo.

2.5.4.1 Comentários

No geral, a atividade 4 concentrou-se em tratar o tema de discussão proposto, deixando de lado os comentários sobre aspectos linguísticos de seus textos orais. Estes foram feitos posteriormente, dando sequência à série de *feedbacks* sobre as produções orais.

Com respeito às interações orais, os estudantes já se sentiam mais desenvoltos nesta segunda interação, tanto para discutir o tema escolhido quanto diante da própria situação de conversação *online* com a professora-tutora. Em todas as conversações, procurei estabelecer um paralelo entre o tema tratado nas vídeo-reportagens e a realidade vivida pelos estudantes na universidade (Faculdade de Letras, e/ou Faculdade de Educação para aqueles que já fazem a Licenciatura), como vemos no item 6 do roteiro de conversação.

Após uma pausa durante as férias de julho, retomamos as práticas no início do segundo semestre letivo. O segundo encontro presencial do grupo *Cefradis* abriu os trabalhos do semestre, antecedendo a realização das Atividades 5 a 8. Os objetivos da reunião eram:

- (1) fortalecer o vínculo entre os estudantes enquanto grupo, pois a partir daquele momento iriam interagir *online* uns com os outros;
- (2) fazer um balanço das práticas até então realizadas;
- (3) projetar a continuidade das práticas didáticas.

Na ocasião, apresentei aos estudantes um *pot-pourri* de suas produções orais individuais referentes à Atividade 1: uma miscelânea de testemunhos de cada um dos colegas falando sobre a maneira como praticam o francês. Esses pequenos trechos de textos orais revelaram aos colegas vários pontos em comum a respeito de sua forma de praticar o francês em autonomia (algumas não muito convencionais, mas tão autênticas como falar francês com um interlocutor que não fala a língua). Para os estudantes, aquele momento representou o início da formação do sentimento de grupo; para mim, um momento único ao vê-los sorrir descobrindo que seu colega podia ter hábitos de aprendizagem tão inusitados quanto os seus.

2.5.5 ATIVIDADE 5: *LE CLASSEMENT DE SHANGHAI / PUB "VENEZ COMME VOUS ÊTES"*

Diante da boa aceitação dos temas propostos para o par de atividades 3 e 4, mantive a mesma linha temática para as atividades 5 e 6. O primeiro tema, *Le classement de Shanghai* tratava da classificação internacional de universidades feita pela Universidade de Jiao-Tong. A vídeo-reportagem, do canal de TV *online* francês BFM TV, apresenta o “fraco” desempenho das universidades francesas no ano 2009, segundo Xangai, e questiona o critério quantitativo de classificação baseado no número de pesquisas realizadas na universidade e no de prêmios atribuídos a seus estudantes. Segundo a vídeo-reportagem, nem as recompensas fazem parte da cultura acadêmica francesa, nem o desenvolvimento de pesquisas depende unicamente das universidades naquele país.

Além de atual, o tema é de grande importância para um grupo de estudantes que pensa majoritariamente (quase 70%) seguir estudos de pós-graduação. O texto da vídeo-reportagem é apresentado abaixo. Além desta matéria, foi aconselhada aos estudantes a leitura de duas resenhas⁴⁸ contendo informações e pontos de vista complementares à sequência em vídeo (Veja-se o Guia de atividade no anexo 3).

⁴⁸ « Classement de Shanghai : Paris VI – toujours première université française. », de Philippe Jacqué, Le Monde *online*. Disponível em <<http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/08/12/classement-de-shanghai-paris-vi-toujours->

TEMA 1: Vidéo-reportagem *Les universités françaises bien moins classées.*

Pas de surprise, cette année ce sont les États-Unis qui dominent une fois de plus le classement : 154 universités classées dans le top 500, le prestigieux établissement d'Harvard conserve sa première place, Berkeley et Stanford sont respectivement deuxième et troisième. Les universités allemandes, elles prennent du galon, c'est désormais le deuxième meilleur pays du classement, une progression qui est liée à sa réforme de l'enseignement supérieur. La France, elle, voit 23 de ses universités classées, mais seulement trois dans le top 100, ce qui nous place à la sixième place des pays les plus cités dans le classement, une place de moins que l'année dernière. Alors comment peut-on expliquer les mauvais résultats obtenus par la France ? Il faut regarder tout d'abord les critères de notation, des critères qui portent avant tout sur la recherche et les récompenses. Or, en France les récompenses ne font pas vraiment partie de la culture universitaire. D'autre part, la recherche dépend des universités mais aussi des organismes de recherche. Les points sont donc partagés. Paradoxalement, le niveau de l'enseignement, lui, n'est pas pris en compte dans le classement. Les efforts de Valérie Pécresse n'auront pas payé, la Ministre de l'Enseignement Supérieur s'est pourtant rendue à l'Université de Shanghai pour y expliquer les réformes en cours. Dès l'année prochaine, une dizaine de campus d'excellence seront créés, des campus dotés d'un capital d'un milliard d'euros chacun. Un changement important, de quoi nous faire gagner quelques places supplémentaires d'ici l'année prochaine.

O segundo tema de conversação apresentou uma recente polêmica que teve origem na França, atravessou o oceano até chegar aos Estados Unidos, e daí por diante ganhou facilmente espaço na web. Trata-se de uma série de spots publicitários da rede de *fast-food* *McDonald's* intitulada *Venez comme vous êtes*: um deles retrata uma cena de flerte virtual entre duas pessoas da terceira idade, os outros dois spots retratam cenas quotidianas entre pais e filhos, todos frequentadores da rede de hambúrgueres mais famosa do planeta. Acontece que um desses spots publicitários põe em cena um rapaz homossexual que frequenta o *McDonald's* com o pai, este, crente da heterossexualidade do filho. A polêmica estava em que o comentarista Bill O'Reilly, da rede de TV norte-americana Fox News criticou duramente a publicidade, ("[o spot] certamente ela não entrará nos EUA"⁴⁹), perguntando-se

[premiere-universite-francaise_1398446_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/11/16/le-classement-de-shanghai-etude-mal-menee-calcul-mal-fait-par-jean-charles-billaut-denis-bouyssou-philippe-vincke_1267964_3224.html) >; e «Le classement de Shanghai, étude mal menée, calcul mal fait.», de Jean-Philippe Billaut, Denis Bouyssou, e Philippe Vincke, *Le Monde online*. Disponível em <http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/11/16/le-classement-de-shanghai-etude-mal-menee-calcul-mal-fait-par-jean-charles-billaut-denis-bouyssou-philippe-vincke_1267964_3224.html>. Acesso em 18 de agosto 2010.

⁴⁹ OR: Why... you know gays are 10 percent of the population uh that's what the estimate is uh first of all does that make you hungry to watch that? Cause you're getting the straight people to watch that too... /Apresentadora: Yeah... / OR: Does it make you want some fries? / A: That's a little confusing... I think... / OR: A little confusing... all right... / A: As one gay after this said... What does being gay have to do with eating a hamburger at Mac Donald's? Was there some sort of issue with discrimination at the counter and they're trying to counteract that as far as we could tell on our research (...) / OR: So,

ainda se a rede francesa de *fast-food* não estaria preparando um próximo spot publicitário dando igualmente as boas-vindas a membros da Al-Qaeda. A web rapidamente mobilizou-se em condenar essas declarações. Abaixo, os textos da publicidade.

TEMA 2 (1) : Spot publicitário *Venez comme vous êtes. Menteurs.*

((Chez Mc'Do, une dame et un homme âgés, chacun assis à une table. Ils participent à un chat sur leur ordinateur portable.))

Elle : Bonjour je suis une jolie blonde très sexy de 22 ans.

Lui : Hello sexy Julie, je suis Jeff. 24 ans.

Lui : Je suis un grand brun d'1m85 aux cheveux longs.

Elle : Je suis top model. Et vous ?

Lui : Surfeur.

((Son portable à elle indique "batterie faible". Elle l'éteint et va commander à la caisse.))

((À la caisse))

Lui ((s'approchant d'elle)) : *Je peux vous offrir un café ?*

Elle : *J'étais en train de travailler mais aujourd'hui la bourse me rend folle.*

Lui : *J'suis dans l'import-export. Ça marche très très fort.*

((Ils vont s'asseoir ensemble.))

((Légende :)) *Venez comme vous êtes.*

TEMA 2 (2) : Spot publicitário *Venez comme vous êtes. L'Oubli.*

((Dans la voiture, maman, Anna et son frère)).

Non mais je rêve ! Tu peux me dire comment tu as réussi pour oublier ton cartable à l'école ? Ça fait deux fois, Anna. ((Comptant des doigts)) Un, deux. Tu sais ce qui va se passer quand on arrivera à trois ? Trois... ça veut dire pas de jeu vidéo pendant un mois.

((Chez Mc'Do, maman, Anna et son frère à la caisse))

Maman: Quel bazar, ce sac... excusez-moi... j'ai l'impression que j'ai oublié mon porte-monnaie à la

you're not hungry... I thought I'd... so you're not hungry after watching this right? / A: Well... I'm always hungry for Mac Donald's but that's a whole other topic / OR: All right, there you go... /A: Does that work... though... is that what you're asking? Why would they do it? I guess it doesn't get that... I don't think there really is an answer... this is all we got from the brand director in France... this one's we should say only in France at this point... she said we wanted to show society the way it is today without judging... there's obviously no problem with homosexuality in France, today... / OR: Ok / A: That's what (...) / OR: For Mac Donald's or in the fast food world... all right, so, look, they wanna make a political statement... selling burgers or entitled to it... it will never run in the USA... they'd never do it here /A: Part of it is an overreaching campaign, come as you are which you saw at the end... so they show people in different walks of life... this happens to be their gay friendly ad... / OR: Do they have an AlQaeda ad, you know? / A: Maybe / OR: Come as you are... you know... / A: And how do you know it's not coming to the States? / OR: I don't know.. I .. I... / A: Never say no / OR: No, no, I guarantee you that will not run here. Disponível em <http://www.minutebuzz.com/La-pub-gay-pour-Mc-Donald-s-fait-debat-aux-Etats-Unis_a2923.html>. Acesso em agosto de 2010.

maison.

Anna ((à sa maman, comptant des doigts)) : Un...

((Légende :)) Venez comme vous êtes.

TEMA 2 (3) : Spot publicitário *Venez comme vous êtes. Père et fils.*

Le fils: Allô ? Moi aussi je pensais à toi, je regardais notre photo de classe. Toi aussi tu me manques.

Il faut que je te laisse, y a mon père qui arrive, je t'embrasse.

Le père : C'est ta photo de classe ?

Le fils : Hum, hum.

Le père : J'avais la même tête que toi à ton âge. Je peux te dire que je faisais un vrai carton avec les nanas. Dommage qu'il y ait que des garçons dans ta classe. T'aurais toutes tes chances.

((Légende McDo :)) Venez comme vous êtes.

Ora, a mensagem enunciada na publicidade é “venha como você é” (*Venez comme vous êtes*), e que pode, a princípio, ser interpretada como uma mensagem emocional do tipo “você é sempre bem-vindo na nossa, não importa seu jeito de ser”. No entanto, uma análise mais atenta do discurso publicitário deverá encontrar vários não ditos no texto desses três spots do Mc'Donald's francês (personagens estereotipados, lugares-comuns, pré-conceitos), e era justamente sobre os implícitos que a atividade pretendia discutir.

O guia de atividade sugeria ao estudante, uma vez mais, estabelecer uma relação entre o tema proposto e o universo da educação: “Você pensa que, nos cursos de análise de texto, a escola deva abordar a leitura da mensagem transmitida pela publicidade em geral?” (Cf. Guia de Atividade 5, Anexo 3). Observe-se, no enunciado do objetivo da atividade, o destaque dado a uma forma de comunicação e de interação diferentes daquelas que o estudante pratica nos cursos de francês da universidade.

Activité 5

Vous allez donner votre opinion personnelle sur un sujet d'actualité. Deux thèmes de conversation vous sont proposés, vous n'allez en choisir qu'un seul. Cette activité, de production individuelle, débouchera sur une discussion en tandem en ligne (Activité 6) avec l'un(e) des collègues du cours pilote.

1 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Par le choix de thèmes courants de la vie quotidienne, vous inviter à une forme de communication orale et d'interaction différente de celle que vous pratiquez d'habitude dans le cadre de vos cours de français à la fac.

Figura 14. Atividade 5 (*Cefradis*). Descrição e objetivo.

2.5.5.1 Comentários

As escolhas feitas pelo grupo mostraram que a polêmica em torno da publicidade francesa da rede McDonald's atraiu mais a atenção dos estudantes (4 deles) que a preocupação das universidades francesas em obter melhor posicionamento na classificação de Xangai. Um dos estudantes que escolheu discutir este tema (L4) pretende seguir estudos de pós-graduação na própria USP, o outro (L6) já ensina o francês língua estrangeira em um centro de línguas.

2.5.6 ATIVIDADE 6: CONVERSAÇÃO *ONLINE* SOBRE TEMA 5

Esta foi a primeira conversação entre duplas de colegas do *Cefradis*, eu participaria do encontro apenas como observadora. O guia de atividade (Anexo 4) orientou os estudantes a ouvirem as produções orais individuais de seus colegas antes do encontro *online*, mas não estabeleceu regras prévias para a conversação. O guia deixava claro, no entanto, que a construção do diálogo dependeria da interação e da cooperação dos próprios colegas (Figura 15).

Activité 6

Vous aurez un rendez-vous en ligne avec un(e) collègue du groupe. Cette activité est une suite à l'Activité 5, dans laquelle vous vous êtes exprimé(e) sur un sujet d'actualité, et a pour but de vous faire argumenter votre opinion personnelle.

DEROULEMENT DE LA CONVERSATION

Il s'agit d'une conversation entre deux ou entre trois collègues, chacun d'eux ayant écouté au préalable le commentaire audio de l'autre concernant le thème de discussion (fichiers audio chargés sur 4shared.com).

Pendant cette conversation en ligne, nous n'avons pas de règles formelles de débat à suivre comme si on passait à la télé (p.ex., 5 minutes pour exposer son opinion, puis droit à une réplique, et réponse à la réplique...). Cela étant dit, le dialogue (ou trilogue) sera conduit naturellement par vos contributions personnelles à la progression du débat.

Figura 15. Atividade 6 (Cefradis). Descrição e orientações.

2.5.6.1 Comentários

Quando iniciamos o par de atividades 5 e 6, o grupo contava ainda com sete estudantes, por essa razão o guia de atividade contemplava a possibilidade de os estudantes participarem de um trílogo. Na verdade, isso acabou não acontecendo porque a estudante (L15) resolveu deixar o grupo nesse meio tempo (como dito anteriormente em 2.3.1).

Em suas interações *online*, os colegas mantiveram uma conversa bastante cooperativa durante mais ou menos trinta minutos, ou até sentirem que haviam esgotado a discussão. No geral, as conversações apoiaram-se inicialmente nos textos orais da opinião previamente emitida pelo colega (gravações da atividade 5), procurando interpretá-los e encontrar pontos em comum com sua própria opinião:

L9 a L10: ah ok... bon j'ai écouté ton enregistrement euh... et je n'avais pas pensé mais vous avez dit... tu as dit que... c'est différent c'est... il y a une différence culturelle entre les États-Unis et la France et... et je suis d'accord... avec toi... parce que je pense que [...] (Conversação Cefradis n°20) ;

L6 a L4: d'accord... euh bien... je pense que la différence entre le... notre point de vue... c'est c'est... la différence elle est basée sur euh... la question que... j'ai

parlé de choses qui sont euh comment je dis... hors de la nouvelle elle-même et tu as parlé de de de des questions euh qui ont été posées pour euh euh... dans la nouvelle... tu es d'accord ? (Conversação Cefradis nº 19, Anexo 7).

A partir da compreensão que um teve (e buscou confirmar) do texto do outro, as conversações construíram-se sobre a argumentação dos pontos de vista em comum e/ou em contrário, alternando interpretação e tentativa de persuasão do outro, como é próprio das interações humanas.

Quanto às conversações sobre os spots publicitários *Venez comme vous êtes*, uma das duplas de colegas estabeleceu rapidamente uma relação com a importância do estudo do texto publicitário na escola e/ou na universidade (como havia sido sugerido no Guia de atividade nº5):

L3 : et... donc je sais pas... je pensais... dans... dans le final de ton enregistrement tu dis quelque chose sur l'importance d'étudier le message de les pubs... n'est-ce pas ?

L8 : oui... hum...

L3 : et:... je ne sais parce qu'on étudie ça maintenant... avec Manoel de Teoria do Texto... tu étudies avec lui aussi ?

L8 : non j'étudie avec Lineide...

L3 : ah ok... parce qu'on étudie justement ça maintenant... c'est pour ça que je trouvais très intéressant...

L8 : oui... euh... quand j'ai dit que c'est important d'étudier ça j'ai pensé au contexte scolaire parce que... bon... j'ai des... beaucoup d'adolescents chez moi [...] (Conversação Cefradis nº 18).

2.5.7 ATIVIDADE 7: *OU FAIT-IL BON VIVRE ?*

Na segunda reunião presencial do grupo, lancei a ideia que seriam os próprios estudantes que sugeririam as vídeo-reportagens para o par de atividades 7-8, isto sempre dentro do espírito da pesquisa-ação de envolver os atores nas tomadas de decisão. Era

também uma maneira de conferir aos estudantes o papel de corresponsáveis pelo processo de aprendizagem. A proposta foi bastante bem recebida pelo grupo.

No início de setembro, enquanto ainda realizávamos o par de atividades 5-6, foi publicado um *post* na página do *Cefradis* convidando os estudantes a enviarem suas propostas de temas e vídeos, conforme acordado anteriormente; dali a alguns dias o convite foi reiterado por meio de novo *post*. No entanto, as reações de alguns estudantes mostravam certa dificuldade em propor uma sequência de vídeo que pudesse ser tratada pedagogicamente: “*Je suis en train de chercher un vidéo pour l’activité prochaine, mais je n’ai trouvé aucun encore qui serait intéressant pour nous... Mais je continue à chercher.*” (e-mail de L3, 11.09.2010); “*Je suis un peu confuse parce que je n’ai aucune idée de thème pour l’activité 7 mais je vais essayer d’y penser*” (e-mail de L9, 14.09.2010); « *J’ai déjà vu le post. Je vais regarder les vidéos et donner des suggestions.*” (e-mail de L8, 28.09.2010). Naquele mês, especialmente, os estudantes acumularam uma grande quantidade de trabalhos de disciplinas da Graduação e também da Iniciação Científica, prioritários em relação às atividades do *Cefradis*.

SUJET 1 : LA HONTE

Voilà un thème qui aura été intéressant à discuter en guise de conclusion de nos activités pendant ce Cours Pilote de Français Avancé à Distance :

« [...]peut-être on a déjà beaucoup discuté sur la question de la honte... En fait, je pense que c'est la question du début de notre cours, n'est-ce pas? De toute façon, quand j'ai choisi les vidéos, j'ai pensé à "la difficulté de communication entre profs et élèves et à la honte de dire certaines choses en classe" et comment ça se passe dans les cours de langue étrangère » (L6, email du 2 octobre 2010).

Liens pour les séquences vidéos :

- 1) La honte, le poison de l'âme. Entretien avec Boris Cyrulnik.
http://www.dailymotion.com/video/xequmt_quot-la-honte-le-poison-de-l-ame-q_news
- 2) Extrait de « Entre les murs », un film de Laurent Cantet.
<http://www.youtube.com/watch?v=ItyRqP3h-eA>

SUJET 2 : OÙ FAIT-IL BON VIVRE?

Voilà un Paris multiculturel et multiracial qui est montré dans ces deux séquences vidéo, ce qui nous fait penser à une ville en mutation et aux couleurs bien métissées. Une promenade dans Barbès nous fait connaître un peu un quartier parisien pas souvent montré dans les méthodes de FLE (français langue étrangère). Mais pourquoi il ferait meilleur vivre dans tel quartier de la ville plutôt que dans tel autre ?

Liens pour les séquences vidéos :

- 1) « Que pensez-vous de Barbès? »
www.youtube.com/watch?v=hPCcnMwh79c&feature=related
- 2) Aimerez-vous vivre dans le Marais? www.youtube.com/watch?v=MoKS58B6fhw

SUJET 3 : ÉTUDIER À L'ÉTRANGER

Une petite promenade dans les couloirs des universités françaises, à l'écoute de témoignages d'étudiants étrangers en parcours académique en France et d'étudiants français qui, eux, souhaitent également avoir une expérience internationale... après tout, ça vaut le coup de partir étudier à l'étranger ?

Liens pour les séquences vidéos :

- 1) Témoignages d'étudiants de Paris-Sorbonne
www.youtube.com/watch?v=q7iyW1k4hpE&feature=related
- 2) Saint-Martin d'Hères. Étudier à l'étranger, ça vous tente?
www.youtube.com/watch?v=VekpDitit2I

Figura 16. Atividade 7 (Cefradis). Temas sugeridos.

Diante dessa situação, e como tínhamos um cronograma a cumprir, resolvi eu mesma sugerir algumas sequências de vídeo para o par de atividades 7-8 (“[...] j’ose vous donner un coup de main car on devrait réaliser les derniers échanges en ligne...”; post do 27.09.2010, Anexo 10). O primeiro tema sugerido, *Étudier à l'étranger*, buscava estabelecer um elo temático com as expectativas acadêmicas futuras dos estudantes do *Cefradis* através de breves relatos de estudantes já em mobilidade estudantil internacional e de outros que ainda sonham com viver essa experiência. O segundo tema, *Où fait-il bon vivre?*, estava de certa forma relacionado ao aspecto cultural do ensino e aprendizagem de línguas. Em contraste com a imagem romantizada de Paris costumeiramente transmitida pelos livros de FLE (*les méthodes*), as sequências de vídeo-reportagens propostas apresentavam outra cara da cidade luz, um lado talvez não tão conhecido ou glamoroso da cidade, mas que corresponde perfeitamente à realidade parisiense deste início de século 21. Em reação a esse post, L6

enviou uma sugestão de discussão em torno do tema da vergonha (*La honte*), propondo abordá-lo pelo ângulo da timidez que o estudante sente nas aulas de língua estrangeira (Cf. Figura 16).

Sugeri ainda que o grupo escolhesse apenas um tema de conversação, a fim de facilitar a organização dos encontros *online* (uma situação de longa espera por um interlocutor para a interação *online* com L6 na atividade 6 foi o aprendizado). Realizamos na sequência, portanto, uma votação para decidir qual dos temas seria retido para o par de atividades finais do curso. Vemos na figura 17 a escolha do grupo, em favor do tema nº 2. Abaixo, os textos dos vídeos selecionados.

3 SUJETS ET EXTRAITS VIDÉO PROPOSÉS

Pour cette activité et celle qui s'ensuit vous avez été invités à proposer vous-mêmes le sujet autour duquel se donneront l'exposé de vos opinions personnelles et les conversations en ligne.

Trois sujets de conversation ont été proposés en tout : (1) La honte ; (2) Où fait-il bon vivre ?; et (3) Étudier à l'étranger, le premier ayant été suggéré par notre collègue EA, à qui l'on remercie vivement ! Nous avons par la suite procédé à une votation afin de retenir un seul sujet de conversation.

4 VOTRE ÉLECTION

Voici le résultats "aux urnes" :

La honte	Où fait-il bon vivre ?	Étudier à l'étranger	abstentions
L10	L3		
L6	L9	L6 2 ^{ème} option ;	L4
	L8		

Figura 17. Atividade 7 (*Cefradis*). Eleição de um tema de conversação.

TEMA 1 (1) : Vidéo-reportagem *Aimeriez-vous vivre dans le Marais ?*

Intervieweur : Vous habitez le Marais ?

Femme 1 : Non.

Intervieweur : Vous habitez où ?

Femme 1 : Le cinq/ quinzisième.

Homme 1 : Pas vraiment mais... j'y travaille au truc.

Couple d'amis 1 : (1) Moi dans le 92. | (2) Moi Bagnolet.

Homme 2 : Non, on n'habite pas dans le quartier. Nous sommes venus ici pour visiter avec nos enfants.

Jeune homme 1 : Je travaille dans le Marais.

Couple d'amis 2 : (1) Nous habite à le 20^{ème}.

Intervieweur : Si je vous proposais une jolie maison dans le 15^{ème} ou un appartement dans le Marais, vous choisiriez quoi ?

Femme 1 : Je crois/ je pense que je prendrais le Marais.
 Jeune homme 1 : Banlieue chic.
 Couple d'amis 2 : (1) Un appartement ici, je pense oui.
 Couple d'amis 1 : (1) Maison dans le Marais. Grande maison dans le Marais, j'accepte tout de suite.
 Intervieweur : Vous faites les deux quoi... la maison et dans le Marais ?
 Couple d'amis 1 : (1) J'accepte le Marais.
 Homme 1 : Eh ben... ça va être difficile quand même. Le Marais c'est quand même pas mal.
 Intervieweur : Et pourquoi prendriez-vous le Marais ?
 Femme 1 : Je pense que c'est plus... plus vivant que le 15^{ème}.
 Homme 2 : Parce que c'est... y a d'ambiance ici, y a des... la culture, il y a la mélange ici aussi, y a beaucoup de monde ici donc on a... on aimerait bien vivre ici.
 Intervieweur : Pourquoi ?
 Couple d'amis 1 : (1) Un appartement dans le Marais ? Parce que c'est le Paris type quoi, l'ancien Paris et puis euh... et puis y a de la vie quoi.
 Intervieweur : Trop de vie ?
 Couple d'amis 1 : (1) Non, pas trop de vie. Beaucoup de vie. Et puis l'architecture est géniale, le décor est beau.
 Intervieweur : Vous pensez que c'est trop bruyant ce quartier, le jour comme la nuit ?
 Homme 1 : Ah ça a toujours été comme ça donc...
 Couple d'amis 1 : (1) Y a beaucoup de vie, après que c'est bruyant... c'est vrai qu'il y a pas mal de commerce mais euh... y a... c'est... c'est de la vie.
 Couple d'amis 2 : (2) Le bruit c'est pas mal pour moi. Et toi ? | (1) C'est euh beaucoup de gens étrangers... | (2) Oui ! C'est branché ici ((rires)) | (1) ... tout le monde est différent, c'est... c'est quelque partie.... c'est euh... euh... vivant pour les fêtes, les bars... et... | (2) Mais aussi il y a comme ça les... des familles et...
 Intervieweur : Vous avez déjà glissé sur un pack de vomis ?
 Couple d'amis 1 : Non.
 Intervieweur : Est-ce que le Marais est propre ?
 Homme 1 : Oui c'est pas plus... en tout cas c'est plus propre que chez moi dans le 20^{ème} hein.
 Intervieweur : Est-ce que t'as déjà glissé sur un pack de vomis ?
 Jeune homme 1 : Non.
 Couple d'amis 1 : (2) Mais sur les crottes de merde oui. Elles sont Paris, mais c'est pas propre au Marais hein c'est partout.

TEMA 1 (2) : Que pensez-vous de Barbès ?

Homme 1 : Les gens pensent que Barbès c'est un quartier qui euh... est un quartier violent... un quartier mal famé, un quartier où y a que de rats, des crevards. C'est faux. Faut venir y vivre, faut venir simplement passer au moins ne serait-ce qu'une journée, et les gens verront ce que c'est qu'est réellement Barbès. Barbès ça a un coeur, ça a une vie, y a de l'amour, y a de la joie, y a tout à Barbès.
 Homme 2 : Avant y avait de l'ambiance, d'accord, ok. Les gens ils s'entredisaient, et maintenant c'est fini, chacun pour soi maintenant. Même peut-être je suis un arabe, ou que ce soit un... d'autre race, c'est fini maintenant. Je sais pas, c'est peut-être la crise qui fait ça... je sais pas... j'en sais rien, je peux pas vous dire plus.
 Homme 3 : Y a un charme de... du Maghreb, un charme de l'Orient, lorsqu'on vient ici c'est la nostalgie, voilà.
 Femme 1 : Avant, les gens disent y a des dealers, y a des drogues, y a ça, y a ceci, mais maintenant y a beaucoup de familles qui habitent ici sans problèmes. Sincèrement hein.
 Homme 4 : On se plaît dans notre quartier. Avant on avait un peu peur de sortir, on était plus

jeunes, parce qu'y avait beaucoup de toxicos... y avait beaucoup de... voilà ça c'est calmé, on est là, y a une bonne ambiance, entre les jeunes du quartier ça se passe bien, pas comme ils disent, les gens, tu vois.

Femme 2 : Barbès ce n'est pas... c'était (), c'était tous les gens qui étaient des voleurs, mais les voleurs ils sont partout, ils sont dans le 16^{ème} en ce moment, alors... ((rires)).

2.5.7.1 Comentários

Ainda que eu tivesse sugerido escolhermos um só tema de discussão para as duas últimas atividades do curso, tentei organizar um encontro entre L6 e L10 para que pudessem discutir sobre o tema da “*honte*”, o que não foi possível por causa das disponibilidades horárias das colegas. Quando os guias de atividade 7 e 8 foram publicados anunciando que o tema *Où fait-il bon vivre?* havia sido o escolhido, L4 lamentou não ter compreendido que estava em votação um único tema de conversação para o grupo, pois gostaria de discutido o tema da vergonha.

Particularmente, eu gostaria muito de ter fechado os trabalhos com ao menos uma discussão sobre o tema proposto por L6, tanto mais quanto ele permitiria estabelecer uma relação direta com depoimentos de estudantes feitos lá atrás, no início do curso, sobre a timidez em sala de aula. Mas como todo o processo de sugestão e de eleição de temas havia sido claro, aberto, e divulgado em repetidas ocasiões, eu não poderia simplesmente verticalizar nosso vínculo com a imposição de uma mudança nas regras já estabelecidas em conjunto com o grupo.

2.5.8 ATIVIDADE 8: CONVERSAÇÃO *ONLINE* SOBRE TEMA 7

Como na primeira interação entre colegas, esta segunda interação *online* apoiou-se também nas opiniões emitidas nos textos orais individuais para engatar a conversação. No entanto, com esta atividade dávamos um passo a mais em relação à interação anterior. Já o guia de atividade orientava os estudantes a argumentarem sua opinião *contrastando-a* com a de seu colega interlocutor (figura 18). Era um convite claro ao debate de ideias. Mas, além disso, nos *feedbacks* referentes à atividade 6 eu havia chamado a atenção de alguns

estudantes para o fato de que a interação com o outro não se constrói apenas sobre a tentativa de persuadir o interlocutor, mas também sobre a compreensão e a interpretação de sua opinião. A mudança no comportamento interativo de alguns colegas foi notável; L10, por exemplo, esteve muito mais aberta a ouvir L3 nesta interação, mostrando grande interesse em compreender seu ponto de vista, o que não fizera com L9 na interação sobre a publicidade *Venez comme vous êtes*.

3 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Vous habituer à prendre une part active dans une conversation, à argumenter votre opinion personnelle en la contrastant avec celle de votre collègue. Par le choix de thèmes courants de la vie quotidienne en rapport avec l'éducation et l'apprentissage des langues étrangères, vous inviter à une forme de communication orale et d'interaction avec les collègues différente de celle que vous pratiquez d'habitude dans le cadre de vos cours de français à la fac.

Figura 18. Atividade 8 (Cefradis). Objetivo.

Quanto ao tema discutido, *Où fait-il bon vivre?*, apesar de as conversações terem fluído bem durante uma boa meia hora para cada dupla, alguns estudantes afirmaram ter tido certa dificuldade em abordá-lo devido ao fato de não conhecerem Paris. Mesmo assim, saíram-se muito bem na tarefa estabelecendo analogias entre bairros parisienses e bairros paulistanos a partir daquilo que é mostrado nos vídeos sobre Barbès e Marais. Quantos jovens professores de francês língua estrangeira não se valem dessa mesma estratégia em sala de aula, quando devem falar a seus alunos de um país francófono onde nunca pisaram antes ?

Outra estratégia de conversação utilizada pelos colegas ao abordar este tema foi a de extrair das vídeo-reportagens temas transversais, que são ao mesmo tempo universais e não dependem de se ter visitado o país ou não. Assim, L3 e L10 abordaram a questão do preconceito econômico em relação a bairros mais pobres de qualquer cidade grande, e a falta de investimento em políticas públicas nesses bairros; L6 e L8 abordaram a questão da centralização linguística, e do quanto o multiculturalismo na cidade pode se apagar diante da necessidade de os imigrantes comunicarem na língua local. Voltaremos a estas discussões no próximo capítulo.

2.5.8.1 Comentários

Após a conversa entre colegas, acabei participando um pouco das interações, por solicitação dos próprios estudantes (“*Carmen, qu’est-ce que tu trouves?*” L4, Conversação *Cefradis* nº 22) deixando o papel de observadora para retomar o de mediadora da interação. Como esta era a última atividade do *Cefradis*, aproveitei o momento para fazer *feedbacks* sobre alguns aspectos linguísticos e comunicativos da interação observada. Esse momento de conversa entre mim e cada dupla de colegas foi importante também para aprofundar-nos mais sobre o tema dos bairros parisienses e, enquanto observadora da interação, mostrar às três duplas que as estratégias de que se valeram para abordar o tema foram justas. Afinal, não se tratava de escolher verdadeiramente um bairro onde morar. A leitura das entrelinhas de um texto é uma competência a desenvolver quaisquer que sejam as expectativas profissionais futuras de nossos estudantes, tradução, edição, ensino de FLE ou carreira acadêmica.

2.5.9 ENTREVISTAS DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Realizamos as entrevistas de avaliação do curso durante as duas primeiras semanas de outubro, no mesmo molde das primeiras conversações a distância: encontros *online* individuais, gravados em arquivos áudio. Um roteiro de avaliação (Anexo 11) ajudou-nos a passar em revista o trabalho realizado durante este ano de 2010. Todas as entrevistas seguiram o fio condutor desse roteiro de avaliação, com exceção da primeira, com L6: a estudante optou por falar de forma aberta sobre sua apreciação do *Cefradis* de modo geral, então fui adaptando o roteiro a seus comentários à medida que a conversa avançava.

Composto de treze questões abertas, o roteiro continha questões pontuais sobre a realização das práticas (desenrolar de atividades, contribuição dos *feedbacks*, críticas e sugestões), e sobre os sentimentos que o curso provocou nos estudantes (dificuldade, timidez, satisfação ou insatisfação). Com as questões abertas, guardávamos inteira coerência com os princípios da abordagem interpretativa e os da pesquisa-ação descritos no início deste capítulo. Desse modo, os estudantes puderam expressar com maior abertura seus comentários, impressões e sentimentos sobre o curso. Afinal, como dito anteriormente com

Bernier (1987, citado por Léssard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005), a melhor “porta de entrada” para compreendermos os resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas neste curso são as interpretações formuladas pelos próprios estudantes.

CAPÍTULO III. AS INTERAÇÕES VERBAIS NO *CEFRADIS*

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia (Paulo Freire, 1971).

Quando demos início às práticas do *Cefradis*, eu tinha uma noção geral daquilo que pretendia realizar durante o curso, mas foram as próprias práticas que me mostraram, aos poucos, como posicionar-me enquanto mediadora desse processo de aprendizagem.

As interações verbais orais entre estudantes deveriam constituir o núcleo 'rico' da formação, posto que a perspectiva retida para este estudo situa o aperfeiçoamento comunicativo do estudante na interação com seus pares. Antes disso, no entanto, era necessário promover algumas práticas que tivessem o papel de habituar o estudante ao ambiente da comunicação *online*. Foi então decidido que a primeira estratégia de formação consistiria em promover ao menos duas interações entre o estudante e a professora-tutora antes de passarmos às interações entre estudantes. Essa era uma forma de diminuir a ansiedade emocional que poderia eventualmente preceder as interações entre colegas (uma ansiedade justamente provocada pela novidade da mediação tecnológica: como devo comportar-me nesse meio?).

A segunda estratégia, também de ordem organizacional, foi estabelecer que atividades individuais de produção de textos orais (*production orale individuelle*) fossem intercaladas às interações (estudante / professora-tutora, estudante / estudante). O objetivo desse exercício de produção individual de um texto oral era fazer com que os estudantes organizassem sua argumentação sobre o tema discutido, que escolhessem um repertório lexical adequado para abordá-lo, e assim pudessem se preparar de antemão à interação *online*. As atividades assumiram a seguinte configuração: (a) produção oral individual seguida de (b) interação *online* com a professora-tutora e, em um segundo momento, (a) produção oral individual seguida de (b) interação *online* com um colega (contendo cada par (a) e (b) duas ocorrências cada). Como exposto no capítulo 2 desta tese, as produções orais individuais eram gravadas por meio do editor de áudio *Audacity*, e publicadas em nossa página de compartilhamento de arquivos áudio na rede. Sendo assim, antes de cada encontro um colega deveria ouvir o texto oral de seu próximo interlocutor na interação a fim de terem um ponto de partida para a discussão.

Por último, adotei um sistema de *feedbacks* sobre a expressão oral dos estudantes como meio de ajuda ao aperfeiçoamento de sua competência comunicativa oral em FLE. Como

avанçado no primeiro capítulo desta tese, faz parte do contrato didático do projeto *Cefradis* compartilhar meus conhecimentos linguísticos com os estudantes e assim oferecer-lhes a oportunidade de refletir sobre o uso da língua em contexto. Ademais, esta estratégia metacognitiva aliada à exposição à língua oral por meio das produções orais individuais e das interações deveriam, juntas, constituir-se em uma forte resposta ao objetivo geral da pesquisa desenvolvida.

Neste capítulo apresento uma parte dos dados recolhidos durante a pesquisa. No projeto *Cefradis* foram realizadas, ao todo, 23 conversações (17 interações estudante / professora-tutora, correspondentes às atividades 2 e 4; 6 interações estudante / estudante correspondentes às atividades 6 e 8), tendo cada estudante participado de quatro encontros *online*, como já exposto. Essas interações deram lugar a 28 gravações de *feedbacks*⁵⁰ meus sobre seu desempenho comunicativo oral tanto nos textos orais realizados individualmente quanto nas interações de que participaram.

Os textos conversacionais produzidos durante esses encontros constituem um corpus bastante rico para a análise da interação didática na aula de francês língua estrangeira, e permanecem disponíveis a futuras leituras e interpretações. Certamente cada conversação tem uma organização textual particular, da qual se podem extrair aspectos relevantes da construção conjunta do texto oral e das relações interpessoais que por meio dela se estabeleceram. Retenho para análise, no entanto, apenas uma parte dos textos produzidos durante o projeto *Cefradis* que me permitirão discutir os aspectos da interação oral com finalidade didática apresentados no primeiro capítulo deste texto. Em um segundo momento, analiso a pertinência das práticas realizadas e das escolhas didáticas que fiz, enquanto responsável pela mediação humana, a partir das interpretações que os próprios estudantes fizeram deste processo de aprendizagem. Os textos das entrevistas de avaliação do projeto fornecem respostas não apenas às questões levantadas no início e ao longo deste estudo, mas

⁵⁰ A diferença entre o número de interações *online* e o número de *feedbacks* fornecidos se explica pelo fato de que alguns comentários foram divididos em duas gravações, uma mais orientada para os aspectos interacionais das conversações e outra contendo comentários acerca da gramática ou do léxico utilizado.

também a toda prática didática de línguas estrangeiras⁵¹. Por essa razão, dou especial atenção à palavra dos estudantes, que considero os principais atores deste processo de aprendizagem.

3.1 OS PROCESSOS DE COOPERAÇÃO

Durante a aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ pairam constantemente no ambiente da aula. Na aula de língua estrangeira, a análise do erro faz parte do contrato didático, ela sinaliza ao estudante suas dificuldades na construção de enunciados enquanto este desenvolve sua interlíngua, e sendo assim, não deve ser tomada como um aspecto das relações interpessoais que leve à perda da *face* para o estudante. É certo que a capacidade de manter uma correção linguística constante é um parâmetro qualitativo importante para apreciar o nível de proficiência do falante de uma língua. Também é certo que se espera do estudante de Letras um nível razoável de correção na sua comunicação discursiva em língua estrangeira tendo em vista a importância que essa língua terá na sua vida profissional. Por essa razão, levou-se em conta nos *feedbacks* a correção linguística em relação a certos erros gramaticais (uso inadequado de pronomes, flexões inadequadas de verbos) que podem ser ajustados no estágio de aprendizagem em que se encontram. Já foi dito, com Marcuschi (2009), que é importante reservar um espaço à gramática no trabalho com a língua, desde que ela seja apreendida como uma ferramenta de construção da boa atuação comunicativa.

No entanto, eu não desejava que a correção do erro gramatical ocupasse um lugar preponderante neste projeto, mesmo porque o objetivo das práticas realizadas no *Cefradis* era propiciar um exercício da interação oral que aproximasse os estudantes de uma competência comunicativa oral mais desenvolvida e autônoma (como apresentado anteriormente em 2.3,

⁵¹ Convido o leitor destas linhas a reportar-se aos anexos, onde apresento os textos das entrevistas em sua quase totalidade. Como a extensão de algumas entrevistas sobrecarregaria o volume dos anexos, optei por apresentar naquela seção apenas os trechos mais relevantes para a análise dos dados. No entanto, é possível ouvi-las em sua integralidade no CD de dados que acompanha esta tese. São também apresentados no mesmo CD os áudios das interações analisadas neste capítulo, e os *feedbacks* correspondentes.

Definição dos objetivos da ação e seu planejamento). Assim sendo, os *feedbacks* fornecidos aos estudantes procuraram apontar, de um lado, usos desejados da língua estrangeira que viabilizem a intercompreensão durante a atividade comunicativa entre estudantes. De outro, eles buscaram fornecer elementos de reflexão sobre as estratégias conversacionais do estudante, isto é, de que modo ele/ela contribui à progressão da interação e ao sucesso de sua argumentação.

Ao longo do *Cefradis*, o termo francês “*rétroaction*” foi usado na comunicação interna do grupo para nos referirmos aos comentários (linguísticos, discursivos) fornecidos aos estudantes sobre seus textos orais. O uso do termo em francês e a opção pelo termo *feedback* usado neste texto merecem, no entanto, uma observação terminológica para evitar mal-entendidos a respeito do conteúdo e da forma da estratégia de ajuda ao estudante aqui adotada.

A questão da *ajuda à aprendizagem* que se pode fornecer ao estudante de línguas nos ambientes de aprendizagem a distância ou *online* tem sido tratada em inúmeras pesquisas no campo da didática de línguas (A.-L. Foucher e M. Pothier, 2007; K. Zourou, 2007; F. Mangenot e K. Zourou, 2007). A maior parte dos estudos refere-se a esse tipo de ajuda linguística como uma ‘*rétroaction*’, uma “ação em retorno” (*action en retour*) que, segundo o dicionário da língua francesa *Petit Robert* (1990), tem o efeito de garantir o controle do funcionamento de um organismo ou de um mecanismo. O dicionário dá como exemplos a ‘*rétroaction positive*’, que acelera um processo, e a ‘*rétroaction négative*’, que o inibe. Os significados dados pelos dicionários da língua portuguesa *Houaiss* (2001) e *Aulete* (versão *online*) a seu equivalente ‘retroalimentação’ trazem o mesmo sentido da retroação mecânica: “qualquer processo por intermédio do qual uma ação é controlada pelo conhecimento do efeito de suas respostas” (*Houaiss*), e “qualquer processo de controle da ação de um sistema, com base no reconhecimento e análise das respostas possíveis a cada estímulo” (*Aulete online*). Encontramos aí uma conotação comportamentalista que nos faz lembrar as máquinas de ensinar daquele período de uso das tecnologias como ferramenta mediadora de uma aprendizagem que pudesse ser ‘controlada’ e padronizada todo o tempo. No entanto, está

claro que não é a finalidade desse tipo de ajuda ao estudante trabalhar sobre uma base de estímulo / resposta correta / comportamento padrão.

Gosto da definição dada por A.-L. Foucher e M. Pothier, da *Université Blaise Pascal - Clermont 2* (2007), ao termo '*rétroaction*', porque ela resume a posição comumente adotada nos recentes estudos sobre a aprendizagem do francês língua estrangeira mediada por tecnologias: "[...] *consideramos igualmente as 'rétroactions' como ajudas à aprendizagem sobretudo por suas funções de apoio, regulação e fortalecimento*⁵²" (p.154, nossa tradução). Postura esta que vem a ser a mesma adotada neste estudo, por isso mantive, em francês, o mesmo termo usado na literatura da área em francês.

Já a sua tradução literal para o português não é tão satisfatória nem usual no sistema educativo brasileiro, daí a escolha da palavra *feedback*, emprestada da língua inglesa, sem prejuízo para o significado da ação educativa que consiste em comentar a produção do estudante. Seu significado comum (Houaiss, 2001) é o da "informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão". Pois exatamente disso se tratava o *feedback* fornecido aos participantes do projeto *Cefradis*: interpretar o sentido⁵³ (e não o conteúdo) dado pelo falante à sua mensagem em função de suas escolhas gramaticais, lexicais e discursivas. O *feedback* aqui proposto tinha um caráter flexível e valorativo com a intenção de *motivar a reflexão* do estudante sobre os recursos que ele/ela utiliza para confirmar sua compreensão do que foi dito ou solicitar a seu interlocutor que se aprofunde em sua explicação, e as relações lógicas que estabelece em seu texto oral (causa, consequência, oposição...) a fim de orientar seu interlocutor e facilitar a compreensão da ideia que pretende transmitir.

⁵² "[...] *nous considérons également les rétroactions comme des aides à l'apprentissage notamment dans leurs fonctions de soutien, de régulation et de renforcement*" . A.-L. Foucher e M. Pothier, 2007, p.154.

⁵³ Adoto a distinção entre *sentido* e *conteúdo* tal como proposta por Marcuschi (2009: 74): "O conteúdo é aquilo que se diz ou descreve ou designa no mundo, mas o sentido é o efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas".

O procedimento adotado para a construção dos *feedbacks* foi complexo e bastante custoso em termos de tempo. Toda análise de conversação trabalha com base na transcrição do corpus selecionado, uma vez que não é possível fazermos uma leitura analítica do oral apenas através do registro oral. Foi feita, portanto, uma transcrição do registro de cada produção oral individual e de cada conversação realizada durante o projeto ou, pelo menos, de alguns segmentos relevantes para análise em função de seu interesse linguístico e conversacional. Uma vez feita a transcrição, eu voltava ao registro oral para dar conta do significado das pausas ou do tom de voz dado por um falante que motivou esta ou aquela troca de turnos, para enfim poder chegar a uma interpretação mais ou menos justa do texto como um todo. Após esses dois procedimentos, elaborava um roteiro por escrito contendo os trechos transcritos de sua fala seguidos de apontamentos daquilo que queria comentar, o que me servia de roteiro no momento de gravar o *feedback*.

A partir daí, o trabalho era feito no editor de áudio *Audacity*: primeiro gravava os comentários em uma faixa de áudio do editor; depois ia inserindo nessa mesma faixa os trechos do áudio do estudante analisados na sequência de cada comentário. Dessa forma o estudante tinha sempre na gravação do *feedback* o trecho de seu texto oral original seguido do comentário que lhe correspondia. Na figura abaixo, temos o exemplo de como eram editados os *feedbacks*, com destaque para as inserções de trechos do texto oral do estudante. Finalmente, a faixa gravada é exportada em um arquivo de extensão mp3, o que possibilita seu compartilhamento na rede e sua escuta na maioria dos *players* a que os estudantes têm acesso. Apresento a seguir a análise de alguns segmentos das interações realizadas no projeto e os *feedbacks* correspondentes.

Figura 19. Faixa de edição de um *feedback* com inserção de trechos do texto oral do estudante.

As convenções de transcrição adotadas para este estudo seguem, no geral, o modelo proposto pelo projeto NURC/SP (Projeto de estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo – Núcleo USP). Algumas adaptações foram acrescentadas a essa convenção para dar conta de certos fenômenos que possam ocorrer no uso da língua estrangeira (Cf. V. Traverso, 1999 e alguns acréscimos pessoais):

- 1) Não foram utilizadas transcrições fonéticas, no geral difíceis de serem lidas, mas sim transcrições ortográficas;
- 2) Problemas de pronúncia serão tratados também ortograficamente (p.ex. se '*un peu*' (/pø/, *um pouco*) for pronunciado como *un peau* (/po/, *uma pele*), será guardada esta transcrição (/po/, *peau*) por ser aquela que dá conta da pronúncia inadequada e do mal-entendido que pode provocar;
- 3) O marcador conversacional *euh...* é no geral pronunciado *é...* pelo estudante brasileiro de FLE; será transcrito em itálico (*é...*) sempre que for usada a pronúncia do marcador em português; quanto mais se aproximar do *euh* francês será dessa forma transcrito.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	on pourrait faire une analyse pour () comprendre
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	c'est très (magique) ça !
Truncamento	/	et j'ai aperçu que quand elles voient une publi/ une pub...
Entonação enfática	maiúscula	cette comparaison avec... l'Al Qaeda qui qui n'a RIEN à voir...
Prolongamento de um som	:: podendo aumentar para:::: ou mais	j'écris des choses puis après je regrette non:::: je ne dois pas couper ça...
Silabação	-	c'est for-mi-da-ble
Interrogação	?	écoutez... est-ce que je peux enregistrer votre conversation ?
Qualquer pausa	...	oui parce que... la pub met en scène la... euh... une réalité qui est cachée quand même...
Comentários descritivos do transcritor	((comentário))	Bonjour... quelle émotion:: ((rires))
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando [as linhas	A : et quand elles parlent je vois une espèce de vide impressionnant... ((sourit))... je ne sais pas... [B : comment... vide ?...
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...)alors je pense que c'est une tentative de... juste de dire que euh...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Et il a dit “oui mais c'est impossible de laisser que chaque étudiant donne ses opinions... comment est-ce qu'on va faire le cours?”...
Palavras ou segmentos pronunciados na língua	<i>itálico</i>	<i>ah é ? ... ils ont regardé à Fox cette... cette... comment on dit ?...</i>

materna, ou em uma segunda
língua estrangeira

cette... *tv show*...

3.1.1 CONVERSAÇÃO ESTUDANTE / PROFESSOR

Vamos acompanhar a seguir o desenvolvimento de um trecho da segunda conversação entre L9 e a professora-tutora (Conversação *Cefradis* nº 17) sobre o tema “*L’iPad à 20 mois*” (Atividade 4), a fim de discutir alguns aspectos da interação com finalidade didática, e também de destacar os comentários que foram posteriormente propostos à estudante sobre sua participação na interação.

TEXTO Nº 1

(21’52”) L9 : (...) je ne suis pas une ennemie de... de la technologie j’aime la technologie aussi mais les enfants de plus en plus euh passent tout leur temps euh... aux machines

C : hum devant les machines

L9 : devant les machines merci

C: bon dans ton texte tu dis que c’était très important que les enfants jouent avec de vrais jouets avec des poupées parce que :: c’est pour l’enfant une façon d’être en contact avec le monde de l’imagination de la créativité avec l’univers ludique n’est-ce pas?

L9: oui

C: et tu dis qu’aujourd’hui tout vient prêt et que l’enfant n’a pas... n’a pas auss/ autant de contact avec ces choses-là avec toute... tout cet univers de l’imaginaire... euh... tu penses euh:: je vais te provoquer un p’tit peu ok...

L9: ok ((sourit))

C : je ne suis pas là pour juger tes opinions pas du tout je ne suis ni d’accord ni contre je veux juste t’entendre parler ok je fais ça avec tous les collègues donc stp ne me déteste pas pour ça

L9 e C : ((rires))

C : alors euh... tu penses que c’est pas possible que l’enfant soit en contact avec le monde de l’imagination et de la créativité quand il joue avec les... les technologies... ou quand il travaille... je sais pas quand il joue qu’il est devant un ordinateur ?

L 9: euh... je pense que c'est très difficile parce que les enfants ne... ne savent pas discerner le temps qu'elles qu'elles... qu'ils passent devant l'ordinateur devant les machines et... je pense que ils ne savent pas euh diviser le temps... c'est (le moment où) les parents doivent... doivent ?

C : oui

L 9: doivent euh.... diviser euh je ne sais pas le mot même en portugais... je me ()

C : partager ? partager le temps ?

L 9: oui partager le tps et dire non quand il veut... quand ils veulent... parce que quand un enfant... s'ils peuvent ils passent tout le temps devant les machines... pas tous les enfants je sais... pas tous les enfants mais aux États-Unis il y a des problèmes avec le vidéogame parce que... le... il y avait un garçon qui... qui avait des problèmes avec... le coeur

C : ah oui ?

[

L 9: problèmes avec le coeur parce que... il était je pense 24 heures devant le vidéogame...

C : euh on dit en français... jeu vidéo...

L 9: jeu vidéo (bon je vais...)

C : quand même... ((som de digitação: C. escreve *jeux vidéos* na janela do chat))

L 9: j'aime les jeux vidéos... je n'ai pas de problèmes avec ça... je... même aujourd'hui je joue de football parfois... j'aime les jeux vidéos mais il y a des moments que vous avez pour le jeu vidéo et il y a des moments que les enfants doivent euh jouer avec de vrais... de vrais...

C : jouets...

L9 : jouets... et lire aussi

C : mais euh... tu ::: tu penses que c'est la faute à qui... ou est-ce qu'il y a une faute ? est-ce qu'il y a un coupable ? c'est la faute à qui... c'est la faute aux parents qui ne sont pas attentifs ou c'est la technologie qui est vraiment très séduisante... pourquoi tu

[

L9 : la technologie est vraiment séduisante je pense mais... même les parents toujours euh sont très occupés je pense et ils n'ont pas de temps pour maîtriser l'éducation des enfants parfois c'est ça et il faut stimuler l'imagination des enfants... il faut être en contact avec euh le 'crescimento'

C : leur croissance... ouais...

L9 : ()... éducation...

C : hum... mais euh je sais pas bon... tu es:: tu es très jeune... mais je suppose quand tu étais enfant tu n'avais pas un ordinateur

L9: non pas du tout

C : ((rires)) donc tes collègues de l'USP non plus parce qu'on a déjà discuté de ça ils disent que "quand j'étais enfant je faisais d'autres choses" comme toi vous dites... donc... enfin... c'était un autre rapport... mais euh p.ex. on pouvait passer quand on était enfants on pouvait passer bcp de temps devant la télévision non ?

L9 : ah oui

C : c'est une technologie aussi

L9 : moi je pense que c'est la même chose euh... () passer tout le temps devant la télé aussi... la même chose...

C : oui... mais euh je vais te provoquer encore un peu... je pense que c'est pas la même chose parce que la télé en général elle est pas interactive... tu regardes la télé couché sur le canapé... ou couché par terre... on regarde la télé... tandis que quand on travaille:... enfin ou quand on joue avec un jeu multimédia... je sais pas... devant un ordinateur il y a des programmes qui sont vraiment très interactifs... il y a par exemple des histoires pour enfants multimédia euh dans lesquelles l'enfant doit choisir la suite des événements pour arriver à un dénouement... à une fin de l'histoire... tu:... qu'est-ce que tu penses de ça ? tu ne penses pas que:: qu'on risque p-ê avec les nouvelles technologies comme un iPad ou Internet ou un ordinateur on... ça ne peut contribuer à développer la créativité

[
L 9: ah oui

C : de l'enfant ?

L9: je pense que... je ne sais pas pour la créativité mais je pense que... c'est très intéressant je ne savais que... ce que vous... vous a... vous a raconté maintenant... je ne savais pas mais c'est très intéressant je pense que l'ordinateur la technologie contribuent bcp pour notre éducation... euh et Internet c'est formidable... ce que nous pouvons chercher et (apprendre) mais je pense que ce n'est pas la même chose le contact avec les parents... le contact réel et ()

C : hum hum

L9 : c'est très intéressant mais ce n'est pas la même chose mais...

C : ah oui

L9 : oui...

C : ah oui non tu as tout à fait raison c'est pas la même chose mais est-ce que tu penses que les technologies excluent l'interaction humaine ?

L9 : non je ne pense pas je ne pense pas...

C : non ?... parce que

[

L9 : chaque...

C : oui vas-y

L9 : non euh... chacun peut chercher ce qui est intéressant pour lui... l'Internet...

C : ah oui... parce que... en écoutant hier ta présentation... ton argumentation j'ai trouvé très::: sympa quand tu as dit... quand tu étais enfant ton papa te racontait des histoires avant de dormir... et que... bon déjà c'est formidable ça... et que tu trouves que c'est très important pour le développement de l'enfant enfin euh... pour le développement de l'imagination de la créativité etc et euh et je me suis dit bon mais est-ce que L9 peut-être... qu'est-ce qu'elle veut dire avec ce commentaire... p-ê que les enfants aujourd'hui ou les parents aujourd'hui ne prennent pas le temps de raconter des histoires à leurs enfants avant qu'ils s'endorment ? je sais pas en écoutant ton argumentation j'ai eu un peu l'impression que c'était comme si tu disais bon avant on racontait des histoires aux enfants aujourd'hui on leur donne un iPad et on dit va jouer et ne m'embête pas

L9 : ((rires)) non je pense que les parents de plus en plus ont moins de temps pour... ça dépend... c'est difficile à dire une chose comme ça... ça dépend mais (comme) /quand) l'enfant est en contact avec la technologie très tôt... je pense que... c'est... comment je peux expliquer () ... c'est aussi être en contact avec le monde des adultes parfois p-ê le monde de l'information et c'est bcp d'information pour... pour eux je pense...

C : Oui tu as raison là... je te provoque pas je suis tout à fait d'accord avec toi ((rires))... d'ailleurs...(32'56")

(Conversação Cefradis nº 17, 2010/ Atividade nº 4, Tema *L'iPad à 20 mois*)

Vemos nesse segmento do texto que as duas interlocutoras partem de um planejamento prévio da conversação, dados (1) pelo texto da produção oral individual (Atividade 3) de L9 que precedeu a esta conversação e (2) pelo roteiro de conversação fornecido ao estudante (Cf. exposto em 2.5.4, capítulo 2, e figura 12). Com o roteiro, a estudante teria uma noção de como se desenvolveria a conversação e a possibilidade de também planejar sua participação nela. Ela sabia também que a conversação *online* seria um

desdobramento de seu texto oral inicial, o que lhe dava tempo de reunir um repertório lexical referente ao tema a fim de aprofundar suas opiniões (como, aliás, sugerido na questão nº 5 do roteiro de conversação), contribuindo assim para o entendimento comum de suas ideias e para a progressão do texto conversacional.

O segmento de texto apresentado acima nos dá um exemplo de interação com finalidade externa em que é nítida a posição assimétrica das duas interlocutoras. Como exposto anteriormente, a própria relação social entre estudante e professora coloca esta, de antemão, em uma posição dominante na interação; o papel que lhe é atribuído institucionalmente de conduzir a discussão e de reorientá-la em função do objetivo didático lhe confere certo poder de controle sobre o desenvolvimento da interação. Contudo, as cartas não estão definitivamente jogadas no início da interação, e as posições dos interlocutores podem sempre ser revertidas dependendo da postura que ambos adotarem no desenrolar da interação (Cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Ciente do sistema de posições na interação desde seu início, procuro não assaltar os turnos da estudante com comentários metalinguísticos, evitando a relação se torne demasiado assimétrica. Quando alguma ajuda linguística é oferecida, procuro fazê-lo de modo não abrupto, seja reformulando sua frase (1 e 3), seja propondo um vocabulário (2) que a estudante não conhece, evitando assim que repita (e que acabe memorizando) daquele momento em diante uma palavra que não faz parte do léxico da língua alvo:

- (1) L9 : ... les enfants de plus en plus euh passent tout leur temps euh... **aux** machines... / C : hum **devant** les machines / L9 : **devant** les machines merci
- (2) L9 : ... il était je pense 24 heures devant le **vidéogame**... / C : euh on dit en français **jeu vidéo**... / L9 : jeu vidéo... (bon je vais...) / C : quand même... ((som de digitação: C. escreve “jeu(x) vidéos” na janela do chat))
- (3) L9 : ... il faut être en contact avec euh le ‘crescimento’ / C : leur croissance... ouais.../ L9 : ()... éducation...

Com exceção desses momentos, procuro orientar o foco da interação (enquanto mediadora) para o desenvolvimento temático. É justamente no desenvolvimento do tema de conversação que a estudante enreda-se em argumentos repetidos, que não aprofunda como

esperado, sem que tenhamos conseguido chegar a um entendimento comum das coisas ao final do segmento. Vejamos detalhadamente como se construiu o texto conversacional.

No início do segmento, busco aprofundar a argumentação de base de L9 (texto da atividade precedente) segundo a qual os “jogos de verdade” e o convívio com os pais são uma possibilidade para a criança de entrar em contato com o mundo da imaginação e da criatividade:

C: bon dans ton texte tu dis que c'était très important que les enfants jouent avec de vrais jouets avec des poupées parce que :: c'est pour l'enfant une façon d'être en contact avec le monde de l'imagination de la créativité avec l'univers ludique n'est-ce pas?/ L9: oui

Pergunto então a L9 se ela não acredita ser possível para uma criança estar em contato com o mundo da imaginação e da criatividade enquanto joga um jogo eletrônico, com a intenção de que aprofunde sua opinião sobre o uso da tecnologia e seus efeitos no desenvolvimento criativo da criança:

C: ... tu penses que c'est pas possible que l'enfant soit en contact avec le monde de l'imagination et de la créativité quand il joue avec les... les technologies... ou quand il travaille... je sais pas quand il joue qu'il est devant un ordinateur ?

Insisto que meu objetivo não é julgar sua opinião nem o conteúdo de seu texto, mas sim desenvolver a atividade comunicativa (C : *je ne suis pas là pour juger tes opinions pas du tout je ne suis ni d'accord ni contre je veux juste t'entendre parler*). Com esta posição, preservo a *face* da estudante que, por sua vez, sabe que a finalidade da interação é o desenvolvimento de sua competência comunicativa na língua alvo. A partir daí, uma parte da conversação entre L9 e C (a professora-tutora) vai girar em torno dessa questão, como vimos no segmento de texto acima.

Para L9, é “muito difícil” conciliar o desenvolvimento da criatividade na criança com o uso de tecnologias, e fundamenta sua argumentação em torno da questão do *tempo*: as crianças não sabem controlar o tempo que passam diante das máquinas:

L9: euh... je pense que c'est très difficile parce que les enfants ne... ne savent pas discerner le temps qu'elles qu'elles... qu'ils passent devant l'ordinateur devant les machines... et... je pense que ils ne savent pas euh diviser le temps...).

Reforça sua posição com o exemplo de um garoto norte-americano que teve problemas no coração por conta do tempo excessivo de exposição aos videogames (... *aux États-Unis il y a des problèmes avec le vidéogame parce que... le... il y avait un garçon qui... qui avait des problèmes avec... le coeur... parce que... il était je pense 24 heures devant le vidéogame...*). Rapidamente, afirma não ser contra os videogames, mas insiste que há o tempo para o jogo eletrônico e o tempo para os ‘jogos de verdade’ e a leitura. Com isto, L9 volta a sua posição inicial sobre a importância dos ‘jogos de verdade’ (L9: *j’aime les jeux vidéos mais il y a des moments que vous avez pour le jeu vidéo et il y a des moments que les enfants doivent euh jouer avec de vrais... de vrais... / C: jouets... / L9 : jouets... et lire aussi*), que tampouco chega a definir claramente mas subentende-se que faz alusão aos jogos que não são jogados na frente de um computador.

Não convencida de que L9 respondeu claramente à questão sobre a possibilidade (ou não) de a tecnologia favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na criança, busco uma nova estratégia que consiste em aproximá-la de sua infância, um tempo em que não havia computador nem Internet, mas sim a televisão. Minha intenção é chegar à questão da interação, esperando que L9 reaja com exemplos sobre o que há de diferente no desenvolvimento da criança em suas diferentes interações com os pais, com os ‘jogos de verdade’ ou com as tecnologias. Rapidamente, ela afirma que passar o tempo diante da tevê é a mesma coisa (L9: *moi je pense que c’est la même chose euh... () passer tout le temps devant la télé aussi... la même chose...*). Argumento então que a tecnologia digital, diferentemente da televisão analógica, proporciona ao usuário a *interatividade* por meio da qual seria possível desenvolver a criatividade, o que me dá a deixa para relançar a questão inicial:

C : ... il y a des programmes qui sont vraiment très interactifs... il y a par exemple des histoires pour enfants multimédia euh dans lesquelles l’enfant doit choisir la suite des événements pour arriver à un dénouement... à une fin de l’histoire... tu:... qu’est-ce que tu penses de ça ? tu ne penses pas que:: qu’on risque p-ê avec les nouvelles technologies comme un iPad ou Internet ou un ordinateur on... ça ne peut contribuer à développer la créativité / L 9: ah oui / C: de l’enfant ?

Por fim, L9 volta à sua argumentação sobre a importância do convívio com os pais; para ela a tecnologia é “formidável”, “interessante”, mas “não é o mesmo” que o contato com o mundo real (*mais je pense que ce n’est pas la même chose le contact avec les parents... le contact réel*). Replanejo então minha estratégia, com a intenção desta vez de compreender se para L9 o uso da tecnologia exclui a interação humana (ainda no contexto da criança e do jogo). Provavelmente a imagem da situação criada pela minha réplica (... *comme si tu disais bon avant on racontait des histoires aux enfants aujourd’hui on leur donne un iPad et on dit va jouer et ne m’embête pas*) provoca risos em L9 (que não significam a perda da *face*, como o riso por vezes indica em uma conversação) e o surgimento de um novo argumento: é cedo para as crianças entrarem em contato com o mundo dos adultos. Concordo então com sua posição, e assim reorientamos a progressão da conversação:

L9 : ((rires)) non je pense que les parents de plus en plus ont moins de temps pour... ça dépend... c’est difficile à dire une chose comme ça... ça dépend mais (comme) /quand) l’enfant est en contact avec la technologie très tôt... je pense que... c’est... comment je peux expliquer () ... c’est aussi être en contact avec le monde des adultes parfois p-ê le monde de l’information et c’est bcp d’information pour... pour eux je pense...

C : Oui tu as raison là... je te provoque pas je suis tout à fait d’accord avec toi ((rires))... d’ailleurs...

Ao concordar com sua posição, o que de fato foi uma manifestação sincera de minha opinião no momento da enunciação, abandono minha estratégia (que não se revelou eficaz) de tentar obter de L9 um aprofundamento no tema discutido. Com essa atitude, busquei evitar uma assimetria muito marcada na interação e uma eventual perda da *face* de L9 ocasionada pela insistência de sua interlocutora.

No *feedback* fornecido à estudante, compartilho passo a passo a construção do texto conversacional correspondente ao segmento selecionado, a partir da questão central sobre a possibilidade de a criança desenvolver sua criatividade na interação com a máquina, como acabo de fazer acima. Nessa reconstrução do texto conversacional, procuro manter o essencial dos enunciados de L9, mas com uma nova estratégia que consiste em substituir algumas de suas palavras por outras que ou são mais precisas no contexto conversacional (colocação das

palavras nos enunciados) ou que permitem estabelecer relações lógicas entre os enunciados.

Tomemos como exemplo o comentário sobre o trecho inicial do segmento selecionado:

(..) et voilà comment je comprends notre conversation : au début du passage, je rappelle ton opinion donnée auparavant (Activité3) selon laquelle les vrais jouets et le contact avec les parents ce sont des possibilités d'être en contact avec le monde de l'imagination et de la créativité... et je te demande si tu penses que c'est pas possible que l'enfant soit en contact avec le monde de l'imagination et de la créativité quand il joue avec les technologies... devant un ordinateur ?

Tout d'abord tu dis "c'est très difficile" parce que les enfants ne savent pas **maîtriser leur temps** devant la machine... et que devant cette **inaptitude** des enfants de **maîtriser leur temps** devant les machines les parents doivent contrôler le temps dédié à cette activité... tu **ajoutes un exemple** d'un garçon nord-américain qui a eu des problèmes **à cause d'une** exposition excessive aux jeux vidéos... puis tu t'expliques disant que tu n'es pas contre les jeux vidéos ("j'aime les jeux vidéos") **mais que quand même** il y a des moments pour ça et des moments pour "jouer à de vrais jouets et pour lire"... tu dis que **d'une part** les technologies sont séduisantes et **d'autre part** que les parents aujourd'hui n'ont **pas le temps d'accompagner** la croissance ni l'éducation de **leurs** enfants... et qu'il faut stimuler leur imagination...

Dessa forma, as sugestões são passadas de maneira implícita no *feedback*: '*maîtriser le temps*' (controlar o tempo) poderia substituir '*discerner le temps*' (que parece ter uma conotação religiosa, algo como "discernir o tempo das nações" tal como descrito na Bíblia); a '*inaptitude*' ou a incapacidade das crianças de controlar o tempo seria um acréscimo a seu repertório lexical. Quando digo "*les parents aujourd'hui n'ont pas le temps d'accompagner la croissance ni l'éducation de leurs enfants...*", procuro lembrar à estudante que, em francês, diz-se '*avoir le temps de*' ou '*ne pas avoir le temps de*' (na forma afirmativa ou negativa a expressão é composta pelo artigo definido '*le*', com o sentido de ter 'ter tempo para...'), ao invés de "*ils n'ont pas de temps pour*". Este tipo de comentário deve ser feito implicitamente, sobretudo quando não se trata de reparar um mal-entendido provocado pelo texto do estudante, que é perfeitamente compreensível, e justamente por essa qualidade pode ser ajustado com vistas à uma maior correção.

O uso dos conectivos '*à cause de*', '*quand même*', '*d'une part... d'autre part*' no *feedback* servem como uma proposta de relações lógicas que a estudante pode estabelecer

entre seus enunciados por meio dessas palavras, a fim de sinalizar para seu interlocutor os rumos que seu texto vai tomar. O comentário mais importante vem ao final da reconstrução do texto conversacional. Observo que a argumentação da estudante é construída em torno da questão do tempo, e que sua ideia é que o tempo passado diante de uma máquina (computador ou outra tecnologia) ‘rouba’ o tempo de interação com o real, com o contexto social tangível em que a criança vive e onde se desenvolve sua criatividade:

(...) on observe que tu construis ton argument autour de la question du temps (le temps passé avec du « vrai » et le tps passé avec du « virtuel ») ; ce que je comprends que tu veux dire c’est que le plus de temps l’enfant passe devant l’ordinateur ou autre gadget numérique le moins de temps il aura pour interagir avec sa famille ou ses amis, et que le l’imaginaire et la créativité se développeraient, dans ton opinion, plutôt **grâce à** ces interactions, **grâce aux** interactions avec du « vrai » et non pas avec du virtuel... ce qui est cohérent donc avec ton opinion donnée dans l’Activité 3)...

O conectivo ‘*grâce à*’ é usado propositalmente como sugestão de uma ênfase que possa ser dada à relação de causa positiva que a interação social representa para o desenvolvimento da criança. Na sequência, abordo a sensação que fica, para quem ouve o texto conversacional, de que a interlocutora L9 acabou se expressando por meio de subentendidos deixados no ar sem que algumas questões colocadas por ela mesma fossem explicadas:

[...] **j’ai l’impression que** certaines de tes phrases restent inachevées et que... ce sont **un peu** des sous-entendus qui sont laissés dans l’air et que c’est à nous enfin moi ton interlocutrice ou à un autre sujet... une autre personne qui t’écouterait d’établir le rapport entre ces idées... tu ne dis pas p.ex. tu n’expliques pas dans ton texte pourquoi c’est différent le contact avec les parents, pourquoi ce contact peut stimuler davantage l’imagination et la créativité... pourquoi c’est mieux que l’enfant joue avec de ‘vrais’ jouets...

Insisto no *feedback* em dizer que *é assim que compreendo (...euh je sais pas c’est comme ça que je comprends...)* o funcionamento de seu texto e o sentido dado a ele. Por essa razão, emprego certos elementos de polidez negativa (*j’ai l’impression que..., ce sont un peu des sous-entendus..., je pense que la piste serait plutôt...*) que pudessem abrandar o efeito negativo que um comentário tão delicado viesse a surtir no estudante. Por fim, dou exemplos

dos efeitos de sinalização da conversação provocados pelo uso dos conectivos, e agradeço (polidez positiva) à estudante por ouvir os comentários.

(...) euh **je sais pas c'est comme ça que je comprends...** donc mon conseil tout d'abord c'est que tu réécoutes ces commentaires... c'est un peu long... en même temps **que tu essayes de** repérer dans mon interprétation l'emploi que je fais de certains connecteurs pour essayer d'établir des rapports entre tes idées à toi qui n'ont pas été faits pendant notre conversation... ok ? voilà... je pense que la piste **serait** plutôt si tu veux du côté d'un vocabulaire un peu plus adéquat... que tu t'approfondisses un peu plus comme je t'ai déjà dit avant que tu prennes le temps de t'expliquer de t'approfondir dans tes idées que tu justifies tes idées tes opinions et que surtout tu essaies d'utiliser des connecteurs qui établissent des rapports logiques dans ton texte pour faciliter la tâche de celui qui va t'écouter... les connecteurs L9 ils servent à baliser le texte et à montrer à celui qui t'écoute attention 'maintenant je vais opposer des idées', 'maintenant je donne un exemple', voilà 'maintenant je vais ajouter un deuxième argument qui est contraire à cet argument donné avant'... euh 'maintenant je vais faire une synthèse de tout ce que j'ai dit'... ok ? voilà, c'est ça... j'espère avoir contribué quelque part à la réflexion que je sais tu fais souvent sur la langue et sur ta façon de t'exprimer dans cette langue dans la langue française ok ? **je te remercie de m'avoir écoutée** et je te dis à bientôt ciao.

À medida que fui elaborando os *feedbacks* ao longo do projeto, observei que os mesmos fenômenos linguísticos e discursivos se repetiam em um e outro texto (a produção oral individual e a conversação) do mesmo estudante com bastante frequência. Comecei então a testar os formatos de *feedback* que melhor efeito teriam para levar o estudante à reflexão sobre o uso que faz da língua estrangeira em suas interações e os sentidos produzidos por seus textos.

Devido à proximidade da realização dos pares de atividades durante o projeto, pareceu-me mais lógico construir os *feedbacks* também aos pares, e publicá-los ao mesmo tempo em nossa página de compartilhamento de arquivos na rede. Com esse formato, foi possível estabelecer pontes entre os dois textos orais (produção oral individual e interação) referentes a um único tema, sinalizando quais usos de vocabulário e de estruturas textuais e gramaticais se repetiam de cada lado e como ajustá-las para obter maior adequação comunicativa.

Já foi dito que as interações partiam de um planejamento prévio e eram tomadas também como uma ocasião de aprofundamento do texto da produção oral individual que precedia à conversação. Quando as interações *online* davam lugar a um aprofundamento bem-sucedido do tema, ou quando conseguíamos fazer ajustamentos de estruturas empregadas no texto de partida já durante a interação, um comentário a esse respeito era igualmente fornecido no *feedback*. No caso da interação *online* com L9, mostrada no segmento acima, a sensação de que se enredou em sua argumentação durante a interação com a professora-tutora deve-se justamente ao fato de que o desdobramento esperado a partir de seu texto de base foi bastante tímido. Acompanhemos a seguir o desenvolvimento desse texto.

TEXTO Nº 2

Bon euh moi j'ai regardé le vidéo de Clémentine qui découvre l'iPad avant moi... euh je vais donner mon opinion personnelle sur ce vidéo... bon moi j'aime les outils de l'Apple mais ce vidéo m'arrité [*m'a irritée*] un peu parce que... le vidéo me semble comme une sorti de publicité parce qu'il y a Clémentine qui a seulement 20 mois mais peut jouer peut elle peut aussi utiliser l'iPad et il me semble une publicité parce que... une publicité pour montrer qu'Apple est très pratique et accessible... bon quand j'étais un enfant mon père me racontait des histoires avant de dormir et je pense que ç'a été très important pour moi le les histoires avant de dormir les vrais jouets les poupées parce que pour les enfants ce sont des choses très importants parce que c'est une possibilité d'être en contact avec le monde de l'amagination [*l'imagination*]... de la créativité... euh c'est une possibilité aussi d'être en contact avec l'univers^e ludique parce que aujourd'hui tous les choses vient prêtes et les enfants de plus en plus changent le rapport avec le monde de l'information parce que très tôt euh les enfants sss/ savent utiliser le l'ordinateur l'ordinateur et... et je ne sais pas si c'est une bon chose une bonne chose parce que c'est aussi le monde de la consommation et de la technologie c'est bcp d'information et... et je n'sais pas peut-être peut-être cela peut... peut causer du str/ess... aux enfants... bon c'est tout.

(Produção oral individual, Atividade nº 3, Tema *L'iPad à 20 mois*, L9)

Vemos no texto individual da estudante os mesmos elementos encontrados na conversação realizada posteriormente: a infância de tempos passados e a infância nos nossos dias, as histórias contadas pelo pai antes de dormir (subentende-se o *tempo* do pai dispensado com a educação da filha) e o contato com o mundo da imaginação por meio delas, a criança de hoje e sua relação com o excesso da informação. Sua argumentação durante a interação *online* é coerente com a opinião apresentadas no texto de partida. Contudo, não se notou na interação uma exploração significativa do argumento “*as histórias antes de dormir, as bonecas, os jogos de verdade são importantes para a criança entrar em contato com o mundo da imaginação e o universo lúdico*”. Conhecendo este texto individual da estudante, é mais fácil para o leitor compreender, em primeiro lugar, por que uma parte da interação girou em torno da tentativa de aprofundamento da opinião de L9 acerca do tópico. Em segundo lugar, ele esclarece também a própria estrutura do *feedback* que traz embutidas sugestões para ampliar o repertório lexical e as estruturas de argumentação.

Assim é que, aproveitando o sistema “*feedback* aos pares que dialogam entre si”, meus comentários referentes ao Texto 2 da estudante L9 (acima, referente à Atividade 3) concentraram-se sobretudo em mostrar-lhe de forma mais evidente a ocorrência do mesmo fenômeno: o uso que fez dos conectivos não valorizou as relações entre as diferentes opiniões expressas no texto e deixou, portanto, de sinalizar para seu interlocutor os rumos que o texto vai tomar. O encadeamento de enunciados por meio do uso repetido de ‘*parce que*’ (porque) não deixa evidente a relação de oposição que estabelece entre gostar de tecnologias tais como o iPad (embora a vídeo-reportagem a tenha irritado), a importância da interação humana na infância, e o questionamento sobre os efeitos que o uso precoce das tecnologias pode ter sobre o desenvolvimento da criança (“*je ne sais pas si c’est une bon chose une bonne chose*”):

(...) Ton texte se construit sur l’opposition de deux aspects du thème...

L’une, entre qqch que tu aimes (“ bon moi j’aime les outils de l’Apple”) et qqch que tu n’aimes pas (“ mais ce vidéo m’arrité [m’a irritée] un peu parce que... le vidéo me semble comme une sorti de publicité”) ;

L’autre, entre l’enfance d’autrefois (“ bon quand j’étais un enfant mon père me racontait des histoires avant de dormir et je pense que ç’a été très important

pour moi") et l'enfance d'aujourd'hui ("aujourd'hui tous les choses vient prêtes et les enfants de plus en plus changent le rapport avec le monde de l'information")

... pour enfin déboucher sur un questionnement : " et je ne sais pas si c'est une bon chose une bonne chose"... ; le squelette du texte est donc bien construit à mon avis (thèse, antithèse, synthèse/argument positif + argument négatif = synthèse) ; j'ai l'impression qu'on a un peu de mal à identifier le squelette de ton texte... non... on a un peu de mal à identifier les rapports logiques entre tes idées parce que tu les enchaînes le long d'un bon morceau de texte à l'aide de « **parce que** » ce qui fait que c'est difficile pour ton auditeur/interlocuteur de suivre ton raisonnement (côté positif X côté négatif = questionnement).

Retomo novamente um trecho de seu texto oral, procurando indicar que o emprego do '*parce que*' (indicativo de uma *causa*) acabou encobrendo outras relações lógicas que garantiriam maior clareza a sua argumentação:

(...) eh bien... '*parce que*' est un connecteur logique qui introduit une cause reliée à une conséquence citée avant non... (j'ai bcp mangé parce que j'avais très faim)... dans ton texte... il y a des '*parce que*' qui ne jouent pas ce rôle d'introduire la cause... ils seraient donc dispensables... et d'autres qui sont employés dans des phrases où d'autres rapports logiques sont visibles... p.ex. ("les histoires avant de dormir ...c'était une possibilité aussi d'être en contact avec l'univers ludique parce que aujourd'hui tous les choses vient prêtes et les enfants de plus en plus changent le rapport avec le monde de l'information")... je vois là plutôt un rapport **d'opposition**... il y a aussi un autre parce que dans ton texte qui pourrait à mon avis être remplacé par un connecteur qui indique **l'addition** d'un exemple nouveau... ("aujourd'hui tous les choses vient prêtes et les enfants de plus en plus changent le rapport avec le monde de l'information parce que très tôt euh les enfants sss/ savent utiliser le l'ordinateur l'ordinateur... ")...

Além destes, outros comentários são feitos a respeito da *abertura* e do *fechamento* de seu texto oral individual: comparo-o aos de outros colegas (que trazem mais ou menos o mesmo estilo de abertura e de fechamento), e proponho diversificar a maneira de fechar o texto com um exemplo do que faz L3, a mesma sugestão que também foi passada aos colegas L4 e L6. É importante, nos *feedbacks*, que cada estudante saiba que ele não é o único a expressar-se deste ou daquele modo, para que tenha sua imagem social fortalecida no grupo.

(...) je te donne le même conseil donné à L6 et à L4... peut-être chercher une autre façon de clôturer ton texte... "voilà" est une idée... "voilà ce que je pense"... "voilà c'est ce que je voulais dire"... ou sinon laisser une fenêtre ouverte à une discussion qui pourrait suivre à l'aide d'une phrase qui résume ta pensée et qui invite à la fois au débat... comme l'a fait L3... si tu vas écouter mes commentaires qui lui sont adressés...

Os segmentos de texto aqui comentados nos dão um exemplo claro de como foram construídos os *feedbacks* durante o projeto *Cefradis*. Os trechos selecionados de cada *feedback* aparecem acima transcritos de forma reduzida de modo que pudessem dialogar com a análise feita dos mesmos, completando-se um ao outro sem que sejam redundantes. Por essa razão, mas também porque a transcrição dos textos em francês não dão conta do estado de espírito dos interlocutores que apenas o tom das vozes deixa perceber, a verdadeira dimensão dos textos (das interações, tanto quanto dos textos individuais e do *feedback*) é mais bem percebida pelo registro sonoro dos mesmos⁵⁴.

Vamos agora passar aos textos co-construídos pelos estudantes em suas interações *online*, pois nelas encontram-se provavelmente algumas respostas ao objetivo geral deste estudo: *analisar a maneira como os estudantes cooperam uns com os outros em suas atividades comunicativas orais em francês língua estrangeira e identificar estratégias de mediação tecnológica e humana de ajuda a seu aperfeiçoamento*.

3.1.2 CONVERSAÇÃO ESTUDANTE / ESTUDANTE

Quando apresentei aos estudantes o programa do projeto *Cefradis*, em nossa primeira reunião presencial, propus como objetivo geral do curso *realizar atividades de produção oral individual, alternadas com interações verbais orais online em duplas, com o objetivo de diminuir a distância entre o oral praticado nos cursos da graduação e aquele falado nos futuros*

⁵⁴ Assim como as conversações analisadas neste trabalho, os *feedbacks* estão igualmente disponíveis no CD de dados que o acompanha.

contextos alvo (Cf. Capítulo 2 desta tese, em 2.3.1). Propus, ainda, estabelecer uma relação lógica entre os temas a serem abordados neste projeto e o programa da disciplina *Francês 5*, que os estudantes cursavam na Faculdade de Letras naquele momento. Era importante para o grupo saber que o projeto do qual iriam participar estava de certo modo relacionado ao conteúdo disciplinar da graduação, para que tivessem confiança na empreitada e também um motivo sustentável para participar de mais um curso, em meio a tantos que já frequentavam. O elo foi dado pela construção da coerência no texto conversacional com o uso dos conectivos, os articuladores do discurso que tiveram um lugar importante nas práticas de aula daquela disciplina. Por essa razão, boa parte dos *feedbacks* construídos durante o projeto *Cefradis* ocupou-se de sinalizar os usos possíveis dos conectivos em francês.

No entanto, ao longo das interações realizadas acabei descobrindo que os aspectos qualitativos de uso da língua falada que podem ser aperfeiçoados na expressão oral desses estudantes estão, ainda e majoritariamente, ligados à correção linguística e à construção de seu repertório lexical. É aquela velha pergunta da aula de línguas que se repete, aquela que aprendemos no primeiro dia de uma aula de francês das nossas vidas e que dificilmente nos abandona, a nós falantes estrangeiros de dada língua: *Comment ça se dit 'de quanto em quanto tempo passa o ônibus tal' en français?*

Apresento a seguir um novo segmento (Texto nº 3) de texto, desta vez da conversação realizada entre os estudantes L6 e L4, a fim de observarmos a que tipo de elementos estão relacionadas suas hesitações no momento da enunciação, e de que modo os interlocutores cooperam um com o outro na construção do texto conversacional. A conversação teve por tema o *Classement de Shanghai* (Atividade 6), sistema de classificação internacional de universidades feita pela Universidade de Jiao-Tong. Assim como nos outros encontros referentes à Atividade 6 do *Cefradis*, esta era a primeira vez que dois colegas se reuniam *online* para uma sessão de conversação, eu participaria como ouvinte, intervindo apenas na mediação inicial e final do encontro.

TEXTO Nº 3

C : donc c'est parti ?

L6 e L4 : d'accord !

((silence))

L4 : on commence?

L6 : on commence?

C : allez-y c'est parti... c'est vous qui maîtrisez hein...

L6 : ah d'accord...

L4 : d'abord les femmes...

[

L6 : bien... est-ce que je peux commencer ?

L4 : oui d'abord les femmes...

L6 : ((rires)) d'accord... euh bien... je pense que la différence entre le... notre point de vue... c'est c'est... la différence elle est basée sur euh... la question que... j'ai parlé de choses qui sont euh comment je dis... hors de la nouvelle elle-même et tu as parlé de de de des questions euh qui ont été posées pour euh euh... dans la nouvelle... tu es d'accord ?

L4 : oui oui... j'ai trouvé très intéressant que tu as dit des choses très différents de ce que j'ai dit mais quand même elles ne s'opposent pas...

L6 : hum:: ... j'ai pas compris...

L4 : elles sont... elles sont... ce que tu as dit et ce que j'ai dit ce sont des choses tout à fait différents mais elles se ne contradisent...

L6 : non non pas du tout...

L4 : eh :: elles se complètent je pense... tu as pensé principalement à question de de le rôle de la France à ce classement... et j'ai pensé au classement comme institution...

L6 : oui oui... et...

[

L4 : donc...

L6 : oui et je pense que hum... euh... vraiment la question euh on peut vraiment euh questionner les... les... les critères des... des... de... de... du classement mais je pense que je n'ai pas dit ça à mon enregistrement mais je pense que c'est... ça n'avait vraiment... en fait c'est mon... c'est... c'est... c'est mon opinion finale... je pense que euh... la... le... il ne devrait pas exister aucun classement... parce que euh... euh... on peut je pense que les classements existent seulement pour la compétition qui ne devrait pas exister... je pense que é... l'idée de de... d'aide entre les universités devrait exister beaucoup plus... je pense que c'est une chose le classement... é... qui a été fait euh il pense... à... à à des nations des des pays et tout ça mais je pense que euh... ce ne d/vrait pas ni être le... le... le point de de départ de la discussion je pense...

L4 : je suis d'accord mais... mais j'es/... euh je pense comme ça... il pouvait exister des classements mais pas comme ils sont faits et pas pour ces objectifs... je pense que qu'il est intéressant de faire ce type de choses pour é... comme je peux dire... pour que... pour qu'on puisse se certifier de la qualité de l'enseigne... de l'enseignement... mais pour... je suis d'accord avec toi... pas pour faire la compétition... je pense que l'importance de ce type de choses c'est d'identifier ce qui c'est bien et ce qui n'est pas bien et essayer d'améliorer... mais ce que je trouve très... c'est dommage... je trouve très triste c'est que ce type de classement qui qui... pourrait faire é... faire du bien faire améliorer l'enseignement il il fait le contraire... parce que comme j'ai dit à mon enregistrement je pense é... il incentive une production é moins soigneuse... moins comment je peux d/ moins dédiée et /iii/ il laisse de côté le rôle à chaque fois plus le rôle de les étudiants de la fac même du licence de baccalauréat... é... et c'est pas important é... c'est pas bon... nous pouvons voir ça à l'USP... à l'USP é... le... la gra/... je sais pas comme je dis *graduação*... je pense qu'il n'existe pas ce mot... tu le savez?

L6 : graduation je ne sais pas licence baccalauréat... ((rires)) je ne sais pas...

L4 : bon tu as compris...

((la tutrice tape le nom sur la fenêtre du chat))

L6 : oui oui

L4 : bon... ce type d'enseigne... d'enseignement secondaire... je sais pas si peux dire ça... il est tout à fait... totalement laissé de côté euh... on... é... comme j'ai dit... pour bénéficier la :: ... la *pós*... le master le doctorat mais... mais c'est pas bon parce que... il y a un mouvement de... euh... comme je peux dire... ha...

L6 : de mettre le... les... le master le doctorat en avance... c'est comme si ces choses-là étaient plus importantes... c'est ça ?

L4 : oui il y a ça aussi que je trouve dommage mais... euh... é... en plus il y a le problème que ce... que cette besoin d'une production qui va se... qui va être classée é... elle fait *com que*... é... non je mélange le portugais ((rires))

L6 : ((rires)) pas grave...

C : elle fait que

L6 : pas grave pas grave !

L4 : elle fait le:: la qualité de la *pós*... du master doctorat... é...

((la tutrice écrivant sur la fenêtre de chat))

L4 : ((lisant)) elle fait que... elle fait que... que la qualité:: ... tombe par terre... je sais pas comme je dis... ((sourit)) tu comprends L6... ? mais...

[

L6 : oui mais... oui tu continues

L4 : non... non... je pense que c'est ça... ces deux choses... pour moi le problème du classement c'est laisser de côté la licence par un tour... é... et:: par un autre côté le problème c'est de... euh en portugais j'utiliserais é... le mot *sucatear*... je sais pas comme je dis ça en français... mais c'est ça qui arrive au master et doctorat à cause de ce classement

L6 : oui oui... bien... je euh... je pense... je voulais dire une chose... bien...

L4 : d'accord

L6 : euh... tu as dit que les classements sont très importants euh... pour qu'on puisse voir quelle est la qualité des universités et tout ça et pour faire des amélio/ euh... des améliorations je ne sais pas si ce mot existe...

L4 : ((sourit))

L6 : mais je pense que... euh... si euh si si on pense à qualité on doit penser d'abord à des critères... c'est ça...

L4 : d'accord

L6 : et donc... et tu fais des questionnements aux critères... mais pour qu'on puisse faire des critères qui vont être euh... euh... acceptés... les critères doit être acceptés pour tous... euh pour toutes les universités... je pense que... euh...

[

L4 : c'est c'est... ça c'est très difficile... je suis d'accord...

L6 : oui:: oui:: donc c'est... ce classement là... p.ex. la question même du classement euh... elle... il... ce classement a été fait par une université chinoise... donc ça devrait pas être comme ça... ça devrait être... donc on va commencer à faire une espèce de... d'organisation des des tous les universités du monde... après on va euh... on devrait euh... choisir des des gens mais qui seraient ces gens-là ?... des gens qui qui... euh je pense ça devrait je je pense peut-être des représentants... je ne sais pas si ce mot existe ((sourit))... des représentants de chaque pays et:: et donc... euh... ces gens-là vont euh vont euh... vérifier si... si... é... vont vont d'abord... les critères doivent... se/... doivent être... euh créés et après on doit euh... euh... é vérifier si les critères sont euh sont euh... sont:: ... je ne sais pas... suivis euh par les universités donc c'est une chose... pour être... ce/ le classement pour qu'il soit bien fait c'est une chose vraiment très:: difficile donc... et... et donc... je pense que c'est une chose presque impossible... et même...

[

L4 : oui... oui je pense que c'est difficile mais p.ex. un classement que je trouve... é... je peux dire... é... je trouve fort de dire qu'il est bien fait... mais quand même il essaie de faire une chose que je trouve... euh mieux que les autres... c'est le SIGA de l'USP... le SIGA je trouve qu'il est bien fait parce que:: ... é... ce sont des élèves qui vont... des étudiants qui vont donner son rapport euh... sur... sur tout... sur tout ce qu'ils qu'ils ont passé ce semestre et il y a bcp de critères de de de questions... et tout le monde peut répondre donc je pense que c'est plus démocratique... euh je pense que c'est possible de faire qqch comme ça... euh tu comprends ? tu sss... sa.../

[

L6 : mais... bien je pense que euh... pour moi c'est difficile à dire parce que je... je n'ai jamais... euh... j'ai entendu parler du SIGA mais je n'ai pas fait bcp d'attention ((sourit)) à ce système... mais est-ce que tu pourrais me le décrire ?... par exemple des critères... quelques critères ?

L4 : oui c'est comme ça... il y a un questionnaire pour chaque discipline que nous avons fait...

L6 : d'accord... (...)

(Conversação Cefradis nº 19, 2010/ Atividade nº 6, Tema *Le Classement de Shanghai*)

Passada a hesitação inicial sobre como começar a conversa (*L4: on commence?... / L6: on commence?*), a colega L6 toma a iniciativa de abrir a conversação. Vemos já nesse início de interação um primeiro elemento de cooperação para a construção do texto conversacional, quando L6 retoma o essencial do ponto de vista de cada um dos dois interlocutores a partir de seus textos orais de base (Atividade 5) para a discussão deste tema. A partir daí, os dois colegas mantêm um debate caloroso durante 43 minutos sem uma digressão sequer. Isto se deve em grande parte ao interesse manifestado pelos dois colegas acerca do tópico conversacional, uma vez que ele está diretamente relacionado à sua realidade cotidiana, a formação universitária e as consequências que uma classificação internacional desse tipo pode trazer para os investimentos que são feitos em uma universidade.

Mas a conversação se manteve viva durante todo esse tempo principalmente graças ao comportamento de um interlocutor em relação ao outro e ao interesse que manifestaram constantemente pela opinião do outro. Como este foi um texto construído a duas vozes, o *feedback* a ele correspondente (assim como os demais referentes às atividades em duplas) foi endereçado conjuntamente aos dois colegas, L4 e L6. Parte dos comentários que farei a seguir podem ser encontrados no Anexo 9, em seu formato inicial de apontamentos⁵⁵.

Observa-se, ao longo do segmento, que os colegas se valeram repetidamente de duas boas estratégias de conversação que consistem, uma, em uma constante regulação da intercompreensão e a outra, em tomar certas precauções quanto ao uso de uma palavra que não tinham certeza existir em francês. O uso de marcadores conversacionais que regulam a

⁵⁵ Quis compartilhar o sistema de anotação dos comentários para dar a meu leitor uma ideia mais ampla de como eram elaborados os *feedbacks* neste projeto. Recomendo, uma vez mais, que se contraste a leitura desses apontamentos com o áudio correspondente, que se encontra no CD de dados desta tese.

intercompreensão é uma estratégia constitutiva da conversação. Ela tem a função de orientar os falantes entre si e em geral aparecem posicionadas no final de um enunciado, facilitando assim a troca de turnos:

L6 : ((rires)) d'accord... euh bien... je pense que la différence entre le... notre point de vue... c'est c'est... la différence elle est basée sur euh... la question que... j'ai parlé de choses qui sont euh comment je dis... hors de la nouvelle elle-même et tu as parlé de de de des questions euh qui ont été posées pour euh euh... dans la nouvelle... **tu es d'accord ?**

L4 : **oui oui (...)**

(...)

L4 : ... ((sourit)) **tu comprends L6... ?** mais...

[

L6 : **oui mais... oui tu continues**

(...)

Vemos que a regulação se dá dos dois lados, do lado do falante que solicita ao outro que lhe dê sinais de que tudo corre bem na interação, e do lado do ouvinte que por sua vez orienta o falante confirmando sua compreensão do que foi dito. Da mesma forma, os colegas sabem sinalizar quando algo não está claro na mensagem, obtendo a reformulação do enunciado:

L4 : oui oui... j'ai trouvé très intéressant que tu as dit des choses très différents de ce que j'ai dit mais quand même elles ne s'opposent pas...

L6 : **hum:: ... j'ai pas compris...**

L4 : elles sont... elles sont... ce que tu as dit et ce que j'ai dit ce sont des choses tout à fait différents mais elles se ne contradisent...

Quanto à segunda estratégia utilizada pelos participantes desta conversação, ela tem ainda mais interesse por estar relacionada aos efeitos que o emprego de uma palavra inadequada ou não pertencente ao léxico da língua alvo pode trazer para a compreensão do texto conversacional.

L4 : (...) nous pouvons voir ça à l'USP... à l'USP é... le... la gra/... je sais pas comme je dis *graduação*... **je pense qu'il n'existe pas ce mot...** tu le savez?

L6 : graduation je ne sais pas licence baccalauréat... ((rires)) je ne sais pas...

L4 : **bon tu as compris...**

L6 : oui oui

(...)

L6 : euh... tu as dit que les classements sont très importants euh... pour qu'on puisse voir quelle est la qualité des universités et tout ça et pour faire des amélio/ euh... des améliorations **je ne sais pas si ce mot existe...**

L4 : ((sourit))

L6 : mais je pense que... euh... si euh si si on pense à qualité on doit penser d'abord à à des critères... c'est ça...

(...)

Ao dizer "*não sei se essa palavra existe* [em francês]", não apenas o falante chama a atenção de seu interlocutor para a expressão de sua opinião, como também o torna corresponsável pela construção do texto conversacional: se você conhece o equivalente em francês, poderá indicar-me o termo correto; se aceitar o termo tal como o digo, então é sinal de que me compreende e podemos seguir adiante nossa conversação. No primeiro trecho, acima, L4 tem uma dúvida a respeito da palavra 'graduação' (*je sais pas comme je dis graduation... je pense qu'il n'existe pas ce mot... tu le savez?*). Sua colega tenta algumas opções em francês (*graduation je ne sais pas licence baccalauréat... ((rires)) je ne sais pas...*), sendo uma delas efetivamente a boa opção (*licence*)⁵⁶. No entanto, L4 prefere não arriscar um termo do qual sua colega tampouco parece convencida, e prefere garantir a boa compreensão de L6 (*L4: bon tu as compris.../ L6 : oui oui*). No segundo trecho, apenas o sorriso de L4 (perceptível através do canal áudio da conversação) dá a sua interlocutora o sinal de que pode prosseguir expressando sua opinião (com efeito, o termo *amélioration* é adequado ao contexto conversacional).

É importante lembrar que um caso de intercompreensão entre os falantes como esse da "*graduation*" é bem-sucedido porque ambos possuem as mesmas referências lexicais compartilhadas pela língua materna em comum. Em uma conversação nativo/não-nativo, entre por exemplo dois colegas estudantes em uma universidade francesa, o termo *graduação*

⁵⁶ Ao final da conversação, quando intervim para a mediação final do encontro *online*, houve espaço para conversarmos sobre os diferentes significados de "*baccalauréat*" e "*Licence*" em francês, bem como sobre o sistema educacional superior LMD implementado após o Processo de Bolonha (1999).

ou mesmo a tentativa de chegar ao termo por meio de uma pronúncia francesa (“*graduation*”) acarretaria provavelmente um problema de intercompreensão. Neste caso, o estudante estrangeiro deveria explicar ao colega francófono o que pretende dizer até obter deste o termo adequado.

Um pouco mais adiante, temos outro claro exemplo da solidariedade e da relação simétrica que se estabeleceu entre os interlocutores. O colega L4 procura explicar seu descontentamento em relação a esse sistema internacional de classificação das universidades em particular. Em primeiro lugar, porque acaba beneficiando a pós-graduação em detrimento das formações anteriores a ela, em segundo porque o sistema atribui melhor pontuação às universidades com mais alto índice de publicação de artigos em língua inglesa. Segundo ele, essa exigência faria com que a qualidade da produção científica nas universidades caísse por terra. Nesse momento de sua enunciação, L4 acaba emprestando a colocação do português, “*com que*”, mas regula sua fala ao ouvir-se (*euh je mélange le portugais ((rires))*); rapidamente, sua colega precipita-se em mostrar sua solidariedade, evitando assim a perda da *face* do colega:

L4 : bon... ce type d’enseigne... d’enseignement secondaire... je sais pas si peux dire ça... il est tout à fait... totalement laissé de côté euh... on... é... comme j’ai dit... pour bénéficier la :: ... la *pós*... le master le doctorat mais... mais c’est pas bon parce que... il y a un mouvement de... euh... comme je peux dire... ha...

L6 : de mettre le... les... le master le doctorat en avance... c’est comme si ces choses-là étaient plus importantes... c’est ça ?

L4 : oui il y a ça aussi que je trouve dommage mais... euh... é... en plus il y a le problème que ce... que cette besoin d’une production qui va se... qui va être classée é... **elle fait *com que*... é... non je mélange le portugais ((rires))**

L6 : ((rires)) **pas grave**...

C : elle fait que

L6 : **pas grave pas grave !**

Naquele momento, L4 conta ainda com a ajuda lexical da professora-tutora, que se manifesta oralmente e por escrito (usando a janela de *chat*) com o mesmo intuito de preservar a face do estudante e de lhe fornecer a estrutura gramatical adequada para que ele siga em frente, o que efetivamente acontece. Assim, L4 segue expondo sua ideia, cria novos

mecanismos para verificar a compreensão de L6 que, por sua vez, o incentiva a completar seu pensamento:

L4 : ((lisant)) elle fait que... elle fait que... que la qualité:: ... tombe par terre... je sais pas comme je dis... ((sourit)) **tu comprends L6... ?** mais...

[
L6 : oui mais... **oui tu continues...**

Só após perceber que seu colega expôs sua ideia por completo é que L6 pede permissão para tomar os próximos turnos de fala:

L4 : non... non... je pense que c'est ça... ces deux choses... pour moi le problème du classement c'est laisser de côté la licence par un tour... é... et:: par un autre côté le problème c'est de... euh en portugais j'utiliserais é... le mot sucatear... je sais pas comme je dis ça en français... mais c'est ça qui arrive au master et doctorat à cause de ce classement

L6 : oui oui... bien... je euh... je pense... **je voulais dire une chose...** bien...

L4: **d'accord...**

A conversação segue com a intervenção de L6 que expõe sua ideia a respeito da importância que se deve dar aos critérios de classificação das universidades, propondo seu sistema ideal de organização segundo o qual representantes de cada país seriam encarregados de visitar as universidades e avaliar o respeito aos critérios de classificação estabelecidos. Uma organização complexa, segundo a própria estudante, “quase impossível” de ser realizada. Seu colega L4 concorda que o sistema de seja complexo, e lembra o sistema de avaliação interno de sua universidade, o SIGA, como um exemplo democrático de classificação porque dá espaço aos próprios estudantes para manifestarem sua opinião a respeito da qualidade dos cursos dispensados.

L4 : oui... oui je pense que c'est difficile mais p.ex. un classement que je trouve... é... je peux dire... é... je trouve fort de dire qu'il est bien fait... mais quand même il essaie de faire une chose que je trouve... euh mieux que les autres... c'est le SIGA de l'USP... le SIGA je trouve qu'il est bien fait parce que:: ... é... ce sont des élèves qui vont... des étudiants qui vont donner son rapport euh... sur... sur tout... sur tout ce qu'ils qu'ils ont passé ce semestre et il y a bcp de critères de de de questions... et tout le monde peut répondre donc je pense que

c'est plus démocratique... euh je pense que c'est possible de faire qqch comme ça... euh tu comprends ? tu sa/

L6 : mais... bien je pense que euh... **pour moi c'est difficile à dire parce que je...** je n'ai jamais... euh... j'ai entendu parler du SIGA mais je n'ai pas fait bcp d'attention ((sourit)) à ce système... **mais est-ce que tu pourrais me le décrire ?... () un peu de critères... quelques critères ?**

L4 : **oui c'est comme ça...** il y a un questionnaire pour chaque discipline que nous avons fait

L6 : d'accord... (...)

Vemos na réplica de L6 o cuidado em abordar um tema que não conhece profundamente (*pour moi c'est difficile à dire parce que je... je n'ai jamais... euh... j'ai entendu parler du SIGA mais je n'ai pas fait bcp d'attention...*), e a solicitação ao colega de que explique, se possível, como funciona esse sistema de avaliação com exemplos dos critérios adotados (*mais est-ce que tu pourrais me le décrire ?... () un peu de critères... quelques critères ?*). A conversação segue seu rumo com a explicação de L4 ao que lhe foi solicitado (Cf. Anexo 7).

De fato, o que se percebe nitidamente nesse segmento de conversação entre colegas é que as solicitações de ajuda de um ao outro, e o sistema de cooperação que se estabelece gira sempre em torno de uma questão lexical, ou de uma estrutura linguística que não dominam ainda. A própria estrutura da pergunta ainda é flutuante (*comme je peux dire?* ao invés de **comment je peux dire**), como também é flutuante o emprego dos pronomes de tratamento 'vous' e 'tu' (*tu le savez?* ao invés de *tu sais?*, *tu le sais?*). Quanto mais avançávamos nas práticas didáticas, mais eu estava convencida de que o *feedback* fornecido aos estudantes devia contemplar tanto os aspectos referentes à coerência discursiva, ao emprego dos conectivos, quanto os aspectos referentes à estrutura da língua estrangeira, aos 'modos de falar' e ao emprego de um repertório lexical que nem sempre são oferecidos pelas situações de uso da língua estrangeira no dia-a-dia do estudante, na universidade, como já exposto. A estratégia do *feedback* foi procurar um equilíbrio entre sugestões de ajustamento de aspectos linguísticos e discursivos. Sendo assim, em relação à conversação acima comentada (Texto 3), foi igualmente proposto que se ajustasse o emprego recorrente do modalizador de opinião '*je pense que*', do conectivo de oposição '*d'un côté... de l'autre ccôté*' (ao invés de '*par un tour... par un autre côté*'), do vocabulário correspondente a 'questionar algo' ('*remettre en question*'

ao invés de ‘questionner’), e da ausência da partícula ‘pas’ nas negações formuladas com ‘aucun’, ‘rien’, ‘personne’ (il **ne** devrait exister **aucun** classement, ao invés de ‘il ne devrait pas exister aucun...’) (Cf. *Feedback* – Sistema de apontamentos, Anexo 9).

De fato, este estudo teve uma faceta bastante delicada representada pelo seu próprio objeto: a língua falada. Talvez seja mais fácil, ou mais rápido, o estudante internalizar o uso da expressão ‘*tous les combien*’ para formular a pergunta “*de quanto em quanto tempo passa o ônibus tal*” (*Ce bus, il passe tous les combien?*), em dada variação de registro, mais coloquial ou mais formal, que o emprego de um repertório de conectivos mais amplo nas suas atividades conversacionais. Este é um processo de aprendizagem que leva tempo, em primeiro lugar. Em segundo, acontece que geralmente empregamos nas nossas conversações cotidianas os mesmos conectivos (em francês, os ‘*mais*’, ‘*donc*’, ‘*parce que*’, ‘*en fait*’) que nos servem para encadear os enunciados uns aos outros e manter a intercompreensão na atividade comunicativa. Mesmo assim, ao final do projeto foi possível ver aqui e ali algumas pequenas mudanças, ou ajustamentos, na expressão oral dos estudantes.

Quando essa conversação entre L6 e L4 se realizou, no início de setembro de 2010, os estudantes haviam recebido dois *feedbacks* sobre sua expressão oral em francês, um deles realizado com certa informalidade durante o primeiro encontro *online* do projeto, e o segundo já em seu formato gravado e estruturado sobre comentários linguísticos e discursivos acerca da produção do estudante. Neste primeiro *feedback* gravado e endereçado a L6, foi comentado o uso recorrente que faz do advérbio ‘*bien*’ como marcador conversacional, sobretudo quando deseja abrir um turno ou dar início ao desenvolvimento de uma ideia, sugerindo-lhe que procurasse substituí-lo por outros marcadores como ‘*bon*’, ‘*voilà*’, ‘*tout d’abord*’, entre outros. Foi sugerido ainda a L6 que refletisse sobre o emprego de conectivos que distinguem entre uma relação de causa positiva (‘*grâce à*’) e de causa negativa (‘*à cause de*’).

De fato, no segmento acima apresentado (Texto 3), vemos cinco ocorrências da “palavrinha” (como Traverso (1999) chama os sinalizadores da conversação) ‘*bien*’ em aberturas de turnos de L6:

L6 : **bien**... est-ce que je peux commencer ?

L4 : oui d’abord les femmes...

L6 : ((rires)) d'accord... euh **bien**... je pense que la différence entre le... notre point de vue... c'est c'est...

(...)

L6 : oui oui... **bien**... je euh... je pense... je voulais dire une chose... **bien**...

L4 : d'accord...

(...)

L6 : mais... **bien** je pense que euh... pour moi c'est difficile à dire parce que je... je n'ai jamais... (...)

Como a própria estudante diria em sua avaliação final do curso (comentada adiante), a aprendizagem leva tempo, e não seria de toda forma possível que os ajustamentos fossem feitos entre um encontro *online* e outro. É possível, no entanto, perceber que não há nenhuma ocorrência do '*bien*' como marcador conversacional na última interação de L6 com a colega L8, ao final do projeto. Vejamos um pequeno segmento dessa conversação:

TEXTO Nº 4

L8: (...) humm... bon... et alors... ((rires)) où fait-il bon vivre?... je viens d'écouter ton enregistrement et une chose que j'ai trouvé intéressant c'est que tu parles de centralisation géographique et linguistique...

L6: oui...

L8: et j'ai pensé mais... pourquoi elle a pensé à cette centralisation linguistique? parce que j'ai pensé seulement au lieu... je n'ai fait je n'ai fait ahn... je n'ai pas fait de liaison avec un autre sujet ((rires))...

L6: en fait... j'ai j'ai pensé à à la question de centralisation linguistique ahn grâce à quelques commentaires de de de C. ... ah dans un... dans un e-mail... elle a dit quelque chose de de ahn... de de de la langue... que/quelle est la langue qu'on va apprendre ici au Brésil... quelque chose comme ça... mais même si on pense au/ je pense... la la la/ mon enregistrement n'est pas très clair... mais... ce que je voulais dire c'est... ahn... on a euh... on a des des des des desirs qui sont ahn collectifs... collectifs je ne sais pas.... et et tout le monde é veut la même chose... même si on a la le le multicura/multicultu-ralisme...

]

L8: ((rires)) oui, c'est difficile

L6: oui ahn... tou/ tout le monde ahn... est en France et tout le monde parle français... donc... ahn é tout le monde a laissé de de de de de se de se communiquer avec son sa avec sa langue maternelle... en fait je/j'ai dit à mon enregistrement de langage... mais... dans le video on a la... une certaine... un certain type de centralisation de langue... mais... quand je pense euh au portugais et même au

français on a toujours de de de une façon une façon... ahn... ahn correcte de dire les choses et une façon qui est mauvaise mais mais mais les gens peut comprendre euh...tantôt l'une comme l'autre...

L8: humm oui... non... je suis d'accord é il y a toujours la façon soutenue et la façon disons populaire de

]

L6: oui

L8: de parler.. mais j'ai trouvé juste curieux que tu a pensé à ça... mais tu as raison ahn... il y a une centralisation linguistique... tout le monde là parle français et c'est comme tu tu as dit euh les personnes ont laissé de parler sa propre langue pour parler le le français peut-être... ahn... et un/une chose que je n'ai pas compris de ton enregistrement c'est que... ahn... laissez-moi voir... ah... c'est que quand on a un ac/accès des choses considérées meilleures... on est dans une place plus valorisée du point de vue social...

L6: Oui... euh... donc... j'ai parlé... ahn je voulais dire ahn... quand on est dans dans un... quand on quand on habite dans un quartier plus ahn valorisé... et je ne sais pas si existe ((sourit))... euh valorisé je sais pas... ahn... on et quand on parle de la façon soutenue... comme tu as dit... on on est on est pas nécessairement dans une place meilleure du point de vue social mais... ce/ces choses sont ahn ahn connectées... je ne sais pas (...)

(Conversação Cefradis nº 21, 2010/ Atividade nº 8, Tema *Où fait-il bon vivre?*)

A estudante L6 usa a estratégia da substituição de forma bastante eficaz, empregando o marcador conversacional '*en fait*', bastante usado nas conversações coloquiais em meio universitário no lugar de seu costumeiro '*bien*'. É possível também observar a substituição do conectivo '*à cause de*' por '*grâce à*' no seu texto:

L8: et j'ai pensé mais... pourquoi elle a pensé à cette centralisation linguistique? parce que j'ai pensé seulement au lieu... je n'ai fait je n'ai fait ahn... je n'ai pas fait de liaison avec un autre sujet ((ríres))...

L6: **en fait**... j'ai j'ai pensé à à à la question de centralisation linguistique ahn **grâce à** quelques commentaires de de de C. ... ah dans un... dans un e-mail... elle a dit quelque chose de de ahn... de de de la langue... que/quelle est la langue qu'on va apprendre ici au Brésil... quelque chose comme ça...

Estas mudanças certamente não parecerão pouco significativas aos olhos de quem trabalha com o ensino de línguas, ou daquele que já estudou uma língua estrangeira, pois

sabem o quanto são custosos justamente os pequenos ajustamentos que vão, aos poucos, distanciando o estudante da interferência de sua língua materna e aproximando-o da identidade linguística e cultural com a língua alvo.

Indo mais além da ilustração do trabalho realizado durante este projeto, a análise das interações estudante/estudante e estudante/professora-tutora permite-nos voltar à questão da competência comunicativa tal como compreendida neste estudo. Desde a perspectiva interacionista adotada, consideramos que a competência comunicativa do falante não está localizada na construção de enunciados gramaticalmente corretos como se fossem formas fixas e pré-determinadas de expressão individual, mas sim na sua capacidade de construir textos claros em cooperação com seu interlocutor nos diferentes contextos sociais de uso da língua alvo.

Não é possível afirmar, por exemplo, que a estudante L9 não tenha se preparado de antemão à interação *online* anteriormente comentada (Texto 1), ou que não tenha buscado reunir um repertório lexical que lhe permitisse maior aprofundamento no tema. As respostas sobre sua participação na interação podem estar relacionadas a traços pessoais tais como uma posição normalmente não argumentadora em suas interações, ou uma expressão comum por meio de subentendidos, que esta formação em francês língua estrangeira não pretende (nem poderia, em todo caso) mudar. Por esse motivo, o tipo de *feedback* proposto visava tão simplesmente despertar a consciência do estudante para a maneira como ele se expressa, buscando mostrar-lhe de que recursos (diferentes daqueles que normalmente usa) linguísticos e discursivos pode dispor para facilitar a progressão de uma interação, e assim poder engajar-se com segurança em novos contextos sociais de uso da língua alvo como o propõe a abordagem orientada para a ação.

3.2 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Como anunciado no capítulo anterior, ao final das práticas cada um dos seis estudantes que participaram do curso a distância pôde manifestar sua opinião sobre o trabalho realizado no projeto Cefradis. Optei pela entrevista semiestruturada por ela me

possibilitar, enquanto observadora participante, “confrontar a minha percepção do ‘significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005: 160, grifo dos autores). O roteiro de entrevista (Anexo 11) contava com treze questões abertas, algumas mais pontuais sobre a realização das práticas, outras que indagam sobre os sentimentos referentes ao grau de satisfação que o curso provocou nos estudantes.

Uma das características da entrevista semiestruturada é que ela se desenvolve de modo particular segundo o rumo que vai tomando em função das réplicas dos interlocutores, assim como qualquer outra conversação realizada durante este curso. Por essa razão vemos que a ordem de aparição das perguntas nas entrevistas (Anexos 12 a 17) não obedece necessariamente à ordem prevista pelo roteiro inicial.

Comento, nesta seção, os resultados obtidos com o projeto *Cefradis* segundo os interpretaram os estudantes, resultados que considero como *aprendizagens* significativas para futuras práticas no ensino de línguas em geral, e em particular do francês língua estrangeira. Interpreto, em um primeiro momento, a percepção dos estudantes sobre as práticas desenvolvidas ao longo do curso a fim de identificar quais estratégias de mediação tecnológica e humana do modelo adotado podem contribuir ao aperfeiçoamento da atividade comunicativa, para serem aplicadas em outros contextos de aprendizagem da língua alvo. Em um segundo momento, analiso os sentimentos dos estudantes sobre aquilo que mudou para eles em relação à sua competência comunicativa na língua estrangeira e a possibilidade de engajarem-se em contextos reais de uso da língua.

3.2.1 AVALIAÇÃO DO CURSO NA VOZ DOS ESTUDANTES

A leitura das opiniões dos estudantes permite-nos afirmar que os *feedbacks* realizados durante o *Cefradis* desempenharam um papel fundamental para o *despertar da consciência* dos estudantes sobre a maneira como se expressam oralmente em francês.

Refiro-me, como exposto no primeiro capítulo desta tese, ao aperfeiçoamento de aspectos qualitativos de uso da língua falada visados no início do curso de evitamento de mal-

entendidos durante a interação, segundo os descreve o Quadro de referência (2001), referentes à coerência discursiva e à correção linguística que garantem a fluidez da comunicação.

É próprio dos processos de aprendizagem de línguas que o aperfeiçoamento de competências comunicativas, sobretudo em situação de produção, oral ou escrita, se realize ao longo de anos de práticas regulares na língua alvo. Além disso, está claro que aquele ‘passo a mais’ em sua competência comunicativa em língua estrangeira é muito mais difícil de se produzir quando o estudante encontra-se em níveis intermediários de aprendizagem. Este é o caso de nossos estudantes, cujo nível de competência comunicativa oral situa-se entre os níveis B1 e B2 do Quadro de referência. Por essa razão, não se esperava que atingíssemos um salto qualitativo expressivo na maneira como os estudantes constroem seus textos orais em interação na língua estrangeira. Além disso, durante o espaço de cinco meses em que realizamos o curso cada estudante produziu quatro textos orais individuais e participou de quatro sessões de interação *online*, o que não se pode considerar como uma prática intensiva da língua estrangeira.

Justamente, o aperfeiçoamento comunicativo de um falante de nível intermediário na língua estrangeira requer dele um olhar reflexivo voltado para o seu modo de expressão, tanto quanto para a expressão do outro, a fim de identificar os elementos linguísticos e discursivos que possam ser aperfeiçoados. No *Cefradis*, esse processo de reflexão foi facilitado pelo registro das produções e interações orais, que possibilitavam voltar ao texto oral para revisá-lo dando, assim, espaço a *feedbacks* fornecidos aos estudantes. A contribuição da mediação tecnológica e da mediação humana que possibilitam a consulta ao registro do discurso oral comentado é destacado por L4:

(...) c’est toujours différent quand nous nous écoutons... mais je pense que... qui est/ça aide un peu si moi je m’enregistre et moi je m’écoute mais mais avec ton commentaire c’est c’est beaucoup facile ((rires))... de remarquer les fautes que je fais... bon c’est évident... (...) bon je pense que ça c’est utile parce que ... je fais attention à les fautes... j’essaye de ne plus ... les commet/ les commettre... (L4, Anexo 13).

O que mudou, na análise dos estudantes, é que agora, após a prática dos *feedbacks* realizados durante o curso *online*, eles possuem elementos que lhes permitem conhecer, avaliar e aperfeiçoar o modo como se expressam, como pondera a estudante L10, abaixo citada (*“agora sei dos meus erros, e posso tentar corrigir tudo isso”*). Ao ouvir a opinião dos estudantes sobre as práticas do *Cefradis*, é possível considerar que o resultado mais importante conquistado durante esse processo de aprendizagem não foi exatamente a passagem ao emprego de estruturas linguísticas e discursivas mais corretas, mas sim o “início de uma tomada de consciência” sobre a maneira como se expressam na língua estrangeira. Retomo as palavras das estudantes L6 e L10, que bem sintetizam o processo de mudança:

Je pense je pense que ça a été très très intéressant parce que quand on parle on ne peut pas on ne sait pas... je ne sais pas comment est-ce que je parle... donc quand on fait ce type de chose donc on est on commence à avoir quelque conscience de notre façon de parler mais la question de changer notre façon de parler ça ne peut pas être immédiat... donc donc je peux savoir ah je parle comme ça et je pourrai changer mais ce n'est pas une chose que je vais faire euh immédiatement (L6, Anexo 14).

(...) la possibilité de... (...) d'avoir la correction de de toutes mes fautes... parce que... j'ai j'ai quelques fautes... euh... il y a beaucoup de temps et... que je ne savais pas que j'ai cettas fautes... et maintenant je peux je peux penser sur ça et... même si même s'il y a déjà quelques vices... mais maintenant je sais de cettas fautes et je peux... je peux essayer de de... de corriger tout ça ((rires)) (L10, Anexo 17).

Vemos ainda que os estudantes têm consciência de que a mudança para uma situação de maior controle de sua expressão oral é um processo que exige tempo (*“a questão de mudar nosso modo de falar não pode ser imediata”*, L6, acima) e requer a manutenção de uma autorregulação constante (*“agora posso pensar sobre isso”*, L10, acima; *“presto atenção às observações que você fez”*, L4):

Oui oui... parce que... j'essaye de ... le le verbe suivre par exemple... tu m'as ... corrigé ... j'essayais toujours de le corriger mais mais c'est difficile ((rires)) / (CA) – Mais tu réfléchis à ça maintenant ? / (L4) – Oui oui... je fais attention à... à tous les remarques qui tu as fait mais... mais c'est difficile de les employer... (L4, Anexo 13).

Como exposto há pouco, a análise dos últimos textos orais produzidos pelos estudantes revela que eles chegaram a ajustar o emprego de um ou outro conectivo ou marcador conversacional comentados nos *feedbacks* e que foram objeto de maior foco nas práticas. O comentário de L4 (acima) sobre a flexão do verbo *suivre* é um exemplo do quanto o registro do *feedback* sobre a expressão oral pode contribuir para o acionamento de estratégias de autorregulação no uso cotidiano da língua estrangeira. Da mesma forma que L4, seus colegas comentam que procuram agora manter maior adequação sobre o uso de palavras ou expressões cujos comentários nos *feedbacks* os marcaram especialmente (“*comecei a prestar mais atenção nisso*” [as formas da negação ‘*ne... rien*’ e ‘*ne... personne*’], L6; “*tenho realmente vontade de mudar isso*” [o uso repetitivo de *je pense que* como fórmula de expressão da opinião], L8; “*quando falo, penso um pouco sobre minha expressão oral... reflito sobre isso*” [pronúncias que evitam mal-entendidos, como aquela que diferencia *étude* (substantivo) e *étudie* (verbo flexionado), L9):

(...) et une chose qui m'a fait beaucoup réfléchir c'est c'est la question de la négation... oui d'améliorer ma négation parce que je pense que je pense que je dis de de... oui je suis capable de de maîtriser la négation avec pas... mais les autres négations peut-être avec ‘rien’ ou ‘personne’... donc je... j'ai commencé à faire beaucoup plus d'attention à ça... parce que je pense que moi-même aujourd'hui je pense que ah je pense que je fais d'une façon presque presque... presque naturelle (...) mais peut-être je peux faire encore des fautes comme ça... mais ah ‘je ne sais pas rien’... au lieu de dire ‘je ne sais rien’ (L6, Anexo 14).

(...) ah bon comme tu as dit dans les commentaires la chose que j'ai n'aimé pas c'est la formule que j'utilise ‘je pense que’ ((rires))... j'ai vraiment l'envie de changer ça (L8, Anexo 15).

euh ... c'est comme... tu as dit euh... j'avais besoin de d'essayer de... d'utiliser beaucoup plus le les connecteurs... encore... quelque quelque chose que tu as dit sur la... la prononciation... ‘étudie le français’ tout le monde a dit ‘étude le français’... mais mais et j'ai eu des problèmes avec le ‘an’ ‘in’ et j'ai... et... j'ai essayé de... de repérer? / CA: uhum bien... (...) / L9: euh... je pense que quand je parle je... je pense un peu sur ma... mon expression orale... je réfléchis sur... sur ça... et... et parfois c'est difficile parce que je sais comment se prononce... ou je pense que sais mais... quand je parle c'est c'est trop difficile parfois je ne suis pas sûre l'articulation n'est ((rires))... n'est pas bon... n'est pas bonne (L9, Anexo 16).

É interessante notar, na voz dos estudantes, a relação que ainda mantêm com a noção de erro gramatical, as *fautes de grammaire*, como citadas por alguns deles. Nas entrevistas de avaliação com L4 e L10, comento que acho graça em usarem a palavra *erro*, pois eu mesma nunca me referi a *erros* nos *feedbacks*, mas sim a *ajustamentos* (*des ajustements*) que pudessem ser feitos em seus enunciados. Lembro a esses estudantes que nunca tive a intenção de assinalar erros na sua fala (Cf. Anexos 13 e 17), ou pelo menos não de tratá-los como tal, tendo sido o objetivo de meus comentários indicar aspectos linguísticos de seus textos orais que pudessem ser ajustados ou adequados à situação de comunicação para garantir a clareza da mensagem que estão transmitindo. Não se pretende, com isto, afirmar que a compreensão de um texto oral será unívoca, uma vez que seu sentido se constrói na leitura que fará o receptor do texto; no entanto, a postura aqui adotada foi a de que a clareza da mensagem contribui para que os interlocutores trabalhem juntos na construção de sentido de seus textos.

Para L4, a questão é bastante simples porque se trata do próprio processo de aprendizagem: quando estudamos cometemos erros e o professor nos corrige, e assim aprendemos, com a correção de nossos erros. Já L10, e mesmo L6, integraram rapidamente a seus discursos a termo *ajustement* (“*J’ai aimé beaucoup la façon de de... de corriger euh... de faire ce ces... ajustements..*” L10; “*Peut-être j’ai par exemple je... peut-être tu as dis dans une rétroaction que j’avais quelques points à ajuster...*”, L6), o que interpreto também como um sinal de reflexão que faz parte da tomada de consciência sobre o funcionamento dos textos orais sob a perspectiva da interação social.

O termo ‘*ajustement*’ foi escolhido a dedo para este curso. Faz parte das precauções tomadas para não constranger o *outro* durante uma interação.

Todos os *feedbacks* foram construídos como *interações* entre a professora-tutora e o estudante ao qual estavam dirigidos. Seu formato não é o do diálogo em que há intervenção imediata de um interlocutor e construção conjunta de um texto. Contudo, eles estão marcadas pelo caráter dialógico da conversação, uma vez que me dirijo constantemente ao estudante através de exemplos de seus textos orais e de perguntas atribuindo-lhe turnos de fala. Mesmo que se dê em um tempo diferido (outro momento que aquele da enunciação do *feedback*), o

turno de fala dos meus interlocutores deveria produzir-se ao ouvirem esses comentários (reações em voz alta, em pensamento, por meio de um sorriso, uma careta, um gesto).

E uma vez os *feedbacks* concebidos sob o princípio da interação, era preciso adotar algumas estratégias de preservação da *face* do *outro*. Para alguns estudantes, a exemplo de L4 (acima comentado), a identificação do *erro* no seu discurso não constitui um ato constrangedor, é parte do processo natural de aprendizagem. Mas mesmo se tivesse obtido este dado no início do processo de aprendizagem, isso não teria mudado a minha posição de qualquer modo. Parti, portanto, do princípio que a referência nominal ao *erro* deveria ser evitada, pelo carga negativa que carrega (falha, defeito, ação imprópria, ato reprovável, não observação de uma regra) e que, se repetido regularmente ao estudante, poderia constituir-se em um elemento desmotivador que viesse a comprometer tanto as interações *online* quanto o próprio processo de aprendizagem causando até mesmo o abandono do curso. Além do mais, como exposto anteriormente, o objetivo do *Cefradis* não era apontar o erro gramatical, mas sim *encorajar* a atuação comunicativa do estudante.

Esse mesmo princípio já deve reger as situações de aprendizagem em face a face na aula de línguas, um espaço que sabemos delicado para o estudante no que se refere à dimensão emocional, aos sentimentos implicados nesse processo. Para aquele que ainda aprende a mover-se no espaço da língua estrangeira, a exposição de seus erros diante dos demais colegas pode acarretar certa timidez, ou até mesmo um sentimento de vergonha que resulta no seu (indesejável) silêncio em sala de aula. Quando transposta para ambientes de aprendizagem *online*, a questão da perda da *face* pode tomar proporções mais importantes que chegariam até mesmo a comprometer o processo de aprendizagem. Uma situação constrangedora que põe em jogo a imagem social do estudante parece mais difícil de ser dissolvida a distância que na interação face a face.

Sendo assim, a adoção do termo *ajustement* (ajustamento, reparo advindo de uma observação cuidadosa) permitiu-me trocar aquilo que poderia constituir-se em um ato constrangedor (FTA) por um ato valorizador (FFA) que pudesse obter um efeito positivo em relação à *face* de meus interlocutores. Com as propostas de *ajustamento*, compartilho com o estudante meu conhecimento linguístico oferecendo-lhe conselhos e dicas (sintáticos, lexicais,

fonéticos, discursivos) embutidos da carga positiva expressa pelo termo: acomodar, harmonizar, regular, adaptar o código para garantir a boa comunicação por meio de seus textos orais.

Essa foi mais uma das estratégias adotadas durante o curso, não organizacional desta vez (como aquelas citadas no início deste capítulo), mas sim de mediação humana que buscavam envolver o estudante em um espaço de aprendizagem em que se sentisse à vontade para expressar-se oralmente em francês. Como exposto acima, ao construir os *feedbacks* houve ainda todo um cuidado com a polidez linguística a fim de evitar qualquer constrangimento social para o estudante, o que funcionou em sintonia com o princípio adotado de *sugerir* ajustamentos em seus textos orais. Assim, vali-me constantemente de procedimentos substitutivos, preferindo as formulações mais suaves às diretas com emprego do condicional de polidez (*Je voudrais..., j'aimerais...*), de minimizadores (*juste..., un peu...*), de atos de fala do tipo '*tenho a impressão que*', com o emprego do pronome '*on*' (a gente) para atenuar o efeito negativo que o comentário possa ter com a nomeação direta ('*tu*')

... je **voudrais juste** faire une précision lexicale pour qu'**on** comprenne bien la différence entre 'jeu' et 'jouet'... ; **Juste** un commentaire... ;

... le premier aspect que **j'aimerais** commenter c'est plutôt un compliment... c'est que tu te corriges assez souvent tu te reprends à l'écoute... tu confirmes l'emploi d'un mot avec ton interlocuteur...

... **j'ai l'impression que** des fois tu tournes **un peu** autour de certains aspects du thème discuté...

... quand tu dis "les parents ont de plus en plus moins de temps pour..." **je t'invite à chercher** cette façon d'établir une comparaison et de dire qu'on a "de plus en plus moins de quelque chose pour faire quelque chose", ok ?...

.... **j'espère être juste** dans mes commentaires et pouvoir **contribuer quelque part à la réflexion** que je sais tu fais souvent de cette langue...

Observamos ainda nos exemplos acima, um ato encorajador com o elogio feito ao estudante (*c'est plutôt un compliment...*) sobre o fato de ele retomar sua fala ao ouvir-se e perceber alguma estrutura ou vocabulário inadequados ao contexto comunicativo, o convite

(*je t'invite à chercher...*) a que o próprio estudante busque soluções de ajustamento de seu texto (aprendemos melhor quando buscamos ativamente a informação), e por fim a precaução com o conteúdo dos comentários (*j'espère être juste...*) e a explicitação da finalidade do *feedback* de contribuir à reflexão para a aprendizagem. Estas estratégias de polidez parecem ter tido um efeito bastante positivo para o sentimento de bem-estar compartilhado pelos estudantes durante o curso em relação às relações interpessoais, como ainda veremos nos seus próprios testemunhos. Outras estratégias referentes à mediação humana e à criação de um sentimento de grupo adotadas consistiram em (1) construir *feedbacks* de certa forma privados; (2) escolher o melhor momento para começar a publicá-los; e (3) e criar elos de aprendizagem a partir da escuta dos *feedbacks*.

Estas estratégias tiveram desdobramentos bastante positivos para o processo de aprendizagem no *Cefradis*, como exponho a seguir com a contribuição das impressões dos estudantes.

Uma dos aspectos da dimensão socioafetiva abordado nas entrevistas de avaliação do nosso curso foi a questão da *timidez* que envolve o ensino e a aprendizagem de línguas. A conversa foi facilitada pelo tema proposto pela colega L6 para servir de texto oral de base às Atividades 7 e 8, *La honte*. Vergonha, acanhamento ou timidez, ou qualquer sensação semelhante traduzem a dificuldade que alguns estudantes sentem ao expressar-se oralmente na aula de língua estrangeira, talvez por medo de dizer uma bobagem, de 'cometer um erro', de dar uma resposta 'errada'. Para L6, que já trabalha como professora de francês língua estrangeira, a questão do acanhamento está ligada ao receio que o estudante tem de comprometer o plano de aula do professor justamente com uma resposta inadequada, ou ao receio da exposição diante de colegas que não se conhecem bem:

euh je pense que le plus important c'est par exemple quand on est dans une salle... et le professeur a déjà tout planifié... les étudiants se sentent "oui j'ai besoin de dire les choses correctes"... parce que tout est déjà planifié... et on a déjà des objectifs très définis je sais pas... tous les objectifs sont déjà très définis donc les étudiants ils ont je pense que à cause de ça ils ont peur de de de ne pas de ne pas réussir à répondre selon les objectifs déjà planifiés... et à cause de cette peur donc ce qui va se passer les étudiants vont avoir peur et ils ne vont pas parler... et ils ont pas seulement peur du professeur mais ils ont peur aussi de ses collègues... parce que les

étudiants ne se connaissent pas... et donc c'est... ah je ne veux pas... parce que quand tu fais des bêtises devant quelqu'un qui est un ami... donc ce n'est pas grave... mais quand tu fais des bêtises devant beaucoup de gens que que tu que tu ne connais pas donc tu as euh euh de la honte je sais pas / CA: Oui... tu as honte oui/L6 : Tu as honte... (L6, Anexo 14).

Essa sensação manifestar-se com frequência no ambiente de aula, em face a face, e é preciso justamente que os professores possamos desenvolver estratégias de abrandamento desse acanhamento do estudante diante do grupo. O *Cefradis* era uma experiência tão nova para os estudantes (com a exceção de L10 que já havia participado de um curso *online* de conversação em espanhol língua estrangeira) quanto para mim, que não tinha nunca antes conduzido um curso de francês totalmente a distância. Enquanto os estudantes aprendiam a aprender no *online*, eu também aprendia a *facilitar a aprendizagem* (termo que prefiro a *ensinar*) nesse ambiente. Baseada nas minhas experiências anteriores do face a face, suspeitava que os primeiros encontros realizados no início deste curso, tanto a distância (a comunicação interna por e-mail, post ou nos *feedbacks*) quanto no *online* (as conversações em modo síncrono) fossem os mais difíceis até que conseguíssemos criar um ambiente de trabalho em grupo.

De fato, alguns colegas do *Cefradis* afirmaram nas entrevistas de avaliação que, se houve alguma timidez durante as interações, o sentimento estava relacionado a certa ansiedade que precedeu as primeiras atividades. Assim, L10 (abaixo citada) comenta ter tido essa sensação apenas ao realizar a primeira atividade do curso (gravação de sua apresentação pessoal) porque “era a primeira vez que fazia uma gravação” e que sabia que o registro da produção oral poderia ser consultado pelos colegas. Talvez o receio fosse o mesmo que aquele exposto por L3, que fala da *ansiedade* que precedeu às primeiras conversações com suas colegas por não saber se seu nível de competência comunicativa corresponderia ao de suas interlocutoras:

(...) peut-être euh... au début... euh... surtout dans la première activité... parce que euh... parce qu’était le début du cours et... et... parce que... a été la première fois que j’ai fait un enregistrement... et... je savais que ça... euh... il avait resté pour tout les gens... et... et oui un peu... j’avais un peu de timidité... mais juste ça... (L10, Anexo 17).

j'avoue qu'au début... j'étais un peu... hum (...) anxieux anxieuse... / CA : angoissée ? / L3 : je pense que angoissée c'est un mot très très fort pour ça... (...) mais... ce n'est ce n'est pas si fort.... j'étais un peu (...) oui angoissée... anxieuse... pour avoir un rendez-vous avec un collègue... parce que je je... je savais pas le niveau... du collègue et tout ça mais même qu'on a cours ensemble à la fac... on ne connaît pas notre collègue... nos collègues-là donc ... c'est... pour ça j'étais un peu anxieuse mais mais... ça... ça s'est... s'est dissipé au au long du... des des conversations avec L8 avec L10 parce que:... pour moi ça marchait très bien... (L3, Anexo 12).

Pelo relato destas estudantes podemos compreender que o acanhamento, a timidez ou a ansiedade gerados pela situação de comunicação oral na língua estrangeira devem-se menos à sua competência comunicativa individual que ao desconhecimento do *outro*. Ou então, talvez seja o desconhecimento do outro coloca em dúvida o êxito de sua competência comunicativa perante o grupo. A maior parte dos estudantes que participaram do *Cefradis* afirmam que é próprio da estrutura da faculdade (na USP ou em qualquer outra universidade) que os alunos da graduação frequentem uma ou outra classe em comum mas não se conheçam, como o dizem L3 (acima), L4, e L6 que diz conhecer alguns colegas da disciplina de francês, mas não os colegas com quem assistem a outros cursos:

(...) non et je vais t'expliquer... la seule personne du groupe que je vois avec fréquence c'est L3... les autres je ne vois qu'une fois par mois... (L4, Anexo 13).

(...) à l'USP c'est vraiment difficile que de faire que tout le monde se connaisse... parce que on n'a pas une ahn je ne sais pas une classe très définie... /C: humhum... chacun fréquente un cours non? / L6 : oui oui donc je connais les étudiants quelques étudiants du français... mais je ne connais pas les étudiants des autres cours (L6, Anexo 14).

Quando demos início às práticas do *Cefradis*, não imaginava que houvesse essa distância entre os colegas do Curso de Letras. O único dado de que eu dispunha era que os estudantes e eu não nos conhecíamos, e isto já era o suficiente para que tomasse certas precauções ao mediar toda a comunicação do curso, a comunicação interna, escrita, de organização e planejamento das atividades e, sobretudo, as interações verbais orais.

Por essa razão optei por construir *feedbacks* individualizados. Além de me permitirem tecer comentários específicos sobre a expressão oral de cada estudante, como exposto em 3.1 (acima), os *feedbacks* de certa forma privados poderiam eventualmente preservar sua *face* diante dos demais colegas. Sabia, ainda, que era preciso escolher o momento adequado para fornecer os *feedbacks* aos estudantes: antes disso, era necessário conhecer melhor as características da expressão oral dos estudantes para abordar o terreno do *ajustamento* linguístico e discursivo. Optei, portanto, por dar andamento às atividades de conversação *online*, dando assim tempo aos estudantes para que pudessem também começar a conhecer-me melhor enquanto professora e ganhar confiança no meu trabalho.

Na segunda reunião presencial do *Cefradis*, após as férias de julho, apresentei aos estudantes um *pot-pourri* contendo trechos de suas apresentações pessoais em que falam sobre suas estratégias pessoais de aprendizagem do francês (como exposto em 2.5.4.1 *Comentários*). A ideia era fortalecer o vínculo entre os estudantes, pois a partir daquele ponto iniciáramos as conversações *online* entre colegas sem participação da professora-tutora do desenvolvimento do tópico conversacional.

Pelo *pot-pourri* vemos o quanto as estratégias de aprendizagem se repetem de um colega para outro: ouvir ou baixar músicas de expressão francófona da Internet, aprender de cor as letras e/ou cantá-las (L9, L4, L8, L11), ver filmes (L10, L8, L11), ler livros (L10, L4), falar francês consigo mesmo ou falar com outra pessoa que não entende necessariamente a língua (L9, L6), falar com amigos em face a face ou pela Internet (L10, L15, L3):

Euh... pour pratiquer le français j'écoute des chansons français... je les télécharge... je... j'essaie de de... savoir par coeur les chansons... euh... pour euh je pense que... cela peut m'aider à... à souvenir de la structure de la phrase quand je... je mets je mets la... les... les chansons dans mon lecteur mp3 et j'écoute quand je... mon bus est pris par l'embouteillage... euh... parfois j'essaie de parler avec moi-même ((sourit)) je formule des phrases... j'imagine des situations dans ma tête... (L9) / pour pratiquer mon français j'utilise le MSN pour discuter avec des amis franç/ euh... francophones... je fais des d'exercices en ligne aussi je regarde des films français... je lis beaucoup la littérature française surtout pour l'université... j'utilise des logiciels en français aussi... et je reçois des recettes culinaires en français parce que j'aime faire la cuisine... (L10) / euh... je pratique le français chez moi principalement... euh... en éch/en écoutant des musiques... euh la musique c'est... est

complètement important pour pour mon étude en français... je j'aime chanter j'aime l'écouter j'aime voir la parole de de de quelques chansons et comparer le son que nous écoutons avec les... comment la parole s'écrit... et c'est ça comme je pratique le français principalement... à partir de la musique... euh... j'ai téléchargé un petit programme... un petit logiciel que ... que que j'ai annexe au Windows Media Player et ce petit logiciel il me donne tous les paroles de chanson que j'ai mis... mis à jouer... c'est c'est plus pratique... c'est comme ça que j'étude principalement... bien sûr que j'essaie d'écrire je lis beaucoup... euh... je lis euh principalement la litté/ (L4) / ah une chose que je suis sûre qui aide à l'apprentissage d'une langue ce sont des choses liées à la culture... pour les gens qui aiment la culture bien sûr... comme la musique et les films par exemple parce que quand on écoute une musique on fait deux choses simultanées... on s'amuse et on apprend... on apprend de vocabulaire nouveau on fixe des structures des expressions courants... j'aime écouter des chansons françaises des chanteuses comme Camille... Pauline Croze... Pauline Croze qui a une belle voix... elle chante doucement... je l'aime beaucoup... il y a aussi Rose qui je viens de découvrir... j'adore voir les vidéos des musiques... et chanter avec les chanteurs ((rires)) ça m'aide beaucoup aussi pour améliorer la prononciation des mots le rythme de parler... j'adore la musique et apprendre avec elle pour moi c'est très agréable ça me fait beaucoup plaisir... (L8) / je pratique l'oral aussi en bavardant avec mon copain... il est étudié le français longtemps et c'est quelqu'un avec qui je suis à l'aise... en plus on peut parler d'affaires courantes mais de façon informelle... (L15) / pour améliorer mon français je regarde souvent les films du cinéma français j'essaie de voir des séries françaises tout en français et sans sous-titres... j'adore la musique francophone... j'adore beaucoup beaucoup beaucoup donc je l'écoute tous les jours... j'aime Pascal Obispo... Natasha Saint-Pierre qui est comédienne... Garou qui est aussi comédien... (L11) / et... j'aime aussi parler à ma mère en français... je pense que c'est une façon de de... de me sentir euh... plus euh... fière de ma connaissance de la langue française euh puisque... euh... bien ma mère ne sait rien de français mais... quand je parle à elle je... je... je peux euh euh faire des des entraînements dans une situation euh de... qui... où personne ne va me corriger... é... c'est c'est... (L6) / ah... j'ai quelques camarades à l'université mais aussi pas à l'université et et nous pratiquons ensemble le français je ((rires)) c'est très euh... c'est c'est très... bon aussi et... parce que que j'ai pas... je suis pas timide avec mes camarades donc il est très bon pour parler parce que j'ai pas la peur de... de... de faire une erreur... une faute... c'est bien... donc on parle ((rires)) même si on parle des sottises c'est c'est bon ((sourit))... (L3).

Ao ouvir a miscelânea de trechos de seus próprios textos orais, os estudantes descobriram, surpresos, quantos pontos tinham em comum em relação às formas pessoais de aperfeiçoar sua expressão oral em francês. Melhor que isso, descobriram que mesmo aqueles hábitos que poderiam parecer ‘bobos’, como falar sozinho (*quando faço isso sinto-me um pouco boba*; L6, abaixo) aos ouvidos do outro eram, na verdade, comuns entre os colegas:

(...)pour moi ça a été une surprise... que d'accord je sais tout le monde sait tout le monde aime aime écouter des chansons et tout ça mais ça a été une surprise eh d'autres choses par exemple de se parler de parler tout seul / C et L6: ((rires))/ C: Tu n'es pas la seule / L6 : Oui oui de parler tout seul ça a été une surprise... parce que quand je faisais ça et quand je fais ça... je me sens, je me sens un peu bête... et et je me sens un peu bête... je ne sais pas et quand j'ai vu... et quand j'ai vu que... quand j'ai su que tout le monde fait ça... j'ai pensé oui mais on fait ça parce que on n'est pas ensemble vraiment... parce que parce que si on savait que tout le monde a besoin de parler... ah... tout le monde pense “je voudrais parler en français, mais je ne connais personne”... (L6, Anexo 14).

"Quando eu soube que todo mundo faz isso [falar sozinho] pensei... mas fazemos isso porque não estamos juntos de verdade" (L6, acima). O *estar juntos de verdade* no depoimento da estudante significa, assim como para L3, que na universidade estão juntos apenas fisicamente, frequentam a mesma classe muitas vezes sem se conhecer, mas não *aprendem juntos* enquanto um grupo de trabalho que compartilha estratégias de aprendizagem. A seleção dos trechos para o pot-pourri foi minuciosa, com a intenção de mostrar-lhes vejam como se parecem, como vocês praticam individualmente o francês de forma muito parecida, vejam como até mesmo seus ‘medos’ são semelhantes, medo de sentir-se bloqueado em sua expressão oral por um alto grau de correção (*quand je parle à elle je... je... je peux euh euh faire des des entraînements dans une situation euh de... qui... où personne ne va me corriger...*; L6) ou medo de cometer um erro (*je suis pas timide avec mes camarades donc il est très bon pour parler parce que j'ai pas la peur de... de... de faire une erreur... une faute...*; L3).

Essas descobertas representariam um “ponto de virada” nas nossas práticas. Para os estudantes, elas foram importantes para “saberem que são iguais” (Cf. L6, Anexo 14) e começaram a sentir-se *juntos* enquanto grupo. Para mim, enquanto professora-tutora, elas introduziram o momento de começar a publicar os *feedbacks* na nossa página de partilha de

arquivos em áudio da Internet e, sobretudo, o momento de começar a estabelecer elos de aprendizagem entre os estudantes. Eu contava com a diluição, em certa medida, da timidez ou do acanhamento entre os colegas a partir dessas descobertas para que se abrissem ao *outro* e vissem, então, com naturalidade o compartilhamento dos *feedbacks* entre os colegas do grupo.

Lembro a inquietação inicial de alguns colegas a respeito da publicação em nossa página da Internet de seus textos orais comentados, como a reação de L9 quando falei pela primeira vez sobre publicar os *feedbacks* na Internet: “*serão públicos?*” Digo sim, públicos para todos os colegas do *Cefradis* (o acesso a nossa página de partilha de documentos áudio na rede é restrito àqueles que possuem o *login* e a senha do grupo). A estudante comentou então que não seria ‘egoísta’, e que se um colega pudesse aprender com os comentários dirigidos aos outros, então era importante para o grupo que os *feedbacks* pudessem ser acessados por todos.

A esse respeito, L6 faz uma interessante reflexão sobre o papel da mediação tecnológica que faz com que os *feedbacks* tal como organizado no *Cefradis* sejam diferentes da *crítica pública*. Vejamos esse trecho de nossa entrevista de avaliação do curso:

C: est-ce que tu t'es sentie des fois peut-être est-ce que tu t'es sentie envahie... est-ce que tu penses que j'ai pas été... que j'ai fait un commentaire d'une façon je ne sais pas un peu rude?

L6: non pas du tout pas du tout c'est très difficile de dire ce que je n'ai pas aimé parce que j'ai aimé beaucoup j'ai beaucoup aimé ahn peut-être c'est la question je ne sais pas peut-être je me sentirais euh envahie... si si euh on était par exemple si quelqu'un écoutait des critiques de ce que j'avais fait... ahn devant moi... par exemple c'est la critique publique...

(...)

L6: mais mais je ne sais pas donc c'est différent de la critique publique... / C: hum mais c'est drôle ce que tu dis parce qu'elle est en quelque sorte publique elle est là publiée... / L6: mais ce n'est pas donc peut-être c'est la question de la distance... :oui il y a quelque chose de différent... parce que c'est une critique qu'elle est publiée... mais elle n'est pas ahn euh mais elle n'est pas fait devant tout le monde ensemble tout le monde en face à face... /C: ça change non? / L6: oui oui ça

change... (...) oui oui... la question vraiment la question de la distance a contribué dans dans cet aspect (...)

Embora os *feedbacks* tenham sido publicados em nossa página de partilha de arquivos áudio na Internet (o que os tornava de certo modo públicos), eles são diferentes da crítica pública, para L6, porque não foram feitos “diante de todo mundo, em face a face”. Em sua análise, a distância pode ter sido o fator de diferenciação que preservou a estudante (como os seus colegas) de uma possível crítica invasiva. De fato, o *feedback* oral individual, ou endereçado a duplas de colegas que participaram de uma mesma conversação, distribuído em arquivos mp3 preserva, de certa forma, o estudante de uma exposição que possa ser constrangedora diante de seus colegas. A esse respeito, é possível concordar com Mangenot e Zourou (2007: 83⁵⁷, nossa tradução) a respeito das práticas de correção adotadas por um grupo de estudantes franceses de Especialização em ensino do FLE em cursos ministrados a distância para estudantes espanhóis de francês (no âmbito do já citado projeto *Le Français en (première) ligne*):

Outra característica tecnológica que sem dúvida influi sobre a dimensão socioafetiva das interações é a possibilidade de utilizar ou não arquivos anexos para fornecer os *feedback* corretivos. Claro, como alguns *feedback* necessitam o registro sonoro ou funções avançadas de tratamento de texto, eles passam obrigatoriamente pela tecnologia do arquivo anexo [...]; mas não sendo o caso, os estudantes de FLE dispunham dessa dupla possibilidade, que deu lugar a uma discussão na aula: o professor francês havia sugerido que uma correção individual por meio de arquivos anexos era um pouco menos ‘pública’, logo um pouco menos ameaçadora para a face do estudante, que uma correção visível imediatamente quando se entra no fio de discussão [...].

⁵⁷ "Une autre caractéristique technologique ayant sans doute aussi des retentissements sur la dimension socio-affective des échanges est la faculté d'utiliser ou non des fichiers attachés pour fournir les *feed-back* correctifs. Bien sûr, certains *feed-back* nécessitant un enregistrement sonore ou des fonctions avancées de traitement de texte passent obligatoirement par la technologie du fichier attaché (analysée plus loin) ; mais en dehors de ce cas de figure, les étudiants de FLE disposaient bien de cette double possibilité, qui avait fait l'objet d'une discussion en cours : l'enseignant français avait suggéré qu'une correction individuelle par fichier attaché était un peu moins "publique", donc un peu moins menaçante pour la face de l'apprenant, qu'une correction visible immédiatement, dès l'entrée dans le fil de discussion, et que si l'on ne voulait prendre aucun risque, on avait également la possibilité du courriel individuel." F. Mangenot, K. Zourou, 2007, p. 83.

Vê-se no testemunho desses futuros professores de francês língua estrangeira a mesma preocupação em preservar a imagem social do estudante, e uso estratégico da tecnologia para fazê-lo, guardadas as diferenças de abordagem da prática do *feedback*⁵⁸ adotadas naquele projeto e no projeto *Cefradis* aqui apresentado.

Nas entrevistas de avaliação do curso, relembro a inquietação inicial com o compartilhamento dos *feedbacks*, para saberem se de algum modo sentiram-se incomodados, ofendidos ou expostos com os comentários.

No geral, não houve nenhuma avaliação negativa dos *feedbacks*; pelo contrário, os estudantes os apreciaram positivamente pela sua polidez, bem como pelo seu formato que contribuiu para o acionamento de estratégias de autorregulação e de reflexão sobre a língua, como já exposto. Assim, L10 observa (abaixo) que o formato (comentários acompanhados do trecho do texto oral do estudante a que se referem) facilita que o estudante se lembre, em outras situações de uso da língua (refere-se às aulas da faculdade, “*aux cours*”) dos comentários e sugestões de ajustamento propostas. Para L8, os *feedbacks* contribuíram para que tivessem uma “reflexão mais profunda” sobre a língua, embora em alguns momentos seu primeiro sentimento em relação aos comentários fosse o de certa *tristeza* ao constatar que ainda não emprega o aprendido no uso cotidiano da língua; uma primeira sensação, no entanto, que segundo a estudante logo era substituída pela certeza de que pode aperfeiçoar sua atuação comunicativa:

J'ai aimé beaucoup la façon de de... de corriger euh... de faire ce ces a... ajustements... parce que... il y a toujours euh... euh... le sujet euh... je vais dire les fautes.../C: Vas-y il n'y a pas de soucis/L10: il y a il y a toujours euh... le le la le la

⁵⁸ No projeto franco-espanhol, foram testadas três diferentes práticas de envio de *feedback* aos estudantes espanhóis de francês língua estrangeira sobre suas produções orais. Uma delas consistia em enviar o *feedback* por escrito, com utilização do alfabeto fonético internacional; a segunda consistia em uma regravação do áudio original do estudante estrangeiro por um locutor nativo de francês que reparasse os ‘erros de pronúncia’ cometidos pelo estudante. A última técnica, por fim, é aquela que mais se aproxima do *feedback* adotado no *Cefradis* no que diz respeito a seu formato: eram feitas inserções da voz do professor-tutor nativo na gravação original do estudante, com ênfase na tonalidade de voz a fim de corrigir a pronúncia do estudante estrangeiro que levasse a mal-entendidos. Como já exposto, no *Cefradis* houve espaço para uma ou outra adequação da pronúncia dos estudantes com vistas à evitar um mal-entendido na atividade comunicativa, mas este era apenas um dos aspectos de nossas práticas cujo foco central eram a construção de sentido e a cooperação nas interações orais.

faute... et... il y a aussi euh...euh... le morceau... de cette faute et... il y a aussi... euh... des e... des exemples... comment... comment dire correctement comment améliorer ça... ça c'est très important pour moi parce que euh... c'est plus facile de comprendre et... et aussi de euh... d'avoir... aux cours euh pour pour me rappeler c'est plus facile (L10, Anexo17).

(...) je pense que même si c'est bien é... de voir les choses que qu'on doit travailler plus comme les connecteurs et et les façons de s'exprimer je pense qu'il y avait des moments où je euh où j'ai pardon où j'ai écouté tes commentaires et je je me senti un peu triste... /C: ah oui alors vas-y pourquoi?/L8: non mais j'ai déjà dit ça dans ma dans ma réflexion c'est parce que je vois que j'ai appris beaucoup de choses mais je ne les utilise pas et ça fait... c'est dommage je pense que c'est très triste... (...) mais c'est seulement le premier moment après je je pense ah oui c'est très positive de voir ce que je dois travailler plus ce que je dois améliorer perfectionner et tout ça (...) le problème c'est pas toi non tu es très gentille (...) euh on voit... on voit ton envie de nous aider de vraiment dire des choses que euh qui vont nous aider qui vont nous aider à une réflexion plus profonde et non non tu es très gentille comme je viens de dire et c'est pas toi le problème c'est moi ((rires)) (L8, Anexo 15).

Testemunhos como os de L8 constituem um importante retorno para o professor refletir sobre sua atuação enquanto responsável pela mediação humana em situações de aprendizagem de línguas estrangeiras. A apreciação que a estudante faz da mediação humana, que chama de “gentil” e com verdadeira “intenção de ajudar” (*tu es très gentille (...) euh on voit... on voit ton envie de nous aider de vraiment dire des choses que euh qui vont nous aider à une réflexion plus profonde*) mostra o quão importante é o cuidado com a polidez linguística a fim de evitar os FTA, os atos possivelmente constrangedores da atuação do estudante na aula. A ‘gentileza’ da mediação humana não está necessariamente no conteúdo dos comentários, mas na maneira de construí-los, no uso da polidez negativa, como já exposto.

Contudo, é igualmente importante que haja um equilíbrio, no conteúdo dos comentários, entre sugestões de ajustamento e comentários de encorajamento que tenham um efeito valorativo dos textos produzidos pelos estudantes. A mesma L8 afirma, um pouco adiante em nossa entrevista de avaliação do curso, que os *feedbacks* do *Cefradis* tinham o efeito de transmitir ao estudante mais confiança em relação à sua expressão verbal pelo fato de abordarem tanto aspectos “digamos negativos” e quanto positivos. A própria atenuação

dada por L8 aos aspectos ‘negativos’ (*des aspects disons négatifs*) revela o entendimento que o objetivo do *feedback* no *Cefradis* em ajustar o linguístico visava a uma melhor atuação comunicativa:

je pense que la façon dont tu utilises c’est une façon très... très bonne de nous critiquer parce que tu ne parles pas seulement de des aspects disons négatifs mais aussi des aspects positifs et ça nous donne un peu de... ah je ne sais pas comme dire une certaine sécurité je ne sais pas si c’est le mot juste... on se sent un peu plus... je ne sais pas le mot/CA: Sur de soi même?/L8: Oui oui sur de soi même c’est ça (L8, Anexo 15).

Enquanto usuários não nativos de uma língua estrangeira, estamos constantemente aprendendo novos usos (sintáticos, lexicais, discursivos), que são testados justamente nas situações de interação verbal. O elogio não deve, portanto, ser compreendido apenas como um ato valorizador para a aprendizagem, mas também como uma *baliza* para que o estudante possa ter uma avaliação reflexiva sobre sua produção na língua alvo. É papel do professor, enquanto mediador humano de situações de aprendizagem, sinalizar ao estudante em quais aspectos ela pode ser aperfeiçoada para garantir a manutenção da intercompreensão em uma situação de interação, tanto quanto em quais aspectos a sua atuação comunicativa na língua estrangeira é eficaz. O efeito de segurança em si mesmo conferido pelo *feedback* positivo é fundamental para que ele se constitua enquanto ser social com a competência comunicativa necessária para atuar nos contextos reais de uso da língua alvo.

Como boa parte dos *feedbacks* foi fornecida aos estudantes no espaço de tempo compreendido entre suas interações em duplas (isto é, entre as Atividades 5-6 e 7-8), esse foi o momento propício para começar a estabelecer aquilo que chamo de ‘elos de aprendizagem’ entre os estudantes.

Se cada colega tinha a possibilidade de acessar os comentários endereçados aos outros, pois todos eles estavam alojados em nossa página de compartilhamento de arquivos na rede, aproveitei o benefício tecnológico para indicar a uns e a outros que fossem ouvir não só um *feedback* específico dirigido a tal colegas, mas também que fossem ouvir os *textos orais* produzidos pelos colegas, os individuais e as conversações. Dessa forma, poderiam reconhecer usos da língua iguais aos seus e soluções linguísticas ou discursivas adotadas pelos colegas que

eram diferentes das suas e com as quais poderiam aperfeiçoar sua atividade comunicativa. Esta ideia me foi passada implicitamente pela estudante L9, que dissera ser importante que uns tivessem acesso aos textos dos outros e pudessem aprender com os outros, como comentado há pouco. A estratégia fazia parte do movimento iniciado com o compartilhamento do pot-pourri de apresentações pessoais dos estudantes, eram importante saberem que “são iguais” (empresto as palavras de L6, abaixo) não apenas na sua forma de praticar o francês, mas também na maneira de expressar-se na língua estrangeira.

L6 : (...) on pense que tout le monde est différent et qu'on ne peut pas on ne peut pas profiter des choses qui que l'autre a fait... quand on commence à faire des relations je ne sais pas de des rapports... entre les choses donc je fais ça et ah cette chose est liée à quelque chose qui quelqu'un a dit donc ça m'intéresse (...) je pense qu'on a besoin de savoir quelles sont nos nos nos similarités je ne sais pas... par exemple la question de savoir mais cette personne elle étudie de la même façon que moi... donc ça c'est intéressant on a besoin de savoir dans quel point on est égal...

No geral, os critérios de escuta dos textos orais dos outros colegas e dos *feedbacks* foram diversos: ou bem foram determinados pelo próprio formato das práticas que supunha o conhecimento da gravação do colega com quem se participaria de um encontro *online* (como procedeu L4), ou então foram determinados por motivações pessoais (como o foi para L9 e L10), ou ainda por motivação da professora-tutora (como o fez L6). À exceção de L4, para quem ouvir os textos dos outros colegas não contribuiu muito para a reflexão sobre seu francês falado (C: ... *écouter d'autres collègues... les textes oraux d'autres collègues... ça a été utile pour toi ? pour ton français parlé... tu crois ?* / L : *pour mon français ?* / C : *uhum* / L4: *hum... je pense que non ((rises))* / C : *Non ?* / L4 : *Non... je pen/je trouvais très utile ta remarque sur MA production orale...*), e de L3, que ao final do curso ainda não tinha ouvido os textos de seus colegas (L3: ... *ah pas encore... mais mais je vais/ je je suis curieuse de... de les écouter...*), os outros colegas parecem ter tirado proveito da experiência de aprender com os outros por meio de seus textos orais, como vemos nos testemunhos abaixo.

(...) je vais écouter les autres commentaires pour mes autres collègues... parce que je pense que ça va m'aider beaucoup... je n'ai pas eu le temps d'écouter tous les autres... mais mais j'ai profité beaucoup... des autres collègues aussi... et...

euh les choses que tu... parles avec les autres collègues que tu dis... ça marche euh pour moi aussi... (L9)

L10 : (...) j'ai écouté quelques extraits... euh... surtout de... la première activité... (...) de L9 oui... de L6... et je pense que la première du L4... / C: ah tu veux dire les textes individuels? / L10: oui / C: les textes oraux individuels ah ok... (...) pourquoi est-ce que tu as voulu écouter ces textes? ça a été une bonne expérience ça t'a aidé quelque part? / L10: parce que euh... euh... pour une cu/curiosité euh... de de ce qu'ils ont parlé du même sujet... que j'avais choisi euh... et d'autres sujets que je n'avais pas choisis... pour savoir de de la discussion même... (...) et aussi euh... pour pour regarder... pour voir euh... la façon de dire les choses... (...) c'est important ça... euh... et aussi pour... euh oui... c'est euh... parce que je pense que... euh... je ne peux pas étudier jus... juste seule... c'est bien c'est bien d'avoir euh... d'autres d'autres... euh... impressions... de savoir même comme les autres euh... s'expriment... et... organisent ses idées... pour moi c'est euh... c'est bien pour mon pour mon apprentissage aussi... (...) ah oui surtout parce que sont des collègues au même niveau que moi et... je peux reconnaître euh quelques... quelques... quelques ex/expressions qu'on on avait vues dans le cours euh... de français cinq... six d'ailleurs...

No testemunho de L10, encontramos os elementos fundamentais da aprendizagem sob a perspectiva sociocultural anteriormente discutidos: a possibilidade de atravessar a *zona de desenvolvimento proximal* com os textos orais dos colegas, por meio dos quais ela buscava descobrir de que maneira eles se expressavam (*pour voir euh... la façon de dire les choses*), e a aprendizagem situada antes no contexto de interação social (*"não posso estudar sozinha"*).

Uma das poucas críticas feitas pelos estudantes ao *Cefradis* nas entrevistas de avaliação do curso diz respeito justamente àquele momento de descoberta das semelhanças entre os colegas do grupo quanto a seu modo de aprender e a suas apreensões em relação à expressão oral na língua estrangeira. Segundo observa L6, com todo o cuidado de quem entende que é difícil fazer críticas a um processo de descobertas como foi o nosso curso, e que sempre há razões para esperar o momento certo de fazer as coisas, esse momento poderia ter chegado antes (... *et je pense que dans notre cours on a attendu beaucoup de temps pour pour savoir ça... ahnahn pour se connaître... pour savoir que nous sommes égaux... dans certains points je pense que c'est ça...*; Anexo 14). Talvez a estudante tenha razão, e então seu comentário fica como uma reflexão a ser levada em conta na construção de outros cursos de

francês língua estrangeira *online* que vierem a ser construídos a partir da experiência aqui relatada. Para mim, a razão da espera pelo momento acertado de *compartilhar* (semelhanças entre os estudantes reveladas por suas apresentações pessoais, e *feedbacks*) deveu-se ao próprio formato do *a distância*. Como já disse, este curso representou para mim a constante descoberta de novas formas de lidar com o ensino e aprendizagem do FLE delineadas pelo ambiente *online* e a distância. O estabelecimento dos laços socioafetivos, tão importantes no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, pareceu-me ser um processo que demanda mais tempo e cuidado no ambiente *online* que no presencial. Pessoalmente, meus tempos de espera foram pontuados pela passagem da *reticência* à *certeza* de que podia ousar abordar com o grupo todo aspectos pessoais de cada estudante:

Je pense qu'il y a eu ce temps aussi de d'apprivoiser le groupe... de sentir que je pouvais oser un peu plus je ne sais pas peut-être c'est pour ça que je n'ai pas fait certaines choses aussi parce que j'avais besoin de sentir que le moment était arrivé (C, entrevista de avaliação com L6, Anexo 14).

3.2.2 MEU FRANCÊS ORAL SAI FORTALECIDO?

Ao longo das entrevistas de avaliação, a expressão dos sentimentos que foram brotando ao longo deste projeto teve várias traduções para cada um dos estudantes. Para uns, o projeto representou uma *surpresa*, surpresa ao saber que os outros também falavam sozinhos em francês ou com um interlocutor que não entende patavina dessa língua (L6), surpresa em ver que as conversações *online* funcionaram bem apesar de seu receio inicial por pura timidez (L8), surpresa por dar-se conta de que podia falar e manter uma conversação (L9).

L9: mais... j'étais surprise parce que..... je me suis rendue compte que je pouvais parler... euh... et même soutenir une conversation...

Para outros, o projeto representou uma forma *agradável* de fazer as coisas em um espaço em que o estudante se sentia *motivado* (L10) e, em uma apreciação geral, *positivo* o bastante para não saber apontar pontos negativos (L8).

L8: hum... je ne sais pas qu'est-ce que j'ai moins aimé... c'est une question difficile parce ((rires)) que parce que j'ai trouvé le projet si positif... positif et je ne sais pas si j'ai aimé une chose si j'ai aimé moins une chose...

Mas curiosamente, há uma expressão que reaparece na maior parte das entrevistas de avaliação, '*je me sens à l'aise*', e este *sentir-se à vontade*, para os estudantes, esteve relacionado a três aspectos do curso: à mediação tecnológica que diminuiu de certo modo a timidez que sentem nas interações face a face, à escolha dos temas de conversação e, o mais importante dentro da perspectiva da interação, às relações interpessoais que se criaram durante o curso.

Já havíamos visto a opinião de uma estudante segundo a qual a mediação tecnológica contribuiu para que a crítica à produção oral individual fosse diferente da crítica pública, preservando de certo modo a imagem social do estudante. Mas quanto à especificidade da conversação *online*, para ela a tecnologia é apenas um meio, não representando grande diferença em relação ao comportamento que se possa ter no face a face. No entanto, alguns estudantes avaliam que a interação apenas pelo canal de voz contribui bastante para abrandar qualquer possibilidade de acanhamento que se possa ter diante do interlocutor. Os mais tímidos do grupo apontaram uma grande diferença entre a comunicação face a face e a comunicação a distância porque nesta não se está diante de todo o grupo. Para eles, o fato de não termos usado a *webcam* durante as interações contribuiu em boa parte para certa diluição da timidez em relação ao outro. Por outro lado, um dos colegas afirma ser quase impossível sentir-se tímido quando não vemos nosso interlocutor, pois o programa de comunicação utilizado é quase um telefone. Para outra colega, há algo de diferente no uso da *webcam* que faz com que esse tipo de interação não represente a mesma ameaça à *face* do falante que o contexto do face a face; neste, haveria uma expectativa muito grande em relação ao que vai ser dito, é como se no face a face não pudéssemos cometer erros.

É interessante observar as diferentes representações que a interação *online* com ou sem a câmera de vídeo despertam nas pessoas. A meu ver, o programa de comunicação utilizado, *Skype*, compara-se de longe ao telefone. No início deste capítulo pudemos observar algumas participações da professora-tutora nas interações entre colegas pela janela do *chat*, um recurso válido para fornecer uma ajuda lexical ou linguística, por exemplo, ao estudante,

sem que se interrompa o desenvolvimento do tópico. Através desse recurso é possível também compartilhar arquivos entre os interlocutores, ou *links* que levem o estudante ou o professor-tutor a buscar mais informações a respeito do tema discutido ao término do encontro. O recurso do *chat* foi ainda utilizado durante algumas interações, ou ao final de outras, para a troca daquelas figurinhas animadas chamadas *emoticons*, que contribuem para a expressão de um sentimento que se queira compartilhar com o interlocutor. E não devemos esquecer que o recurso do vídeo está lá, presente, bastando apenas um clique para que seja acionado e que os interlocutores se vejam durante a interação se esse for seu desejo manifesto.

Relembro que mais além do acordo tácito em não usarmos o recurso da *webcam* durante as interações, esta opção tinha também uma motivação didática segundo a qual acreditava-se levar o estudante a concentrar-se mais nos aspectos qualitativos da atividade comunicativa (focalização no tópico, na estrutura dos enunciados e na construção a dois do texto conversacional). Com efeito, este parece ter sido um dos ganhos para a aprendizagem neste projeto: se para os mais tímidos a ausência da imagem representou um ganho de confiança na sua expressão oral, tanto melhor para o desenvolvimento das práticas como um todo.

Neste sentido, é possível destacar algumas das vantagens didáticas do uso das tecnologias levantadas durante este projeto em relação à prática da oralidade:

- 1) a possibilidade do compartilhamento na rede do registro sonoro das produções orais e dos *feedbacks*, e do arquivamento dos mesmos também na rede;
- 2) o evitamento da crítica pública através do sistema de arquivos de *feedback* orais em formato mp3;
- 3) a diluição de uma eventual timidez na interação *online* que trouxe maior confiança ao estudante em suas interações (o que pode repercutir positivamente em situações do face a face).

O sentimento de *estar à vontade* nas interações *online* deste projeto está, ainda, diretamente relacionado aos temas de conversação e ao próprio formato das práticas. Todos

os estudantes avaliam positivamente o fato de terem realizado as primeiras interações com a professora-tutora, pois assim tiveram o tempo de habituar-se ao espaço da interação a distância, e também o tempo de nos conhecermos melhor enquanto grupo. Para L8, o fato de se sentir à vontade com a professora-tutora abriu caminho para a descontração nas futuras interações com os colegas; sua colega L6 destaca que os primeiros encontros com a professora-tutora foram importantes para saber que se podia contar com a ajuda de alguém que guiasse as práticas, e também para o desenvolvimento de um sentimento de grupo. Para ela, teria sido estranho se tivéssemos começado o curso com as conversações entre colegas, pois os estudantes poderiam sentir-se julgados em sua forma de expressar-se oralmente na língua de aprendizagem.

... et je pense que c'est bien la manière dont le cours a été organisé *é* d'abord les activités entre une personne et toi et après les échanges... je pense que ça a marché bien... parce que tu... euh tu as une façon très gentille de parler avec nous tu ne laisses très à l'aise et ça c'est bon principalement pour les timides comme moi et L9 que je connais bien... parce qu'on se sent plus sûrs de nous mêmes et ça c'est bon et après les échanges j'étais très très préoccupée avec les échanges... avec l'autre collègue... (...) j'avais peur de bloquer... mais *é* j'étais très surprise parce que ça marchait bien aussi... et je trouve que c'est à cause de ce processus d'abord on parlait avec toi et après on fait des échanges... (L8, Anexo 15).

... je pense que ça a été très important d'avoir un un professeur... avant avant parce que c'est la question de de d'avoir hum quelqu'un qui guide... un peu pour qu'on ait la la conscience... de que on a beaucoup si on a beaucoup d'aide ou pas ou quelque chose comme ça... et ça a été très important aussi à la question de à cause de la question de du sentiment de groupe... qu'on parlait tout à l'heure... c'est c'est parce que ahn ahn on doit faire confiance... au professeur pour que ahn le groupe puisse euh travailler ensemble... (...) et je pense que je pense que c'est ça de ce sujet c'est ça je pense que ça a été très important je pense que c'est triste qu'on ne va pas continuer / L6 et C: ((rises)) / L6: (...) mais le début a été très important et ça serait bizarre si... de par exemple si je si j'avais parlé à à L8... et tu écoutais et on penserait oh mon Dieu elle va analyser ce qu'on va dire... (L6, Anexo 14).

Como uma das características da pesquisa-ação era fazer os estudantes participarem das tomadas de decisão, eles tiveram a oportunidade de escolher sobre qual tema gostariam de discutir, a cada atividade, dentre os temas propostos. A hipótese segundo a qual seria

importante colocá-los em contato com temas diferentes daqueles que fazem parte do seu dia-a-dia na faculdade propiciou novos usos da língua (a preparação de um vocabulário adequado ao tema, segundo o apontam L6 e L10) com a possibilidade de emitirem sua verdadeira *opinião pessoal*, e não a opinião de outros se tivéssemos, por exemplo, discutido literatura ou teatro.

... parce que euh... ce cours euh... pour moi c'est très c'est très bon parce que... il y a euh... l'encouragement pour... pour parler des différents sujets et aussi parler à d'au/... à personnes différentes... (L10, Anexo 17).

... euh... on on on travaille avec des mots et des parts de de la langue qu'on... (...) je pense qu'on a on n'aurait pas travaillé si on restait en parlant sur des choses littéraires... par exemple... euh... ça change... oui oui ça change... et ça change même m/ pas seulement la chose de... du vocabulaire... tout ça mais ça change même je pense tout la toute la conversation parce que... *é é...* est une façon... je sais pas différente et même... je je pense que ça ça ça nous aide bcp/ ça nous laisse ça nous laisse bcp plus... libres... pour pour donner notre opinion (enfin)... parce que je pense qu'il y aurait le risque si on restait à les sujets littéraires... de... de se prendre à... de se de se... euh... / C : de se tenir ? /L3 : de se ter/ oui oui merci de se tenir à... à des opinions qui ne sont pas notre... nos opinions... et quand on parle sur des sujets de... sur ces sujets-là... un peu quotidiennes et tout ça... ça nous laisse plus à l'aise pour... exposer notre opinion... je pense que c'est complètement différent... oui... je préfère la façon qu'on qu'on a fait... avec des sujets qui ne sont pas de la fac... parce que et... je pense pour moi et pour tous les collègues pour toi aussi la fac est est... une une partie très très grande de de... de notre temps de notre vie et... tout tout euh... autour de la fac et c'est bon... parler des autres choses ça... pour moi c'étaient des respirations tu sais... (L3, Anexo 12).

Até este momento da leitura, o leitor terá se perguntado: mas não haverá um comentário sobre a forma de tratamento entre os participantes do grupo, sobre o uso do 'tu' como venho observando ao longo dos segmentos de conversações e entrevistas apresentados? Sim, falaremos disso agora.

Enquanto estudante de FLE, e depois enquanto professora dessa língua, aprendi e ensinei a distinguir entre 'tu' e 'vous' segundo as relações hierárquicas que são dadas *a priori* aos interlocutores que se comunicam em francês (uma diferença também observada no uso

do espanhol, do italiano, do alemão...). No entanto, nas minhas práticas de sala de aula, tenho o hábito de explicar que existe uma diferença a observar (em relação à idade do falante, ou a uma posição hierárquica que deva ser respeitada) entre essas duas formas de tratamento, mas que como somos todos pertencentes da mesma cultura, e nesta cultura tratamos o professor de línguas por 'você', prefiro que nos tratemos todos por 'tu'. Neste caso, como o observa Kerbrat-Orecchioni (1996), o uso do pronome pode trazer uma simetria às relações interpessoais que se tecem durante as interações. Mas recentemente pude observar nas aulas das universidades francesas, que o uso do pronome pessoal 'tu' é bastante comum entre professores e estudantes, de ambos os lados, sem prejuízo (pelo contrário) das relações de sala de aula (a menos, claro, que as diferenças de idade não permitam seu uso com naturalidade).

Nas interações do *Cefradis*, o uso do 'tu' entre estudante e professor foi o usual, e este pode ter sido um dos aspectos das relações interpessoais que facilitaram o desenvolvimento de um sentimento de estar à vontade no grupo. Mas a proximidade não foi dada apenas por uma forma de tratamento coloquial, ou pela descontração das interações que se pode imaginar, mesmo sem ouvi-las, pela quantidade de " ((risos))" transcritos neste trabalho.

A meu ver, o sentimento do estar à vontade está intrinsecamente relacionado à postura adotada, no geral, de nos concentrarmos no desenvolvimento do tema de conversação durante as interações. E, sobretudo, na vontade de praticar essa língua, por parte dos estudantes, mas minha também, uma vontade de compartilhar os conhecimentos da língua e os conhecimentos sobre outros assuntos, como a educação das crianças, os textos implícitos da publicidade, um sistema sustentável de classificação das universidades, ou o multiculturalismo presente nas grandes capitais. A verdade, ela está nas interações entre as pessoas e delas nasce o aprendizado.

... qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours à distance ? /L3: ahn ::... il y a des... il y a un temps pour... pour penser ? /C : oui ! / L3 e C : ((rires)) /L3 : ah:... l'argumentation ... ah... de... de pratiquer l'argumentation... à l'oral... avec une personne... sur un sujet... je pense que c'est... c'est que j'ai bcp/... c'est que j'ai plus aimé... (L3, Anexo 12).

... et ça c'est c'est très amusant é... je suis tout à fait à l'aise pour parler avec toi ça c'est ... c'est fantastique ! (...) qu'est-ce que j'ai... aimé le plus ? hummm... je pense que... notre digression (rires)) (...) on faisait beaucoup de bavardages... (...) je pense qui... qui c'est dans dans les digressions qui je peux comme je peux dire é :: je peux oser... un peu plus avec la langue... en des sujets un peu un peu un peu différents é... é... c'est plus comme... comme va être dans dans la vie même ((rires))... dans la vie réelle (...) peut-être un jour je suis à la France pour faire un pour suivit un cours un course un cours... c'est... beaucoup plus comme comme les digressions je pense... c'est plus spontané... (L4, Anexo 13).

... d'abord je voudrais dire que que j'ai beaucoup aimé le cours et je pense que ça a été une opportunité formidable de de pratiquer mon mon français oral... et je pense que la question du contact plus proche nous a donné l'opportunité de de nous montrer un peu de nous sentir un peu plus à l'aise et tout ça... (L6, Anexo 14).

... et ce cours pilote m'a donné la possibilité de parler plus à l'aise je me senti je me sens à l'aise... et c'était très bien ça... je vois que dans les dernières échanges avec avec L3 et L6 je me senti très à l'aise pour parler avec elles... (L8, Anexo 15).

... j'aimais parler avec les autres collègues... parce que c'était trop difficile pour moi parce que:: je suis... trop timide pour parler à la fac pour parler dans/dans la classe de français (L9, Anexo 16)

... qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours à distance?/ euh... la possibilité de... euh... de parler en français... (L10, Anexo 17)

A possibilidade de falar em francês é destacada como o aspecto mais apreciado do projeto *Cefradis* na análise dos estudantes. Podemos compreender que essa 'possibilidade de falar' expressa pelos estudantes está ligada ao ganho de um espaço de expressão verbal oral (o *online*) de que nem sempre dispõem nas aulas da faculdade, como apontado no primeiro capítulo desta tese.

Para os estudantes do *Cefradis*, algo mudou após este projeto em relação a sua maneira de expressar-se em francês. Uns dizem sentirem-se mais a vontade em relação à seu desempenho comunicativo, sentem que ganharam mais fluência ao expressar-se oralmente, e essa diferença se nota já em seus usos cotidianos da língua, como nas aulas de Língua ou de Literatura francesa da Faculdade. Outros lembram a consciência que ganharam sobre sua forma de expressão oral, e outros afirmam ainda querer seguir aprendendo com os colegas,

incorporando a seus discursos as formas de falar empregadas pelo *outro*, encontrando-os *online* de vez em quando para novas interações.

Ao final do projeto, com a leitura destes testemunhos de estudantes, é possível afirmar que só compreendemos de que modo nos construímos enquanto falantes de uma língua estrangeira na interação com o *outro*. Ter o olhar voltado para a maneira como nos expressamos através da língua falada, como escolhemos as palavras, como organizamos e co-construímos nossos discursos parece ser um dos caminhos para “estar com o mundo”, emprestando as palavras de Paulo Freire.

Não é do interior, do mais profundo da personalidade que se tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior. [...] Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. [...] Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. (Bakhtin; Volochinov, 1981: 87, grifos dos autores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Como uma pesquisadora que optou pela metodologia da pesquisa-ação é bastante instigante escrever sobre considerações finais e perspectivas, na medida em que não só estudantes e linguagens se modificaram, mas também a própria professor-tutora e pesquisadora. Buscando me ater a um resultado tangível do pondo de vista da perspectiva-ação é possível afirmar que este estudo atingiu seu objetivo da *mudança* de uma situação inicial de ensino e aprendizagem. No entanto, seria reduzir demais todo o processo que todos os atores envolvidos vivemos nesse longo período de interação.

Do lado dos estudantes, houve o despertar para uma consciência de sua expressão oral, isto é, para o sentido que dão a seus textos em função dos usos que fazem da língua estrangeira em suas atividades comunicativas. Seus depoimentos ao final do projeto revelam a consciência de que o aperfeiçoamento da expressão oral na língua estrangeira é um processo longo, continuado, que se desenvolve na interação e nos processos de cooperação com o *outro*. A grande satisfação manifestada pela possibilidade de *falar em francês com os colegas*, de saber-se capaz de manter uma conversação com um colega, de descobrir que possuem recursos linguísticos e discursivos que lhes possibilitam discutir a respeito de um tema cotidiano *tal como será na vida real*, são elementos que também indicam a mudança em relação à situação inicial em que não tinham esse espaço particular dedicado à interação oral. Se não considermos a aprendizagem de um ponto de vista restritivo e quantitativo (por exemplo, a quantidade de conectivos que tal estudante chegou a integrar a seu discurso, ou o número de ocorrências ‘corretas’ de tal estrutura gramatical ao final do processo), é possível afirmar que houve aprendizagem, e que agora os estudantes possuem elementos para dar continuidade a esse processo.

Do lado da professora-tutora, houve inúmeras aprendizagens. Se os estudantes manifestaram grande satisfação em poder *falar em francês com seus colegas*, eu também experimentei uma satisfação enorme em poder trabalhar com essas pessoas, porque compartilhamos ao longo do projeto a mesma vontade de aprender, de aprender algo sobre os

temas discutidos, sobre as diferentes visões de mundo, e sobre a língua estrangeira *por meio* dela.

Em minha dissertação do mestrado europeu (2009), propus abordarmos a questão do ensino de línguas sob a perspectiva da aprendizagem e não do 'ensino'. Há uma grande diferença entre aquilo que o professor 'pretende ensinar' e aquilo que os estudantes aprendem. Será possível ensinar uma língua? A questão que J. F. Halté se coloca (2006) parece-me bastante pertinente, e ainda mais o comentário que a segue, algo assim como é claro, já que a profissão do professor supõe que ele ensine algo. Se fosse assim, se os estudantes retivessem exatamente aquilo que é ensinado, então voltaríamos à metáfora dos 'vasos comunicantes' de Perrenoud, ou então àquela dos 'vasos a preencher' de Freire. Todo processo de ensino e aprendizagem é mediado pela interpretação que os atores envolvidos fazem no seu decorrer, e só somente desses processos de interpretação que se origina a aprendizagem.

Assim, prefiro acreditar que nós, professores, somos facilitadores dos processos de aprendizagem. Assumir essa posição supõe do professor uma análise constante de seu papel de mediador humano da aprendizagem. É importante que avalie os objetivos alcançados ao final do processo de aprendizagem, qual a contribuição de cada recurso mediador para o resultado final e em que medida esses recursos podem ser aplicados em outros contextos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa-ação desenvolvida no campo da didática de línguas não busca necessariamente uma mudança efetiva no contexto da aula, mas sim respostas a perguntas de pesquisa estreitamente relacionadas ao aperfeiçoamento do empreendimento didático. Relembro, como dito com Montagne-Macaire (2007), a mudança visada pela pesquisa-ação não representa uma revolução, mas sim uma evolução nas práticas didáticas.

No início deste trabalho, levantei três questões relacionadas ao objetivo geral de pesquisa. A primeira referia-se à relação lógica entre os fins e o critério de seleção dos meios, que objetivos pretende-se alcançar ao final do percurso de aprendizagem e quais recursos nos levarão a alcançá-los? A segunda interrogava o *modo* de organização dos diferentes recursos mediadores da aprendizagem para que favorecessem a ação do estudante estreitamente

relacionada com seu objetivo de aprendizagem. A última questão dizia respeito à postura assumida na mediação humana, que afinal é o elemento que pode criar os elos de aprendizagem entre os vários elementos que compõem esse processo.

A apresentação e a análise dos dados colhidos durante este estudo nos dão motivos para acreditar que os recursos tecnológicos selecionados e os usos que lhes foram atribuídos na organização do projeto *Cefradis* possibilitaram que exercessem exatamente seu papel de *instrumentos mediadores*: sua alta usabilidade permitiu que os estudantes realizassem as práticas didáticas propostas com foco cognitivo totalmente orientado para o conteúdo. À medida que o projeto se desenvolvia, foram identificadas estratégias satisfatórias de mediação tecnológica e humana de ajuda ao aperfeiçoamento da atividade comunicativa do estudante:

- 1) a escolha dos temas de conversação possibilitou usos da língua estrangeira diferentes daqueles vivenciados no ambiente de formação da universidade;
- 2) as produções orais individuais propostas como pré-requisito para as interações *online* deram a possibilidade ao estudante de pesquisar o vocabulário adequado para a discussão dos temas propostos e aumentar, dessa forma, seu repertório lexical;
- 3) as primeiras interações do estudante com a professora-tutora contribuíram para a criação de uma relação de confiança e de ajuda humana que seria oferecida durante o processo de aprendizagem;
- 4) o recurso tecnológico utilizado para a comunicação *online*, bem como o formato do *feedback* contribuíram, em certa medida, para a diluição do acanhamento do estudante diante da situação de produção oral e da comentário crítico à sua produção oral;
- 5) os elos de aprendizagem propiciados pelo compartilhamento dos textos orais e dos *feedbacks* fornecidos aos estudantes fizeram com que eles descobrissem suas semelhanças em relação à aprendizagem da língua estrangeira, e dessa forma, que se sentissem aptos a engajar-se com igualdade de condições nas interações com o *outro*.

A avaliação do projeto feita pelos estudantes denota grande satisfação em relação à mediação humana, como foi exposto ao longo do terceiro capítulo. Para eles, a mediação assumida pela professora-tutora fez com que se sentissem à vontade, e assim perdessem qualquer receio ou timidez diante da atividade de produção e de interação oral. Como disse há pouco, compartilhei com essas pessoas a vontade de aprender, e esta é a meu ver a estratégia de mediação humana que mais facilita os processos de ensino e aprendizagem.

Quando o professor se posiciona do lado do estudante, isto é, do lado da tarefa ou atividade que se está realizando, as relações interpessoais pré-estabelecidas pela interação didática podem ser, de certo modo, revertidas. Toda pessoa traz para o ambiente de aprendizagem conhecimentos prévios, histórias de vida, conhecimentos específicos relativos a uma atividade humana, a uma forma de expressão cultural que deseja compartilhar com seus companheiros de aula. E é extremamente prazeroso para o estudante saber que o *outro* está interessado naquilo que tem a falar. Certamente, em uma interação didática entre estudante e professor, o primeiro sabe que não é apenas o conteúdo da discussão que está em jogo, mas também toda a questão da expressão verbal que sustenta a interação. Mas há o momento para a interação sobre o conteúdo, em que se desenvolve o tema de conversação, e há o momento para a intervenção metalinguística que é quando o professor deve compartilhar seus conhecimentos sobre a língua de comunicação. Este é seu papel, e o estudante entra na aula de línguas sabendo que em algum momento da partida o jogo deverá ser jogado dessa forma.

Hoje, quando acabo de escrever este trabalho e passo em revista todas as atividades realizadas com os estudantes de Letras, penso que talvez pudéssemos ter feito isto ou aquilo de forma diferente. Este é um bom sinal, de busca da *evolução* (e não da revolução). Penso que gostaria de ter propiciado conversações *online* entre ao menos três estudantes (bem, aí passaríamos do diálogo ao trílogo, e isto teria provavelmente outras implicações didáticas), ou então que cada um dos colegas do *Cefradis* tivesse tido ao menos uma conversação com cada um dos outros. Tivemos problemas de tempo, na maior parte das entrevistas de avaliação comenta-se a questão do tempo, ou melhor, da falta de tempo para que os estudantes pudessem se dedicar como teriam gostado a este projeto. Em meio às aulas, trabalhos de disciplina, projetos de iniciação científica, responsabilidades profissionais (e vida pessoal), eles

deram seu melhor, desdobraram-se para arrumar sempre um tempinho para a realização de alguma atividade do *Cefradis*. Alguns estudantes avaliaram, ao final do projeto, que se este tivesse sido um curso obrigatório da Letras, certamente teriam ouvido mais textos orais de colegas, teriam ouvido outros *feedbacks*, feito anotações, enfim, poderiam ter-se implicado ainda mais nessas estratégias de aprendizagem que geralmente demandam *tempo*.

Emprestemos o caminho contrário na roda do tempo. É hora de imaginar o que poderia ser levado deste projeto para futuros cursos, ou da própria Letras da USP, ou em outras universidades brasileiras. Os espanhóis costumam repetir, assim, nas conversações cotidianas, os versos de um poeta sevilhano que dizem *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*.

É verdade que apenas as condições intrínsecas a dado contexto de aprendizagem, e as necessidades específicas manifestadas pelos estudantes é que podem definir um esboço de caminho. Mas mesmo assim, vamos lá tentar imaginar algo. Digo desde já que seria muito difícil realizar um trabalho como este do *Cefradis* em uma turma de Francês da Faculdade de Letras com em média trinta alunos e apenas um professor. O trabalho artesanal sobre as produções orais dos estudantes, que conta com transcrições de textos, análise, gravação de *feedback* com inserção de trechos da fala do estudante só poderia ser feito com regularidade por uma equipe.

Mas é possível pensar em soluções alternativas que podem ser muito valiosas para o estudante de línguas. Imagino um projeto de cooperação entre professores pesquisadores e estudantes de 3º ou 4º ano de Letras, a exemplo do que é comumente feito em nossa universidade. É possível registrar em formato digital algumas sessões de interação oral entre estudantes de francês cujo material pode, a seguir, ser transcrito por pequenas equipes de estudantes monitores em função do interesse linguístico e discursivo dos textos orais (uma maneira de praticar sua compreensão oral na língua alvo, a exemplo das transcrições das entrevistas de avaliação do *Cefradis* que foram todas transcritas pelos próprios estudantes).

Com este material na mão, já é possível que se faça uma boa sessão de reflexão, na sala de aula (presencial), em que os próprios estudantes proponham comentários e ajustamentos a seus textos conversacionais.

Outra possível aplicação do trabalho com o oral seria organizar equipes de estudantes de Letras, também dos anos finais da Graduação, para interagirem *online* com estudantes do 1º ou 2º ano, desde que de cada lado os interlocutores possuam níveis distantes de competência comunicativa. Um projeto como este, guiado por um docente da área, daria aos estudantes que logo terminarão a Graduação a chance de prepararem-se à profissão de professor de línguas (ao menos, de francês língua estrangeira), ao mesmo que todos teriam a chance de praticar o francês oral. Esta solução é mais ou menos equivalente às interações promovidas nos projetos de tipo *tandem* desenvolvidos atualmente em cooperação entre universidades de países distintos, como é o caso da Unesp de São José do Rio Preto.

Enfim, cada nova situação de ensino e aprendizagem representará um desafio novo para o professor de línguas. É importante que saiba que as respostas não são padronizadas, não são perfeitamente transferíveis de um a outro contexto. Enquanto este professor estiver buscando novas formas de facilitar a aprendizagem, a didática de línguas também estará caminhando e construindo novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- AREA, M. (2002). La Tecnología educativa como disciplina pedagógica. Manual de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna, Islas Canarias. Web de Tecnología Educativa, pp.1-8. Disponível em <<http://www.cse.ull.es/tecedu/misc/temario/tema2/tema2.pdf>>. Acesso em junho de 2008.
- BAKHTIN, M. ([1979] 2010). Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. Versão eletrônica disponível em <<http://letrasuspdownload.wordpress.com>>.
- BARROS, D. L. P. (2003). Interação em anúncios publicitários. In *Interação na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, vol. 5, pp. 17-44. São Paulo: Humanitas.
- BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de português – Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes ; citado por MARCUSCHI, L. A. ([2008] 2009). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- BERDUGO, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. In: *Revista Lenguaje* nº 28. Pp. 84-107. Disponível em <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co>>. Acesso em 17 de junho de 2008.
- BERDUGO, M. & PEDRAZA, A. (2005). Un estado del arte del desarrollo de ambientes web para lenguas y otras áreas. In: *Revista Lenguaje* nº 33. Pp. 197-237. Disponível em <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co>>. Acesso em 17 de junho de 2008.
- BERNIER, L. (1987). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. *L'interprétation des données dans une recherche qualitative*. Actas do colóquio da Associação para a investigação qualitativa, realizado na UQTR em outubro 1986, Universidade de Montréal, Faculdade das ciências da educação, pp. 7-19; citado por LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTOCCHI, D. 2007. O que é (afinal) a Web 2.0? Ensinar com Internet. Texto editado e resumido. Original: SÁ, Alberto & BERTOCCHI, Daniela. "A Web 2.0 no ano de 2006", In: Pinto, Manuel (org.), Anuário Mediascópio 2006, Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS/ICS), Universidade do Minho, 2007. Disponível em <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=653>. Acesso em 20 de outubro de 2009.

- BIGOT, V. (1996). Converser en classe de langue: mythe ou réalité ? In *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Les Carnets du Cediscor nº 4, pp. 33-46. Disponível em <<http://cediscor.revues.org>>. Acesso em 29 de novembro de 2010.
- BILGER, M. ; BLANCHE-BENVENISTE, C. (1999). Français parlé – oral spontané : quelques réflexions. In *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA)*, vol.2, pp. 21-30. Disponível em <<http://w3.erss.univ-tlse2.fr/membres/percy/etudiants/SL0014/CBB-Bilger.pdf>>. Acesso em 19 de novembro de 2010.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1992). Actualité de l'enquête et des études sur l'oral. In *Langue française. Enquête, corpus et témoin*. Vol. 93 N°1, pp. 94-119. Disponível em <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1992_num_93_1_5813>. Acesso em 19 de novembro de 2010.
- BLIN, F. e DONOHOE, R. (2000). Projet TECHNE: vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 3, nº 1, pp. 19-47. Disponível em <http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm>. Acesso em fevereiro de 2008.
- BOGDAN, R. et BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRODIN, E. (2007). Analyse de *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, nº 2, pp. 95-103. Disponível em <<http://alsic.revues.org/index711.html>>. Acesso em 26 de julho de 2010.
- BRONCKART, J-P; DOLZ, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In *L'Énigme de la compétence en éducation*. Revista *Raisons Éducatives*, pp. 27-44. Éditions De Boeck. Disponível em <<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED.html>> Acesso em 30 de novembro de 2010.
- CABERO, J. (2007). Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización. In J. Cabero (org.) *Tecnología Educativa*. Madrid: Mc Graw-Hill, pp.13-27. Capítulo do livro disponível em <http://novella.mhhe.com/sites/8448156137/information_center_view0/tabla_de_contenido.html>. Acesso em junho de 2008.
- CARVALHO LOPES, M. F. (1984). Linguística e ensino de língua materna. *Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 244-256. Citada por MARCUSCHI, L. A. ([2008] 2009). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola. 3ª edição.

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. Documento em formato eletrônico.
- COSTE, D. (1989). Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations. In: *Langue française*. N°82, pp. 20-27. Disponível em <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6378>. Acesso em 4 de dezembro de 2010.
- CYR, PP. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- DEGACHE, C. e NISSEN, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 11, n° 1. Disponível em <<http://alsic.revues.org/index797.html>>. Acesso em 9 de março de 2009.
- DE LA TORRE ARANDA, M. C. (2008). Blackboard: Interaction extra-muros. In *Le Français de spécialité. Enjeux culturels et linguistique*. Pp. 257- 264. Paris : Les éditions de l'Ecole Polytechnique.
- DE LA TORRE ARANDA, M. C. (2009). *Apprentissages en ligne pour publics universitaires. Médiations, Interactions*. Dissertação apresentada às universidades pertencentes ao Mestrado Europeu em Engenharia de Mídias para a Educação – EUROMIME – Universidade Técnica de Lisboa (Portugal), Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (Espanha), e Université de Poitiers (França), para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação. Documento pessoal.
- DE PABLOS PONS, J. (2006). El marco del impacto de las Tecnologías de la Información: herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. In *Telos: Cuadernos de comunicación y innovación*, nº 67. Pp. 68-74. Disponível em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1977359>>. Acesso em fevereiro de 2008.
- DEMAIZIERE, F. e NARCY-COMBES, J.-PP. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. In *Les cahiers de l'Acedle*, nº4, pp. 1-20. *Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*. Disponível em <http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf>. Acesso em 21 de novembro de 2008.
- DESCARRIES, F; CORBEIL, C. (org.) (1993). Recherche-action et questionnements féministes. In *Cahiers du réseau de recherches féministes*, nº 1, Université du Québec ; citadas por DIONNE, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília: Líber Livro Editora.
- DESROCHE, H. (1982). Les auteurs et les acteurs. La recherche-coopérative comme recherche-action. *Archives de sciences sociales de la coopération et du développement*, nº 59, Paris jan-mar., pp.39-64. [O texto, com anotações, é traduzido como capítulo 1 em THIOLLENT, Michel (2006) (org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos:

- UFSCar.]; citado por DIONNE, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília: Líber Livro Editora.
- DEVELOTTÉ, C.; GUICHON, N.; KERN, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 129-156. Disponível em <http://alsic.ustrasbg.fr/v11/develotte/alsic_v11_18-pra3.htm>. Acesso em 27 de novembro de 2010.
- DIONNE, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. WITTROCK, *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan: 119-161; citado por LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Tradução: Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 32.
- ESTRONIOLI, E. (04/09/2010). De olho nos rankings, internacionalização está na ordem do dia nas universidades paulistas. Portal UOL Educação. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/09/04/de-olho-nos-rankings-internacionalizacao-esta-na-ordem-do-dia-nas-universidades-paulistas.jhtm>>. Acesso em 25 de novembro de 2010.
- FILATRO, A. (2004). *Design instrucional contextualizado. Educação e tecnologia*. São Paulo: Senac.
- FOUCHER, A.-L. ; POTHIER, M. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. In *Alsic*, Vol. 10, n° 1, pp. 145-157. Disponível em <<http://alsic.revues.org/index625.html>>. Acesso em 24 de novembro de 2010.
- FREIRE, I.M. (2006). Janelas da cultura local: abrindo oportunidades para inclusão digital de comunidades. Revista Ciência da Informação (IBICT), vol.35, nº 3. Disponível em <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/706/598>>. Acesso em 16 de outubro de 2010.
- FREIRE, P. (1971). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec. Obra parcialmente disponível em <<http://books.google.com.br>>. Acesso em 19 de outubro de 2010.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. ([1994] 1998). *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*. Tome 3. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan Université.

- KERN, R.; WARSCHAUER, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In: R. KERN e M. WARSCHAUER (Orgs.) *Network-based language teaching: concepts and practice*. Pp. 1-19. Nova York: Cambridge University Press. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php>. Acesso em 7 de novembro de 2010.
- KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. (2008). Network-based language teaching. In N. V. Deussen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Vol. 4: Second and foreign language education* (pp. 281-292). New York: Springer. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php>. Acesso em 7 de novembro de 2010.
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International.
- LANCIEN, T. (1998a). Images mobiles et multimédia. In : CHANIER, T. ; POTHIER, M. (Orgs.), *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée (ÉLA)*, nº 110, pp. 171-182. Paris: Klincksieck – Didier Érudition.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Tradução: Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAGALHÃES DOS REIS, M. G. (2008). *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras. Disponível em <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em 24 de março de 2010.
- MAINGUENEAU, D. ([1987] 1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indurski. Campinas: Pontes.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Aborder la linguistique*. Paris: Seuil.
- MANESSE, D.; COSTE, D.; DABENE, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. In *Repères*, nº 20. Lyon : INRPP. Citados por NARCY-COMBES, J.-PP. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche action responsable*. Collection Autoformation et Enseignement Multimédia. Paris : Ophrys.
- MANGENOT, F. e ZOUROU, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet: le cas du français en première ligne. In : *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, nº 1, pp. 65-99. Disponível em <<http://alsic.revues.org/index650.html>>. Acesso em 06 de agosto de 2010.
- MARCUSCHI, L. A. (2005). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais. Novas formas de construção de sentido*. Pp. 13-67. Rio de Janeiro: Lucerna.

- MARCUSCHI, L. A. ([2007] 2008)⁵⁹. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. 6ª edição
- MARCUSCHI, L. A. ([2008] 2009). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola. 3ª edição.
- MARQUÉS, P. (1999). La Tecnología Educativa: Conceptualización, Líneas de Investigación. In MARQUÉS, P., DE PABLOS, J., AREA, M., *Enciclopedia Virtual de Tecnologia Educativa*. Disponível em <<http://dewey.uab.es/PMARQUES/evte.htm>>. Acesso em junho de 2008.
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. In *Les cahiers de l'Acedle*, nº4, pp. 93-120. *Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*. Disponível em <http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2010.
- MORAN, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, M. (Org.) *Educação online. Teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Pp. 41-52. São Paulo: Loyola.
- MORIN, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica*. Uma antropopedagogia renovada. Tradução M. Thiollent. Rio de Janeiro : DP&A; citado por DIONNE, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche action responsable*. Collection Autoformation et Enseignement Multimédia. Paris : Ophrys.
- NISSSEN, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. 2003. 331 f. Tese em Ciências da Educação. Université Strasbourg I – Louis Pasteur, Strasbourg, 2003. Disponível em <http://eprints-scd-ulp.u-strasbg.fr:8080/339/01/Nissen_th%C3%A8se.pdf> Acesso em 1 de novembro de 2010.
- NOGUEIRA, P. (abril de 2010). Intercâmbio sem sair de casa. In: *Unesp Ciência* nº7, pp.24-29. Revista eletrônica disponível em <<http://www.unesp.br/aci/revista/edicoes.php>>. Acesso em 11 de maio de 2010.
- NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. In *Revue française de pédagogie*, nº 129, pp. 87-131. Disponível em <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF129_8.pdf>. Acesso em 7 de dezembro de 2010.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.

⁵⁹ Indico entre colchetes o ano de publicação do título, seguido do ano de edição consultado para esta tese.

- O'REILLY, T. (2005). What is web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software. Artigo disponível em <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em 20 de outubro de 2009.
- MARQUÉS, P. (1999). La Tecnología Educativa: Conceptualización, Líneas de Investigación. In P. MARQUÉS, J. DE PABLOS, M. AREA (Coord.), *Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa*. Disponível em <<http://dewey.uab.es/PMARQUES/evte.htm>>. Acesso em junho de 2008.
- PLANETA UNIVERSITÁRIO (3/11/2010). Unicamp e Santander firmam acordo para mais 940 bolsas de estudos. Disponível em <http://www.planetauniversitario.com/index.php?option=com_content&view=article&id=17904:unicamp-e-santander-firmam-acordo-para-mais-940-bolsas-de-estudos&catid=22:bolsas-e-concursos&Itemid=74>. Acesso em 25 de novembro de 2010.
- PRETI, D. (2003). Alguns problemas interacionais da conversação. *Interação na fala e na escrita*. Projetos paralelos – NURC/SP, vol. 5, pp. 45-66. São Paulo: Humanitas. 2ª edição.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In *Langues Modernes* nº 3, pp.55-71. Disponível em <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>. Acesso em 7 de abril de 2009.
- PUREN, C. (2002/2003). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. In *Revue de didactologie des langues-cultures*, nº 127, pp. 321-337. Disponível em <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_127&ID_ARTICLE=ELA_127_0321>. Acesso em 7 de abril de 2009.
- PUREN, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. In *Revue de didactologie des langues-cultures*, nº129, pp. 121-126. Disponível em <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_129&ID_ARTICLE=ELA_129_0121>. Acesso em 7 de abril de 2009.
- PUREN, C. et KAZERONI, A. (2004) (Orgs.). Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. ELA – Études de Linguistique Appliquée, *Revue de Didactologie des langues-cultures*, nº134. Paris: Klincksieck – Didier Érudition.
- PUREN, C. (2007). Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence (Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007) – Plan de l'exposé. Disponível em <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>> Acesso em 2 de dezembro de 2008.

- PUREN, C. (2008). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. In *Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)*, pp. 1-13. Disponível em <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>>. Acesso em 7 de abril de 2009.
- QUARTIERO, E. M. (2007). Da máquina de ensinar à máquina de aprender: pesquisas em tecnologia educacional. Pp. 1-13. Disponível em <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/elisa_quartiero.pdf>. Acesso em 16 de dezembro de 2010.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBELO, F. (2008) Heurísticas de usabilidade em sistemas de informação. Documento da disciplina *Concepção, desenvolvimento e avaliação de materiais multimídia*. Arquivo pessoal em formato PDF. Mestrado em Ciências da Educação (2007-2009), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- RHÉAUME, J. (1982). « La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? ». In *Sociologie et sociétés*, vol.14, nº 1, pp.43-51. Disponível em <<http://id.erudit.org/iderudit/006775ar>>. Acesso em 19 de outubro de 2010.
- ROUET, J-F. (2000). « Hypermédia et individualisation des apprentissages : quels prérequis cognitifs ? » *Ordinateurs et textes : une nouvelle culture ?* In *Le Français Aujourd'hui*, nº 129, pp.9-17. Paris : Association Française des Enseignants de Français.
- SUGIMOTO, L. Internacionalização da universidade: significado, riscos e benefícios (22/11/2010). Portal da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <<http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2010/11/23/internacionalizacao-da-universidade-significado-riscos-e-beneficios>>. Acesso em 25 de novembro de 2010.
- TELLES MELO, T. (1997). O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa. In: Revista de Letras v. 19 - No. 1/2, pp. 84-87. Disponível em <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl19Art12.pdf>>. Acesso em 27 de agosto de 2010.
- TOMÉ, M. (2006). Vers une typologie des ressources, supports et dispositifs Internet pour le français langue étrangère. Disponível em <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00111407/en> Acesso em 26 de novembro de 2008.
- TOMÉ, M. (2009). Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE). In : *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 12, pp. 90-108. Disponível em <<http://alsic.revues.org/index1279.html>> . Acesso em 27 de janeiro de 2010.
- TOMÉ, M. (2009a). Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel. In: Çedille. Revista de Estudios Franceses, pp. 347-370.

- <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80811192019>>. Acesso em 29 de novembro de 2010.
- TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- TRIBBLE, D. S-C.; SAINTONGE, L. (1999). « Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative: quelques questionnements. » **Recherches qualitatives**, vol. 20, pp. 113-125. Disponível em <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/20St-Cyr-Tribble.pdf>. Acesso em 1 de setembro de 2010.
- USP DESTAQUES. Por uma USP Internacional. Boletim editado pela Assessoria de Imprensa da Reitoria nº07, 08/10/2010. Documento PDF. Disponível em <<http://www.usp.br/imprensa/?p=4482>>. Acesso em 10 de outubro de 2010.
- VIGOTSKI, L. S. ([1984] 2007). *A formação social da mente*. Orgs.: Michael COLE, Vera John-STEINER, Sylvia SCRIBNER, Ellen SOUBERMAN. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, do *Grupo de desenvolvimento de ritmos biológicos, Departamento de Ciências Biomédicas, USP*. São Paulo: Martins Fontes.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- WARSCHAUER, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In Fotos S. (Ed.) *Multimedia language teaching*. Pp. 3-20. Tokyo: Logos International. Disponível em <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm#taylor80>>. Acesso em 7 de novembro de 2010.
- WARSCHAUER, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. In *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers. Pp. 470-481. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php>. Acesso em 12 de novembro de 2010.
- WENER, N. (1986). « La recherche-action, un système particulier de communication », In *TSF magazine*, UQAM, Montréal, pp. 27-32 ; citado por DIONNE, H. (2007). *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília: Líber Livro Editora.
- ZOUROU, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. In : *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 2. pp. 3-26. Disponível em <http://alsic.u-strasbg.fr/v10/zourou/alsic_v10_15-rec10.htm>. Acesso em 19 de junho de 2008.

SITES INSTITUCIONAIS

ABERGO – Associação Brasileira de Ergonomia – Universidade Federal de Pernambuco /Departamento de Design/CAC. Recife, PE <<http://www.abergo.org.br>> Acesso em abril de 2008.

PROJET LÉON-GRENOBLE. Colaboração entre dois projetos de pesquisa : *Le français en (première) ligne* (F. Mangenot, Université Stendhal -Grenoble 3) e *Campus Virtuel FLE* (M.Tomé - Universidad de León). <<http://flenet.rediris.es/projetLG/webProjetLG05.htm>> Acesso em agosto de 2010.

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”. Portal da universidade; Assessoria de Relações Externas (AREX) <<http://www.unesp.br/arex/>>.

REFERÊNCIAS DOS RECURSOS E VÍDEO-REPORTAGENS

4SHARED. Compartilhamento de arquivos grátis.

<<http://www.4shared.com>>

AUDACITY. Editor de áudio digital.

<<http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>>

AIMERIEZ-VOUS VIVRE DANS LE MARAIS? Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=MoKS58B6fhw>>. Acesso em 25 de setembro de 2010.

CLEMENTINE DÉCOUVRE L'IPAD À 20 MOIS. Disponível em <http://www.dailymotion.com/video/xddya1_clementine-decouvre-l-ipad-a-20-moi_tech>. Acesso em 06 de junho de 2010.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. A LEITURA E O AUTORETRATO. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ltyRqP3h-eA>>. Acesso em 29 de setembro de 2010.

LA HONTE, LE POISON DE L'ÂME. Disponível em <http://www.dailymotion.com/video/xequmt_quot-la-honte-le-poison-de-l-ame-q_news>. Acesso em 29 de setembro de 2010.

LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES BIEN MOINS CLASSÉES. Disponível em <<http://www.bfmtv.com/video-infos-actualite/detail/les-universites-francaises-moins-bien-classees-329195/>>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

MC'DONALD'S 2010. VENEZ COMME VOUS ETES. MENTEURS. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Z6OMBo0_yvs&feature=related>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

MC'DONALD'S 2010. VENEZ COMME VOUS ETES. OUBLI. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=w6Pp4RXHVqU&feature=related>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

MC'DONALD'S 2010. VENEZ COMME VOUS ETES. PÈRE ET FILS. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=q4CznKpi3Y8&NR=1>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

PARIS : QUE PENSEZ-VOUS DE BARBÈS ?. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=hPCcnMwh79c&feature=related>. Acesso em 25 de setembro de 2010.

SAINT-MARTIN D'HERES. ÉTUDIER A L'ETRANGER, ÇA VOUS TENTE? URL : <http://www.youtube.com/watch?v=VekpDitlt2I>. Acesso em 25 de setembro de 2010. Vídeo não mais disponível.

SENNA, UN NOM PORTÉ HAUT PAR SA SOEUR VIVIANNE. Disponível em http://www.dailymotion.com/video/xabp7h_senna-un-nom-porte-haut-par-sa-soeu_news. Acesso em 6 de junho de 2010.

TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANTS DE PARIS-SORBONNE. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=q7iyW1k4hpE&feature=related>. Acesso em 25 de setembro de 2010.

TUTO MANIP VOIX AUDACITY. Tutorial desenvolvido especificamente para o Cours Pilote Français Avancé à Distance *CEFRADIS*. http://www.youtube.com/watch?v=P34MT2D_9hE

ANEXOS

ANEXO 1. QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Questionnaire adressé aux étudiants de "FRANCÊS V" – 1^{er} semestre 2010, dans le cadre de la recherche sur les potentialités des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement-apprentissage du français pour publics universitaires non-francophones.

Merci de répondre à ce questionnaire de la façon la plus précise possible. Vos réponses nous permettront de mieux connaître votre profil étudiant, vos besoins et vos attentes par rapport à l'apprentissage du français. Vous pouvez répondre aux questions en français ou bien en portugais : le plus important, c'est de répondre de façon simple et claire.

Identité

Nom : Prénom :

Vous êtes :

() étudiant en Lettres

() auditeur libre

() professeur de (discipline)

() autre :

Année où vous avez commencé à étudier le français à l'USP :

Autre(s) langue(s) parlée(s) :

() espagnol () anglais () autre :

Séjour(s) à l'étranger (lieu et période) :

.....

Formation en Français Langue Etrangère

1. Avez-vous suivi/Suivez-vous un autre cours de français à part celui de l'USP ?

() oui

() non

2. Si oui, quel type de cours, et pendant combien de temps (année(s) / mois) ?

() cours particulier : (période)

() cours dans un Centre de Langues: (période)

() cours à distance:

() cours de conversation:

() cours de grammaire :

() autre :

3. En dehors de votre cours de français à l'USP, que faites-vous régulièrement pour pratiquer le français ?

() je lis (des romans, des poèmes, des polars, des BD...)

() je lis des journaux ou des revues francophones version papier ; Ex. :

() je lis des journaux ou des revues francophones en ligne ; Ex. :

() je lis des blogues ; Ex. :

() je visite des sites web en français ; Ex. :

() je pratique la langue à l'aide de cours de français interactifs sur le web ; Ex. :

() je vais au cinéma

() je vois des films chez moi

() je regarde la télé ; Ex. :

() j'écoute la radio ; Ex. :

() j'écoute des chansons

() je recherche des chansons sur le web pour les télécharger

() je regarde des vidéos sur des sites web genre Youtube, Dailymotion, etc

() j'enregistre ma voix lisant un texte en français

() j'enregistre ma voix parlant en improvisation sur un thème quelconque

- ☐ je chatte en français avec des camarades brésiliens
- ☐ je chatte en français avec des camarades francophones
- ☐ autre :

4. A votre avis, quel serait à présent votre niveau de compétences communicatives à l'oral et à l'écrit en français, dans une échelle de 1 à 5 ?

compréhension orale	expression orale	compréhension écrite	expression écrite
☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1
☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2
☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3
☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4
☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5

5. Dans quel contexte comptez-vous utiliser le français après votre Licence (ou bien après les cours de français de la Faculté de Lettres, si vous êtes auditeur libre) ?

- ☐ je souhaite devenir prof de français
- ☐ je souhaite devenir traducteur
- ☐ je souhaite travailler dans une maison d'édition
- ☐ je souhaite suivre mes études de post-licence dans un pays francophone
- ☐ autre :

6. Aimerez-vous participer à une formation à distance complémentaire à votre cours de "Francês V" pendant ce premier semestre 2010, sachant que vous seriez en train de contribuer à une recherche de doctorat¹ ?

- ☐ oui ☐ non

7. Si oui, qu'aimeriez-vous pratiquer dans cette formation (notez de 1 à 5, par ordre d'importance) ?

- ☐ l'oral – compréhension
- ☐ l'oral – expression

¹ Votre identité sera gardée confidentielle pour la recherche, nous vous identifierons seulement par un sigle (p.ex. : João Martins = JM).

- ☐ l'écrit – compréhension
- ☐ l'écrit – expression
- ☐ la grammaire de la langue

8. Disposez-vous d'une connexion à Internet vous permettant de suivre un cours à distance ?

- ☐ oui ☐ non

9. Pour un cours à distance on consacre normalement quelques heures en ligne chaque semaine, plus des heures supplémentaires de travail seul(e) que l'enseignant-tuteur peut éventuellement demander de faire. Pour ce cours de français à distance que l'on vous propose, votre disponibilité horaire serait de :

- ☐ une fois par semaine, 1 heure en ligne plus une ½ heure de travail seul(e)
- ☐ une fois par semaine, 1 heure en ligne plus 1 heure de travail seul(e)
- ☐ une fois par semaine, 1h30 en ligne plus heure(s) de travail seul(e)
- ☐ deux fois par semaine, 1 heure en ligne à chaque fois plus heure(s) de travail seul(e)
- ☐ deux fois par semaine, 1h30 à chaque fois plus heure de travail seul(e)
- ☐ autre :

MERCI!

Carmen Aranda

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês – FFLCH/USP

Pesquisa "Ensino e aprendizagem do francês para públicos universitários. Mediações e interações em linha para a prática do oral."

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

São Paulo, abril de 2010

ANEXO 2. PROGRAMA DO CURSO ONLINE

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

PILOTE FRANÇAIS 5 | FAC DE LETTRES, USP

PROGRAMME

1.1 OBJECTIFS DU COURS

Diminuer l'écart entre l'oral que vous pratiquez dans les cours de français présentsiels et l'oral pratiqué dans un contexte cible pour vous, étudiants en Lettres: une université francophone où vous voudrez suivre vos études de post-licence, ou bien dans un contexte professionnel d'usage de la langue cible.

Par le choix des thèmes, établir un rapport logique avec les contenus du cours « Français V » du Prof. Cristina Pietraróia, que vous suivez actuellement à la fac de Lettres, à savoir :

« Étudier la variété du texte journalistique dans ses différents rubriques, contextes et supports pour mener l'étudiant à: (a) comprendre et analyser le fonctionnement du discours argumentatif; (b) savoir argumenter, oralement et par écrit, sur les faits de l'actualité française. »

(Programme de FLM1134 – FRANÇAIS V (matin et soir) Prof. Cristina Casadei Pietraróia). »

1.2 METHODOLOGIE

Le travail sera structuré autour de la pédagogie du projet et de la réalisation de tâches à distance. Nous comprenons que l'étudiant apprend en réalisant des tâches, car il mobilise ses compétences orales et écrites pour agir dans la langue d'apprentissage. Cela nous inscrit, du coup, dans la perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

1.2.1 MODALITES DE TRAVAIL

Des activités individuelles (au début du pilote) et des tâches collectives réalisées en groupes de 2 ou 3 personnes. Le groupe de deux ou trois personnes, et pas plus, facilite la communication en ligne à distance.

Les activités et tâches comprennent les quatre compétences impliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) : compréhension et production orale, compréhension et production écrite. Les compétences liées à la langue parlée (en réception et en production) seront mises en valeur, selon vos vœux exprimés dans le questionnaire d'analyse de besoins

(cf. le document « Résultats du questionnaire (1) » qui vous a été remis lors de notre premier rendez-vous présentiel, le 3 mai).

1.3 JUSTIFICATIVE

Les études actuelles en Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) basées sur l'approche socioculturelle (issue des théories vigotskiennes) attirent l'attention sur l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage et l'usage et d'une langue étrangère, en même temps qu'elles cherchent à comprendre les effets de la médiation par l'outil technologique (ordinateur, médias numériques) sur l'apprentissage.

On suppose que les outils technologiques jouent un rôle important dans la restructuration et l'organisation des fonctions mentales dans une situation d'apprentissage collective en langue étrangère.

1.4 NOMBRE DE PARTICIPANTS AU PROJET

14 étudiants de 3^{ème} année de Lettres-Français de l'Université de São Paulo. Vous avez répondu positivement à l'invitation de participer au projet, dans un questionnaire qui dessine votre profil apprenant, vos vœux concernant la pratique à distance de compétences communicatives, ainsi que vos disponibilités horaires hebdomadaires.

1.5 PLAN DE TRAVAIL

Deux moments sont envisagés pour ce pilote.

Un premier moment, d'une durée de trois à quatre semaines (du 3 au 28 mai), sera structuré autour d'activités individuelles de production orale et écrite à l'aide d'un logiciel technologique (Audacity, p.ex.). Le but : s'entraîner au passage à un oral plus spontané, qui se démarque du texte écrit qui a servi à sa préparation. Des interactions en tandem (2 collègues, chacun chez soi) sont prévues pendant cette première étape du projet.

Un deuxième moment (les six ou sept dernières semaines) sera consacré à la réalisation d'une sorte de journal numérique, dans lequel vous pourrez exprimer vos opinions sur des sujets d'actualité de votre choix. Une ressource très utilisée aujourd'hui sur le web pour donner son opinion sur « tout et n'importe quoi » est le blogue. On pourra donc construire

le « *blogue du groupe* », contenant de l'écrit, mais aussi de l'audio (podcast), et de la vidéo si vous voulez; on aboutira à un produit qui exprime le résultat des discussions menées par le groupe, le résultat de vos idées, de votre travail collaboratif.

- ☞ Le plus important dans ce travail collectif sera la **négociation entre les collègues du groupe**. C'est à travers vos discussions, à travers l'**argumentation de vos opinions personnelles** et l'**écoute de l'autre** (de vos collègues) pour la construction de contenus collectifs que vous pratiquerez la langue française.

1.6 RESSOURCES NUMERIQUES UTILISEES

Audacity – logiciel libre d'enregistrement de d'édition audio. Téléchargement depuis : <http://audacity.sourceforge.net/download/>

Skype / MSN / Google Talk (à décider) – logiciels de communication orale synchrone en ligne

Moodle – plateforme de gestion de cours à distance, pour la communication interne, pour déposer et échanger des textes

PodOmatic – hébergeur de podcasts qui permet la création de messages écrits accompagnés de contenus sonores : <http://www.podomatic.com/featured>

Blogger ou Wordpress – ou autre hébergeur de blogues, c'est comme vous le voulez !

Autres. Propositions :

.....

.....

São Paulo, 2 mai 2010

Carmen Aranda

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês – FFLCH/USP

Pesquisa "Ensino e aprendizagem do francês para públicos universitários. Mediações e interações em linha para a prática do oral.

Orientadora: Profª Drª Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

ANEXO 3. GUIA DE ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL INDIVIDUAL. ATIVIDADE 5.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Cours Pilote Français Avancé à Distance | CEFRADIS

Activité 5

Vous allez donner votre opinion personnelle sur un sujet d'actualité. Deux thèmes de conversation vous sont proposés, vous n'allez en choisir qu'un seul. Cette activité, de production individuelle, débouchera sur une discussion en tandem en ligne (Activité 6) avec l'un(e) des collègues du cours pilote.

1 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Par le choix de thèmes courants de la vie quotidienne, vous inviter à une forme de communication orale et d'interaction différente de celle que vous pratiquez d'habitude dans le cadre de vos cours de français à la fac.

2 THEMES ET EXTRAITS VIDEO PROPOSES

THEME 1 : LE CLASSEMENT DE SHANGHAI

Le Classement de Shanghai, le classement académique des universités mondiales établi par les chercheurs de l'Université de Jiao-Tong de Shanghai, Chine, suscite pas mal de controverses, à commencer par ses critères qui mettent en valeur la recherche et les récompenses. Selon ce classement, les universités françaises ne montreraient qu'une faible performance, dont seulement trois figurent dans le top 100 (document disponible sur http://www.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20100812/1398457_5eeb_arwu2010.pdf), où vous pourrez voir aussi le classement de notre université, l'USP). Au top du top 100, on trouve des universités nord-américaines, aux côtés des universités allemandes et anglaises. Le reportage « Les universités françaises bien moins classées » affirme que les récompenses ne font pas partie de la culture universitaire française, ce qui donne à remettre en question les critères de ce classement.

Et vous, pensez-vous que ces indicateurs de qualité de l'enseignement universitaire, tels Shanghai, le classement de l'INEP/MEC aux niveaux Licence et post-licence, ou bien le système d'évaluation Capes au niveau post-licence soient judicieux ? Sur quels critères établir le classement, et à quoi (qui) ça peut bien servir ?

Lien pour la séquence vidéo :

www.bfmtv.com/video-infos-actualite/detail/les-universites-francaises-moins-bien-classees-329195/

Articles connexes :

www.lemonde.fr/societe/article/2010/08/12/classement-de-shanghai-paris-vi-toujours-premiere-universite-francaise_1398446_3224.html

www.lemonde.fr/societe/article/2009/11/16/le-classement-de-shanghai-etude-mal-menee-calcul-mal-fait-par-jean-charles-billaud-denis-bouyssou-philippe-vincke_1267964_3224.html

THEME 2 : PUB McDONALD'S « VENEZ COMME VOUS ETES »

La très connue chaîne de restauration rapide McDonald's a récemment lancé en France sa nouvelle campagne publicitaire « Venez comme vous êtes ». Trois spots sont diffusés sur les chaînes de télé françaises, et bien sûr, sur le web :

1. « Venez comm vous êtes. Menteurs. »
www.youtube.com/watch?v=Z6OMBo0_yvs&feature=related
2. « Venez comm vous êtes. Oubli. »
www.youtube.com/watch?v=w6Pp4RXHVqU&feature=related
3. « Venez comm vous êtes. Père et fils. »
www.youtube.com/watch?v=q4CznKpi3Y8&NR=1

Une brève ballade sur le web montre que le troisième spot, « Père et fils » (répandu sur le réseau comme « Venez comme vous êtes. Version gay ») a fait énormément parler. Et pour cause ! En effet, les débats sont nés à la suite du commentaire du journaliste nord-américain Bill O'Reilly, sur Fox News, critiquant la pub : « *ce spot (ad, en anglais) ne rentrerait jamais aux USA. [...] do they have an Al-Qaïda ad... comme as you are?* ».

Certains disent que O'Reilly compare les homosexuels à Al-Qaïda sur un ton moqueur. D'autres disent que c'est la première fois qu'on voit une pub à la télé ne pas caricaturer un homo. Et d'autres encore disent qu'il ne s'agit que d'un coup de marché, car « Un jeune (forcément) gardant secrète son homosexualité dans un McDo, ça ne signifie rien. Qui clame haut et fort son orientation sexuelle à chaque fois qu'il prend un burger? Personne. » (www.youtube.com/watch?v=DiRC2e-Sszk commentaires).

Et vous, qu'en dites-vous ? Coup de marché, ou bien volonté d'accepter pour de vrai les gens comme ils sont ? Pensez-vous que, dans ses cours d'analyse de textes, l'école doive aborder la lecture du message passé par les pubs en général ?

Lien pour la séquence du journaliste :

<http://bratislabat.blogspot.com/2010/06/quand-la-nouvelle-pub-mc-donalds-fait.html>

http://www.minutebuzz.com/la-pub-gay-pour-Mc-Donald-s-fait-debat-aux-Etats-Unis_a2923.html

3 CONSIGNE

Vous allez enregistrer votre commentaire sur le thème choisi, comme d'habitude, sur un fichier audio (avec Audacity, p.ex.). Puis, vous pouvez le charger vous-même sur notre page de partage de fichiers audio <<http://www.4shared.com/?signin=1>> avec les login/motdepasse carmenarand@gmail.com 22jqch.

N'oubliez pas de passer un post ou e-mail au groupe Cefradis pour annoncer que votre texte est chargé. Merci !

La consigne, c'est d'argumenter librement l'aspect qui vous attire le plus l'attention dans le thème choisi. Les propositions d'entrée dans le texte que je vous fais ci-dessus ne sont que des suggestions, chacun de nous faisant différentes lectures entre les lignes d'un texte.

Durée maximum de votre argumentation : 7 minutes.

4 DUREE DE L'ACTIVITE :

Peut-être 50 minutes... peut-être plus... le temps de choisir le thème qui vous parle le plus, de former votre opinion personnelle et de l'enregistrer.

5 MODALITE DE TRAVAIL

Individuelle : élaboration et enregistrement de votre opinion.

6 RESSOURCE UTILISEE

Audacity – logiciel libre d'enregistrement de d'édition audio (bien connu de vous, déjà).

7 DATE DE REMISE DE L'ACTIVITE

Vendredi 27 août.

Bon courage ! ☺

São Paulo, 19 août 2010
(Carmen Aranda, tutrice)

ANEXO 4. GUIA DE ATIVIDADE DE CONVERSAÇÃO. ATIVIDADE 6.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Cours Pilote Français Avancé à Distance | CEFRADIS

Activité 6

Vous aurez un rendez-vous en ligne avec un(e) collègue du groupe. Cette activité est une suite à l'Activité 5, dans laquelle vous vous êtes exprimé(e) sur un sujet d'actualité, et a pour but de vous faire argumenter votre opinion personnelle.

DEROULEMENT DE LA CONVERSATION

Il s'agit d'une conversation entre deux ou entre trois collègues, chacun d'eux avant écouté au préalable le commentaire audio de l'autre concernant le thème de discussion (fichiers audio chargés sur 4shared.com).

Pendant cette conversation en ligne, nous n'avons pas de règles formelles de débat à suivre comme si on passait à la télé (p.ex., 5 minutes pour exposer son opinion, puis droit à une réplique, et réponse à la réplique...). Cela étant dit, le dialogue (ou trilogue) sera conduit naturellement par vos contributions personnelles à la progression du débat.

1 THEMES ET EXTRAITS VIDEO PROPOSES

THEME 1 : LE CLASSEMENT DE SHANGAI

THEME 2 : PUB MCDONALD'S « VENEZ COMME VOUS ETES »

2 DUREE DE L'ACTIVITE :

Environ 30 minutes.

3 OBJECTIF DE L'ACTIVITE

Connaître votre façon d'argumenter votre opinion personnelle à partir d'un thème donné. Par le choix de thèmes courants de la vie quotidienne, vous inviter à une forme de communication orale et d'interaction avec les collègues différente de celle que vous pratiquez d'habitude dans le cadre de vos cours de français à la fac.

4 MODALITE DE TRAVAIL

Échange synchrone en ligne) entre étudiant(e)s, en tandem ou à trois. La tutrice participera en tant qu'observatrice des échanges.

5 RESSOURCES UTILISEES

Skype – logiciel propriétaire de communication sur Internet.

N.B. : Je vais enregistrer toutes les rencontres, si vous me l'autorisez. Si vous souhaitez également enregistrer nos discussions à distance, il suffit de faire marcher Audacity au tout début de notre rendez-vous, simple comme bonjour. Tuyau : il faut pas connecter le câble écouteurs (généralement le bout est à couleur verte) à votre ordinateur, de sorte que l'audio de la conversation soit audible dans la pièce où vous travaillez et, par conséquent, audible pour le programme Audacity.

6 CHRONOGRAMME PREVU

30	31					
Activité 6 débat en ligne	Activité 6 débat en ligne	1	2	3	4	5

SEPTEMBRE 2010						
lu	ma	me	je	ve	sam	dim
		1 Activité 6 débat en ligne	2 Activité 6 débat en ligne	3 Activité 6 débat en ligne	4	5
		Frayer une suggestions pour Activité 7	Frayer une suggestions pour Activité 7	Frayer une suggestions pour Activité 7		
6 Votez pour 1 thème Act.7	7 Votez pour 1 thème Act.7	8 Votez pour 1 thème Act.7	9	10 Activité 7 PO individuelle	11 Activité 7 PO individuelle	12 Activité 7 PO individuelle

Bon courage ! ☺

São Paulo, 30 août 2010
(Carmen Aranda, tutrice)

ANEXO 5. TEXTOS DE APOIO ÀS ATIVIDADES 5 E 6 (MATÉRIAS DO LE MONDE).

A la Une > Société

Classement de Shanghai : Paris-VI, toujours première université française

Le Monde pour Le Monde.fr | 12.08.10 | 17h44 • Mis à jour le 13.08.10 | 21h42

ÉDITION ABONNÉS
à € par mois

44

Partagez

Facebook

Recommander

Seja o primeiro de seus amigos a recomendar isso.

La mise en ligne du [classement](#) de Shanghai des 500 meilleures universités en recherche n'est attendu que le 15 août, mais l'université de Jiao Tong a d'ores et déjà communiqué son millésime à la presse étrangère, dont *Le Monde*. Et le millésime 2010 de ce classement lancé en 2003 ne réserve pas de surprise aux universités françaises.

Les trois premières universités se classent toujours à distance respectable de l'université de Harvard, première université depuis huit ans. Paris-VI, 39^e, gagne une place par rapport à 2009, tandis que Paris-XI arrive au 45^e rang (-2) et l'Ecole normale supérieure au 71^e rang (-1).

Ensuite, les universités Paris-Diderot (Paris-VII), Strasbourg, Joseph-Fourier (Grenoble-I) et Paris-Descartes (Paris-V) retrouvent leur rang entre la 100^e et la 200^e place. En tout, 22 universités françaises se classent dans le top 500 du classement de Shanghai.

Ce classement, qui se fonde essentiellement sur des critères de recherche en sciences exactes (taux de citation, nombre de prix Nobel, etc.), reste écrasé par les universités américaines : Harvard conserve sa première place depuis 2003, Berkeley (University of California) a en revanche ravi la deuxième place à Stanford. Au-delà du trio de tête, les universités américaines confisquent 54 des 100 premières places (et 17 des 20 premières places) du classement de Shanghai.

Philippe Jacqué

Le classement de Shanghai, étude mal menée, calcul mal fait, par Jean-Charles Billaut, Denis Bouyssou, Philippe Vincke

LEMONDE.FR | 16.11.09 | 16h11 • Mis à jour le 16.11.09 | 16h25

L'édition 2009 du désormais célèbre classement de Shanghai est disponible depuis quelques jours. Comme chaque année, elle suscite de nombreux commentaires et réactions. En France, on se désole tout particulièrement de la faible performance de nos universités comparée aux grandes universités américaines ou britanniques. Mais quel crédit faut-il accorder à ce classement ? Après tout, nous sommes habitués à voir paraître régulièrement des classements des villes où il fait *"le mieux vivre"*, des *"meilleurs vins"*, des voitures les plus performantes, etc. Confrontés à de tels classements, on est partagés entre une légitime curiosité et un sentiment de malaise. Existe-t-il en effet une manière claire de définir la ville où il fait *"le mieux vivre"* indépendamment de l'âge, la situation familiale, les revenus, la culture de la personne à qui l'on s'adresse ? La question de la *"meilleure université"* au monde nous semble au moins aussi problématique.

Les premières questions à se poser avant d'analyser le classement de Shanghai sont simples mais néanmoins fondamentales : *"À qui ce classement est-il destiné ?"*, *"À quoi ce classement doit-il et peut-il servir ?"*. À ignorer ces questions, on risque fort de prendre ce classement comme une *"vérité"* qui pourrait servir de base à des propositions d'actions, voire de réformes. Mais on a le droit de penser qu'un étudiant choisissant une université pour y effectuer un échange semestriel de type Erasmus, un chercheur en médecine désirant intégrer un groupe de recherche dynamique, un recruteur à l'affût de futurs cadres à haut potentiel, ou un ministre évaluant l'efficacité d'un système national d'enseignement supérieur n'utiliseront pas, ou plutôt ne devraient pas utiliser, les mêmes critères.

Le classement de Shanghai semble offrir une réponse universelle à une question mal définie et qui n'a été posée par personne. Il ne dit pas à qui il s'adresse ni à quoi il peut servir. Dès lors, il suscite une aura mystérieuse qui n'est méritée en aucune façon. En dehors de la difficulté que nous venons de mentionner, ce classement souffre en plus de trois problèmes majeurs.

Tout d'abord, les entités évaluées ne sont pas définies de manière précise. Dans beaucoup de pays européens, l'organisation de l'enseignement supérieur est tributaire d'une longue histoire et l'organisation qui en résulte est complexe : on y trouve des universités mais aussi des grandes écoles et des organismes de recherche. Dans un tel contexte, ce qui doit compter comme une *"université"* ne s'impose pas de manière évidente et demande une connaissance fine du paysage institutionnel : le Collège de France, institution prestigieuse mais qui ne délivre aucun diplôme et n'a aucun étudiant, figurait dans les classements de Shanghai de 2003 à 2005. De plus, nos institutions d'enseignement supérieur ont subi de nombreuses modifications au cours de leur histoire.

On sait qu'après 1968, l'université de Paris (comme beaucoup d'autres) a été découpée en 13 universités de moindre taille, ce qui devait en faciliter la gouvernance. Mais cette division est préjudiciable dans le classement de Shanghai dans lequel 5 des 6 critères utilisés sont des critères de comptage (prix Nobel, médailles Fields, articles référencés, chercheurs les plus cités) et sont donc directement influencés par la taille de l'institution. Un calcul simple montre que si on rétablissait l'université de Paris dans ses frontières d'avant 1968, on créerait une institution qui figurerait parmi les dix meilleures universités mondiales selon le classement de Shanghai. Aurait-on pour autant amélioré la capacité de notre pays à produire des recherches de très haut niveau ? Clairement non. Enfin, une part très significative de la recherche française se fait au sein d'organismes de recherche tels que le CNRS ou l'Inserm. Les recherches menées au sein de ces organismes ne contribuent pas à améliorer la position de nos universités dans le classement de Shanghai. Doit-on en conclure qu'il faut supprimer ces organismes et affecter leurs ressources et leur personnel aux universités ? En fusionnant les 13 universités parisiennes et en leur affectant le personnel et des crédits des laboratoires de recherche franciliens dépendant du CNRS ou de l'Inserm, on aboutirait à une institution qui serait en tête dans le classement de Shanghai... sans pour autant avoir augmenté le potentiel scientifique de notre pays et en ayant créé une organisation gigantesque dont la gouvernance serait clairement très problématique.

Mentionnons ensuite que les critères utilisés par le classement de Shanghai sont tous d'apparence "objective". Il suffit, nous dit-on, de compter les prix Nobel, les médailles Fields, les chercheurs les plus cités ou les articles référencés dans les bases de données. Mais le diable se cache dans les détails. Comment pondérer le prix Nobel de chimie de Marie Curie datant de 1903 par rapport au prix Nobel de physique d'Albert Fert reçu en 2007 ?

Que faire des prix Nobel attribués à des personnes travaillant dans des institutions n'existant plus, par exemple suite aux partitions intervenues après 1968 ? Est-il normal que l'appartenance d'Albert Fert à une unité mixte de recherche diminue de moitié la valeur de son prix Nobel pour son université (*Le Monde*, 27 août 2007) ? Est-il normal qu'un article publié dans la prestigieuse revue *Nature* ait plus d'impact dans le classement s'il est signé de douze auteurs plutôt que de deux seulement ? Est-il normal de tenir pour acquis que la science se divise "naturellement" en 21 catégories (dont 6 sont liées à la médecine et à la biologie) qui serviront à déterminer les chercheurs les plus cités ? Est-il normal de penser qu'un article d'économie doit avoir un poids deux fois plus grand qu'un article de chimie ? Derrière l'apparente objectivité se cachent un grand nombre d'options toutes plus ou moins contestables ou arbitraires. Comme les données utilisées ne sont pas rendues publiques, ce qui s'écarte sensiblement des règles de "bonnes pratiques" en matière d'évaluation, il est impossible non seulement à une institution de vérifier que les données la concernant ne sont pas erronées mais encore d'apprécier l'impact sur le résultat final de tous les éléments que l'on vient de mentionner.

Enfin, ce classement est établi annuellement. Mais on sait qu'une thèse de doctorat dure trois ans, que les contrats entre les universités et l'Etat sont quadriennaux, que la commission du titre d'ingénieur habilite les écoles d'ingénieurs pour des périodes de six ans. Même le très discuté impact factor des revues scientifiques est calculé sur une période de deux ans. Dans ces conditions, il est clair que la variation de la position d'une institution d'une année sur l'autre reflète bien plus vraisemblablement des effets dus au hasard (il est rare qu'une institution reçoive un prix Nobel tous les ans !) que de réels changements de tendance. De plus, la manière d'agréger l'information dans le classement de Shanghai à la propriété très curieuse de faire dépendre la position relative de deux institutions non seulement de leurs propres performances mais également de celles des institutions les mieux classées sur chacun des critères utilisés. Il semble dès lors sage de s'abstenir de commenter de telles variations !

Le classement de Shanghai était – semble-t-il – très attendu par tout le monde, journalistes, étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs, présidents d'université, personnages politiques... comme s'il était universel et qu'il avait le pouvoir de s'adresser à tous. La moindre augmentation ou le moindre recul dans le classement donnent lieu à des commentaires des uns et des autres alors que ces changements ne doivent ni servir à s'enorgueillir ni à se sentir humilié. Il s'agit là seulement du résultat d'une étude mal menée, conduisant à un calcul mal fait, sur des données peu fiables et non vérifiables. Nos universités et nos organismes de recherche ne sont certainement pas les meilleurs du monde sur tous les critères possibles. Mais juger notre système d'enseignement supérieur et vouloir le réformer sur la base d'un tel classement serait néanmoins clairement une aberration.

Jean-Charles Billaut, Polytech Tours, directeur du laboratoire d'informatique de l'université de Tours, président de la Société française de recherche opérationnelle et d'aide à la décision en 2006 et 2007.

Denis Bouyssou, CNRS-Lamsade et université Paris-Dauphine, directeur de recherche, président de la Société française de recherche opérationnelle et d'aide à la décision de 2000 à 2002.

Philippe Vincke, recteur de l'Université libre de Bruxelles.

ANEXO 6. CONVERSAÇÃO CEFRADIS Nº 17. ATIVIDADE 4, TEMA « L'IPAD À 20 MOIS »

(...)

C : eh donc tu as dis dans ton argumentation si j'ai bien compris que cette vidéo séquence vidéo t'a irritée un peu c'est ça ?

L : oui euh euh ça me dérange un peu... ça m'a dérangée un peu

C : voilà donc tu dis que ça t'a irritée maintenant tu dis que ça te dérange... très bien... parce que c'est une sorte de publicité d'Apple comme le]

L :] il me semble je ne sais pas je pense que ce n'est pas une publicité mais il y a des moments qu'il me semble comme une publicité

C : pourquoi tu ::... je trouve très intéressant ton commentaire que ça ressemble à une publicité bon moi j'ai une opinion mais je te dis pas mon opinion parce qu'elle ne compte pas... quelle est TON opinion pourquoi ça te fait penser à une publicité ?

L : parce que :: il y a le journaliste qui fait les commentaires tout le... euh... (duran/... pendant) le vidéo je ne sais pas... et et Clémentine elle n'a pas de problème pour utiliser l'iPad et... parce que elle a déjà connu l'iPhone...

C : oui...

L : (10'43'') je pense que c'est une forme... une façon de montrer que l'Apple... l'iPad est toujours facile de... d'utiliser de jouer même si c'est () 20 mois je pense... 20 mois (11'06'')

C : et euh.... qu'est-ce que tu comprends par - - parce que tu as dit dans ton enregistrement dans ton argumentation qu'elle peut UTILISER l'iPad et maintenant tu répètes ça elle peut utiliser l'iPad - - qu'est-ce que c'est pour toi utiliser l'iPad tu penses qu'elle utilise vraiment cette technologie ? qu'est-ce que...

(11'34'') L : elle peut utiliser dans le sens que... elle peut jouer... avec l'intérêt qu'elle a pour ça parce que pour un enfant pour un bébé c'est intéressant de jouer et elle touche euh il y a la technologie de *touch screen* je ne sais pas le nom en français et c'est pour ça que que même les enfants peut utiliser ce jouet...

C : aha

L : utiliser ça va... le mot ?

C : euh le mot ça va euh le mot ça va mais je me demande pour euh moi personnellement je ne dirais pas moi carmen personnellement je dirais pas utiliser je ne pense pas qu'elle l'utilise... personnellement parce que pour moi utiliser une machine c'est ce que toi Luana tu fais ce que tes collègues du]

L :

] ah ok

C : tu comprends ? tu as une conscience sur tes actes

(12'39'') L : pour moi parfois il me semble que qqn a enseigné le bébé à utiliser pour montrer que est très pratique et facile

(12'57'') C : ah :: tu penses qu'on lui a appris avant ?

L : oui... appris... merci

C : ah oui ? c'est-à-dire que tu penses qu'il y a du mensonge du non vrai dans...

L : je pense

C : ouais...

L : je pense que que qqn a appris l'enfant le bébé à...

C : avant ?

L : à utiliser... oui avant...

C : aha (13'23'')

L : il y a de... je pense qu'il y a d'autres intérêts derrière euh derrière l'enfant...

C : uhum mais euh parce que à vrai dire qu'est-ce qu'on voit C. faire avec la... l'appareil la machine ? qu'est-ce qu'on la voit faire sur la vidéo ?

L : bon elle essaye de chercher les jouets

C : oui

L : et elle elle a parlé il est cassé il est cassé je pense parce que elle était habituée avec l'iPhone et je ne sais pas mais je pense que elle avait eu des problèmes pour chercher les jouets... quand elle a commencé à jouer... je sais pas...

(14'25'') C : uhum... tu penses qu'elle est consciente de sa démarche ? elle a une conscience très clair qu'elle cherche son jouet préféré... son jeu préféré ?

L : hum... je ne suis pas sûre... il y a des moments où qu'elle elle cherche mais parfois qqn a demandé d'elle faire ça...

C : uhum oui parce que c'est très difficile à dire non...

L : oui...

C : uhum

L : je ne sais... je ne suis pas sûre mais il y a des moments où (.)

C : est-ce que... Luana... est-ce qu'il y a des commentaires du journaliste p.ex. qui présente le reportage euh

L : oui je crois...

C : est-ce qu'il fait des commentaires qui t'ont provoqué des réactions... positives ou négatives... qui t'ont :... est-ce qu'il a fait des commentaires qui t'ont marquée ?

L : je pense que le journaliste conduit le vidéo tout le temps et le journaliste il me rassemble comme euh... comme le acteur in the... sur les publicités... sur les propagandes

C : pardon... tu peux répéter ?

L : pour moi parfois le journaliste avait le rôle d'un acteur () pas de journaliste mais d'acteur () il faisait des commentaires pour montrer que C. n'avait pas de problèmes pour utiliser le programme... et c'est pour ça que je que j'ai.... j'ai pensé que le vidéo parfois me dérangeait un peu... (16'40'')

[...]

(21'52'') L : je ne suis pas une ennemie de la technologie j'aime la technologie aussi mais les enfants de plus en plus euh passent tout leur temps euh aux machines

C : hum devant les machines

L : devant les machines merci

C : bon dans ton texte tu dis que c'était très important que les enfants jouent avec de vrais jouets avec des poupées parce que c'est pour l'enfant une façon d'être en contact avec le monde de l'imagination de la créativité avec l'univers ludique n'est-ce pas ?

L : oui

C : et tu dis qu'aujourd'hui tout vient prêt et que l'enfant n'a pas auss/ autant de contact avec ces choses-là avec toute... tout cet univers de l'imaginaire... euh... tu penses euh - - je vais te provoquer un p'tit peu ok...

L : ok (22'54'')

C : je ne suis pas là pour juger tes opinions pas du tout je ne suis ni d'accord ni contre je veux juste t'entendre parler ok je fais ça avec tous les collègues donc stp ne me déteste pas pour ça ((rires)) - - alors euh... tu penses que c'est pas possible que l'enfant soit en contact avec le monde de l'imagination et de la créativité quand il joue avec les technologies... ou quand il travaille... je sais pas... quand il joue qu'il est devant un ordinateur ?

L : (23'45'') euh... je pense que c'est très difficile parce que les enfants ne savent pas discerner le temps qu'elles qu'elles... qu'ils passent devant l'ordinateur devant les machines et... je pense que ils ne savent pas euh diviser le temps c'est () les parents doivent... doivent...

C : oui

L : doivent euh.... diviser euh je ne sais pas le mot même en portugais... je me ()

C : partager ? partager le temps ?

L : oui partager le tps et dire non quand il veut... quand ils veulent... parce que quand un enfant s'il peut il passe tout le temps devant les machines... (24'47'' – 25'11'') pas tous les enfants je sais pas tous les enfants mais aux États-Unis il y a des problèmes avec le vidéogame parce que... le... il y avait un garçon qui... qui avait des problèmes avec... le coeur

C : ah oui

L : problèmes avec le coeur parce que... il était je pense 24 heures devant le vidéogame... (25'21'')

C : euh on dit en français jeu vidéo...

L : jeu vidéo ()

C : quand même... (25'32'')

L : j'aime les jeux vidéos... je n'ai pas de problèmes avec ça... je... même aujourd'hui je joue de football parfois... j'aime les jeux vidéos mais il y a des moments que vous avez pour le jeu vidéo et il y a des moments que les enfants doivent jouer avec de vrais... de vrais...

C : jouets...

L : jouets... et lire aussi

C : mais euh... tu :: tu penses que c'est la faute à qui... ou est-ce qu'il y a une faute ? est-ce qu'il y a un coupable ? c'est la faute à qui... c'est la faute aux parents qui ne sont pas attentifs ou c'est la technologie qui est vraiment très séduisante... pourquoi t/]

L :]la technologie est vraiment séduisante je pense mais... même les parents toujours euh sont très occupés je pense et ils n'ont pas de temps pour maîtriser l'éducation des enfants parfois c'est ça et il faut stimuler l'imagination des enfants... il faut être en contact avec euh le 'crescimento'

C : leur croissance ouais...

L : ()... éducation...

C : hum... mais euh je sais pas bon... tu es:: tu es très jeune... mais je suppose quand tu étais enfant tu n'avais pas un ordinateur

L : non ()

C : ((risos)) donc tes collègues de l'USP non plus parce qu'on a déjà discuté de ça ils disent que quand j'étais enfant je faisais d'autres choses comme toi vous dites... donc... enfin... c'était un autre rapport... mais euh p.ex. on pouvait passer quand on était enfants on pouvait passer bcp de temps devant la télévision non

L : ah oui

C : c'est une technologie aussi

L : (27'50'') moi je pense que c'est la même chose euh... () pas passer tout le temps devant la télé aussi... la même chose...

C : oui... mais euh je vais te provoquer encore un peu... je pense que c'est pas la même chose parce que la télé en général elle est pas interactive... tu regardes la télé couché sur le canapé... ou couché par terre... on regarde la télé... tandis que quand on travaille:... enfin ou quand on joue avec un jeu multimédia... je sais pas... devant un ordinateur il y a des programmes qui sont vraiment très interactifs... il y a p.ex. des histoires pour enfants multimédia euh dans lesquelles l'enfant doit choisir la suite des événements pour arriver à un dénouement... à une fin de l'histoire... tu:... qu'est-ce que tu penses de ça ? tu ne penses pas qu'on risque p-ê avec les nouvelles technologies comme un iPad ou Internet ou un ordinateur on... ça ne peut contribuer]

L :] ah oui

C :]à développer la créativité de l'enfant ?

L : je pense que... je ne sais pas pour la créativité mais je pense que... c'est très intéressant je ne savais que... ce que vous... vous a... vous a raconté maintenant... je ne savais pas mais c'est très intéressant je pense que l'ordinateur la technologie contribue bcp pour notre éducation... euh et Internet c'est formidable... ce que nous pouvons chercher et (apprendre) mais je pense que ce n'est pas la même chose le contact avec les parents... le contact réel et ()

C : hum hum

L : c'est très intéressant mais ce n'est pas la même chose mais...

C : ah oui

L : oui (.)

C : ah oui non tu as tout à fait raison c'est pas la même chose mais est-ce que tu penses que la technologie exclue l'interaction humaine ?

L : (30'37'') non je ne pense pas je ne pense pas...

C : non ?... parce que

L : chaque...

C : oui vas-y

L : non euh... chacun peut chercher ce qui est intéressant pour lui... l'Internet...

C : ah oui... parce que... en écoutant hier ta présentation... ton argumentation j'ai trouvé très::: sympa quand tu as dit... quand tu étais enfant ton papa te racontait des histoires avant de dormir... et que... bon déjà c'est formidable ça... et que tu trouves que c'est très important pour le développement de l'enfant enfin euh... pour le développement de l'imagination de la créativité etc et euh et je me suis dit bon mais est-ce que Luana p-ê... qu'est-ce qu'elle veut dire avec ce commentaire... p-ê que les enfants aujourd'hui ou les parents aujourd'hui ne prennent pas le temps de raconter des histoires à leurs enfants avant qu'ils s'endorment ? je sais pas en écoutant ton argumentation j'ai eu un peu l'impression que c'était comme si tu disais bon avant on racontait des histoires aux enfants aujourd'hui on leur donne un iPad et on dit va jouer et ne m'embête pas

L : ((risos)) non je pense que les parents de plus en plus ont moins de temps pour... ça dépend... c'est difficile à dire une chose comme ça... ça dépend mais (comme) (quand) l'enfant est en contact avec la technologie très tôt... je pense que... c'est... comment je peux expliquer () ... c'est aussi être en contact avec le monde des adultes parfois p-ê le monde de l'information et c'est bcp d'information pour... pour eux je pense (.) (32'56'')

ANEXO 7. CONVERSAÇÃO CEFRADIS Nº 19. ATIVIDADE Nº 6, TEMA «*LE CLASSEMENT DE SHANGHAI*»

C : donc c'est parti ?

L6 e L4 : d'accord !

((silence))

L4 : on commence?

L6 : on commence?

C : allez-y c'est parti... c'est vous qui maîtrisez hein...

L6 : ah d'accord...

L4 : d'abord les femmes

[

L6 : bien... est-ce que je peux commencer ?

L4 : oui d'abord les femmes

L6 : ((rires)) d'accord... euh bien... je pense que la différence entre le... notre point de vue... c'est c'est... la différence elle est basée sur euh... la question que... j'ai parlé de choses qui sont euh comment je dis... hors de la nouvelle elle-même et tu as parlé de de de des questions euh qui ont été posées pour euh euh... dans la nouvelle... tu es d'accord ?

L4 : oui oui... j'ai trouvé très intéressant que tu as dit des choses très différents de ce que j'ai dit mais quand même elles ne s'opposent pas...

L6 : hum:: ... j'ai pas compris...

L4 : elles sont... elles sont... ce que tu as dit et ce que j'ai dit ce sont des choses tout à fait différents mais elles se ne contradisent...

L6 : non non pas du tout...

L4 : eh :: elles se complètent je pense... tu as pensé principalement à question de de le rôle de la France à ce classement... et j'ai pensé au classement comme institution...

L6 : oui oui... et...

[

L4 : donc...

L6 : oui et je pense que hum... euh... vraiment la question euh on peut vraiment euh questionner les... les... les critères des... des... de... de... du classement mais je pense que je n'ai pas dit ça à mon enregistrement mais je pense que c'est... ça n'avait vraiment... en fait c'est mon... c'est... c'est... c'est mon opinion finale... je pense que euh... la... le... il ne devrait pas exister aucun classement... parce que euh... euh... on peut je pense que les classements existent seulement pour la compétition qui ne devrait pas exister... je pense que é... l'idée de de... d'aide entre les universités devrait exister beaucoup plus... je pense que c'est une chose le classement... é... qui a été fait euh il pense... à... à à des nations des des pays et tout ça mais je pense que euh... ce ne d/vrait pas ni être le... le... le point de de départ de la discussion je pense...

L4 : je suis d'accord mais... mais j'es/... euh je pense comme ça... il pouvait exister des classements mais pas comme ils sont faits et pas pour ces objectifs... je pense que qu'il est intéressant de faire ce type de choses pour é... comme je peux dire... pour que... pour qu'on puisse se certifier de la qualité de l'enseigne... de l'enseignement... mais pour... je suis d'accord avec toi... pas pour faire la compétition... je pense que l'importance de ce type de choses c'est

d'identifier ce qui c'est bien et ce qui n'est pas bien et essayer d'améliorer... mais ce que je trouve très... c'est dommage... je trouve très triste c'est que ce type de classement qui qui... pourrait faire é... faire du bien faire améliorer l'enseignement il il fait le contraire... parce que comme j'ai dit à mon enregistrement je pense é... il il incentive une production é moins soigneuse... moins comment je peux d/ moins dédiée et /iii/ il laisse de côté le rôle à chaque fois plus le rôle de les étudiants de la fac même du licence de baccalauréat... é... et c'est pas important é... c'est pas bon... nous pouvons voir ça à l'USP... à l'USP é... le... la gra/... je sais pas comme je dis graduação... je pense qu'il n'existe pas ce mot... tu le savez?

L6 : graduation je ne sais pas licence baccalauréat... ((rires)) je ne sais pas...

L4 : bon tu as compris...

((la tutrice tape le nom sur la fenêtre du chat))

L6 : oui oui

L4 : bon... ce type d'enseigne... d'enseignement secondaire... je sais pas si peux dire ça... il est tout à fait... totalement laissé de côté euh... on... é... comme j'ai dit... pour bénéficier la :: ... la pós... le master le doctorat mais... mais c'est pas bon parce que... il y a un mouvement de... euh... comme je peux dire... ha...

L6 : de mettre le... les... le master le doctorat en avance... c'est comme si ces choses-là étaient plus importantes... c'est ça ?

L4 : oui il y a ça aussi que je trouve dommage mais... euh... é... en plus il y a le problème que ce... que cette besoin d'une production qui va se... qui va être classée é... elle fait com que... é... non je mélange le portugais ((rires))

L6 : ((rires)) pas grave...

C : elle fait que

L6 : pas grave pas grave !

L4 : elle fait le:: la qualité de la pós... du master doctorat... é...

((la tutrice écrivant sur la fenêtre de chat))

L4 : ((lisant)) elle fait que... elle fait que... que la qualité:: ... tombe par terre... je sais pas comme je dis... ((sourit)) tu comprends L6... ? mais...

[

L6 : oui mais... oui tu continues

L4 : non... non... je pense que c'est ça... ces deux choses... pour moi le problème du classement c'est laisser de côté la licence par un tour... é... et:: par un autre côté le problème c'est de... euh en portugais j'utiliserais é... le mot sucatear... je sais pas comme je dis ça en français... mais c'est ça qui arrive au master et doctorat à cause de ce classement

L6 : oui oui... bien... je euh... je pense... je voulais dire une chose... bien...

L4 : d'accord

L6 : euh... tu as dit que les classements sont très importants euh... pour qu'on puisse voir quelle est la qualité des universités et tout ça et pour faire des amélio/ euh... des améliorations je ne sais pas si ce mot existe...

L4 : ((sourit))

L6 : mais je pense que... euh... si euh si si on pense à qualité on doit penser d'abord à à des critères... c'est ça...

L4 : d'accord

L6 : et donc... et tu fais des questionnements aux critères... mais pour qu'on puisse faire des critères qui vont être euh... euh... acceptés... les critères doit être acceptés pour tous... euh pour toutes les universités... je pense que... euh...

[

L4 : c'est c'est... ça c'est très difficile... je suis d'accord...

L6 : oui:: oui:: donc c'est... ce classement là... p.ex. la question même du classement euh... elle... il... ce classement a été fait par une université chinoise... donc ça devrait pas être comme ça... ça devrait être... donc on va commencer à faire une espèce de... d'organisation des des tous les universités du monde... après on va euh... on devrait euh... choisir des des gens mais qui seraient ces gens-là ?... des gens qui qui... euh je pense ça devrait je je pense peut-être des représentants... je ne sais pas si ce mot existe ((sourit))... des représentants de chaque pays et:: et donc... euh... ces gens-là vont euh vont euh... vérifier si... si... é... vont d'abord... les critères doivent... se/... doivent être... euh créés et après on doit euh... euh... é vérifier si les critères sont euh sont euh... sont:: ... je ne sais pas... suivis euh par les universités donc c'est une chose... pour être... ce/ le classement pour qu'il soit bien fait c'est une chose vraiment très:: difficile donc... et... et donc... je pense que c'est une chose presque impossible... et même...

[

L4 : oui... oui je pense que c'est difficile mais p.ex. un classement que je trouve... é... je peux dire... é... je trouve fort de dire qu'il est bien fait... mais quand même il essaie de faire une chose que je trouve... euh mieux que les autres... c'est le SIGA de l'USP... le SIGA je trouve qu'il est bien fait parce que:: ... é... ce sont des élèves qui vont... des étudiants qui vont donner son rapport euh... sur... sur tout... sur tout ce qu'ils qu'ils ont passé ce semestre et il y a bcp de critères de de de questions... et tout le monde peut répondre donc je pense que c'est plus démocratique... euh je pense que c'est possible de faire qqch comme ça... euh tu comprends ? tu sss... sa.../

[

L6 : mais... bien je 'pense que euh... pour moi c'est difficile à dire parce que je... je n'ai jamais... euh... j'ai entendu parler du SIGA mais je n'ai pas fait bcp d'attention ((sourit)) à ce système... mais est-ce que tu pourrais me le décrire ?... par exemple des critères... quelques critères ?

L4 : oui c'est comme ça... il y a un questionnaire pour chaque discipline que nous avons fait...

L6 : d'accord... (...)

L4 : et il a la liste des disci/ euh sur le Jupiter il y a la liste des disciplines que vous avez cursées... que tu as cursées... que tu as suivies... ((sorri)) n'est-ce pas ? euh... il y a la liste des disciplines que vous avez suivies... et donc il te demande euh... est-ce que le cours... que la discipline a compris le programme ? euh est-ce que euh... l'université a le... l'estructure é... pour offert ce progra/ é... cette discipline ? euh... est-ce que vous avez... que vous êtes d'accord... que tu es d'accord avec l'évaluation ? est-ce que le matériel fourni est d'accord avec le programme et il est suffi pour ce que la discipline se propose ? é... quoi plus... (13'54")

[...]

[...]

L4 : (18'55") c'est pas que je défends le classement... mais mais je... mais si... ... si... comme je peux dire... si c'est pour le faire ((sorri)) qu'il soit bien fait... ((sorri))

L6 : oui mais il est... je pense que c'est impossible ((risos))

L4 : oui... oui... ça... je... tu as raison... tu as raison... mais... é... é... ce que je trouve bizarre é... (19'22'') c/ tu as dit euh... que j'ai trouvé très intéressant... que la France euh... a... é... n'a pas aimé ce classement parce qu'elle est... en mauvaise position... c'est ça ?

L6 : oui oui oui ((risos))

L4 : donc... mais évidemment qu'elle est qu'elle est en mauvaise...

[

L6 : j'ai dit jalouse... ((risos))... jalouse... la France est jalouse...

L4 : (19'49'') oui il y a ça... mais ce que j'ai trouvé... p.ex. un classement comme c/ comme celle-là que nous avons vu... (20'00'') é... qui priorise les articles écrits en anglais... ça c'est c'est vraiment bizarre...

L6 : oui oui oui

L4 : tu comprends ? il peut être faite d'une manière moins é... comme je peux dire... il y a le... un... presque un préjugé... de... euh... un préjugé c'est pas le mot mais... ce classement qui est chinois il montre la suprématie euh

L6 : des États-Unis et de l'Angleterre

L4 : des États-Unis... et il est fait pour bénéficier les pays anglophones...

L6 : oui

L4 : il est pensé à ça...

L6 : oui

L4 : et ils ne pensent pas à d'autres choses... à... ... à améliorer l'enseignement... au contraire ce qu'il veut c'est faire les universités d'autres pays devient comme les universités anglais... anglais anglophones... comme tu as dit... é... chaque culture il y a une particularité...

L6 : oui

L4 : donc qu'est-ce que je pense ? tu peux compter la production d'articles mais c'est un... un absurde énorme compter seulement les articles en anglais...

L6 : oui oui... non mais... j'ai critiqué...

L4 : c'est ça qui m'a fâché bcp plus

L6 : non mais je pense... je suis d'accord avec toi... je ne suis pas d'accord aux critères qui ont été créés...

L4 : oui...

L6 : mais je pense que... que la France... le problème ce qui m'agace c'est que euh... la France se défend... mais elle ne défend pas des autres euh... des autres pays... des autres universités... parce que... donc si la France je pense que la nouvelle... euh devrait euh... je pense qu'elle devait parler... euh critiquer les critères... et et montrer que que que ça bénéficie les les les pays anglophones et tout ça... mais mais la nouvelle elle dit mais c'est c'est c'est... c'est une injustice parce que la France... c'est une injustice parce que les universités de la France sont bonnes...

[...]

[...]

L4 : commune... en commun accord

L6 : (25'16'') oui oui parce que tous les pays du monde doivent participer pour qu'on puisse dire ouais mais ces critères-là sont vraiment ce qu'on pense que sont euh... importants de de de suivre... et... ... euh... et donc je pense que que... je pense que la question du classement elle est très intéressante d'une façon interne... comme tu as dit du SIGA... c'est ce qui est plus

important à mon avis... les élèves... les ELEVES d'université doivent dire oui l'USP est bonne ou n'est pas... quelle est l'importance de savoir... les élèves de... je sais pas... d'un pays très lointain... je sais pas... le...

L4 : de l'Inde /lende/

L6 : oui... ... c'est là... j'sais pas... euh... est-ce qu'ils veulent vraiment savoir si si on est contents ici... je sais pas...

L4 : ((risos))

L6 : je sais pas si c'est une chose importante... je pense que ((risos)) j'sais pas...

L4 : (26'44'') non... j'ai compris ton avis... je suis tout à fait d'accord... mais s... si la réaction de France... si cette réaction de France é... tu as choqué ce qui m'a choqué le plus c'est p.ex. l'Allemand... é... l'Allemagne elle est montée... montée ? elle est montée é... dans ce classement parce que elle a fait une réforme du enseignement supérieur pour mieux s'adéquer... adapter... pour mieux s'adapter aux critères d'un enseignement américain... ça c'est pas dans le vidéo je je fais de l'interprétation et je...

L6 : ((risos))

L4 : ((risos)) mais... j'entendu que la France va faire presque la m^eme chose qu'ils vont faire quelques réformes et quelques changements pour mieux s'adapter à ce que les États-Unis considèrent le mieux... et c'est ça qui me fâche le plus... c'est d'imposer l'anglais comme langue officielle... (28'08'') c'est d'imposer les critères... c'est pour ça que je je... je questionne vraiment les critères parce que euh pour moi la France elle le droit de de se fâcher mais...

L6 : oui oui

L4 : mais pas comme elle fait... elle doit se fâcher non parce que elle a tombé de de... de niveau mais... elle doit se fâcher parce que ce étude n'est pas bien fait... et elle ne doit pas accepter et se changer pour mieux s'adapter à ce classement... j'sais pas si tu comprends je trouve vraiment... un... vraiment un absorde...

L6 : ((risos)) absurde... ah... oui mais je t'ai dit... je t'ai dit... je pense que... je suis d'accord avec toi... les critères ne sont pas bons... mais je pense que c'est impossible de créer de bonnes critères... mais tu as dit des interprétations que tu as fait... et j'ai commencé à penser à d'autres choses... et j'ai commencé à compliquer un peu plus les choses... parce que on pense...

[...]

[...]

L6 : (32'52'') si euh... je dis... vraiment... je vais compliquer un peu plus... ((risos))

L4 : comme dit Cristina pourquoi simplifier si nous pouvons compliquer ? je suis tout à fait d'accord... j'aime compliquer...

L6 : je pense... les gens qui décident ces choses-là ne sont pas les académiciens...

L4 : oui oui

L6 : tu as dit... ne sont pas... donc ne sont pas les académiciens... et c'est une chose qui... qui n'a pas rien à voir avec cette pays-ci... ce pays-ci ce pays-là...

L4 : il est partout

L6 : (33'43'') et c'est partout... donc si... si... vraiment je... c'est une chose qui n'est pas... n'a été... n'a pas... n'est été bien dite je ne sais pas... ((sorri)) ce n'est pas l'Allemagne qui veut... ce sont des gens qui... ce sont des gens en Allemagne qui veulent ça... mais ce n'est pas... euh ce ne sont pas... je ne sais pas si sont vraiment les académiciens... euh...

L4 : je pense que c'est presque imposé E. ... ils n'ont pas d'option d'être d'accord ou pas...

L6 : non mais c'est...
 L4 : c'est comme la France...
 L6 : je pense qu'il y a
 L4 : elle est...
 L6 : pardon pardon
 L4 : excuse-moi tu peux parler
 L6 : non... tu peux parler... ((risos)) pardon
 L4 : (34'35'') non euh... p.ex. tu as bien dit... la France est fâchée parce qu'elle est jaloux... elle est jalouse... mais quand même elle va s'adapter... même qu'elle n'est pas d'accord... c'est ça que
 L6 : non ! c'est pas vrai...
 L4 : - -
 L6 : ((risos)) je pense si la France si la France accepte c'est parce qu'elle veut...
 L4 : oui...
 L6 : ce n'est pas vraiment la France... ce sont des gens EN France mais ce ne sont pas euh exactement les académiciens...
 L4 : oui j'ai compris...
 L6 : je pense que peut-être... je pense qu'il y a des raisons euh...
 L4 : politiques
 L6 : politiques... donc euh... c'est c'est euh...
 L4 : mais c'est pour ça que je pense qu'ils n'ont pas d'option... ils doivent s'adapter... quand même il y a tjs d'option mais si on n'accepte pas ce qui est imposé nous sommes hors de l'ordre... ordre de de les... de ce que... qui est imposé comme les ch/ les bonnes choses... tu comprends ?
 L6 : oui mais je pense... mais pourquoi... si... ó... je pense... (36'04'')
 [...]

ANEXO 9. *FEEDBACK* – SISTEMA DE APONTAMENTOS

ATIVIDADE 6, TEMA “*LE CLASSEMENT DE SHANGHAI*” (Conversao *Cefradis* n 19 entre L4 e L6)

- 1) *PAS DE DIGRESSIONS ! 43 minutes de conversation sans scarter du sujet ;*
- 2) *Les deux sont trs COOPRATIFS, ils sont vraiment lcoute lun de lautre, ils ont souvent qqch dire, rajouter ou contredire ; tous les deux argumentent de faon claire leur pense, et bouclent leurs arguments (expliqus jusqu la fin) et a cest vraiment important !*

a. L4 : (3’27’’) je suis d’accord mais... mais j’es/... euh je pense comme a... il pouvait exister

b. *Ils cherchent les mots ensemble *

je sais pas comme je dis *graduao*... je pense qu’il n’existe pas ce mot... tu le savez ?

L6 : *graduation je ne sais pas licence baccalaurat... ((risos)) je ne sais pas...*

L4 : bon tu as compris...

- 3) *AUTORGULATION. Tous les deux se reprennent lcoute de soi-mme tout au long de la conversation...*

a. (L4) pour qu’on puisse se certifier de la qualit de l’enseigne... de l’enseignement...

b. ... elle fait *com que*... ... euh je mlange le portugais ((risos))

L6 : (6’46’’) ((risos)) pas grave...

C : elle fait que

L6 : pas grave pas grave !

... et les deux utilisent une bonne stratgie de conversation, p.ex. : « ‘amlioration’, je ne sais pas si ce mot existe » = chacun fait que son interlocuteur le/la suive dans ce qu’il/elle dit en mme temps qu’il/elle l’engage soit le/la corriger (je sais pas si ce mot existe... donc s’il existe pas tu me le signales) soit accepter ce qu’il/elle est en train de dire ;

- 4) *ENTRE DANS LE SUJET. Bien ! L6 Fait une comparaison des deux points de vue qui va ouvrir la conversation :*

L6 : (0’26’’) ((risos)) d’accord... euh bien... je pense que la diffrence entre le... notre point de vue... c’est c’est... la diffrence elle est base sur euh... la question que... j’ai parl de choses qui sont euh comment je dis... hors de la nouvelle elle-mme et tu as parl de de de des questions euh qui ont t poses pour euh euh... dans la nouvelle... tu es d’accord ?

5) *DONNER SON OPINION. « malgré 1 'à mon avis'... Je pense que » règne... (surtout pour L6)*

a. mais ce que je trouve (4'18'') très... c'est dommage... je trouve très triste c'est que

6) *Bon emploi de CONNECTEURS LOGIQUES... quoique **mais** et **donc** règnent... mais il y a des... :*

a. L4 : oui oui... j'ai trouvé très intéressant que tu as dit des choses très différents de ce que j'ai dit mais quand même elles ne s'opposent pas...

b. L4 : et ils ne pensent pas à d'autres choses... à:: ... à améliorer l'enseignement... au contraire ce qu'il veut c'est faire les universités d'autres pays devient comme les

c. L6 : (25'16'') oui oui parce que tous les pays du monde doivent participer pour qu'on puisse dire ouais mais ces critères-là sont vraiment ce qu'on pense que sont euh...

d. *des fois avec des glissements mais la base est là :*

i. *par un tour... par un autre côté...*

pour moi le problème du classement c'est laisser de côté la licence par un tour... é... et:: par un autre côté le problème c'est de... euh en portugais j'utiliserais é... le mot *sucatear*...

ii. *même que* mais quand même elle va s'adapter... même qu'elle n'est pas d'accord... c'est ça que

POUR LES DEUX

1) *comment je dis... ? comme je dis ? comme je peux dire ?*

a. L6 : tu as parlé de choses qui sont euh comment je dis... hors de la nouvelle elle-même...

b. *comme # comment* : L4 : tu comprends ? il peut être faite d'une manière moins é... comme je peux dire... *donc bien que vs disiez ça svt... c'est une façon d'indiquer à ton interlocuteur que tu cherches tes mots et que tu veux gagner du temps, mais faudrait l'ajuster la formule...*

2) *chercher : questionner # remettre en question ;*

a. L6 : oui et je pense que hum... euh... vraiment la question euh on peut vraiment euh questionner les... les... les critères des... des... de... de... du classement mais je pense

- b. L4 : que je je... je questionne vraiment les critères parce que euh pour moi la France elle le droit de de se fâcher mais...
- 3) *Il a # il y a* : chaque culture il y a une particularité...

POUR L4

- 1) *confusion... tu as dit que j'ai trouvé qqch très intéressant... ou bien... tu as dit qqch que j'ai trouvé très intéressant ?* c/ tu as dit euh... que j'ai trouvé très intéressant...
- 2) *bien pour l'emploi du démonstratif... faut juste ajuster la forme* : L4 : (19'49'') oui il y a ça... mais ce que j'ai trouvé... p.ex. un classement comme c/ comme celle-là que nous avons vu... (20'00'')
- 3) *prononciation* : L6 : savoir... les élèves de... je sais pas... d'un pays très lointain... je sais pas...
L4 : de l'Inde /lende/
- 4) *Attention aux accords en genre...*
 - a. L4 : (1'14'') elles sont... elles sont... ce que tu as dit et ce que j'ai dit ce sont des choses tout à fait différents
- 5) *Le verbe est « contredire »...* mais elles se ne contradisent
- 6) *Réviser la conjugaison du verbe 'pouvoir'*
 - a. je trouve très triste c'est que ce type de classement qui qui... peuvrait faire é... faire du bien faire améliorer l'enseignement il il fait le contraire
- 7) *Attention à accorder les possessifs avec le possesseur* : le SIGA je trouve qu'il est bien fait parce que:: ... é... ce sont des élèves qui vont... des étudiants qui vont donner son rapport
- 8) *Qqch est pensé pour atteindre tel objectif* : L4 : des États-Unis... et il est fait pour bénéficier les pays anglophones... // L6 : oui // L4 : il est pensé à ça...

POUR L6

- 1) *Très joli ☺* je... je n'ai jamais... euh... j'ai entendu parler du SIGA mais je n'ai pas fait bcp d'attention ((sorri)) à ce système... mais est-ce que tu pourrais me le décrire ?...
- 2) *Tu dis souvent « la nouvelle »... pour le "reportage"...*
 - a. qui ont été posées pour euh euh... dans la nouvelle...

- b. je pense que la nouvelle... euh devrait euh... je pense qu'elle devait parler... euh critiquer les critères... et et montrer que que ça bénéficie les les les pays anglophones et tout ça...

3) *la négation...*

- a. ... il ne devrait pas exister aucun classement

4) *Ni... # même pas...*

- a. je pense que le classement... qui a été fait euh il pense... à... à des nations des des pays et tout ça mais je pense que euh... ce ne d/vrait pas ni être le... le... le point de de départ de la discussion je pense...

5) *attention à l'accord du verbe avec son sujet :*

- a. ... les critères doit être acceptés pour tous... euh pour toutes les universités...

6) *Voix passive : le complément d'agent est introduit par pour # par ? des critères acceptés pour...*

7) *Etre d'accord avec... je ne suis pas d'accord aux critères*

8) *« eu te disse ! » ...*

- a. doit pas accepter et se changer pour mieux s'adapter à ce classement... j'sais pas si tu comprends je trouve vraiment... un... vraiment un absurde...
L6 : ((risos)) absurde... ah... oui mais je t'ai dit... je t'ai dit... je pense que...

ANEXO 10. COMUNICAÇÃO INTERNA DO *CEFRADIS*

From: Carmen Aranda

Date: 15 de abril de 2010

Subject: questionnaire adressé aux étudiants de Français 5 | matin

To:

Bonjour à tous

Je suppose que vous vous souvenez de moi j'ai assisté à quelques-uns de vos cours de Français 5 ce début de semestre. Je m'appelle Carmen je suis doctorante en Lettres/Français et je travaille sur une recherche qui a pour thème les potentialités des ressources du web appliqués à l'apprentissage du français langue étrangère. Ma directrice de recherche vous la connaissez bien c'est votre chère prof Cristina Pietraróia. (Merci Cristina d'avoir annoncé cet e-mail dans le cours de ce matin.)

Nous aimerions bien compter sur votre contribution à la recherche vous demandant gentiment de répondre à un questionnaire sur votre relation à l'apprentissage du français (en fichier attaché).

Aussitôt vous y avez répondu vous pouvez me le renvoyer aux adresses suivantes (je confirmerai la réception) :

c@gmail

c@usp

Un tuyau (vous rappelez-vous ce mot? Cristina vous l'a appris en classe...): pour répondre au questionnaire vous pouvez activer la touche "Insert" de votre clavier ça permet d'écrire sur les pointillés et garder la mise en page du document (sur mon clavier j'ai "insert" je sais pas ce que vous avez vous... é a função sobrescrever que substitui o texto à medida que escrevemos por cima).

Je vous remercie d'avance de votre attention

um abraço

Carmen Aranda

#

13 MAIO

Pedindo detalhes sobre como fizeram a atividade 1

▼Assunto:	pilote F5 Activité 1 (suite)
De:	Carmen Aranda
Data:	Thu, 13 May 2010 18:02:57 -0300 [13-05-10 18:02 18:02:57 BRST]

Cc: mariadelcarmen@usp.br

Bonjour,

je commence à recevoir les premières productions orales pour l'Activité 1 ("Présentation personnelle"), et en profite pour vous dire deux ou trois choses:

- 1 vous pouvez m'envoyer votre audio sur mon gmail, je m'occupe de "l'uploader" sur le web (**attention à la taille de votre fichier: rester entre les 7 et 9 MB**)
- 2 envoyez-moi, s'il vous plaît, dans le texte du courrier électronique, vos réponses à ces trois questions:
 1. Votre présentation, vous l'avez improvisée à l'oral, ou bien vous l'avez préparée en avance par écrit? (Si vous l'avez préparée par écrit, est-ce que je pourrais avoir une copie de ce texte?)
 2. Combien de temps, à peu près, est-ce que vous avez mis à faire l'activité, en tout (téléchargement d'Audacity, comprendre le fonctionnement du logiciel, enregistrement et envoi de l'activité?)
 3. Avez-vous rencontré des difficultés à utiliser Audacity ? Si oui, lesquelles?

Merci, et bon courage!

Carmen

RESPOSTAS:

de L9

horário do remetente Enviado às 22:43 (GMT-03:00). Horário atual no local de envio: 21:49.

para Carmen Aranda

data 14 de maio de 2010 22:43

assuntoRe: piloto F5 | Activité 1 (suite)

enviado por gmail.com

assinado por gmail.com

Salut Carmen, ça va??

Je vous envoie mon audio en fichier attaché. Mon fichier était trop grand alors je l'ai converti en mp3 et puis je l'ai compressé dans un fichier rar.

Je n'ai pas improvisée ma présentation à l'oral, je l'ai préparé par l'écrit et je vais vous envoyer le texte.

J'ai passé près de 7 heures pour la faire parce que j'ai eu des problèmes avec mon ordinateur et c'était un peu difficile pour moi de formuler le texte, c'était plus difficile que je pensais, mais je sais que cet exercice me sera très profitable.

Je n'ai pas eu des difficultés pour utiliser audacity, je l'ai trouvé pratique mais le seul problème c'est que je n'ai pas pu importer mon audio comme un fichier mp3.

Merci beaucoup de votre attention et un bon week-end pour vous,

L9

#

de L6
horário do remetente Enviado às 10:20 (GMT-03:00). Horário atual no local de envio: 21:57
para carmenaranda
data 15 de maio de 2010 10:20
assuntoRE: pilote F5 | Activité 1 (suite)
enviado por hotmail.com

Bonjour

Voilà mes réponses

1. Je n'ai pas écrit un texte, mais j'ai fait un type de guide sur les choses dont je voulais parler. Je n'ai plus ce guide.
2. J'ai fait plusieurs enregistrements parce que j'ai hésité beaucoup en faisant les premiers et je ne voulais pas envoyer un enregistrement avec trop de pauses. Donc, j'ai décidé de faire un guide. Je pense que j'ai fait l'activité en deux heures et demi.
3. Je n'ai pas trouvé des difficultés à utiliser Audacity, mais j'ai eu besoin de changer l'archive pour qu'il soit en MP3 avec un autre programme.

Salut
L6

#

de L10
horário do remetente Enviado às 14:51 (GMT-03:00). Horário atual no local de envio: 21:59.
para Carmen Aranda
data 15 de maio de 2010 14:51
assuntoRe: pilote F5 | Activité 1 (suite)
enviado por gmail.com
assinado por gmail.com

Bonjour Carmen!

Excuse, mais je n'ai pas réussi à vous envoyer l'activité 1 hier.
L'audacity ne marche pas sur mon ordinateur.
J'ai eu besoin de changer d'ordinateur.

1) Votre présentation, vous l'avez improvisée à l'oral, ou bien vous l'avez préparée en avance par écrit? (Si vous l'avez préparée par écrit, est-ce que je pourrais avoir une copie de ce texte?)

J'ai préparé ma présentation en avance par écrit. Je l'envoie maintenant.

2) Combien de temps, à peu près, est-ce que vous avez mis à faire l'activité, en tout (téléchargement d'Audacity, comprendre le fonctionnement du logiciel, enregistrement et envoi de l'activité).

Pour cette activité, entre télécharger l'Audacity, comprendre le fonctionnement du logiciel, écrire ma présentation, enregistrer l'activité beaucoup de fois pour améliorer la prononciation,

télécharger un logiciel pour convertir le WAV en mp3 et envoyer l'activité, j'ai passé environ cinq heures.

3) Avez-vous rencontré des difficultés à utiliser Audacity ? Si oui, lesquelles?

Il ne marche pas sur mon ordinateur, je ne sais pas pourquoi encore. Mais quand j'ai réussi l'utilisé dans autre ordinateur, je n'ai pas eu des problèmes.

Merci beaucoup et bon week-end!

L10

31 MAIO

NOVIDADES PARA O CURSO: NOME + SIGLA; PÁGINA NO GOOGLE; AGENDA GOOGLE

Data:	Mon, 31 May 2010 13:34:04 -0300 [31-05-10 13:34 13:34:04 BRT]
De:	<u>Carmen Aranda</u>
Para:	
Cc:
Assunt	nouveautés Pilote Français Avancé à Distance
o:	
Parte(s	<u>Baixar todos anexos (em arquivo .zip)</u>
):	
Cabeça	<u>Exibir Todos os Cabeçalhos</u>
lhos:	

Chers tous, bonjour!

La semaine dernière j'ai travaillé sur des nouveautés pour notre groupe pilote... le groupe a gagné, dès le vendredi 28 mai:

- 1) un nom plus complet et un sigle: Cours Pilote Français Avancé à Distance/CEFRADIS;
- 2) un espace sur Google Groups: CEFRADIS, qui nous permettra de mieux gérer la communication interne entre les membres du groupe, le partage de fichiers et d'autres questions concernant l'organisation du projet;
- 3) un agenda sur Google Agenda, ce qui vous permettra de suivre l'évolution des activités, les rendez-vous qui se font dans la semaine courante, et les prévisions d'activités futures.

Je sais bien qu'une bonne partie d'entre vous ne possèdent pas un compte sur Google, mais ce n'est un pré-requis pour pouvoir joindre le groupe. Cette fonctionnalité de google a été choisie tout d'abord parce que c'est une ressource libre, et puis pour la qualité du service.

Je souhaite la bienvenue à Bruno, Eloiza, Karina et Luciana qui se sont rapidement inscrits sur le groupe, et invite vivement les autres à faire pareil. N'hésitez pas à me contacter si jamais vous avez des problèmes de connexion à cet outil.

De même, **est-ce que vous avez pu vous abonner à l'agenda** du Pilote Français Avancé à Distance? Dites-moi si ça marche, s'il vous plaît; je ne peux, sur ma machine, voir si vous y êtes ou pas...

Dernière question: J'ai publié sur notre groupe google la deuxième version de votre emploi du temps/disponibilités personnelles pour les rendez-vous à distance. **Dites-moi, svp, si vos horaires sont justes, ou bien s'il faut changer quelque chose.**

J'attends donc ces deux réponses. Merci d'avance.

Voilà, c'est tout pour aujourd'hui. Je vous souhaite une excellente semaine!

Carmen

#

20 AGOSTO

A ata do 2º encontro presencial está na página Cefradis do GGrupos; por favor, enviem seus horários para o 2º semestre

De : Carmen Aranda

Cc: @usp.br

Date : Fri, 20 Aug 2010 06:08:05 -0700 (PDT)

Date/heure locale : Ven 20 août 2010 11:08

Objet : compte rendu réunion du 16 août

Répondre à l'auteur | Transférer | Imprimer | Message individuel | Afficher l'original |

Supprimer | Signaler ce message | Rechercher les messages de cet auteur

Bonjour bonjour!

le compte rendu de notre réunion présentielle du 16 août est publié sur notre espace cefradis|ggroupes, rubrique fichiers.

J'aimerais vous demander une attention spéciale au chronogramme d'activités:

1) dites s'il vous paraît faisable en fonction de vos autres engagements à la fac;

2) envoyez-moi svp vos disponibilités horaires pour le semestre au plus tôt, ok?

Puis... Bruna et Bruno (ça rime!... :) ont rappelé à la fin qu'on a oublié de discuter quelque chose de très important: notre pot! Ça vous dirait le week-end du 3/4 septembre, p.ex.? c'est avant la semaine de vacances... on peut prendre un verre, deux ou trois, sans s'inquiéter du lendemain.

Bien à vous,

Carmen

#

27 SETEMBRO

Como eles não propõem o tema, proponho eu...

De : Carmen Aranda

Date : Mon, 27 Sep 2010 14:38:09 -0700 (PDT)

Date/heure locale : Lun 27 sep 2010 19:38

Objet : sujet de discussion Activités 7 et 8

Répondre | Répondre à l'auteur | Transférer | Imprimer | Message individuel | Afficher l'original | Supprimer | Signaler ce message | Rechercher les messages de cet auteur

Bonjour chers tous,
depuis deux semaines j'ai reçu des messages de votre part disant que vous avez beau chercher, vous n'arrivez pas à trouver un reportage vidéo sympa pour clôturer nos activités... j'ose donc vous donner un coup de main car on devrait réaliser les derniers échanges en ligne avant de nous quitter encore en cette fin septembre, selon notre chronogramme.

Cette fois-ci je voudrais suggérer que l'on garde un seul sujet de discussion, ce qui pourra faciliter l'organisation des échanges en ligne... qu'en pensez-vous?

Voici une liste de liens sur des reportages vidéo, je vous demande s'il vous plaît:

- 1) de prendre une vingtaine de minutes pour les visionner,
 - 2) d'envoyer un message au groupe disant quel est votre choix, dans vos meilleurs délais (retenir 1 seul sujet de discussion, soit 2 séquences vidéo),
 - 3) de suggérer une piste de discussion pour le thème choisi.
- (si vous souhaitez proposer un autre thème, n'hésitez pas à le faire!)

SUJET 1. Étudier à l'étranger

- 1) Témoignages d'étudiants de Paris-Sorbonne <www.youtube.com/watch?v=q7iyW1k4hpE&feature=related>
- 2) Saint-Martin d'Hères. Étudier à l'étranger, ça vous tente? <www.youtube.com/watch?v=VekpDitlt2I>

SUJET 2. Où fait-il bon vivre?

- 1) Que pensez-vous de Barbès? <www.youtube.com/watch?v=hPCcnMwh79c&feature=related>
- 2) Aimerez-vous vivre dans le Marais? <www.youtube.com/watch?v=MoKS58B6fhw>

Merci!
Carmen

REAÇÕES

From: L6@hotmail.com
To: cefradis+noreply@googlegroups.com
Subject: RE: [cefradis] Récapitulatif partiel de cefradis@googlegroups.com - 1 message dans 1 sujet
Date: Tue, 28 Sep 2010 23:59:49 -0300

Salut!
J'ai une suggestion. Ce sont deux vidéo sur la question de la honte.

http://www.dailymotion.com/video/xequmt_quot-la-honte-le-poison-de-l-ame-q_news

<http://www.youtube.com/watch?v=ltyRqP3h-eA>

Je ne sais pas si c'est trop tard, ou si peut être intéressant pour tout le monde...

L6

#

15 OUTUBRO

Gracias + on boucle la boucle

De : Carmen Aranda

Date : Fri, 15 Oct 2010 10:08:14 -0700 (PDT)

Date/heure locale : Ven 15 oct 2010 15:08

Objet : ou boucle la boucle

Répondre | Répondre à l'auteur | Transférer | Imprimer | Message individuel | Afficher l'original | Supprimer | Signaler ce message | Rechercher les messages de cet auteur

Queridos todos, bonjour!

j'aimerais vous dire que je suis heureuse d'avoir bouclé nos activités avec des entretiens de bilan du cours à distance qui ont été plutôt positifs et encourageants (quoi de mieux pour la Fête des profs?) ! J'insiste que ce travail au long de l'année a bien marché grâce à votre envie d'y participer et de réaliser un travail sérieux, toujours de bonne humeur et très motivés (malgré tout ce que vous aviez à faire pour la fac). Un grand grand merci (eh oui, Bruno, je dois remercier encore une fois).

Je suppose que l'on doit remercier à Cristina aussi de nous avoir mis en contact au début de l'année et d'avoir encouragé ce projet académique, non? Alors, un grand merci, Cristina!

Maintenant, n'oublions pas que nous avons, nous tous, un rendez-vous incontournable à la fin de l'année, début décembre, pour fêter le bon travail réalisé en groupe. Et puis pour prendre un bon verre de vin ensemble, ça va de soi.

Comme je l'ai dit dans les entretiens de bilan de cours, on sera souvent en contact, c'est pourquoi vous dis seulement...

À bientôt! :D

Amicalement,

Carmen

#

de L10 @gmail.com>

horário do remetente Enviado às 12:03 (GMT-03:00).

para Carmen Aranda <@gmail.com>

data 16 de outubro de 2010 12:03

assunto Re: [cefradis] ou boucle la boucle

Merci encore une fois à toi, Carmen!

J'attends anxieuse le rendez-vous de décembre =D

À bientôt,

L10

#

de L9 <@gmail.com>
horário do remetente Enviado às 21:16 (GMT-03:00).
para Carmen Aranda
data 29 de junho de 2010 21:16
assunto Re: rdv Activité 4

Bonjour Carmen,

Je suis désolée de ne pas vous répondre plus tôt.

Moi, je préfère jeudi 8 juillet à 15h parce que j'ai encore beaucoup de travail en retard, je ne sais pas ce qui c'est passé, mais ce semestre me semble plus long que les autres. Même les travaux pour Cristina ne sont pas encore prêts! Pardonnez moi de ne pas pouvoir cette semaine!!

Après cette semaine je peux recommencer les activités normalement...ça va??

Merci beaucoup de votre attention et compréhension

Une bonne semaine!

L9

-

#

de L10
horário do remetente Enviado às 01:36 (GMT-03:00).
para Carmen Aranda
data 30 de junho de 2010 01:36
assunto Re: rdv Activité 4

Bonsoir Carmen!

Comment vas tu?

Je suis en pleine forme maintenant, merci! Mais j'ai eu plusieurs autres problèmes, entre eux, je suis encore sans internet. J'attends une décision du Procon. Alors, j'utilise l'internet "discada" maintenant. Je ne sais pas si le rdv sur le skype va bien passer comme ça... Mais je vais penser à quelque chose. Je préfère l'option 2, jeudi 8 juillet à 14h, parce que j'essaie encore de finir le semestre à la fac.

Une doute: tu as dit "à cette heure vous aurez probablement lu les nouvelles de notre pilote sur la page du groupe Cefradis". Je suis allée à la page du groupe et j'ai vu qu'il y a plusieurs nouvelles! Mais je ne reçu aucun avis de nouveau message ou de nouveau fichier. C'est normal?

Merci de ta compréhension!

À bientôt,

L10

#

ANEXO 11. ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO *CEFRADIS*

1. Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours à distance ?
2. Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?
3. De tout ce qu'on a fait qu'est-ce qu'on aurait pu faire différent ou bien ne pas faire ?
4. Est-ce que tu as ressenti une certaine difficulté à faire une ou autre activité ? Laquelle et pourquoi ?
5. Crois-tu qu'il a été important d'avoir tenu les deux premières conversations en ligne avec la tutrice ou bien aurais-tu préféré dès le départ avoir tenu des conversations avec un collègue ? Pourquoi ?
6. La question de la **honte**... le sujet de conversation proposé par L6... est-ce que tu as ressenti ce sentiment (honte de parler dans le cours de langue étrangère) pendant la réalisation des activités à distance ? Si oui à quels moments et pourquoi ?
7. Est-ce que tu as téléchargé et écouté les textes oraux ou les extraits des conversations d'autres collègues ? Ça a été utile ? Dans quel sens ?
8. Est-ce que tu as écouté les rétroactions qui te sont adressées ?
9. Qu'est-ce qui a été le plus utile dans ces commentaires concernant ta façon de t'exprimer à l'oral en français ?
10. As-tu écouté des rétroactions adressées à d'autres collègues ? Ça a été utile ?
11. Est-ce que cette expérience a changé ou va changer qqch par rapport à ta façon de t'exprimer à l'oral ?
12. Est-ce que cette expérience a changé ton opinion sur l'apprentissage des langues à distance ?
13. Est-ce que ce cours a répondu à tes attentes ? Des critiques ? Des suggestions ?

ANEXO 12. ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO (L3)

C : bonjour L3...
 L3 : bonjour Carmen...
 C : ça va ?
 L3 : ça va merci ... et toi ?
 C : ((rires)) ça va oui ((rires)) on s'est () hier ahn ?
 L3 : (0'27) ah oui...
 C : c'est normal...
 L3 : excuses-moi j'ai complètement oublié...
 C : non...
 L3 : c'est... c'est très étrange parce que j'ai mis un petit
 alarme...
 C : uhum...
 L3 : dans mon portable...
 C : ((rires))
 L3 : mais... mais il n'a pas... je pense que... j'ai fait une
 confusion avec les dates et donc...
 C : oui... ça na pas
 L3 : dans mon portable et... et... mercredi j'ai
 complètement oublié
 C : non... il y a pas de soucis... écoute... merci d'être venue...
 L3 : ah ok...
 C : aujourd'hui tu :... tu as bcp de choses à faire pour la fac
 c'est ça ?
 L3 : euh oui mais... mais... mais ça marche parce que je
 suis... je je me programme donc...
 C : uhum...
 L3 : je pense que... que ça va bien...
 C : ok... merci L3...
 L3 : (1'12) ah merci... ahn je suis un peu triste parce que
 c'est notre... dernier rendez-vous ()
 C : ((rires))
 L3 : pour moi ils sont agréables donc...
 [...]
 C : ok... alors la première ahn :... chose que j'aimerais savoir
 c'est... c'est une question un peu délicate... qu'est-ce que tu
 as le plus aimé dans ce cours à distance ?
 L3 : ahn :... il y a des... il y a un temps pour... pour penser ?
 C : oui ! ((rires))
 L3 : ((rires))
 C : c'est clair ! ((rires))
 L3 : ah :... l'argumentation ... ah... de... de pratiquer
 l'argumentation... à l'oral...
 C : uhum :...
 [...]
 L3 : avec une personne... sur un sujet... je pense que
 c'est... c'est que j'ai Beaucoup/... c'est que j'ai plus aimé
 C : uhum... pourquoi ?
 L3 : ah... parce que... ahn :...pr/ premièrement ?
 C : oui :...
 L3 : (5'21) non ah/ oui... je :... je :... j'aime Beaucoup
 ((sourit))
 C : ((rires))
 L3 : discuter :... et tout ça
 C : uhum
 L3 : et puis... que je pratique mon français... à l'usage non/
 non seulement par des exercices qui :... ne sont pas
 toujours très naturelles
 C : uhum
 L3 : ahn... à langue ce/ donc...
 [...]
 C : uhum
 L3 : je... et :... ah je pens/
 [...]
 C : c'est nec/ c'est nécessaire
 non ? les exercices c'est important c'est ()
 [...]
 L3 : ah oui oui... bien sûr...
 [...]

C : hum... mais c'est différent
 oui
 L3 : oui :... c'est une autre façon de... de pratiquer
 C : uhum
 L3 : (5'55) euh :... je pense que c'est ça des/ ()... ce centré
 dans un sujet euh :... eh :... rester en temps pour... pour
 discuter... explorer... ce ce même sujet avec une autre
 personne soit toi soit les/ les autres collègues donc...
 C : uhum... uhum... oui... et euh :... j'ai oublié de te poser
 une question L3 pardon... une petite parenthèse...
 j'enregistre notre conversation...
 L3 : ah ok ((sourit))
 [...]
 C : ((rires))
 L3 : (6'28) il n'y a pas besoin de de de... demander tu peux
 tu peux enregistrer tout
 C : oui oui oui merci... ahn :... maintenant qu'est-ce que tu
 as :... qu'est-ce que tu as moins aimé ? c'est-à-dire ahn :... je
 je cherche à voir un un regard critique...
 L3 : uhum
 C : de tout ce que nous avons fait et de ce que... qu'on
 aurait pu faire ahn... d'une façon différente :... ahn... enfin
 pour améliorer ahn ? pour une prochaine...
 [...]
 L3 : ah ok
 C : expérience
 L3 : hum... ah je me rappelle pas d'une chose qui je n'ai pas
 aimé...
 C : uhum
 L3 : hum...
 C : quelque chose qu'on aurait pu faire différent ? quelque
 chose qui était ahn...
 L3 : bon une chose très très personnelle mais que je pense
 que si on change ça...
 C : uhum...
 L3 : (7'25) le... le rendez-vous en ligne ne serait pas assez
 bien... très/ é é... si si si... si bien... euh :... c'est la la :... le
 temps qu'on qu'on prend avant le rendez-vous...
 C : uhum...
 L3 : pour... pour enregistrer...
 [...]
 C : hum...
 L3 : (7'44) euh... le le commentaire sur le sujet mais mais
 c'est ça... je pense que c'est pas une problème du projet
 et :... ()
 [...]
 C : hum...
 L3 : parce que ça marche comme ça... mais mais pour moi
 c'était un peu :... il y a quelques moments que j'étais s/
 très... très... *pera só um pouquinho*...
 C : uhum... ((rires))
 L3 : (8'09) () excuse/ excuses-moi...
 [...]
 C : non :... il y/ il y a
 pas de souci
 L3 : eh... mais mais il n'était vraiment il n'était pas une
 perturbation vraiment grand...3 : c'est un petit détail qui
 qui... quelques fois j'étais avec avec Beaucoup de choses à
 faire donc faire l'ejour/ l'enre/ l'en-re-gis-tre-ment...
 prenait... prenait temps... pas PAS Beaucoup de temps
 mais...

C : mais ça prend du temps
L3 : oui ça prend du temps... mais... mais c'est c'est le les personnes qui vont faire ce projet... elles se... elles se :... se responsabilisent à... à donner un... un petit... de... de temps pour faire donc...
C : uhum... oui...
L3 : mais mais dans... dans la façon de faire vraiment je... je pensais que c'est... c'était merveilleux ... la façon de de :... comment on peut dire ? de :... guider...
C : uhum
L3 : la discussion... L3 : entre moi et L8 entre moi et... et L10... c'était bon/... c'était (vraiment)
C : uhum... tu :... à propos de de cette histoire du temps non donc... ça c'est une remarque que tous les collègues ont fait parce que :... c'est normal... vous avez fait un cours euh... euh... vous vous vous avez :... (rejoint) d'une façon totalement volontaire...
L3 : uhum...
C : n'est-ce pas ? et :... et :... et tout le monde savait que vous aviez des responsabilités... euh :... académiques... professionnelles... vous aviez plein de choses obligatoires si on peut dire comme ça à faire pour la fac donc... le temps dispensé pour les activités du cours à distance c'était vraiment :... ahn :... quelque sorte de malabarisme de : de temporelle de votre part enfin ((sourit))
L3 : (10'02) é oui mais au même temps pour nous je pense... pour moi au moins il y a... ahn... c'est pas un temps vraiment dispensé... c'est un temps... que je gagnais d'une autre façon... à mon français
C : (10'17) oui... ah oui je pense que tous les... tous les collègues sont d'accord là-dessus ahn... enfin d'après les :... les réactions tout le monde a été :... tout le monde trouve que ça est/ ça a été positif d'investir un temps dans cette... dans cette formation complémentaire non...
L3 : uhum
C : mais euh... je pense à ce que tu as dit par rapport à... aux activités individuelles où vous enregist/ enregist/ enregistrer enregistriez quelle horreur ((rires))
L3 : ((rires))
C : il y a des verbes difficiles à conjuguer non ((sourit))
L3 : é oui ((sourit))
C : vous deviez enregistrer c'est plus facile... les ((rires))
L3 : ((rires))
C : (10'57) vos argumentations enfin... vot/ vot/ vos opinions personnelles sur le thème... qui serait argumenté après... ahn... tu penses que :... si si tu penses à la progression de... du cours : et des conversations tu penses que ça a été utile ? à la fin de de : de mettre ce temps à faire cette activité individuelle ou qu'on aurait pu :... tout simplement la barrer ?
L3 : (11'25) non je que ça a été utile... c'est pour ça que j'ai dit que c'est... c'est un temps que/ c'est une opinion très personnelle...
[...]
L3 : tes documents n'exerçait pas
C : ((rires))
L3 : l'influence que je me rappelle...
C : ok ok... quoi d'autre... qu'est-ce que je voulais savoir de toi... ahn... à propos ici du modèle euh :... que nous avons adopté pendant tout le cours... enfin... pas pendant AU LONG du cours pardon...
L3 : non
C : on a on a :... on a tenu une première conversation en ligne avec moi non ? avec la tutrice chacun de vous avec le prof...
L3 : uhum
C : et puis après vous avez : eu... euh des... des rendez-vous des conversations avec un collègue... tu penses que... que c'était bon est-ce/ que ça a été important de suivre euh... cette progression ou non ? est-ce que tu aurais préféré

euh... démarrer au tout début du cours déjà euh... tenir de conversations avec un collègue ?
L3 : ah non je pense que c'était bien... j'avoue qu'au début...

[
C :
uhum
L3 : j'étais un peu :... hum... jusqu'un moment...
C : ((rires))
L3 : anxieux anxieuse...
C : angoiss/ anxieux ?
[
L3 : c'est ça ? AH :... angoissée ?
C : angoissée ? ((rires))
L3 : je pense que angoissée c'est un mot très très fort pour ça...
C : (22'17) oui
[
L3 : c'est mais/ ce n'est ce n'est pas si fort.... j'étais un peu :...
C : anxieuse oui
L3 : oui angoissée... anxieuse...
C : aham
L3 : pour avoir un rendez-vous avec un collègue...
C : oui :...
L3 : parce que je je... je savais pas le niveau...
C : uhum
L3 : du collègue et tout ça mais même qu'on a cours ensemble à la fac...
C : ah oui
L3 : (22'36) () on ne connaît pas notre collègue...
C : oui
L3 : nos collègues là
[
C : oui
L3 : donc :... c'est/... pour ça j'étais un peu anxieuse mais mais :... ça... ça : s'est... s'est dissipé au au long du...
[
C : uhum
L3 : des des conversations avec Karina avec Luciana parce que :... pour moi ça marchait très bien...
C : uhum : ... uhum
L3 : comme/ comme j'ai dit au fin de... de notre rendez-vous et... et et je pense que la la première... le le première rendez-vous seulement avec avec toi c'était... très bien aussi pour... je je pense que ça ça m'a fait plus confortant ?
C : euh ça m'a rendu plus à l'aise ?
L3 : ah oui...
[
C : (je)...
[
L3 : oui
[
C : tu étais plus à l'aise
L3 : ça m'a rendait plus à l'aise...
C : uhum... uhum... donc quand tu dis que tu étais anxieuse tu veux dire que tu étais un peu inquiète ?
L3 : oui
C : ou ou que tu étais... que tu attendais vivement
[
L3 :
non
C : que le moment de parler à un collègue arrive ?
L3 : ((rires)) non j'étais inquiète
[

C : inquiète ? oui... oui... de...
de leur niveau... c'est drôle il y a d'autres collègues qui ont
dit ça c'est formidable ahn

L3 : (23'50) ah oui?

C : hum hum hum... oui... il y a d'autres collègues qui ont dit
la même chose... c'est c'est :... je trouve formidable de :... ()

[
L3 : mais
pour eux ça se... se résou :... drait aussi ou non ? ou pas ?
parce que pour moi c'était bien

C : oui ils ont tous à peu près la même opinion que toi enfin
euh... on a à peu près dit la même chose... qu'au départ
euh :... comme comme vous connaissez pas beaucoup...
euh... qu'ils étaient aussi un peu inquiets... parce qu'ils
savait pas :... enfin... quel niveau de français ils
rencontreraient de l'autre côté...

L3 : oui

C : donc c'est super ça non ? oui

L3 : et et j'étais euh :... un peu inquiète à les... les deux
côtés le côté de de... d'avoir un rendez-vous avec un
collègue qui savait Beaucoup plus que moi et ... moi je
resterais un peu... un peu quète mais mais

C : oui

L3 : ça n'arrive pas avec moi parce que je :... je aime
Beaucoup parler même... je je... quelques fois je je suis ici
euh :... impellée/ non... comment je peux dire ? euh :...

C : tu as un... un excellent ...

L3 : poussé...

C : oui poussé oui

L3 : à parler que je peux pas

[...]

C : rires)) oui parce que tu :... tu es très attentive euh... à
l'autre... tu es :... tu écoutes souvent c'est que l'autre a dit...
et... bon tous les collègues non...

[
L3 : oui

C : (27'06) mais toi...

[
L3 : oui oui j'ai remarqué ça avec mes
collègues...

C : tous les collègues c'est formidable ça...

[
L3 : oui
C : tout le monde prenait le temps d'écouter l'autre de
réagir... mais toi tu as une :... une façon très particulière
que j'apprécie Beaucoup de réagir... c'est que tu... tu
montres je pense que je le... que je l'ai dit dans dans l'un de
mes commentaires... tu montres un intérêt si grand pour ce
que l'autre dit qui est formidable... et c'est souvent dans les
conversations... tu dis ah bon oui mais pourquoi tu me
demandes ça ? ah oui mais pourquoi tu dis ça mais
pourquoi mais pourquoi ?

[
L3 :
((rires))
C : c'est-à-dire que tu nous incite à parler non... le
l'interlocuteur... mais...

[
L3 :
ah c'est bon je...

C : alors... pr/ prenant tout ça en compte... j'aimerais savoir
si si... tu as eu quelque part... pendant une activité la réalis/
la réalisation d'une activité quelconque... est-ce que tu as
eu un sentiment de honte... ou de timidité ?

L3 : non

C : non ?

L3 : hum hum... pas du tout...

C : pas du tout... hum...

L3 : bon... je j'avais ce
sentiment un peu avant...

C : uhum

[
L3 : avant de de faire parce que... euh... je je n'ai
jamais fait un un rendez-vous jusqu'avec Karina

[
C : uhum

L3 : ou jusqu'avec Luana...

[
C : hum..

L3 : non avec Luana je je je... on bavarde quelque fois à la
fac...

[
C :
ahn :... super ((rires))

L3 : ((rires)) mais avec Karina non...

[
C : uhum

L3 : j'étais un peu un peu timide un peu...

[
C : uhum

L3 : mais mais ça... ça/ c'était seulement avant... parce que

[
C : uhum
L3 : quand on commence...
C : uhum
L3 : on... on on va donc... on y va donc

[
C : uhum... uhum... oui c'est
c'est comme tu as dit au début de de notre conversation
là... ça se... ça s'efface un peu non...

L3 : oui... ça s'e/

[
C : oui... oui... oui... est-ce que tu as :...
est-ce que tu as écouté les textes... des autres collègues
ou... ou quelques extraits de conversation des autres
collègues qui sont chargés sur l'internet ?

L3 : ah pas encore...

C : ok

L3 : pas encore... mais mais je vais/ je je suis curieuse
de...

[
C :
ah oui
L3 : de les écouter...

[...]

C : (36'27) c'était les filles qui étaient très :... qui qui qui étaient euh enfin qui qui était un peu préoccupées un peu inquiètes... qui voulaient vraiment enfin... je pense que tout le monde qui a participé à ce cours voulait vraiment pratiquer la langue...

L3 : uhum

C : quelque part perfectionner euh... son expression orale non... je pense que c'était c'était pas bruno enfin je me rappelle pas je pense que c'était les filles... mais br/ bruno il a écouté les commentaires qui lui étaient adressés... euh...

L3 : mais mais mais pour moi ça a fait BEAUCOUP Beaucoup de différence...

C : tu crois ?

L3 : uhum

C : tu tu crois que c'est quelque chose qui a déjà commencé à changer ou qui va...

L3 : ah oui :...

C : (qui va changer)

L3 : non non non... non non a déjà commencé à changer je pense...

C : pourquoi ?

L3 : ah :... (ça aide)... comme j'ai dit... euh... pratiquer dans une conversation réelle... ça fait Beaucoup de différence à la la fluence... de...

C : hum (c'est clair) ?

L3 : parce que... oui... parce que... je pense qu'au début... j'hésitais... euh... plus à parler... et à continuer mes mes... d'exposer mes pensées parce que je n'avais pas de de... je n'ai encore... mais mais ça ça a amélioré ?

C : uhum

L3 : euh... je n'avais pas Beaucoup de sources linguistiques pour formuler des choses que je voulais dire...

C : uhum

L3 : et et ça ça je pense que le résultat de ça est qu'on fait Beaucoup d'hésitations...

C : uhum...

L3 : (38'05) on on... on peut pas... on on ne peut pas euh... dialoguer...

C : uhum uhum...

L3 : ()

C : uhum

L3 : et je pense que c'était le le princ/ le principal ça a changé la la façon de de...

C : uhum

L3 : à la fluence...

C : la fluidité

L3 : la fluidité je pense que ça ça m'ai... ça m'ai rendu un peu plus... euh... à l'aide à l'aise avec euh...

C : uhum

L3 : avec avec tout ça

C : uhum

L3 : et et et je sens par/ parce que je je pratique mon français avec des autres personnes... je... je je parle et tout... et... je me je me sens changer un peu...

C : uhum

L3 : et il y a une collègue à la... au cours de français à la fac... elle elle ne participe pas de notre projet je pense...

C : ah oui

L3 : mais je j'étais très très... euh... hum...

C : ((rises))

L3 : joyeuse ?

C : joyeuse... oui

L3 : parce que... joyeuse parce que...

C : contente fière...

L3 : (39'12) contente... oui contente... euh... parce qu'un jour elle m'a dit qu'elle pensait que mon français était très bien elle... elle me demandait si je faisais cours

C : ((rises))

L3 : et j'étais... je pensais pas... ça sur moi

C : oui

L3 : parce que je pensais que j'étais ()... une des... qui étais... à... à la même plateforme des autres...

C : hum uhum... au même niveau...

L3 : et qui je parlais très bien et tout ça et je commençais à penser... mais... qu'est-ce qui a fait cette différence parce que le semestre dernier... même l'année dernière... je j'étais pas comme ça et je pense que que cette pr/ ce projet-là a m'aidé Beaucoup... a amélioré un peu les choses...

C : oui oui... tu penses que ça aurait été différent si hum... si on avait traité des thèmes euh... en liaison avec ce/ avec vos disciplines de la fac ? ou non ? parce que

L3 : ah tu

C : je sais pas si tu te rappelles au début...

L3 : hum hum

C : pendant... un jour nous avons eu notre première réunion...

L3 : oui

C : présenteielle...

L3 : et c'était une des questions...

C : oui oui... et donc... euh... qu'est-ce que... sur quoi on va travailler non des thèmes un peu...

L3 : uhum

C : euh... de la vie quotidienne ou des thèmes en liaison avec les disciplines de la fac...

L3 : tu demandes ça ()

C : cette question enfin... tu penses que le fait d'avoir travaillé sur des thèmes euh... de la vie quotidienne... euh... euh... très... euh... plutôt décontractés disons

L3 : uhum

C : tu tu crois que au/... ce genre de de de de sujet de conversation de thème vous a aidé à... à utiliser un vocabulaire différent... une façon de vous exprimer différent...

L3 : uhum

C : ou non tu penses que ça aurait été pareille si on avait travaillé par exemple sur la littérature ou

L3 : non

C : le théâtre français...

L3 : non non... je pense que c'est différent...

C : hum...

L3 : c'est différent... c'est exactement comme vous/ comme tu as dit

C : hum

L3 : euh... on on on travaille avec des mots et des parts de de la langue qu'on... qu'on avait pas des parties de la langue qu'on n'avait pas trav/ je pense qu'on a on n'aurait pas travaillé si on restait en parlant sur des choses littéraires...

C : uhum

L3 : par exemple... euh... ça change i/ oui oui ça change... et ça change même m/ pas seulement la chose de... du vocabu/ bu/ vocabulaire

C : uhum

L3 : tout ça mais ça change même je pense tout la toute la conversation parce que

C : uhum

L3 : (42'03) é é... est une façon... je sais pas différente et même... je je pense que ça ça ça nous aide Beaucoup/ ça nous laisse ça nous laisse Beaucoup plus... libre

C : uhum

L3 : pour pour donner notre opinion (enfin)... parce que je pense qu'il y aurait le risque si on restait à les sujets littéraires... de... de se prendre à... de se de se... euh...

C : de se tenir ?

L3 : de se ter / oui oui merci de se tenir à... à des à des opinions qui ne sont pas notre... nos opinions

C : hum...

L3 : et quand on parle sur des sujets de... de de la...
sur ces sujets-là
C : uhum
L3 : un peu quotidiennes et tout ça
C : hum
L3 : ça nous laisse plus à l'aise pour... exposer notre
opinion
C : hum uhum...
L3 : et... je pense que c'est complètement différent...
oui
C : uhum
L3 : mais mais maintenant je préfère la façon qu'on
qu'on a fait...
C : hum
L3 : avec des sujets qui ne sont pas de la fac
C : uhum oui... oui
L3 : (43'09) parce que et... je pense pour moi et pour
tous les collègues pour toi aussi la fac est est... est un... une
une partie très très grande de de...
C : oui
L3 : de notre temps de notre vie et
C : oui ((rires))
L3 : ça () tout tout euh... autour de la fac et c'est bon
C : oui
L3 : parler des autres choses ça... pour moi c'étaient
des respirations tu sais
C : oui oui... oui c'est de... ah oui il y a une image en
français... c'est euh... je v/ je... je viens de l/... ça vient de
me passer à l'esprit... ça m'a échappé attend... se changer
un peu les idées voilà... donc... euh... les les français disent
ça souvent je vais sortir un peu je vais marcher un peu pour
me changer un peu les idées...
L3 : ah oui oui c'est ça
C : oui oui... je pense que c'est ça/ c'est comme le
travail tu verras quand tu auras une vie à cent pour cent...
pr/ professionnelle ou à quatre-vingt pour cent enfin... tu
passeras toute la journée dans ton... dans ton ambiance de
travail... et non pas à la fac en tant qu'étudiante... quand tu
seras à la fac en tant qu'enseignante
L3 : uhum
C : ce sera temps de travail... tu verras quand tu sors avec...
quand tu vas dans un café avec les amis... tu veux parler de
tout SAUF
L3 : oui
C : ton travail...
L3 : ah oui oui mais c'est un phénomène que j'ai déjà
remarqué
C : oui ((rires))
L3 : avec des autres personnes... euh ma ma... comment on
dit... ma... directrice de recherche
C : très bien... oui oui
L3 : elle comme ça elle est elle a Beaucoup Beaucoup de
choses à à de la fac
C : uhum
L3 : à faire et tout ça
C : hum
L3 : et une fois on a... on a sorti pour... boire une bière et...
C : oui
L3 : (44'54) et on parlais de tout... sauf
C : sauf
L3 : des choses de la fac
C : c'est vrai
L3 : elle aussi moi j'étais j'étais fatiguée
C : oui oui
L3 : et elle aussi... elle était très très fatiguée et...
C : oui
L3 : et même tout le monde avec nous tous les
autres... euh... orie/ comment on dit *orientando* ? tu sais ?

C : euh... les
L3 : tous les autres élèves ?
C : on dirait on disait les étudiants en France...
L3 : ok
C : je n'ai jamais entendu un mot particulier pour euh...
peut être que ne jamais entendu et ça existe... mais on dit
le directeur de recherche et l'étudiant
L3 : ah ok
C : je connais pas L3... je connais pas si ça existe
L3 : non mais ça ça marche
C : oui
L3 : avec l'étudiant...
C : hum
L3 : tous les autres étudiants euh... étaient de la même
opinion...
C : uhum
L3 : (45'42) principalement parce que... tout/ tous eux
avaient jusque te/ non... euh... ils... ils avaient jusque
soutenu ses thèses...
C : oui
L3 : donc ils étaient très très fatigués... ils étaient (semblés)
avec quand quand tu as
C : oui
L3 : tu tu es maintenant un peu fatiguée
C : oui
L3 : de tous ces choses-là donc
C : non je suis pas encore fatiguée ((sourit))
L3 : non ?
C : (46'07) je suis angoissée avec le temps c'est tout ((rires))
L3 : ah ok
C : oui... non ça maintenant c'est le moment où... oui c'est
le moment où... dont tu mets toutes tes forces pour écrire
le travail donc... je pense que ça fatigue ça arrive à la fin
non...
L3 : é oui oui
C : quand on termine et ouf...
L3 : et si si si... quand quand tu tu as que... quand est la
date ?
C : c'est le... non je dois finir euh... au début de l'année
prochaine...
L3 : ah ok
C : mais euh...
L3 : é on... on
C : avant qu'on ne parte dans des digressions ((rires)) ()
L3 : (é je dis) on a pas besoin d'entrer beaucoup dans
ce sujet-là parce que je sais qui tu es angoissée donc...

C : ah oui...
L3 : ()
C : il y a ça aussi... il y a (en fait)...
L3 : ()
C : oui... quand on me pose la question je dis non je je préfère changer de thème...
L3 : ((rires))
C : tu es allé au cinéma hier ? ((rires)) je p/ je préfère ne pas trop penser oui...
L3 : ((rires))
C : (47'06) euh... t/ tu tu tu penses que... bon... tu penses que non je reformule... en quoi tu penses que le fait d'avoir traité des des thèmes différents de la vie quotidienne... ça pourra aider dans... dans ta future euh euh vie professionnelle ?
L3 : euh...
C : euh je veux dire toujours je parle de ta de ta façon de t'exprimer en français ahn... ça c'est ... c'est le thème ()...
L3 : ah m/ non non je n'ai pas compris là...
C : hum
L3 : la la question
C : voilà... nous n'avons pas pendant le cours nous n'avons pas discuté des thèmes euh de thèmes en liaison avec c'est que vous étudiez à l'université...
L3 : aham
C : nous avons t/ traité d'autres thèmes...
L3 : oui
C : de de de décontracté... de/ des choses banales de la vie quotidienne...
L3 : oui
C : tu penses que le fait d'avoir... euh... utilisé soit un vocabulaire soit une façon de s'exprimer à l'oral pour parler de thème de la vie quotidienne... est-ce que ça ça pourra quand même être utile euh... pour ton expression en français dans ta vie professionnelle future ?
L3 : ah je pense que oui bien sûr parce que tout... c'est c'est une euh... adhésion ? à la langue c'est une chose qui non je sais pas si c'est le mot...
C : hum
L3 : (48'51) c'est une ajoutée ? ça existe ?
C : ah oui c'est un ajout oui... ça rajoute
L3 : ça rajoute
C : à la langue
L3 : ça rajoute bien sûr...
C : uhum
L3 : et à pratique aussi
C : uhum
L3 : donc je pense que... oui ça va aider... et même euh... non parce que quand tu m'as demandé je pensais que tu tu parlais sur par exemple un jour je vais enseigner le français donc... j'ai un autre ()
C : ah...
L3 : instruments pour traiter les sujets quotidiens avec les élèves tout sais
C : uhum... ah oui oui oui je vois uhum
L3 : mais mais mais je comprends maintenant
C : tu veux pas être prof de français non ?
L3 : non
C : tu veux tu souhaites être enseignante de littérature c'est ça non ?
L3 : oui oui
C : ah
L3 : ((rires)) je pense que je dis ça b/... plusieurs fois
C : je vais un jour assister à une de tes classes
L3 : ah oui moi aussi je vais je vais assister une de tes classes de français
C : ah oui
L3 : à l'usp

C : ah oui je sais pas à l'usp ou ailleurs... à l'usp ou ailleurs... je pense qu'ailleurs... peut-être mais oui tu seras toujours là bienvenue...
L3 : ah merci... ailleurs où ?
C : non je sais pas encore ((rires))
L3 : ah non je pensais que tu avais déjà une... une fac... à la ()
C : euh non enfin enfin c'est des projets... mais restons sur notre thème ((rires))
L3 : ((rires)) ah oui c'est très très difficile pour moi
C : ((rires)) mais euh... non je je... c'est que je veux parler de vous pas de moi... c'est pour ça que je dis restons sur notre thème
L3 : ((rires)) ok
C : ça c'est un peu gênant pour moi... euh... est-ce que est-ce que cette euh... cette expérience de d'avoir fait un cours à distance un cours de français à distance... (50'43) de conversation... a changé ton opinion sur l'apprentissage de langues à distance ?
L3 : ah complètement...
C : ah oui ?
L3 : OUI parce que
C : ((rires))
L3 : j'avais un grand préjugé avant
C : ah oui ? je me rappelles pas
L3 : non j'avais mais...
C : tu n'as pas ()
L3 : c'était c'était caché
C : ah tu ne l'as pas manifesté c'était caché
L3 : non non non non... c'était caché euh
C : oui
L3 : mais... mais puis j'ai complètement changé mon opinion...
C : oui
L3 : (51'14) et euh... hier j'ai j'av/ jusqu'un moment
C : oui vas-y
L3 : ah y compris
C : ah... ((rires))
L3 : j'avais une... une discussion avec une... *não*... é oui une discussion avec une amie à la fac... on on disait... elle elle disait qu'elle était complètement contre je je racontais à elle notre expérience ici de CEFRADIS et elle a dit que... elle était complètement... euh... elle pensait que ça ne marchait pas...
C : uhum
L3 : on peut pas apprendre une langue à à la dist/ à distance... et tout ça
C : uhum
L3 : j'ai dit et... mais attend je je sais pas si on peut apprendre toute une langue et faire un cours entier en ligne parce que c'était pas mon expérience... mais
C : uhum
L3 : mais au côté de mon expérience qui était euh euh... perfectionner
C : uhum
L3 : (52'16) la langue c'était c'était merveilleux
C : uhum
L3 : c'était... euh... je je pense que ça marchait très très bien
C : uhum
L3 : en ligne
C : oui c'est différent non... je pense que tu as bien... mis euh la la chose en mot... euh... une chose c'est apprendre... une langue à distance et une autre chose c'est... et je ne sais pas je n'ai pas les réponses... parce que je n'ai pas... fait une recherche là-dessus encore...
L3 : ((sourit)) le *pós-doc* peut être...
C : peut être ((sourit))...
L3 : ((rires))
C : mais... oui ça c'est quelque chose qui m'a toujours inquiété aussi... est-ce que c'est possible d'apprendre une

langue à distance j'ai un ami qui a étudié l'allemand à distance... mais mais
L3 : ah oui ?
C : (53'01) c'est un ami qui est spécial...
L3 : ((rires))
C : il est très discipliné...
L3 : uhum
C : c'est quelqu'un qui se lève à six heures du matin... qui prend son petit déjeuner qui s'installe devant l'ordinateur et qui travaille... même le samedi et le dimanche... il travaille jusqu'à midi et après-midi il sort se balader... donc ça c'est c'est
L3 : uau
C : il faut avoir vraiment... il a plusieurs paramètres là non ?
L3 : ah oui
C : la discipline c'est un des paramètres imposant pour euh...
L3 : oui
C : pour le cours à distance... mais c'est quelqu'un aussi qui parlait déjà euh... bien euh... non seulement sa langue maternelle... mais qui parlait bien... l'espagnol l'anglais et qui comprenait un peu le français aussi donc ça rend les choses
L3 : ahn...
C : Beaucoup plus simples...
L3 : oui oui
C : non... quand tu as déjà une deuxième une troisième langue étrangère apprendre une quatrième... c'est Beaucoup plus facile tu connais les chemins disons...
L3 : oui oui
C : donc il y a plusieurs paramètres là qui sont en jeu...
L3 : (54'08) é et je pense aussi que... mais mais je pense que ça dépend... des personnes... dans tous les manières d'apprendre parce que je... le l'expérience du groupe
C : hum
L3 : elle est... je pense que ça ne marche pas pour tout le monde...
C : uhum
L3 : et l'expérience de l/ de la classe rn en présence la classe euh... avec du/ seulement un élève
C : oui
L3 : je sais pas si ça marche pour tout le monde aussi
C : uhum... hum
L3 : donc je pense que chacun a son... et quelqu'un apprend des langues complètement seuls
C : uhum
L3 : je sais pas donc
C : je sais pas... ah oui oui... aham c'est-à-dire que tu a et/ tu a trouvé que c'était plutôt positif le travail à distance...
L3 : oui oui
C : est-ce qu'il y a un aspect du du à distance qui te... euh que tu veux commenter... qui est différent de... d'un cours en présentiel d'un cours de langue en présentiel ? quelque chose qui t'a vraiment attiré l'attention ?
L3 : bon pour moi mais c'est mais c'est vraiment très personnelle... j'ai j'ai un peu de difficulté de de m'ar/ d'arrêter mon attention à une chose que j'écoute...
C : hum
L3 : par exemple écouter une symphonie à une heure et... et demi
C : uhum
L3 : hum é euh euh en train d'être vraiment attentive...

C : uhum
L3 : (55'26) c'est un peu difficile pour moi...
C : uhum
L3 : et... c'était une mais mais dans donc je m'efforçais à être plus attentif...
C : hum
L3 : parce qu'on est... je seulement écoute
C : uhum
L3 : et... mes collègues donc... je pense que ce cette part de l'attention...
C : hum
L3 : est une chose qui est un peu plus... intense dans le cours en ligne que... que dans le cours présentiel peut-être...
C : uhum
L3 : mais... mais mais c'est... c'est pas si si si grave
C : uhum
L3 : ce n'est pas si différent...
C : uhum
L3 : et aussi... je pense que que c'est c'est... je sais pas expliquer précisément...
C : hum
L3 : ce/ mon impression sur ça... mais je pense que la... le temps d'attention que tu dois d/ que tu dois donner à autre est un peu différente la/ l'interaction
C : hum
L3 : euh est un peu différente aussi
C : oui
L3 : oui
C : hum
L3 : on peut pas... euh parce que je pense que... quand tu tu tu euh est en train de de discuter avec quelqu'un en personne c'est... c'est différent c'est... tu peux interrompre à quelque moment... c'est je sais pas je sais pas expliquer mais en ligne par/ il paraît que que tu dois... euh laisser la personne parler ou même ou même toi... moi je veux parler tout ce que je veux parler et puis la personne c'est c'est la dynamique est un p/ un peu ()
C : différente
L3 : oui
C : uhum.. tu veux dire que
L3 : ()
C : en face-à-face... c/ tu peux interrompre plus facilement...
L3 : oui
C : ah... oui je comprends
L3 : mais c'est mon impression
C : hum uhum oui... j'ai cette impression aussi ((sourit))
L3 : ah oui ?
C : oui oui... je l'o/ je l'observe depuis ma recherche de maîtrise... oui j'ai cette impression... euh... le temps d'attente
L3 : é
C : est différent
L3 : (57'30) oui
C : oui... et c'est positif d'un côté je crois...
L3 : ah oui c'est un sorte de...
C : oui parce que...
L3 : oui mais pourquoi c'est positif pourquoi tu dis ça ?
C : parce que...
L3 : non pour moi c'est positif aussi mais je veux seulement...
C : ((rires))
L3 : savoir
C : pour moi c'est... j'ai cette opinion... je pense que c'est positif parce que ça nous force à écouter... à apprendre à écouter l'autre
L3 : oui... oui... je pense ça aussi
C : je pense que ça c'est c'est... c'est vraiment différent... personnellement c'est... oui je suis d'accord avec ce que tu

as dit... en face à face tu... tu vois la personne tu peux faire un geste...

L3 : oui

C : qui dit que non je suis pas d'accord... tu fais un geste et tu... ou même ton ton visage non l'expression du visage dit

L3 : oui

C : que tu veux dire quelque chose...

L3 : et et ça et ça hum... pas seulement dans le côté d'interrompre mais ainsi dans le côté (d'un) où ta tu continues en parlant ou comme comme ta t'argumentation... euh ch /... euh marche

C : uhum

L3 : parce que quand quand tu ne sais pas la visage... quand tu ne vois pas le visage

C : hum

L3 : du... de la personne avec qui euh... tu... tu dialogues... c'est c'est...

C : avec qui tu parles

L3 : avec qui tu parles... aussi euh c'est... ah tu tu peux parler quelque chose

C : uhum

L3 : tu n'as pas une réaction avant la parole... donc c'est c'est différent...

C : uhum

L3 : (59'00) pour moi c'est très différente parce que je suis très très influencée par le... par les visages, par les réactions... d'autre quand je converse quand je euh... euh dia/ quand je...

C : discute

L3 : discute

C : oui bien

L3 : face-à-face

C : oui

L3 : euh...

C : je pense que tout le monde non ? oui

L3 : oui

C : uhum uhum

L3 : ah é é non... j'ai un j'ai une collègue qui n'est pas comme ça

C : ((rires)) oui oui oui

L3 : mais je pense qu'avec tout le monde est comme ça

C : oui... alors euh... L3 je te pose une... dernière question qui n'est pas vraiment une question... c'est c'est plutôt pour te laisser libre si tu veux faire des... des commentaires... donc en gros... en bref... est-ce que le cours a répondu à tes attentes ou non... est-ce que tu avais des attentes différentes... et est-ce que tu veux faire des des critiques... commenté des points négatif... faire des suggestions...

L3 : euh... donc j'avais des des... commente je peux dire... comment tu as dit des... euh... comment est le mot que tu as dit ?

C : ()

L3 : en première question ?

C : si le cours a répondu à tes attentes ?

L3 : ah oui...

C : uhum

L3 : mes attentes

C : uhum

L3 : j'avais des des attentes différentes...

C : oui

L3 : mais mais c'était parce qu'elles étaient inférieures à... à le... à ce que le cours a... a... atteint ?

C : aham... oui

L3 : (1h45'30) euh... vraiment parce que...

C : tu pensais quoi au début ?

L3 : car

C : ()

L3 : non je sais pas ce que je pensais

C : hum

L3 : je j'aurais... no je sais pas...

C : hum

L3 : euh... j'étais un peu hési/ hésitante avec

C : oui

L3 : avec la conversation même je pensais que c/ que c'était un peu... ça serait un peu plus... ce serait un peu plus... maqui/ machinal...

C : uhum

L3 : et tout ça mais mais... (il était très bon... j'étais...)

C : uhum

L3 : plus que je... plus que je a/ euh... atteint ?

C : uhum plus que j'attendais ou (que j'ai)

L3 : plus que oui plus que j'attendais

C : uhum uhum

L3 : et... ah mais c'est vraiment... je ne dis pas ça juste pour dire

C : oui oui je sais

L3 : je dis vraiment parce que

C : oui

L3 : que je trouve ça

C : uhum

L3 : c'était merveilleux pour moi

C : euh... je pense que tous les... chacun de vous tous les collègues euh... a donné sa part de contribution pour euh... pour que ça... que ça soit positif non ?

[...]

C : oui oui... je suis contente de voir que vous avez... vous dites que ça a bien marché parce que à chaque fois j'étais soucieuse... (ha) est-ce que ça marche

L3 : ((rires))

C : est-ce que ça marche pas... est-ce que je les embête trop

L3 : ()

C : ou les embête pas... chaque fois j'étais

L3 : ((rires)) non pas du tout Carmen

C : oh... j'étais inquiète donc... euh... oui

L3 : non pas du tout

C : voilà... donc... tout le ma/ tout le monde est sain et sauf... ((rires))

L3 : oui... et je veux dire aussi que pour moi ça ça va... maintenant je sais pas ce que je vais dire pour... pour que tu a/ pour que tu attends un peu pour que moi recherche le mot
 C : hum ((rires))
 L3 : non mais maintenant j'ai oublié le mot... ((rires))
 C : ((rires)) quelle () ((rires))
 L3 : non mais... qu'est-ce que je disais ? ah oui... ()
 C : tu voulais dire quelque chose ?
 L3 : (1h31'11) ah oui
 C : hum
 L3 : l'expérience ça valait la la peine aussi
 C : ah oui...
 L3 : pour l'expérience même pour l'apprentissage du français mais
 C : uhum
 L3 : je pense qui qui j'aimais Beaucoup Beaucoup ce projet-là parce que...
 C : uhum
 L3 : ah... plutôt pour pour l'expérience parce que ça aj/ ça rajoute
 C : oui
 L3 : il y a le côté de la langue mais ne c'est pas seulement ça
 C : oui
 L3 : il y a Beaucoup de choses là
 C : c'est clair il y a Beaucoup de choses
 L3 : donc... c'est ça qui fait... le... ça ça ça valait la peine
 C : uhum
 L3 : on prenait un peu de notre temps... c'était pas trop

C : uhum
 L3 : on prenait un peu de notre temps pour faire ça... quelque fois on est attribulé de choses mais...
 C : uhum
 L3 : ça valait la peine
 [...]
 C : ((rires)) voilà... mais écoute oui c'est ça plutôt un bon weekend bon courage pour euh... pour tes... ta continuation là ta la la fin du semestre
 L3 : pour toi aussi pour ta continuation de de de ta thèse...
 C : hum
 L3 : et tout... tous les choses
 C : oui oui... merci
 L3 : tous les choses qui je ne sais pas encore parce que tu vas écrire à la message que je n'ai pas encore
 C : ((rires)) oui
 L3 : mais bonne chance avec tout ça
 C : merci merci L3
 L3 : et merci Carmen... merci vraiment
 C : oui oui et non et non et non
 L3 : ((sourit))
 C : voilà donc bon weekend bon théâtre bon café () de promenade et à bientôt ok
 L3 : ((sourit)) merci... à bientôt
 C : ((rires)) merci ciao L3
 L3 : *tchau* au revoir
 C : au revoir ciao ciao

ANEXO 13. ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO (L4)

(L4) – (00'13''5) – Alo
(CA) – Bonjour B
(L4) – Bonjour Carmen... ((rires)) Ça va?
(CA) – Ça va et toi?
(L4) – Je vais bien
(CA) – Euh
(L4) – Excuse-moi vraiment
(CA) – Non ...
(L4) – Je te fais attendre
(CA) (00'27'') – Non ... y pas de soucis je travaillais entretemps. Je .../ Non y a pas des soucis... c'est toi qui doit être fatigué... si tu viens d'arriver... de la fac.
(L4) – Non c'est ... pas pour ça ... que je suis fatigué... je suis fatigué parce que ... je n'ai pas dormi cette nuit ((rires))
(CA) – Ah là là... T'as fini ton rapport?
(L4) – Oui... finalement!
(CA) – Finalement! Super! Très bien! Alors Mallarmé et Camilo Pessanha dorment bien cette nuit ((rires)) Et Verlaine aussi!
(L4) (01'00'') – Et moi aussi!
(CA) – Et B... aussi! ((rires))
(L4) – Aussi! ((rires))
(CA) – Ahh ... super! J'en suis contente B!
(L4) – Moi aussi! ((rires))
(CA) – Voilà voilà écoute je veux pas.../je te remercie d'être ... d'être venu au rend-vous et je ne veux pas ... prendre beaucoup de ton temps... euh ...
(L4) – c'est pas du problème
[...]
(CA) – (01'53'') Voilà donc je... j'ai préparé un petit ... un petit euh ... entr/guide de de conversation enfin... j'ai essayé de parcourir un peu là le thème qui nous intéresseraient et puis enfin si si tu sens que ... que tu as encore des choses à dire tu le feras un peu plus librement OK?
(L4) (02'17''2') – D'accord.
(CA) – OK...et euh... **toujours à la même question : tu me permets d'enregistrer ?**
(L4) – Bien sûr! ((rires)) Évidemment sinon nous n'aurions pas pu le faire!
(CA) ((rires)) Ah oui! Ça c'est vrai! Si j'aurai pas enregistré/j'avais pas enregistré j'aurai pas pu le faire.
(L4) (02'33''9) – Évidemment!
(CA) – ((rires)) Si j'avais pas pu enregistrer toute les conversations j'aurai pas pu le faire.
(L4) – Cette phrase c'est parfait!
(CA) – Ah oui! Elle est parfaite! ((rires)) **Alors B je voulais savoir pourquoi pour commencer là là le bilan du cours à distance euh... qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours ?**
(L4) – Qu'est-ce que j'ai... aimé le plus?
(CA) – Oui.
(L4) (03'05''1) – Hummm... je pense qui... notre digression ((rires))
(CA) – ((rires)) Ah oui?
(L4) – On faisait beaucoup de bavardage... ((rires))
(CA) – Oui ...
(L4) – Et ça c'est c'est très amusant e... je suis tout à fait à l'aise pour parler avec toi ça c'est ... c'est fantastique!
(CA) – (03'29''6) – Oui... Tu veux dire euh... qu'on bavardait c'était ... quand on avait le/ quand on tenait le ... conversation nous deux...
(L4) – Oui oui.
(CA) – Ou tu veux dire aussi avec les autres collègues?
(L4) – Avec les autres aussi... Bon moi j'aime beaucoup parler tu sais! ((rires))
(CA) – OUI ...

(L4) – é ... Donc c'est ça que ... quand quand nous discutons soit sur un thème proposé soit sur quelque chose de notre recherche...
(CA) – *uhum* ... et pourquoi B pourquoi tu aimes les digressions t'as aimé les digressions dans ce cours à distance?
(L4) (04'14''7) – Parce que... je pense qui... qui c'est dans les digressions qui je peux comme je peux dire é ... je peux oser...
(CA) – hum
(L4) – un peu plus avec la langue... en des sujets un peu un peu *han* ... un peu différents é ...
(CA) – Hum...
(L4) – É... c'est plus comme... comme ... va être dans ... dans la vie même ((rires))
(CA) – Uhum...
(L4) – Tu comprends?
(CA) – Dans la vie réelle.
(L4) – Dans la vie réelle
(CA) – dans les situations réelles de l'emploi de la langue?
(L4) – (04'54''9) – Oui. C'est pas quand/ si ... peut-être un jour je suis à la France pour faire un ... pour suivit un cours un ... course un cours...
(CA) – Uhum
(L4) – C'est... beaucoup plus comme comme les digressions je pense...
(CA) – Uhum...
(L4) – C'est plus spontané...
(CA) – Uhum... Quand tu.../ à ton avis... quand on... quand on se tient au sujet de... de conversation proposé on n'ose pas?
(L4) – (05'31''2) – Non! On ose mais... mais on nous prépare et quand nous faisons des digressions c'est tout à fait l'improvisation.
(CA) – Uhum... Oui. C'est-à-dire que tu dois chercher un vocabulaire pas prévu... des choses comme ça.
(L4) – Oui exactement!
(CA) – Uhum...
(L4) – Exactement!
(CA) – **Oui... Et qu'est-ce que tu a le moins aimé du cours ?**
(L4) – Le moins aimé? Ça c'est plus difficile! ((rires))
[...]
(L4) – Hum ... c'est pas évident... je/ ((rires))... Je... je pense... hum... Bon euh moi je préfère beaucoup les activités en ligne...
(CA) – Oui...
(L4) – Que que les activités que je fais seul...
(CA) – Oui... pourquoi?
(L4) – Ah je trouve... je trouve beaucoup plus amusant! ((rires))
(CA) – ((rires)) parce que tu aimes ((tousse)) parler
(L4) – Parce que j'aime parler
(CA) – Ah oui... C'est clair... ((rires))
(L4) – Mais... mais ça/mais ... je ne veux pas dire que je n'aime faire les activités seul... mais... s'il y a une chose que j'aime moins... c'est ça je pense...
(CA) – Uhum... pourquoi tu/ seulement pour ça? parce que tu étais tout seul tu n'avais pas à qui parler?
(L4) – Je ... je n'aime pas faire rien seul.
(CA) – Ah oui...
(L4) – Oui...
(CA) – Ah c'est sympa ça!
(L4) – Oui é ... jamais
(CA) – t'as un esprit d'équipe
[...]
(CA) – Uhum... **De ... de tout ce que nous avons fait alors... puisque tu parles de ça... par exemple non les activités**

individuelles enfin... des production des textes oraux individuels et de tout le reste... quand tu penses à tout ce que nous avons fait... est-ce qu'il y a quelque chose qu'on aurait pu faire différent ? Ou bien est-ce qu'il y a quelque chose que ... qu'on aurait tout simplement pu ne pas faire ? ... à ton avis ?

(L4) – (08'32''7) – hum... non je pense que ça marche beaucoup... et que... que tout est bien marché... Et évidemment que nous avons quelques problèmes d'emplois de temps mais... mais je pense qui... qui n'y a vraiment une solution ((rires))

(CA) – Uhum ((rires)) Ce problème de... de l'emploi du temps et du temps euh: de la disponibilité a été traité aussi par d'autres collègues...

[...]

(CA) – ((rires)) **Alors ... quant à notre cours à distance... ((rires)) Euh ... est-ce que tu as ... ressenti euh ... une plus grande difficulté peut-être à faire une ou autre activité qui ont été proposées ?**

(L4) – La dernier. Je pense...

(CA) – (12'19''2) – La dernière...

(L4) – la dernière...

(CA) – Oui pourquoi ?

(L4) – Parce que j'ai/ je ... je n'aime pas le ... le le thème comme je t'ai déjà dit...

(CA) – Uhum ...

(L4) – Je n'avais beaucoup de choses à dire... c'est pas le cas des autres thèmes je pense que toujours je parlais trop

(CA) – Uhum ((rires)) Uhum ... donc c'était le ... plutôt le thème qui était euh ...

(L4) – Oui ... c'est un thème qui ne m'intéresse pas... C'est pas qui ne m'intéresse pas... c'est que je ne connais pas... donc... é ... pour moi c'est difficile de parler sur une chose que je ne connais pas comme je t'ai.../ je t'ai dit... é ... mais j'ai compris que le gens ont... ont fait beaucoup de choses différents... (13'07'0) – Bon... euh... pour moi comme je t'ai déjà dit pour moi c'est toujours plus facile de parler de moi que de... ((rires))

(CA) – Uhum... Oui... à propos de... de ce thème donc est-ce que tu saurais prêt... à ... parce que ça ce quelque chose qui me ... qui me tracasse l'esprit depuis qu'on a fait le deux dernières activités... parce que ...

(L4) – tracasse? Qu'est-ce que c'est tracasse?

(CA) – Qui m'inquiète qui travaille ma tête euh ... parce que ... moi j'ai beaucoup aimé le thème... qui... qui a été proposé par L6 non...

(L4) – La honte?

(CA) – Oui... euh...

(L4) – Moi aussi ((rires))

(CA) – Voilà! Euh... bon euh ... on avait dit que ce serait c'est expliquer la proposition de... de: d'accepter une .../enfin la proposition venant de vous...

(L4) – Oui c'est... c'est... trop...

(CA) – (...) que le thème... soit proposé par les étudiants pour les deux dernières activités ça ...

(L4) – tu as fait d'une façon démocratique... ((rires))

(CA) – Oui... enfin... ce que je pense ... enfin laisse-moi expliquer un peu... Depuis la la ((rires)) Notre réunion à la fac de Lettres au début de semestre... je vous avez dit que j'aimerais vous entendre proposer un thème pour les deux dernières activités n'est-ce pas ? Et puis euh ... bon ... personne n'a osé le proposer sauf L6 ok... Et bon il y a eu ... une petite confusion là au moment de ... de de voter qui a fait que hum... toi... par exemple... tu n'a pas exprimé ta voix... Et finalement là on a/ on avait plus des votes pour le... le l'autre thème... le thème des quartiers... on a/ je j'ai cru que c'était important de de garde ce thème non pas pour le thème mais pour le principe parce que je vous avais dit il y avait longtemps... vous allez voter ! Et comme la votation avait donné ce résultat...euh je me suis dit...

(L4) – (15'35''2) [Ah non!

(CA) – Je me suis dit que...

(L4) – [Je trouve juste...que : qui...

(CA) – Oui ! Je me suis dit que...

(L4) – C'est la voix de la maio...

(CA) – Majorité... Oui.

(L4) – Majorité... Oui...

(CA) – Oui donc... j'ai voulu respecter cette voix...

(L4) – [NON ...!!! Mais je pense que tu a tout à fait raison!

(CA) – [(...) Oui mais ce que je voulais dire... Attends un seconde s'il te plaît ! ((rires))

(L4) – Excuse-moi !

(CA) – Non ça va ! Euh ... ce que après enfin on a fait les discussions c'était très profitable enfin tout le monde a discuté... on a eu plusieurs entrées dans ce thème de des quartiers non... mais à la fin c'est quelque chose qui m'inquiète... bon euh... quand même il y a eu... euh... il y avait trois personnes à la fin dont l'une qui s'était pas exprimée qui c'était toi qui qui auraient voulu travailler sur le thème de la honte... et et et moi ça me... m'a attristée en peu parce que c'était justement ce que je voulais c'était de vous faire travailler sur un thème proposé par un collègue et non par un thème proposé par le prof... tu vois ? C'est là où je voulais arriver... donc ... je ... je pose la question comme ça... est-ce que tu seras prêt à te retrouver encore une fois ne pas seulement avec un collègue... mais avec tous les collègues du groupe en ligne ?

(L4) – En ligne ? Ça marche ? ((rires))

(CA) – Oui... j'ai peur mais j'espère que ça pourra marcher... peut-être... Oui...

[...]

(CA) – (...) **à propos de cette question de la honte qui est proposé par notre collègue... hum Je ne dis pas vraiment une... je ne parle pas forcément d'une certaine honte de parler... dans le cours de langue... peut-être une certaine timidité... est-ce que tu as ressenti quelque part ce sentiment ? ... de timidité... de parler en français... ou de parler avec un collègue... pendant la... la ... la ré/ la réalisation de cette activité à distance... de notre cours ?**

(L4) – (19'39'9) – NON ...

(CA) – Non ?

(L4) – Non.

(CA) – Tu n'es pas timide...

(L4) – Non ((rires)) e : je pense qui ... quand quand nous ne voyons pas la personne... c'est... c'est presque impossible d'avoir de timidité ((rires))

(CA) – Pourquoi ?

(L4) – Ah pour moi c'est c'est trop facile de parler ... sur le Skype... bon... c'est c'est presque un téléphone...

(CA) – Oui... Oui...

(L4) – Bon pour moi je... parce que personnellement ça change tout... mais ... en ligne... je n'est pas be/ de motif pour avoir de... de... timidité... je pense...

(CA) – Oui...

(L4) – Il y a... parfois... que je... que je suis... comme je dis... nerveux... avec moi-même quand quand j'oublie de mots

(CA) – Ah mais...

(L4) – Mais ça c'est d'autre chose...

(CA) – oui... Pourquoi tu dis que personnellement ça change tout... en face à face ?

(L4) – (20'40'8) – Ah... j'sais pas... je pense que c'est beaucoup.../mais mais ça dépend de la personne aussi je pense... avec toi en face à face ne change rien ((rires))...

(CA) – Mais quand on a fait la réunion à l'USP les deux réunions vous étiez plutôt réservés...

(L4) – Moi aussi... tu penses ?

(CA) – Ah toi... tu tu ... était le moins ... timide... si je me rappelle bien...

(L4) – je... je... je me rappelle qu'au dernier moi et L3 on a parlé tout le temps ((rires))

[...]
 (CA) – Vous n’avez un problème de honte... ((rires))
 (L4) – Non ... je pense...
 (CA) – Oui : ça dépend... ça dépend des situations... il y a des situations je suis timide... il y a des situations...
 (L4) – mais... mais c’est pour ça... que je dis que ... ça dépend de la compagnie... parce que ... avec toi dans ce cours dans dans ce groupe... c’est toujours... é comme je dis... é ... descon/ décontracté ?
 (CA) – décontracté oui.
 (L4) – Décontracté oui... je pense... c’est c’est pour ça... qui c’est plus facile... c’est la même chose dans le cours de de Cristina... je n’ai pas aucune honte dans le cours de Cristina ((rires)) avec les cours d’autres...
 (CA) – Oui...
 (L4) – Avec les cours d’autres professeur de langue j’ai j’ai eu... ça a changé tout ! ((rires)) Tu comprends ?
 (CA) – (22’42’’0) – C’est-à-dire que ça... ça peut avoir un rapport aussi avec la ...
 (L4) – la façon... je pense... de l’enseignante...
 (CA) – Oui la posture... disons... de de l’enseignant n’est pas ? Uhum ...
 (L4) – oui... dans le cours de Cristina par exemple nous sommes en cercle...
 (CA) – En cercle
 (L4) – En cercle... tout le monde parle et é ... le ... respect... tout le monde... quand nous faisons des erreurs... elle elle le corrige mais d’une façon très subtile... donc... c’est c’est facile je pense... de parler même si si nous faisons de de de fautes mais... au cours de littérature que moi je suive ce semestre c’est la même chose... les trois cours de littérature que je suive/ que ... que je suis...
 (CA) – Uhum... très bien !
 (L4) – Toujours je fais de fautes avec ce verbe...
 (CA) – Normal !
 (L4) – Je SUIS le cours ((rires))
 (CA) – OUI !
 (L4) – Je suis trois cours de littérature... monographie poésie et roman... E : tous les trois sont des... sont très décontractés... les les... les profs nous laissent très à l’aise... donc c’est plus facile... c’est beaucoup plus facile quand on les profs aident...
 (CA) – Oui des fois ça peut être aussi le sujet non ? **Est-ce que tu crois B que... que le fait d’avoir un... d’avoir tenu les deux premiers conversations en ligne avec moi donc le prof a a ... rendu le chose en peu plus facile ou non est-ce que tu aurais préférer par exemple...**
 (L4) – [Ah tout à fait !]
 (CA) – **dès... est-ce que tu aurais préférer dès le départ avoir des conversations avec un collègue ?**
 (L4) – (24’42’’4) – Non non je pense qui qui c’est beaucoup plus facile parce que... c’est comme je dis... nous faisons des digressions... nous nous connaissons mieux et ... nous sommes plus à l’aise... donc à partir du premier jour c’est... tous les autres sont plus faciles ((rires))
 (CA) – Oui ... c’est vrai... oui ((rires))
 (L4) – C’est toujours comme ça ((rires))
 [...]
 (CA) – **À propos des textes oraux des extraits de conversations d’autres collègues... est-ce que tu les a téléchargés ? ce qui est en ligne ? est-ce que tu a écouté ...?**
 (L4) – J’ai écouté quelques-uns en ligne même... É ... sur le 4shared... bon tu sais... je jamais...le le le/ je les télécharge... parce que ... parce qu’il y a la possibilité de l’écouter en ligne même
 (CA) – Oui... bon l’importance c’est pas télécharger c’est écouter
 (L4) – Oui... oui
 (CA) – C’est-à-dire que tu as écouté d’autres textes ?

(L4) – (26’03’’) – Oui mais ... mais mais seulement deux... les textes des gens qui ont... euh... discuté avec moi...
 (CA) – Ah ... OK tu a eu ce critère de choix...
 (L4) – Oui... Oui...
 (CA) – **Uhum... et ça a été utile ? écouter d’autres collègues... les textes oraux d’autres collègues... ça a été utile pour toi ? pour ton français parlé... tu crois ?**
 (L4) – Pour mon français ?
 (CA) – Uhum
 (L4) – Hum... je pense que non ((rires))
 (CA) – Non ? hum...
 (L4) – Non... je pen/je trouvais très utile ta remarque sur MA production orale...
 (CA) – Tu veux dire les rétroactions ? les commentaires ?
 (L4) – Oui oui... parce que... j’essaye de ... le le verbe suivre par exemple... tu m’as ... corrigé ... j’essayais toujours de le corriger mais mais c’est difficile ((rires))
 (CA) – Mais tu réfléchis à ça maintenant ?
 (L4) – (27’07’’08) – Oui oui
 (CA) – Ah tu vois ?
 (L4) – Je fais attention à... à tous les remarques qui tu as fait mais...
 (CA) – Donc ça...(...)
 (L4) – Mais c’est difficile de les employer...
 (CA) – **Oui mais c’est normal !... Est-ce que tu a réécou.../ tu as écouté pardon toutes les rétroactions qui te sont adressées ?**
 (L4) – Oui je pense.
 (CA) – Oui...
 (L4) – je pense sauf la dernier... avec L6... les autres...
 (CA) – Et qu’est que... pardon ?
 (L4) – Les autres ... je je je... je les écoutés...
 (CA) – **Uhum... et qu’est qui a été... à ton avis... le plus utile... dans ces commentaires ? Je pense toujours à ta façon de t’exprimer à l’oral hein... parce que c’était notre objectif...**
 (L4) – D’accord...
 (CA) – **dans ce cours à distance... qu’est-ce qui a été utile dans ce sens... tu crois que... ça a ... contribué quelque part à ta façon de t’exprimer en français ?**
 (L4) – Oui oui parce que ... euh ... c’est toujours différent quand nous nous écoutons... é... mais je pense qui... qui est/ça aide un peu si moi je m’enregistre et moi je m’écoute mais mais avec ton commentaire c’est c’est beaucoup facile ! ((rires))
 (CA) – Oui ...
 (L4) – De remarquer les fautes que je fais...
 (CA) – Ah oui... C’est clair uhum...
 (L4) – Bon c’est évident... É ... bon je pense que ça c’est utile parce que : ... je fais attention à les fautes... j’essaye de ne pas plus commet/ DE NE LES... comme je dit ?
 (CA) – De ne plus ?
 (L4) – De ne plus ... les commet/ les commettre...
 (CA) – Les faire...Oui
 (L4) – Les faire
 (CA) – Oui... c’est drôle... tu parles de fautes... Moi je n’ai jamais utilisé ce mot
 (L4) – Ah bon mais c’est ... je pense qui c’est à cause de Véronique... toujours elle dit que nous faisons pas des erre/des erreurs... on fait des fautes
 (CA) – Oui... Oui... Bon là il y a une discussion...
 (L4) – Alain aussi...
 (CA) – Oui et bon ça c’est une question ... c’est sémantique... il y a il y a une discussion à propos de ... entre les... les linguiste non ? Enfin pourquoi en français on dit fautes des grammaires et non pas erreurs de grammaire...
 [...]
 (CA) – (29’45’’2) – Oui... C’est normal... Mais... ma question elle est plutôt... enfin... je voudrais savoir... parce

que tu... quand tu parles des rétroactions des commentaires que je t'ai adressés

(L4) – Uhum

(CA) – Tu dis... Oui c'est utile/ ça a été utile parce que ... avec

(L4) – je pense en quelque chose de ...de dans un exemple tu veux ?

(CA) – Non non...je veux dire euh ... quand tu dis... Oui les commentaires ont été utiles parce que maintenant je fais attention à mes fautes et ... la question que je te pose... est : mais moi je n'ai jamais utilisé ni le mot faute ni le mot erreurs... et je ne faisais pas de commentaires enfin je n'ai jamais eu l'intention... peut-être que je ... je fais aussi une erreur...mais je n'ai jamais eu l'intention de vous signaler vos fautes... tu comprends ?... Mon intention en faisant les ... les : les commentaires c'est...

(L4) – Ah bon c'est c'est...

(CA) – Un peu différent... je ne sais/... je te demande (...) est-ce que tu as réfléchi à ça pourquoi tu penses ça au fautes fautes fautes ? ... parce que je parlais aussi de ... du sens de vos phrases... de sens de votre discours... de la façon d'organiser votre discours...

(L4) – (31'15'') – J'ai pas réfléchi à ça...

[...]

(CA) – Oui parce que mon principe était le suivant... des fautes si tu veux... des grammaires tout le monde en fait...

(L4) – Oui oui

(CA) – Mon principe était euh était le suivant... enfin... je vais vous commenter ce qui... ce qui pourrait être ajusté pour que votre discours soit plus clair pour votre interlocuteur... par exemple il y a si si je sais pas...ah... un exemple qui n'a rien à voir avec ce cours... mais qui peut... je sais pas... une phrase... je vais prendre une phrase/phrase à toi... Quelque chose que tu as dit tout à l'heure... tu as utilisé le mot « pressé »... Ah... on dit en français « je suis pressé »... n'est pas ? Un ... un ... un jour... il y a très longtemps il a des années de ça... il y a un étudiant qui m'a dit euh... je ne peux pas faire ça parce que j'ai de la presse...

(L4) – Et la presse c'est la ... é ... qui ... qui fait des journaux c'est pas/ça ?

(CA) – (33'21'') – Oui c'est ça. C'est la presse les infos hein ? Les informations... Donc euh son associatif/ il y a fait une faute ? Oui... mais c'est très intéressant ce qu'il a fait... il a fait une association avec le mot « presser »... Je suis pressée... donc il a dit « je peux pas faire ça maintenant parce que je de la presse. Donc... il a fait une phrase grammaticalement... si tu veux... correcte... parce qu'il a même fait DE-LA-PRESSE... non ? Il a utilisé ((rires)) un partitif devant un un mot qui... qui peut pas ... qui est intangible... qu'il peut pas compter... mais au même temps... le mot n'est pas adéquat... donc à ce moment là enfin tu dis euh... oui mais ... si tu dis ça à un français... qui n'est pas... un francophone... un canadien un suisse... j'sais pas... quelqu'un qui n'a pas une connaissance du portugais ou qui est moins attentif... je sais pas ce que tu veux dire peut-être qu'il euh ... qu'il...qu'il va être confus... va dire... comment ça... j'ai de la presse ? je comprends pas bien... tu vois... tu vois ce que je veux dire...

(L4) – [Uhum...uhum oui je comprends...

(CA) – (34'39'') – Oui... Donc là j'ai...

(L4) – Oui oui... mais tu ne trouves pas que ça c'est une faute ? ((rires))

(CA) – Je pense que... à un moment donné de ma carrière j'ai considéré ça une faute... Aujourd'hui... je considère oui bien évidemment C'EST une faute... mais je ne le traite pas comme une faute...

(L4) – J'ai compris...

(CA) – Je pense que ... le mot est un peu dur... est un peu agressif... moi...

(L4) – Ah... Moi... je ne trouve pas... tu veux... pour moi c'est toujours comme ça quand quand nous étudie/ é quand nous étudions n'importe quoi... É ... nous faisons des fautes et le prof nous corrige... nous... nous apprendrons... avec les ... les fautes qui nous fait... et avec la correction pour moi c'est... é... il n'y pas un problème d'être corrigé...

(CA) – Est... c'est bien... c'est une vision très... hum... très simple... réaliste

(L4) – Pratique ! ((rires))

(CA) – Pratique exactement ! Et c'est bien pour toi... mais...

(L4) – Je pense que qui j'ai ... on... si je pense de cette forme c'est plus facile pour moi d'apprendre...

(CA) – Uhum ... Uhum... Oui!

(L4) – Si je m'offends... je pense qu'il n'y a pas de ... vraiment de motif... pour pour... des motifs je peux dire ça ?

(CA) – Oui oui oui de raison...

(L4) – (36'16'') – De raison pour me sentir é offensé... si quelqu'un me corrige... je pense qui c'est plutôt... un/u/ une aide... bon moi je pense comme ça... c'est pour ça que je parle des fautes... é ... sans soucis... sans... sans aucune problème...

(CA) – C'est bien ça !

(L4) – Pour moi il n'a pas de problème...

(CA) – Oui c'est bien ! Ououi... oui oui... C'est très bien... oui... **Est-ce que tu as... est-ce que tu as écouté des commentaires qui étaient adressés à d'autres collègues ?**

(L4) – NON !

(CA) – (36'51'') – O.K. O.K. ... Euh hum ... **B est-ce que ... pour toi cette expérience a changé ou va changer quelque chose par rapport à ta façon de t'exprimer en français ? Je veux dire toutes les expériences tout ce que nous avons fait pendant ce cours à distance...**

(L4) – Je pense qu'elle est déjà é ... changée... ((rires)) je pense qui ... qui quand je commencé ce cours é je ... je ne réussi /... je ne réussissais ?

(CA) – réussissais

(L4) – Je ne réussissais parler avec ... tant de naturalité... non que je pense que qui à ce moment je parle avec de naturalité en français ((rires)) mais je pense qui ... ça a beaucoup changé... c'est beaucoup plus facile maintenant pour moi parler en français... c'est un peu plus naturel...

(CA) – Ahan... tu as acquiert un peu plus d'aisance ? Tu connais c'est mot ?

(L4) – Aisance ? Non je ne connais pas

(CA) – Euh ... c'est une certaine habilité à faire quelque chose...

(L4) – Oui je pense que c'est une aisance

(CA) – aisance... oui... tu... tu as dit tout à l'heure... je suis à l'aise... c'est un mot de la même famille... une certaine aisance... une habilité une adresse...

(L4) – Aisance...

(CA) – Uhum... une adresse à faire... uhum...

(L4) – C'est... je pense que c'est... pour moi c'est perceptible... É... et si jamais je com/... si jamais je compare mes premiers productions orales... c'est... je pense qui a beaucoup changé... et même ... je sens la différence... je ressens la différence...é... dans dans dans le cours é de littérature même... que ... que je suis... que je SUIS ((rires))

(CA) – *yeah !* ((rires)) Bravo !

(L4) – Attendez une minute...

[...]

(CA) – Non je ne voulais vraiment pas faire un... un entretien trop long... euh ... alors ahn... **Voyons une question difficile peut-être maintenant... est-ce que cette expérience... tu vas penser au début hein... est-ce que cette expérience a changé ou non ton opinion sur l'apprentissage des langues à distance ? Ou sur l'apprentissage à distance ?**

(L4) – (40'25) – Je pense que je ne peux pas dire qu'elle est changée... parce que je n'avais pas d'opinion formée... à

ça... je n'ai pas vraiment un avis... ce que je... je... je ne trouve pas bien ce sont des cours à distance mais sur un site... et qui n'utilise pas le ... comme je peux dire... le le... parce que ce que je trouve le plus chouette... ((rires)) ... pour utiliser un mot de Petit Nicolas

(CA) – Oui je pensais au Petit Nicolas ((rires)) là oui

(L4) – Oui c'est... c'est un drôle d'idée ((rires))

(CA) – Oui ! ((rires))

(L4) – Ce que je trouve les plus chouette c'est ... exactement le pouvoir parler c'est presque comme si nous ... nous sommes ensembles... mais je sais qu'il y a de cours qui n'utilise pas de de ... ressources... des ressources audio ... visuels... E...e... Donc c'est là je pense qui ne marche pas bien...

(CA) – Et des ressources synchrones aussi... non ? Il y a des cours...

[...]

(L4) – É ... Oui c'est c'est c'est d'autres choses... ((rires))

(CA) – Oui... Parce qu'il y a des cours à distance ... qui hum ... qui te propose de pratiquer l'oral par exemple... mais tu vas là-bas... écouter des audios... des... tu vas visionner des séquences vidéos...et après tu vas répondre des questions vrai ou faux... non ?

(L4) – Oui oui... pour moi é bon... nous nous ... é comme je dis ? Nous retournons à propos des fautes...

(CA) – Hum

(L4) – Pour moi c'est tout à fait impensable... je peux dire ça ?

(CA) – Incontournable...

(L4) – Incontournable... qu'il ait quelqu'un qui ... qui corrige mes fautes...

(L4) – Pour moi é ...

(CA) – C'est sympa ça !

(L4) – Ce chose de ... d'étudier d'étudier tout seul pour moi ne marche pas... je sais pas si... si je... si... é ... si ce que je su/ ce que je suis en train d'apprendre c'est correct...

(CA) – C'est sympa oui... Oui uhm

(L4) – É bon... je veux être professeur donc je pense qu'au moins nous ((rires)) devons donner d'importance ((rires)) au travail du professeur ((rires)) ou l'enseignante

(CA) – Oui c'est clair (...)

[...]

(CA) – Oui... j'ai bien compris ce que tu veux dire B... **mais maintenant pour euh ... pour boucler... c'est ma ... ma dernière question... d'une façon assez globale j'aimerais entendre hum des critiques des suggestions... pour une prochaine fois qu'on pourrait faire un cours euh... soit le même groupe soit un autre cours à distance avec un autre groupe... Je sais pas mais ... quelles sont tes critiques tes suggestions par rapport à ce cours que nous venons de... de réaliser des commentaires généraux...**

(L4) – (49'05'') – Bon... comme j'ai déjà dit... é ... ce que j'ai trouvé le plus chouette et ... le plus important... d'une certaine façon... d'un certain façon... c'est le rencontre en ligne...

(CA) – Oui

(L4) – Ce que nous sommes en train de faire... É... donc je pense qui... moi je trouve... qu'ils sont beaucoup plus importants... que les activités que je fait tout seul... Donc é si parfois ... on n'ai pas de temps... Je pense qu'on pourrait faire de ... de ... de ren/ de rendez-vous en ligne... sans sans la besoin de d'avoir fait un ... activités prévus...

[...]

(CA) – Hum c'est-à-dire que... laisse-moi voir si je comprends bien... tu ne vois pas beaucoup l'utilité de la production en texte oral individuelle ?

(L4) – Non je pense...

(CA) – ... avant la conversation en ligne ?

(L4) – c'est pas que je... je ne vois utilité...je pense plutôt à... l'emploi de temps... (50'48'')... parce que toujours nous avons des problèmes avec le temps...

(CA) – Oui ((rires))

(L4) – Donc c'est beaucoup plus facile je pense... je je je ne veux pas dire qu'une chose c'est plus uti/ c'est inutile... je pense que tout le cours a... tous DANS le cours a été utile... MAIS je pense si parfois on n'avait pas le temps... on pourrait faire l'entretien en ligne sans... sans quelque chose de prévu... et je pense que c'est... ça va donner un ... une conversation plus naturelle...

(CA) – **Oui... ahn... tu veux dire... est-ce que tu veux dire on pourrait faire ou on n'aurait pu ?... tu parles du passé ou du parle du futur pour une prochaine fois ?**

(L4) – J'ai pensé au futur...

(CA) – Ah oui... ça marche... donc c'est bon...

(L4) – ((rires))

(CA) – **Tu pensé aux suggestions...c'est ça ?**

(L4) – Oui oui oui

(CA) – Ok ok...

(L4) – Je pensais aux suggestions...

(CA) – Ok. Ok. C'est bien compris...

(L4) – Je ne sais pas qu'est-ce... qu'est-ce que je dis si j'ai dit ou passé au si j'ai dit au futur...

(CA) – Non parce que ça c'est quelque chose à mon avis de difficile quand... quand on apprend le français... non ? je pu... on pourrait faire ou on aurait pu faire... moi je me rappelle que j'ai mis... un temps quand j'étais apprenante... à maîtriser le « j'aurais pu faire »... on aurait pu travailler... on aurait pu discuter... donc c'est pour ça je confirme...

(L4) – On aurait pu... ça me souvient de ... ((rires))

(CA) – De ta phrase ! Sinon...

(L4) – Je dis ça ?

(CA) – Non non ton *slogan*... Évidemment sinon nous n'aurions pas pu le faire...

(L4) – Oui oui ((rires)) Non mais toujours quand quand quand... quand nous parlons à ce temps-là... je... je me souviens du professeur Alain...

(CA) – Ah Alain Mouzat oui...

(L4) – Parce qu'il... il fait de ... il imite... je peux dire ça ?

(CA) – Oui...

(L4) – Il imite de ... vieilles hommes

(CA) – Ah oui

(L4) – É ... c'est beaucoup drôle... ((rires)) il dit « si j'avais su... si j'aurais su... » le temps de le regret... tu vois ?

(CA) – Ah oui oui c'est le temps du regret oui...

(L4) – (53'19'') – é bon... pour expliquer le temps de regret ((rires)) il fait cette... ce jeu de rôle...((rires)) C'est beaucoup drôle...

(CA) – **Des points négatifs B ? ((tousse)) pardon... Allô ?**

(L4) – Allô... je je pense... je ne trouve pas de points négatifs...

(CA) – Vous trop gentils vous ! (...)

(L4) – NON c'est vrai ! c'est vrai ! J'ai aimé beaucoup ce cours... E ... c'est dommage qui je n'avais pas eu de temps de de dédier plus... ce que je veux... me dédier ce que je voulais... é... mais...

(CA) – de consacrer plus de temps non ?

(L4) – (...) comment ?

(CA) – De consacrer plus de temps ... de ...

(L4) – Oui j'aimerais mais c'est impossible...

(CA) – Ouais je sais bien... ((rires)) oui... non... je dois vous remercier euh ... infiniment pour ça... je sais que vous tous vous avez fait des efforts... en investissement de temps... vous avez bien investi votre temps personnel qui était déjà assez restreint... pour pouvoir participer à ce projet et ça j'en suis très reconnaissante...

(L4) – (54'50'') – Mais tu dois savoir que bien sûr... nous voulons t'aider mais mais évidemment nous apprenons beaucoup avec toi... c'est pas euh... seulement toi qui dois

nous remercier ((rires)) parce que toujours t'es... tu nous remercies... mais je pense que c'est... ((rires)) mais... comme je peux dire ?... tout le monde aide tout le monde ((rires)) ... Tu vois ?

(CA) – Oui... c'était un travail collaboratif oui

(L4) – Oui oui oui

(CA) – Oui de tout les côtés...

(L4) – Non je dis ça parce que ... toujours toi nous ... remercies... tu nous remercies...

(CA) – Oui... mais c'est normal...

(L4) – Donc

(CA) – C'est normal

(L4) – Oui mais je pense que nous aussi... Merci ! ((rires))

(CA) – Mais non non ((rires)) bon je pense que... je pense que vous avez... je vous remercie pour ça parce que... je sais bien évidemment que pour vous c'était une occasion de pratiquer la langue... et de perfectionner votre apprentissage non... de compléter quelque part ce que... l'apprentissage que vous... que vous que vous développez que vous réalisez à l'université... donc il y a ce côté mais je vous remercie parce que je sais que vous avez investi vous avez investi votre temps... vous avez été euh... entiers... vous avez eu envie de faire... tout ce que vous fait vous l'avez fait en souriant... je me suis beaucoup amusée avec vous... ((rires)) à chaque fois...

(L4) – Moi aussi...

(CA) – dans toutes les conversations... avec chacun de vous enfin vous étiez... on se voit pas mais on sent... que l'autre de l'autre côté de la ligne... il sourit non...

(L4) – ((rires))

(CA) – (56'59'') On on sent que le gens... moi j'ai senti à chaque fois que j'ai discuté avec quelqu'un que j'avais une conversation avec quelqu'un que c'était quelque chose d'agréable... de l'autre côté aussi... donc ça c'est formidable ! Ça c'est c'est formidable ! Je vais toujours avoir un un un sentiment très très... spécial tendre pour vous... C'est vrai...

(L4) – Merci Carmen... ((rires))

(CA) – **Voilà B je pense qu'on a fini... j'sais pas si tu veux faire d'autres commentaires... mais de ma part c'est c'est bon... pour faire le bilan... et pour avoir un bilan documenté du cours...**

(L4) – Moi je pense que tout est bien e... et le problème c'est seulement le temps et n'y a aucun problème dans le cours... le mode que que tu as conduit... conduit ?

(CA) – Oui

(L4) – Je peux... tu as conduit le cours... j'ai... je ne trouve pas ... é ... de de des problèmes... E... j'ai vraiment ressent

que mon français a amélioré... en moins la manière de parler... é... é... au portugais je dirais *prosódia* j'sais pas... comme je peux dire...

(CA) – la prosodie...

(L4) – La prosodie ! Je pense que c'est

(CA) – C'est plus prosodique...

(L4) – principalement la prosodie... bon c'est ça...

(CA) – Uhum ((rires)) Uhum ... tu les... est-ce que les collègues... tu vois que les collègues participer au cours... est-ce que vous discutez entre vous à la fac en français quand vous rencontrez non ? Ça arrive ?

(L4) – (59'05'') – Non... non et je vais t'expliquer... é ... la seule personne du groupe qui je vois avec fréquence c'est L3 !

(CA) – Oui

(L4) – Les autres je ne vois qu'une fois par mois...

(CA) – Oui

[...]

(L4) – Quand même ce semestre est un peu plus difficile... La différence c'est qu'avec L3 je parle beaucoup é ... en ligne...

(CA) – Aham... oui peut-être que vous irez parler un peu plus en ligne maintenant... je sais pas... il y a des collègues qui... enfin... des collègues avec qui je déjà fait ce bilan du cours euh ils disent tous... Oui faudrait voir comment continuer maintenant...est-ce qu'on pourra se retrouve

(L4) – Oui c'est c'est...

(CA) – en ligne comme tu as dit...

(L4) – C'est une drôle d'idée... ((rires))

[...]

(CA) – Oui ! Ok B... donc je vais te laisser dîner... je te remercie pour... je te remercie toujours ! ((rires))

(L4) – Moi je te remercie toujours aussi ((rires))

(CA) – Merci pour ce... pour ce... cet entretien... ok... donc ... à bientôt parce que je... soit je vous contacte en ligne... soit on va se retrouver... ça c'est quelque chose de vraiment incontournable hein ... n'oublie pas qu'à la fin du semestre décembre on va se retrouver pour prendre un verre ensemble...

(L4) – Ah ça c'est bien !

(CA) – ça c'est une question de... d'honneur là pour nous...

(L4) – Évidemment sinon nous n'aurions pas pu le faire...

(CA) – Oui OK ((rires))

(L4) – Merci Carmen...

(CA) – Merci B ! À bientôt !

(L4) – À bientôt ! Au revoir !

(CA) – Tchao !

(L4) – Tchao !

ANEXO 14. ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO (L6)

L6 : Allô?

C : Allô bonjour (L6)

L6 : Bonjour

C : Comment vas-tu?

L6 : Je vais bien et toi?

C : Ça va oui un peu de sommeil

C et L6 : ((rires))

C : Mais ça va. C'est dur se lever tôt tous les matins je trouve ((rires))

L6 : Mais à neuf heures ce n'est pas tôt ((rires))

[...]

C : Merci d'être venue là pour encore ce rendez-vous pour parler du cours ahn donc j'ai j'ai un guide euh pour ne pas oublier enfin quelques aspects du cours que je voulais commenter enfin que je voulais que tu commentes non? mais je ne sais pas si tu veux faire des commentaires généraux avant de commencer à entrer peut-être dans des détails si tu veux faire une appréciation générale ou si tu préfères faire ça à la fin...

L6 : Hum je pense que d'abord je voulais je voudrais parler d'une façon générale

C : OK ah oui excuse-moi je ne t'ai pas demandé la permission j'enregistre ça marche?

L6 : D'accord.

[...]

C : Ok bien vas-y alors je t'écoute

L6 : Ahn d'abord je voudrais dire que que j'ai beaucoup aimé le cours et je pense que ça a été une opportunité formidable de de pratiquer mon mon français oral et je pense que c'est triste parfois quand on n'a pas l'opportunité de parler quand on a besoin d'apprendre une langue étrangère ... et je pense que la je pense que ce contact un peu plus proche ahn ahn a fait que les choses ahn ahn étaient plus faciles de de de communiquer... la question de la honte entre l'étudiant et le professeur...

C : ((rires))

L6 : ça vraiment empêche les étudiants d'améliorer son français oral et je suis déjà professeur... et j'ai eu euh une euh impression peut-être un peu différente des étudiants qui ne sont pas encore professeurs... parce que je connais bien la sensation d'être dans une salle où il y a beaucoup d'étudiants et c'est vraiment difficile... de faire que les étudiants soient plus à l'aise et c'est la question de l'autorité de la différen/

C : Hum allô? je ne t'entends pas L6 ... allô?

L6 : Allô!

C : Ah oui maintenant ça marche

L6 : Alors

C : Tu disais en salle de classe que c'est difficile

L6 : C'est difficile de faire que les étudiants soient à l'aise à cause de la question hiérarchique c'est une question que ce n'est pas euh vraiment ce n'est pas la faute du professeur... c'est une situation qui est difficile même si on ne veut pas c'est une situation difficile... et je pense que la question du contact plus proche nous a donné l'opportunité de de de nous montrer un peu de nous sentir un peu plus à l'aise et tout ça...

C : Humhum

L6 : et mais c'est une chose qui ce cours a été vraiment très spécial... et... mais c'est difficile de penser comment est-ce qu'on pourrait faire cette situation cette situation d'un niveau je ne sais pas avec plus de gens je ne sais pas... donc c'est difficile de penser comment est-ce qu'on pourrait faire ça... mais voilà je suis professeur et j'ai vu par exemple une conférence avec Christien Puren

C : Oui

L6 : Et il a dit "oui mais c'est impossible de laisser que chaque étudiant donne ses opinions comment est-ce qu'on va faire le cours?... parce qu'on a beaucoup d'étudiants dans une salle... donc le professeur doit évidemment dire ce que les étudiants doivent faire" et je pense que oui vraiment il est d'accord mais d'une certaine façon je pense qu'on pourrait penser des choses d'une façon différente parce que d'accord le professeur est là...

C : Le professeur à l'université tu veux dire non?

L6 : Oui oui

C : Pas un cours de langue

L6 : Oui mais pas seulement

C : Hum hum dans un cours de langue en général

L6 : Oui

C : Ok

L6 : Donc si on a beaucoup d'étudiants et tout ça mais je pense que il y a vraiment quelques moments où le professeur doit contrôler un peu les choses mais je pense que les professeurs doivent chercher des moments où les étudiants euh euh peuvent euh se se communiquer peuvent communiquer entre eux et je pense que les professeurs doivent vraiment connaître ce que les étudiants font hors hors classe ...

[...]

L6 : mais parfois les étudiants ne se connaissent pas... et on est toujours dans la même place... et on ne se connaît pas et je pense que par exemple grâce à ce cours-là ... que nous ont eu euh je pense que il sera plus facile de de d'étudier d'étudier avec d'autres étudiants l'expérience de parler en français à le Skype je ne sais pas je ne sais pas si on pourrait dire ça en français

C : Sur skype

L6 : Je pense que sur skype je pense que les étudiants vont commencer à se parler... avec... sur le skype et je pense que d'une façon générale c'est ça c'est donner je pense que le cours m'a montré mais pas seulement m'a montrer m'a confirmé je ne sais pas... que c'est vraiment important que les étudiants peuvent se connaître... et pas seulement cette relation qui est plus commune d'avoir seulement la relation entre le professeur et les étudiants le professeur qui demande toujours des choses... et les étudiants ne peuvent pas se ne peuvent pas se connaître se connaître oui c'est ça [...]

C : C'est vraiment une chose de très compliqué euh d'autre part je me demande si en t'écoutant oui c'est vrai elle a raison on aurait peut-être dû prendre avoir un rendez-vous je ne sais pas peut-être pour nous connaître un petit peu mieux entre nous enfin je ne sais pas c'est une idée qui va rester pour une prochaine occasion non? enfin c'est quelque chose que nous n'avons pas fait en fait moi je vous ai connu un peu tous au début non? je vous ai demandé de parler de vous

L6 : Oui

C : Et à la fin je ne sais pas pour quelle raison je n'ai pas publié je n'ai pas chargé sur notre page euh peut-être parce que j'ai cru que c'était un peu personnelle parce que chacun parlait de sa façon de travailler je ne sais pas je ne sais pas vraiment je me demande pourquoi je n'ai pas fait ça peut-être que je veux le faire maintenant même si c'est à la fin du cours ça peut contribuer à vous faire connaître un peu mieux donc ça c'est je le prends je ne sais pas si c'était ton intention mais je le prends plutôt comme une critique constructive comment on dit?

L6 : Non ce n'est pas vraiment une critique je pense qu'on a qu'on a d'une certaine façon on a fait ça on a on se connaît maintenant je pense que c'est très intéressant quand tu tu

nous a montré ce que quelqu'un dit ah tout le monde a dit ah j'étudie avec des musiques... et tout ça donc on a fait ça
C : Oui on l'a fait ça dans la c'est vrai j'ai oublié on a fait ça à la fac.

L6 : On a fait ça donc je... oui et je pense que parfois nous brésiliens on dit souvent des choses comme ça "oui mais ce monde est petit" n'est-ce pas?

C : Oui ((rires))

L6 : Et quand on quand j'ai écouté les autres étudiants... j'ai pensé ce n'est pas ce monde est petit mais tout le monde est égal

C : Oui oui

L6 : d'une certain/ tout le monde est égal ça serait intéressante de on pourrait étudier vraiment ensemble et pas seuls parce que euh parce qu'on a on pourrait apprendre et je dis ensemble vraiment

[...]

L6 : donc après le cours les étudiants vont où le professeur est... donc ils commencent à parler et faire des questions et tout ça mais si je pense que le professeur même s'il est l'autorité dans la salle il doit vraiment se se comment je pourrais dire il devrait laisser

C : () un peu?

L6 : Laisser un peu les étudiants faire des choses nouvelles de proposer peut-être ça c'est une chose bizarre uhn d'abord mais après les étudiants vont aimer ça... je crois moi j'ai pensé par exemple j'ai pensé je n'ai pas eu le temps mais je vais chercher quelque chose à proposer à la fin... la question de la honte

C : Oui

L6 : J'ai pensé non je vais proposer je vais proposer parce que même si on ne va pas parler de ce sujet... Il faut que il faut que cette expérience soit montrée... Il faut que... parce que tout le monde pense que cette chose-là que cette chose-là est impossible

[...]

C : **Et quand tu parles de la honte peut-être de s'exposer en classe je ne sais pas dans une salle de fac où il y quarante personnes et le fait de pouvoir parler d'avantage soit de ses pratiques etc je me demande si tu penses que tu dis qu'on a fait un peu ça je me demande si tu penses que le fait de travailler à distance a contribué ou non**

L6 : Je pense que il y a il y a une influence à cause de ça mais pas seulement... je pense que le plus important c'est de se sentir à l'aise... on peut se sentir à l'aise euh quand on est en face à face

C : En face à face oui

L6 : En face à face la question c'est comment est-ce qu'on pourrait faire ça

C : HumHum. Dans un grand groupe non?

L6 : Parce que je pense que euh je pense que le plus important c'est par exemple quand on est dans une salle... et le professeur a déjà tout planifié... les étudiants se sentent oui j'ai besoin de dire les choses correctes... parce que tout est déjà planifié... et on a déjà des objectifs très définis je sais pas... tous les objectifs sont déjà très définis donc les étudiants ils ont je pense que à cause de ça ils ont peur de de de ne pas de ne pas réussir à répondre selon les objectifs déjà planifiés... et à cause de cette peur donc ce qui va se passer les étudiants vont avoir peur et ils ne vont pas parler... et ils ont pas seulement peur du professeur mais ils ont peur aussi de ses collègues... parce que les étudiants ne se connaissent pas... et donc c'est je ne veux pas... parce que quand tu fais des bêtises devant quelqu'un qui est un ami... donc ce n'est pas grave

C : Humhum oui

L6 : Oui mais quand tu fais des bêtises devant beaucoup de gens que que tu que tu ne connais pas donc tu as euh euh de la honte je ne sais pas

C : Oui tu as honte oui

L6 : Tu as honte

[...]

L6 : Et je pense que je pense que à l'USP c'est vraiment difficile que de faire que tout le monde se connaisse... parce que on n'a pas une ahn je ne sais pas une classe très définie

C : Humhum chacun fréquente un cours non?

L6 : Oui oui donc je connais les étudiants quelques étudiants du français... mais je ne connais pas les étudiants des autres cours

[...]

L6 : Je ne connais personne je ne connais personne et je pense que euh et je pense que la question de la distance elle n'est pas la raison je pense que c'est un moyen je ne sais pas

C : Oui oui

L6 : C'est un moyen... mais c'est pas du tout la raison... c'est le moyen je pense que c'est ça

[...]

C : (...) **ce que je voulais te dire c'est la première chose c'est ça ton thème a été très bien accepté euh deuxième chose je voulais savoir si tu pense que le fait d'avoir choisi pour les activités précédantes entre thème 1 et thème 2 est-ce que tu crois que c'était une façon d'imposer un peu moins? De vous laisser un peu le choix ou non?**

L6 : Je pense que ça c'était très très bon... je pense que je pense que tu nous as fait un peu un peu libres un peu parce que je pense que le professeur doit parce que le professeur dois un peu contrôler les choses parce que c'est son travail... mais mais je pense que ça a été d'une façon intéressante de nous de nous libérer un peu... et quand tu as quand j'ai parlé que les étudiants doivent se connaître et tout ça et tout ça et tu as dit "je vais comprendre ça comme une critique" non pas du tout pas du tout mais je pense que je pense qu'on a découvert des choses... donc c'est un processus

C : Oui oui

L6 : Je ne sais pas on a découvert des choses euh euh et je pense que si euh euh la question c'est la c'est la comment est-ce qu'on pourrait continuer

C : Humhum ah oui

L6 : Mais on a découvert des choses donc c'est un c'est un je pense que la je pense que la confusion de B. peut-être... c'est parce que on n'a pas eu le temps de s'accoutumer accoutumer à des choses différentes le temps pour alors je vais on a fait comme ça et on va évoluer...

[...]

C : **Euh euh est-ce que tu sais je ne sais pas si tu fréquentes souvent la page du fichier audio de partage du fichier audio 4shared est-ce que tu savais que tu as beaucoup de téléchargements? tes audios tes productions orales sont souvent téléchargé par les autres collègues tu le savais?**

L6 : Oui euh j'écoute quelques quelques enregistrements des autres étudiants

C : Oui

L6 : Mais je n'ai pas peut-être je n'ai pas peut-être le temps... mais mais si mon cours de français était était mon cours normal... était notre cours qu'on a qu'on a eu je je je suis sûre que j'écouterai tous les enregistrements

C : J'ai déjà fait cette réflexion aussi si notre cours enfin bien sûr maintenant je pense j'ai dû penser ahn la cette recherche est cette recherche et l'autre jours je pensais justement bon enfin c'est compliqué c'est pour ça que je vous remercie énormément parce que je sais que vous avez fait des efforts de de temps même d'investissement de votre temps personnelle pour pouvoir participer aux activités de ce cours pilote parce que vous avez plein de choses à faire dans la fac tous les élèves disent ça tous les

collègues disent que les enseignants vous demandent beaucoup de choses

L6 : Oui

[...]

C : Et l'une de mes questions c'était celle-là est-ce que tu as est-ce que tu as téléchargé tu as écouté les textes oraux soit les textes oraux où les gens présentent leur opinion personnelle soit des extraits de conversations de tes collègues tu l'as fait ?

L6 : Oui oui je l'ai fait

C : Humhum et tu as trouvé que c'était positif?

L6 : Oui j'ai fait ça une fois parce que tu as dit ah tu pourrais écouter dans la rétroaction... tu as dit ah Et tu pourrais tu pourrais écouter celui de L3 je ne sais pas

C : Oui je crois que c'était ça oui

L6 : Donc je l'ai écoutée... mais si j'avais le temps j'aurais écouté les autres aussi

[...]

C : Elle a est-ce que tu as écouté d'autres textes au hasard est-ce que tu as choisi d'écouter des textes d'autres collègues au hasard ou ou

L6 : Je pense que j'ai écouté je pense que je pense que j'ai écouté un enregistrement de L4. ... mais je ne me rappelle pas bien quel était... mais j'ai écouté un parce que quand tu parles des autres collègues... par exemple "mais quelqu'un a fait ça" et tu fais de commentaires donc je je m'intéresse

C : Oui oui

[...]

C : Ok alors pour en finir avec cette histoire d'écouter les textes ou les commentaires est-ce que tu as écouté indifféremment et des textes de collègues et des rétroactions et des commentaires ou est-ce que tu as préféré écouter les rétroactions je ne sais pas ?

L6 : Ahn je pense que je pense que j'ai écouté les choses qui euh qui c'est pas la question de d'écouter les rétroactions ou les enregistrements des étudiants... c'est la question de ce que j'ai euh de ce que j'ai été influencée à écouter

C : Influencée par qui?

L6 : Par toi.

C : Ai ai ((rires))

L6 : Donc c'est c'est la question tu as parlé de L4

C : Ah ok

L6 : Donc j'ai écouté la l'enregistrement de L4. ... tu as tu as dans une rétroaction tu as dit tu devrais écouter la rétroaction de de L3. ... je ne sais pas je pense que c'est ça... donc j'ai écouté la rétroaction de L3... et et c'est ça je pense que parce que les étudiants peuvent c'est la question de connaître et tout ça... le professeur il il peut il peut ahn il peut motiver les élèves à se connaître...

C : Et... mais le fait que j'aie influencé tu trouves tu trouves que ça a été négatif?

L6 : Non pas du tout ça a été vraiment positif.

C : Ok

L6 : Parce que si tu n'avais pas dit... peut-être je n'aurais pas je n'aurais pas écouté les enregistrements

C : Humhum parce que mon mon but c'était pas vraiment enfin je sais que voilà ce que tu as dit au début non? le prof peut influencer c'était pas mon but mon but c'était justement de vous dire va écouter telle chose parce qu'elle a quelque rapport avec ce qu'on discute là maintenant ou elle a un rapport avec un aspect de ton orale que je commente c'était ça

L6 : Oui mais quand je dis influencée... ce que j'ai dit ah cette chose cette chose-ci a quelque chose à voir cette chose-là parce que on a souvent quand on est ensemble physiquement... ou pas ensemble de pensées on pense que tout le monde est différent et qu'on ne peut pas on ne peut pas profiter de choses qui que l'autre a fait... quand on

commence à faire des relations je ne sais pas de des rapports

C : Humhum

L6 : Entre les choses donc je fais ça et ah cette chose est liée à quelque chose qui quelqu'un a dit donc ça m'intéresse mais quand j'ai dit que j'ai été influencée je veux dire que je ne savais pas que ce que j'avais dit avait quelque chose à voir à ce que L3 a dit par exemple

C : Humhum humhum je comprends

L6 : Et oui je pense qu'on a besoin de savoir si on est notre... je pense qu'on a besoin de savoir quelles sont nos nos similarités je ne sais pas

C : Ah oui oui oui

L6 : Par exemple la question de savoir mais cette personne elle étudie de la même façon que moi... donc ça c'est intéressant on a besoin de savoir dans quel point on est égal

[...]

C : Vraiment bien est-ce que tu as écouté question delicate est-ce que tu as écouté toutes les rétroactions qui te sont adressées ?

L6 : Oui oui

C : Oui...

L6 : Toutes toutes

C : Ah ok parce que c'est bizarre quand je vois sur la page de *4Shared* il y a des rétroactions qui ne sont pas télé/ ça me montre qu'elle ne sont pas téléchargées

L6 : Mais peut-être j'ai écouté sans l'avoir téléchargée

C : Ah ok tu as fait ça aussi

L6 : Oui oui

C : Parce que je voulais savoir un peu plus est-ce que est-ce que tu as... à quelle moment tu as écouté ces rétroactions-là? C'était souvent avant de passer à l'activité suivante ou c'était indifférent?

L6 : Je pense que ça a été différent à cause du temps

C : Humhum

L6 : Peut-être j'ai par exemple je peut-être tu as dis dans une rétroaction que j'avais quelques points à ajuster... et parfois je n'ai pas eu le temps d'écouter la rétroaction avant de faire l'autre... avant de faire d'autre enregistrement et quand je et quand je et quand j'ai écouté après... après avoir fait le le l'enregistrement suivant j'ai pensé oui mon dieu mais je devrais je devais

C : J'aurais dû?

L6 : J'aurais dû j'aurais dû j'aurais dû écouter avant... donc c'est c'est à cause du temps

C : Ok est-ce que tu penses que mon rythme aussi de publication l'intervalle de temps entre la publication d'une rétroaction et l'autre a dérangé?

L6 : Je pense que je pense que euh je pense que moi-même peut-être je n'aurais pas eu le temps de de d'écouter parce que par exemple tu peux être je ne sais pas ponctuelle... mais parfois on n'a pas le temps de de faire d'écouter des choses... parce que on n'est pas ponctuels

C : Humhum parce que vous avez d'autres choses obligatoires à faire

L6 : Oui oui oui... oui donc c'est la question de ce qui est obligatoire qui dérange ce cours ce cours-ci

[...]

C : Mais après je pense j'ai vu que quand j'ai commencé je sais que c'est plutôt le temps non? la manque de temps alors j'ai commencé à envoyer les petits messages peut-être individuel au lieu d'un poste collectif j'envoyais un message individuel ça serait bien que tu écoutes etcera donc j'ai vu que les gens ont commencé à écouter... **qu'est-ce que tu qu'est-ce que tu ahn qu'est-ce que tu as aimé et qu'est-ce que tu n'as pas aimé de ce de ces commentaires... de ces rétroactions?**

L6 : Ahn c'est difficile à dire

L6 et C : rires

C : Est-ce que tu t'es sentie des fois peut-être est-ce que tu t'es sentie envahie... est-ce que tu penses que j'ai pas été... que j'ai fait un commentaire d'une façon je ne sais pas un peu rude?

L6 : Non pas du tout pas du tout c'est très difficile de dire ce que je n'ai pas aimé parce que j'ai aimé beaucoup j'ai beaucoup aimé ahn peut-être c'est la question je ne sais pas peut-être je me sentirais euh envahie... si si euh on était par exemple si quelqu'un écoutait des critiques de ce que j'avais fait... ahn devant moi... par exemple c'est la critique publique...

[...]

L6 : Mais mais je ne sais pas donc c'est différent de la critique publique

C : Hum mais c'est drôle ce que tu dis parce qu'elle est en quelque sorte publique elle est là publiée

L6 : Mais ce n'est pas donc peut-être c'est la question de la distance

C : Ouais

L6 : Oui il y a quelque chose de différent... parce que c'est une critique qu'elle est publiée... mais elle n'est pas ahn euh mais elle n'est pas fait devant tout le monde ensemble tout le monde en face à face

C : Ça change non?

L6 : Oui oui ça change

C : Oui parce que à chaque fois que je faisais des commentaires je m'adressais à chacun de vous personnellement enfin

L6 : Oui

C : Oui ça peut changer hein?

L6 : Oui oui... la question vraiment la question de la distance a contribué dans dans cet aspect

C : Humhum humhum est-ce que tu crois que ces commentaires ces rétroactions ont contribué un peu à ta réflexion sur ton ta façon de t'exprimer oralement tes compétences de communication alors orales en français... les compétences communicatives langagières?

L6 : Je pense je pense que ça a été très très intéressant parce que quand on parle on ne peut pas on ne sait pas je ne sais pas comment est-ce que je parle

C : Oui

L6 : Donc quand on fait ce type de chose donc on est on commence à avoir quelque conscience de notre façon de parler mais la question de changer notre façon de parler ça ne peut pas être immédiat... donc donc je peux savoir ah je parle comme ça et je pourrai changer mais ce n'est pas une chose que je vais faire euh immédiatement

C : Ah oui c'est clair ça mets du temps n'est-ce pas?

L6 : Oui oui

C : Ahn ahn c'est pour ça que je pose cette question comme ça si ça a contribué à ta réflexion personnelle

L6 : Oui à la réflexion à la réflexion oui

C : Parce que ça je pense que c'est très important regarde moi-même quand je m'écoutais quand j'écoutais les enregistrements les conversations pour faire les commentaires non? toi et les autres je m'écoutais parler moi-même et je me disais mais toi aussi tu utilises beaucoup de donc c'est incroyable... après je me disais mais toi aussi tu fais ceci mais toi aussi tu fais cela... et alors j'ai commencé à faire une autoanalyse aussi que j'ai trouvé formidable de ma façon à moi de parler le français

[...]

C : [...] mais j'ai eu quand même l'impression de temps en temps chez toi c'est très clair chez L9 et chez L8 c'était vraiment très clair que vous avez tenu en compte certains des commentaires dans les conversations suivantes par exemple tu as je vois que tu as fait des fois tu as employé des connecteurs que tu n'employais pas avant par exemple "en grace à" ou "c'est pourquoi" enfin je ne sais pas si c'est mon impression mais j'ai cru comprendre que tu as fait

attention au moment de parler à cette articulation des idées dans ton discours

L6 : Oui j'ai eu la j'ai eu la la la réflexion de que je devrais utiliser d'autres connecteurs... mais si j'avais eu le temps peut-être j'aurais j'aurais noté des choses... mais je n'ai pas fait ça j'ai j'ai simplement pensé je devrais utiliser d'autres connecteurs... et une chose qui m'a fait beaucoup réfléchir c'est c'est la question de la négation

C : Humhum ah oui?

L6 : Oui d'améliorer ma négation parce que je pense que je pense que je pense que je dis de de oui je suis capable de de maîtriser la négation avec pas... mais les autres négations peut-être avec "rien" ou "personne"

C : Oui oui je me rappelle

L6 : Donc, je, j'ai commencé à faire beaucoup plus d'attention à ça, parce que, je pense que moi-même, aujourd'hui, je pense que, ah, je pense que je fais d'une façon presque, presque, presque naturelle

C : Humhum

L6 : Presque complètement naturelle

[...]

L6 : Mais peut-être je peux faire encore des fautes comme ça... mais ah je ne sais pas rien... au lieu de dire "je ne sais rien"

C : Oui oui

L6 : Et quelque chose que j'ai commencé à faire beaucoup d'attention et je fais beaucoup d'attention mais je ne peux maîtriser cela encore... c'est la position de l'adverbe... dans le quand je parle avec le passé composé... et j'ai fait attention à L8 qu'elle parle très bien dans cet aspect

C et L6: rires

C : L8 est bien oui...

L6 : Quand j'ai écouté le quand j'ai écouté son enregistrement ah j'ai beaucoup réfléchi... j'ai beaucoup beaucoup réfléchi

C : Oui oui

L6 : Et tout ça et tout ça elle fait ça très bien

[...]

C : Ahnahn quel est à ton avis justement quel est à ton avis si tu penses au cours de français que tu as à la fac mais si tu penses principalement à notre cours-là un cours à distance aux activités que nous avons faites et à aux rétroactions donc toi qui as commenté sur votre orale quel est à ton avis la plus grande difficulté quand on parle une langue étrangère et quand on veut la parler vraiment bien c'est au niveau du vocabulaire à la fin c'est syntaxique la construction de la langue la construction des phrases ou du discours d'une façon plus globale?

L6 : Hum je pense que ahn ahn je pense que c'est difficile au niveau du discours... quand on va parler quand on va faire notre enregistrement... pour qu'il soit rendu au niveau du discours c'est plus difficile... parce que ahn on va commencer à parler ahn ahn on va parler tout seul on ne parlevoilà on va parler tout seul donc on a besoin de construire notre discours et on a besoin de continuer ce que ce qu'on veut dire

C : Humhum

L6 : On a besoin de continuer ce n'est pas on a on a on n'a personne pour nous aider à continuer

C : Hum tu veux dire continuer à ce moment-là de l'exposé individuelle de son opinion

L6 : Oui oui oui oui c'est ça donc au niveau du discours c'est plus difficile ce moment-là... mais du niveau syntaxique... ça c'est c'est une chose importante ahn toujours... ahn ahn toujours on doit faire attention à à cette chose là parce que c'est c'est la langue structurellement je ne sais pas

C : Oui c'est clair mais ma question est qu'est-ce qui est le plus difficile?

L6 : Le plus?

C : Pour toi personnellement

L6 : Pour moi je pense que je pense que c'est le le vocabulaire et les expressions... parce que parce que ça c'est la chose la plus différent différente quand on va comparer les langues

[...]

C : Tu penses que ce modèle a été bon à la fin? Pour vous forcer à travailler peut-être un peu plus au niveau du discours je veux dire le modèle qu'on a choisi toujours ahn un enregistrement d'une opinion personnelle suivie d'une conversation sur ce même thème ?

L6 : Je pense que ça a été très bon... OUi oui je pense que ça parce que on peut se se... évidemment on doit construire le discours quand on parle aussi à quelqu'un

C : Humhum ah oui c'est clair

L6 : Donc mais on peut quand on fait ça et ça c'est le plus difficile à mon avis c'est le plus difficile de faire ça au niveau du discours quand on est tout seul donc on est dans une situation plus difficile d'abord... et après quand on va parler à quelqu'un on peut se... on est dans une situation plus facile à mon avis mais on s'est déjà préparé... OUi oui

C : Il y a ce côté non? oui

L6 : Oui

C : Est-ce que tu crois que le fait d'avoir eu les deux conversations avec la tutrice donc moi () est-ce que ça a été ça a contribué au développement du cours ou non est-ce que tu aurais par exemple tu aurais pu préféré faire dès la première conversation en ligne la faire avec un collègue? Est-ce que...

L6 : Je pense que je pense que ça a été très important d'avoir un un professeur... avant avant parce que c'est la question de de d'avoir hum quelqu'un qui guide... un peu pour qu'on ait la la conscience... de que on a beaucoup si on a beaucoup d'aide ou pas ou quelque chose comme ça... et ça a été très important aussi à la question de à cause de la question de du sentiment de groupe... qu'on parlait tout à l'heure

C : Bien tout à l'heure oui

L6 : C'est c'est parce que ahn ahn on doit faire confiance... au professeur pour que ahn le groupe puisse euh travailler ensemble

[...]

L6 : Et je pense que je pense que c'est ça de ce sujet c'est ça je pense que ça a été très important je pense que c'est triste qu'on ne va pas continuer

L6 et C : ((rires))

L6 : Je pense que je pense qu'on va commencer entre nous les collègues et tout ça

C : Oui oui

L6 : Mais mais on n'a pas eu le temps de d'avoir d'autres expériences avec des collègues mais c'est à cause de la question du temps... mais le début a été très important et ça serait bizarre si... de par exemple si je si j'avais parlé à à L8... et tu écoutais et on penserait oh mon Dieu elle va analyser ce qu'on va dire

C : OUi oui oui

L6 : Mon dieu

L6 et C : ((rires))

L6 : Donc c'est la même chose qu'on a dans autre situation de d'apprentissage de langue... ah et j'ai dit tout à l'heure donc j'ai fait attention je ne comprends très bien je ne comprends pas cette expression j'ai commencé à faire attention mais comment est-ce que je peux utiliser "tout à l'heure"?

C : oui c'est pour ça que je t'ai dit "bien" parce que tu as dit qu'on a dit quelque chose "tout à l'heure" j'ai dit bien ça a été pour le "tout à l'heure"

C et L6 : ((rires))

L6 : Oui mais c'est ça je commence à tester... je commence à tester si j'ai bien utilisé cette expression parce que c'est

ce n'est pas seulement une question de traduction des mots

[...]

C : Ahn bon écoute ahn des critiques L6 ?

L6 : Des critiques?

C : Des critiques oui

L6 : Hum mon dieu c'est

C : Forcément il y a des critiques

L6 : Oui

C : On ne fait pas toujours bien donc très bien tout ce qu'on fait

L6 : Oui ahn d'accord laisse-moi penser

[...]

C : C'est important pour une prochaine fois ok?

L6 : Oui oui ah pour je pense que pour une critique que je pourrais faire mais je pense c'est la question pour moi c'est difficile de faire des critiques parce pour moi c'est un processus et sont ce sont des découvertes qu'on fait et tout ça mais la question par exemple de de de montrer ce que nous avons fait pour les étudiants tu tu vois?

C : Humhum

L6 : Je pense que je pense qu'on a qu'on a perdu un peu de de temps je pense qu'on pourrait faire ça un peu avant

C : J'ai pas excuse-moi

L6 : De la question de mon... par exemple quand je t'ai dit que c'est important que les élèves puissent savoir qu'il sont égal... et on a on a on a su ah mais quand tu as montré des autres des enregistrements des autres des autres étudiants je pense que je pense qu'on pourrait faire ça avant

C : Ah on aurait pu faire ça avant?

L6 : OUi oui

C : Tu veux dire quand on se retrouvé à la fac et que je vous ai montré

L6 : Ah L8 L8 parle a dit ça... et fait ça et tout ça...

C : Le pot-pourri tu veux dire le pot-pourri que je vous ai fait écouter

L6 : Je pense que tu pourrais tu aurais pu

C : Ahn ahn oui faire ça avant

L6 : Tu tu aurais pu faire un enregistrement pas avec des linguistiques... mais tu aurais pu faire un enregistrement je ne sais pas à les choses qui la question du sujet les choses que les gens ont dit... ahn par exemple ah tu pourrais tu aurais pu faire un un enregistrement ahn voilà tout le monde ce que quelqu'un a dit c'est la même chose que quelqu'un a dit... tu vois?

C : Humhum

L6 : Et nous tous on pourrait on aurait pu écouter... on aurait pu on aurait pu savoir ces ces similarités-là

C : Tu veux dire oui je comprends par exemple l'enregistrement pour le thème je ne sais pas de l'ipad faire aussi un pot-pourri de quelques extraits de ton opinion de l'opinion de L4 de l'opinion de L8 c'est ça?

L6 : Oui oui

C : Le publier comme ça vous connaîtriez non pas seulement l'opinion du collègue avec qui vous auriez la conversation mais de tous les autres collègues

L6 : Oui et les commentaires individuels sont très bons... mais tu aurais pu faire des des commentaires eh générales mais pas mais pas disant ce que quelqu'un a fait... par exemple des fautes de grammaires et tout ça... tu aurais pu faire et tu aurais... tu aurais eu?

C : Humhum oui

L6 : Tu aurais eu moins de travail

C : ((rires))

L6 : Oui je pense. Peut-être la première fois... c'est important de faire des commentaires eh individuels et tout ça... mais pour qu'on pour qu'on te fait confiance... la question du groupe et tout ça... mais mais parfois il y a des moments où où des commentaires généraLS... peut nous montrer des des peut nous aider... à tout le monde je ne

sais pas... parce que par exemple ah quelqu'un a fait ça mais quelqu'un non pas comme ça ((rires))

C : Humhum

L6 : Il y a des gens qui ont fait ça il y a des gens qui ont fait ça et ça c'est et pas une accusation je ne sais pas mais c'est une c'est une façon de montrer que nous sommes nous sommes égal tu vois

[...]

L6 : Et je pense que dans notre cours on a attendu beaucoup de temps pour pour savoir ça

C : Ahnahn pour se connaître

L6 : Pour savoir que nous sommes égaux... dans certains points je pense que c'est ça

C : Oui oui

L6 : Parce que pour moi ça a été une surprise... que d'accord je sais tout le monde sait tout le monde aime écouter des chansons et tout ça mais ça a été une surprise eh d'autres choses par exemple de se parler de parler tout seul

C et L6 : ((rires))

C : Tu n'es pas la seule

L6 : Oui oui de parler tout seul ça a été une surprise... parce que quand je faisais ça et quand je fais ça... je me sens, je me sens un peu bête... et et je me sens un peu bête... je ne sais pas et quand j'ai vu... et quand j'ai vu que... quand j'ai su que tout le monde fait ça... j'ai pensé oui, mais on fait ça parce que on n'est pas ensemble vraiment... parce que parce que si on savait que tout le monde a besoin de parler... ah... tout le monde pense "je voudrais parler en français, mais je ne connais personne"...

[...]

L6 : Oui et la chose la question par exemple des connecteurs... ahn tu... je pense que ça c'est un problème pour tout le monde... à mon avis je pense que j'ai l'impression que tout le monde a ce type de problème

C : Oui

L6 : Des connecteurs... et mais tu as dit ah il y a des gens qui les utilisent plus... et il y a des gens qui ne les utilisent pas beaucoup... mais c'est un problème général

C : Oui

L6 : Donc si ça a été un problème général tu pourrais tu aurais pu... tu aurais pu ahn faire un commentaire général sur ce thème et tu as fait ça ... mais je pense que tu as attendu trop de temps

[...]

L6 : Parce que tu as fait ça quand on s'est retrouvé la ahn eh quand on s'est retrouvé ahn

C : À l'Usp?

L6 : Oui oui oui tu aurais pu faire ça tu aurais pu faire un enregistrement en disant ça

C : Humhum oui mais aussi L6 quand on s'est retrouvés à l'Usp en fait on avait eu seulement deux rencontres à distance pour une conversation et je ne sentais pas peut-être que je me trompe mais je n'avais pas encore senti ahn je ne sentais pas complètement à l'aise pour faire certains commentaires tu vois avant

L6 : Oui peut-être oui

C : Parce qu'il y a ça aussi quand tu... parce que je pense que le fait de travailler à distance et il y a des côtés qui peuvent contribuer non...

L6 : Oui

C : au développement de l'oral je ne sais pas moins de timidité peut-être pour les timides je suis caché un peu derrière l'écran de mon ordinateur et je suis seul avec le prof il n'y a pas trente personnes qui m'écoutent donc je peux parler plus librement donc il y a ça mais d'un autre côté c'est aussi des fois difficile à engager une relation forte quand on est à distance c'est difficile c'est différent quand on se retrouve dans les salles de cours des fois on peut toutes les semaines...

L6 : OUi oui

C : donc c'était un peu difficile aussi pour moi vous avez toujours été très très sympas et très partants vous avez voulu participer absolument à tout ce que j'ai proposé mais en même temps je je il y avait des moments où j'étais un peu timide je ne sais pas si c'est timide le mot mais j'étais un peu réticente enfin j'avais il fallait aller doucement j'ai pensé jusqu'à ce que je vous apprivoise disons

L6 : Humhum

C : Je pense qu'il y a eu ce temps aussi de d'apprivoiser le groupe de sentir que je pouvais oser un peu plus je ne sais pas peut-être c'est pour ça que je n'ai pas fait certaines choses aussi parce que j'avais besoin de sentir que le moment était arrivé

L6 : Et je pense je tu te rappelles que je t'ai dit "pour moi c'est difficile de faire des critiques"

C : Oui oui vas-y

L6 : Parce que c'est un processus et tout ça... et on fait des découvertes et tout ça... donc c'est difficile à dire de faire des critiques pour ça parce que on a des raisons pour ahn pour attendre... un peu pour faire des choses

C : Humhum non mais non mais je trouve que ce que tu m'as dit je trouve très profitable ahn pour ma réflexion c'est très positif tout ce que tu as dit et je ne et j'ai juste fait des commentaires pour réfléchir ensemble

L6 : Oui oui

C : Je ne suis pas en train de me justifier ((tousse)) pardon je réfléchis ensemble avec toi oui tu as raison on aurait pu faire des choses avant j'aurais pu faire des commentaires collectifs tu as tout à fait raison et je me demande là maintenant et pourquoi je n'ai pas fait ça avant je réfléchis ensemble avec toi

[...]

C : Et L6 encore une fois merci beaucoup ahn merci vraiment beaucoup pour pour de ta participation pour avoir toujours été aussi présente aussi partante prête à faire à participer aux activités ahn? si on n'avait pas fait ce cours ensemble avec toi et les autres et les autres six ou sept où il y a L15 qui nous a quittés un peu un peu avant le temps parce qu'elle a elle a commencé un nouveau travail non... donc elle ne pouvait plus maîtriser le temps mais euh si je n'avais pas fait ce travail avec vous je l'aurais fait avec d'autres peut-être

L6 : Oui

C : C'est clair mais ça n'aurait pas été la même chose ça c'est clair

L6 : Oui ((rires))

L6 : Et je te remercie aussi j'ai beaucoup aimé ton ta "déclaration" je ne sais pas...

C : OUi je crois oui

L6 : Déclaration parce que on ne fait pas ça on ne fait pas un cours comme ça seulement à cause des des des des je ne sais pas des titres académiques

C : Humhum d'une recherche

L6 : OUi on fait ça parce que on veut on veut vraiment euh euh chercher des réponses pour notre travail des des des professeurs et tout ça donc c'est c'est c'est une déclaration sincère... et moi j'aime beaucoup ça et je te remercie beaucoup j'ai appris beaucoup de choses

L6 et C : ((rires))

C : Merci L6 et le mot me vient à l'esprit maintenant déclaration j'ai l'impression que ça n'existe pas on ne dit pas ça on dit dévouement

L6 : Dévouement

C : Oui la personne je veux te l'écrire dévouement le dévouement la personne qui est dévouée ahn

[...]

C : Mais c'est ma façon de travailler j'aime aussi comme toi j'ai toujours aimé apprendre et je pense que du moment où vous ton groupe hein les sept collègues se sont proposés à

participer de ce projet du moment où vous vous êtes
proposés à trouver du temps parmi tout ce que vous aviez à
faire à la fac pour participer à ce projet qui n'est pas du tout
obligatoire enfin qui est complètement dé/
complementaire non... enfin on peut dire mais totalement
indépendant de vos obligations académiques je je vous dois
le plus grand respect et je dois travailler je dois donner le
meilleur de moi je pense que ça va de soi c'est un peu
normal mais bien je te remercie je suis contente bien
évidemment on est toujours contente
L6 et C: ((rires))
[...]

C : Très bien donc merci L6 et à la prochaine on va dire
non... on va pas se saluer et on va pas dire au revoir on va
dire à la prochaine
L6 : Ok à la prochaine merci beaucoup
C : Merci toi... bon courage dans ton travail hein
L6 : Merci
C : Ah oui
C : Bon courage dans ton travail donc on va dire à bientôt
parce qu'on va se retrouver pour un pot ok
L6 : Ok ((rires))
C : Ciao
L6 : Ciao
C : Merci ciao
L6 : Ciao

ANEXO 15. ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO (L8)

L8: Bonjour!

C: Bonjour L8 ! Comment vas-tu?

L8: Je vais bien et toi?

C: ((rires)) Ça va merci.

L8: ((rires))

C: Merci d'être venue hein pour ce rendez-vous bilan... Allô?

L8: Allô

C: Tu m'entends?

L8: Oui...

[...]

C: Ok je vous remercie je te remercie d'avoir... d'être là de... d'avoir accepté de... d'avoir ce rendez-vous pour faire le bilan du cours l'évaluation du cours ok?

L8: Ok

C: (rires) Alors je... j'ai préparé un petit peu... euh... euh un parcours disons de de de conversation je vais te poser quelques questions et puis à la fin si tu trouves qu'il y a encore des choses qui n'ont pas été dites tu tu auras le moment d'expression libre si tu veux ok?

L8: Ok

C: Alors euh je voudrais savoir... qu'est-ce que tu le plus aimé dans le cours à distance dans ce cours à distance pour commencer ?

L8: euh... d'abord je pense que la possibilité de ne pas voir la personne ((rires)) parce que je suis très timide et... c'est un problème toujours pour parler même en portugais je suis très bloquée ((rires))

C: Oui

L8: Et ce cours pilote m'a donné la possibilité de parler plus à l'aise je me senti je me sens à l'aise... et c'était très bien ça... je vois que dans les dernières échanges avec avec L3 et L6 je me senti très à l'aise pour parler avec elles... et dans la salle de classe ça n'arrive pas comme ça J'ai trouvé intéressant ça

C: Bon ce sont des situations assez différentes non?

L8: Oui

C: oui aha! C'est-à-dire que tu tu tu aimes être derrière l'ordinateur un peu

L8: oui

C: Ça peut contribuer à ta façon de t'exprimer uhum ... Qu'est que tu as le moins aimé dans le cours ?

L8: Hum... je ne sais pas qu'est-ce que j'ai moins aimé... c'est une question difficile parce ((rires)) que parce que j'ai trouvé le projet si positive... positif et je ne sais pas si j'ai aimé une chose si j'ai aimé moins une chose

C: uhum... oui

L8: ah je pense que même si c'est bien é de voir les choses que qu'on doit travailler plus comme les connecteurs et et les façons de s'exprimer je pense qu'il y avait des moments où je euh où j'ai pardon où j'ai écouté tes commentaires et je je me senti un peu triste.

C: ah oui alors vas-y pourquoi?

L8: Non mais j'ai déjà dit ça dans ma dans ma réflexion c'est parce que je vois que j'ai appris beaucoup de choses mais je ne les utilise pas et ça fait c'est dommage je pense que c'est très triste.

C: Mais mais c'est un processus non? Euh L'apprentissage d'une langue étrangère ça met très longtemps L8... j'ai l'impression qu'on met beaucoup de temps à vraiment maîtriser la langue et à parler la langue étrangère comme on veut enfin le plus correctement possible avoir un vocabulaire assez vaste... je pense que c'est un processus qui met beaucoup de temps tu ne penses pas?

L8: Oui mais c'est seulement le premier moment après je je pense ah oui c'est très positive de voir ce que je dois

travailler plus ce que je dois améliorer perfectionner et tout ça

C: Donc ça c'est quelque chose on pourrait dire enfin ta réaction c'est quelque chose que tu n'a pas aimé au moment d'écouter mes commentaires d'écouter mes retroactions

L8: Oui.

C: Mais est-ce que est-ce qu'il y a quelque chose dans les commentaires enfin dans ma façon de de de faire les commentaires par exemple qui t'ont... euh blessée froissée... tu comprends qui t'ont genée?

L8: Ah non. J'ai compris. Je comprends.. non non... le problème c'est pas toi non tu es très gentille

C: Parce que c'est très difficile pour le professeur de de de faire des commentaires des fois on fait des commentaires euh on a toujours les meilleures intentions du monde mais ce n'est pas toujours qu'on réussi à transmettre ce qu'on veut d'une manière oui gentille comme tu dis qui ne blesse pas l'autre non ça peut arriver

L8: Non euh on voit... on voit ton envie de nous aider de vraiment dire des choses que euh qui vont nous aider qui vont nous aider à une réflexion plus profonde et non non tu es très gentille comme je viens de dire et c'est pas toi le problème c'est moi ((rires))

C: Oui c'est normal quand on apprend une langue étrangère et même quand on a déjà étudié qu'on est enseignant des fois on nous fait des remarques on se fait corriger enfin ce n'est pas tous les jours qu'on pense positivement on se dit bon j'ai encore des choses à perfectionner ouais peut être qu'on est trop critique de soi même non?

L8: Oui nous sommes les pires critiques de nous-mêmes

C: Oui c'est terrible ça... **ah des commentaires-même... puisque que tu as parlé de ça si tu penses à aux retroactions-même est-ce qu'il y a des choses que tu as aimé dans ces commentaires ou que tu n'as pas aimé?** Parce que je faisais souvent des commentaires à propos de votre discours on comment enfin vous organiser votre discours comment vous organiser votre argumentation le moyen linguistique que vous utilisez pour exprimer vos idées des fois parce que ça gênait à la compréhension je faisais des commentaires concernant la langue est-ce que tu... **est-ce qu'il y a des choses dans ces commentaires que tu n'a pas appréciées enfin tu trouves qui c'était excessif quelque chose peut-être?**

L8: Ah bon comme tu as dit dans les commentaires la chose que j'ai n'aimé pas c'est la formule que j'utilise "je pense que" ((rires))... j'ai vraiment l'envie de changer ça

C: Oui ah non mais je ne je ne maintenant je te demande de me critiquer de critiquer mon travail... ((rires)) pas le tien!

L8: Non je pense que la façon dont tu utilises c'est une façon très... très bonne de nous critiquer parce que tu ne parles pas seulement de des aspects disons négatifs mais aussi des aspects positifs et ça nous donne un peu de... ah je ne sais pas comme dire une certaine sécurité je ne sais pas si c'est le mot juste

C: uhum

L8: On se sent un peu plus... je ne sais pas le mot

C: Sur de soi même?

L8: Oui oui sur de soi même c'est ça

C: Est-ce que tu as écouté les retroactions qui étaient adressés à d'autres collègues?

L8: Non.

C: Non...

L8: Je n'avais pas le temps... je les ai téléchargées mais je n'ai pas le temps de les écouter

C: **Est-ce que tu trouves que la le paramètre temps manque de temps a dérangé un peu la la progression du cours ou... je sais pas le déroulement de des activités ou non? Tu penses qu'on s'est bien débrouillés?**

L8: Ah je pense que dans un certain moment le temps a fait beaucoup de différence parce que é il y avait une semaine ((rires)) mon Dieu... j'étais très très occupée et j'ai besoin de beaucoup réfléchir alors c'était terrible parce que je ne faisais pas d'attention pas attention aux vidéos et je disais Mon Dieu comme je vais enregistrer quelque chose?

C: Je comprends oui uhum

L8: Mais une semaine ou deux au maximum... je pense que le projet bon ça a marché bien

C: Uhum tu dis pendant une ou deux semaines ça a été un peu plus difficile pour toi à cause du temps?

L8: Oui à cause du temps

C: Uhum ah... **dans tout ce qu'on avait fait L8 est-ce qu'il y a quelque chose à ton avis qu'on aurait pu faire différent? Ou quelque chose qu'on aurait tout simplement pu ne pas faire?**

L8: Non j'ai aimé beaucoup tous les activités... É les thèmes les thèmes ont été bien choisis j'ai aimé beaucoup les thèmes principalement le thème de pub... c'était mon préféré

C: C'était sympa oui

L8: Et je pense que c'est bien la manière dont le cours a été organisé é d'abord les activités entre une personne et toi et après les échanges... je pense que ça a marché bien

C: **Tu penses que ça été important de commencer par des conversations avec moi avant... avec la tutrice?**

L8: Oui.

C: **Pourquoi?**

L8: Parce que tu... euh tu as une façon très gentille de parler avec nous tu ne laisses très à l'aise et ça c'est bon principalement pour les timides comme moi et L9 que je connais bien

C: Oui

L8: Parce qu'on se sent plus sûrs de nous mêmes et ça c'est bon et après les échanges j'étais très très préoccupée avec les échanges

C: Oui?

L8: Oui avec l'autre collègue

C: Pourquoi?

L8: Parce que j'avais peur de bloquer

C: Ahan ah oui je comprends

L8: Mais é j'étais très surprise parce que ça marchait bien aussi... et je trouve que c'est à cause de ce processus d'abord on parlait avec toi et après on fait des échanges

C: Aham oui à la fin ça a été plutôt positif ouais

L8: Oui

C: Uhum mais ce n'est pas que je suis gentille L8... c'est que moi j'aime j'aime parler aussi j'adore la conversation ((rires)) c'est pour ça

L8: C'est bon aussi

C: **Alors pour la dernière activité par exemple L6 elle a proposé le thème de la honte. Bon ça a été un peu confus on n'a pas choisi le thème c'est quelque chose que je regrette... Mais je pense qu'on peut récupérer un peu la le thème là maintenant euh tu as dit tout au début de notre conversation là maintenant que le fait de parler derrière l'écran d'un ordinateur et que les gens ne te voient pas ça ça a facilité un petit peu la chose non?**

L8: ah oui.

C: Bon je vais je n'ai dit pas que c'est une question de honte mais je reprends un peu l'histoire du thème proposé par notre collègue L6... **est-ce que tu as ressenti ce sentiment de de honte de parler ou de timidité de parler pendant la réalisation des activités à distance ou non ça c'est vraiment complètement effacé grâce à la distance?**

L8: Hum je disais pas complètement effacé mais d'une certaine manière beaucoup effacé... Je pense que que la distance aide un peu mais... pas... mais elle n'aide pas... elle n'efface complètement elle n'efface pas complètement la honte disons

C: Oui oui c'est clair. Dans ce sens-là je...il y a quelque chose que me viens à l'esprit là maintenant à partir de ce que tu as dit... moi au début du cours j'ai hésité un peu entre utiliser Skype pour la communication à distance ou bien un autre logiciel non... eh bon en fait j'ai découvert après avoir commencé le cours j'ai découvert un autre logiciel qui permet aussi des conférences en ligne qui est gratuit qui est aussi très utilisé par les professionnels de l'éducation mais j'ai l'impression qu'il y a je ne sais pas je ne sais pas je ne le pas utilisé hein en groupe donc je ne sais pas si on peut débrancher si tu veux la caméra... **donc pensant à ce que tu viens de dire tu crois que le fait d'avoir seulement la voix a contribué enfin je veux dire si on avait travaillé à l'aide d'un logiciel qui nous obligerait de mettre de connecter le caméra et qu'on se serait vu pendant les activités tu penses que ça aurait été plus gênant... plus difficile?**

L8: Oui oui

C: Peut être non?

L8: Oui je pense que seulement la voix c'est la meilleure manière

C: Uhum ok... **euh à ton avis est-ce que cette expérience a changé ou va changer quelque chose par rapport à ta façon personnelle de t'exprimer en français à l'oral?**

L8: hum je trouve que oui parce que... principalement dans les échanges é j'ai vu les façons dont mes collègues s'expriment et il y a des choses que je veux incorporer dans mon discours alors l'utilisation de d'autres connecteurs d'autres manières de commencer ou finaliser des phrases de chercher des mots et des choses comme ça... même des expressions que j'ai trouvées sympa comme le "coucou" que j'étais un peu de peur d'utiliser parce que... mais après que tu m'a expliqué...

C: Oui il y a L3 qui aime ça... coucou! Ah... je ne sais pas

L8: Oui elle a déjà dit elle m'a dit... c'est bon de voir des nouvelles expressions et de choses comme ça... ce projet a été très positif

C: C'est c'est je pense que qu'on a cette sensation aussi que c'était positif parce que je me vois beaucoup en vous quand j'étais étudiante jeune étudiante aussi à l'université et que j'apprenais le français... Quand on a une occasion pour pratiquer non c'est une langue qu'on étudie à la fac on veut la parler bien on veut maîtriser cette langue étrangère qu'on a choisi non comme second langue et je pense que le sentiment je ne sais pas c'est mon impression tu diras mais cette sensation de pouvoir parler de pouvoir pratiquer et en pratiquant on perfectionne non... donc ça c'est vraiment ça donne une sensation de félicité de une sensation positive je fais quelque chose pour... pour maîtriser cette langue chaque fois... chaque fois mieux non?

L8: Oui parce que dans la salle de classe on n'a pas de é on n'a pas beaucoup de moment où nous... où nous pouvons discuter parler tout tous ensemble ou avec un collègue normalement on parle en portugais et si la prof arrive on essaie de reprendre la conversation en français mais ce projet a été très positif pour ça aussi parce qu'il nous a donné une opportunité de parler en français largement sans é quelque problème... On parle à l'aise d'un thème quelconque je sais pas c'était très bien pour ça aussi.

C: **Oui après cette expérience tu... est-ce que ton opinion par rapport à l'apprentissage des langues à distance a changé... ou non?**

L8: Beaucoup. Oui... j'avais l'impression que l'éducation à distance avait de... é quelques aspects que je n'aimais pas parce que... à distance? mais comment on va faire une

un cours à distance? ça c'est pas possible on a besoin d'un prof là d'un tableau... je sais pas... et après le projet je m'intéressé beaucoup à l'éducation à distance c'est bon j'ai aperçu que la distance peut nous aider aussi... et pas seulement un cours comme ce cours pilote mais on peut utiliser... comme je peux dire les logiciels et tous ces choses que l'Internet nous donne pour améliorer pour nous aider à.. dans l'éducation dans...

C: Allô? Allô? L8?... L8... seigneur... L8... tu es là? Tu m'entends?

L8: Allô?

C: Oui ah je crois que c'était ici hein?

L8: Oui é je ne t'écoutais pas

C: Oui je crois que c'étais depuis des jours j'ai une connexion un peu instable. Oui donc mais il y a quand même des limitations non quand on travaille à distance non?

L8: Oui comme é on pouvait voir dans la conversation avec L6

C: Ah oui.

L8: Ce sont des problèmes qui nous gênent un peu.

C: Oui oui oui. Bon enfin là c'était aussi un cours pour pratiquer l'oral non la conversation la compréhension l'expression orale... donc ça peut facilement se faire à distance mais un cours comme comme le cours de français que vous avez à la fac... je pense que ce serait un peu plus compliqué de le faire totalement à distance comme ça non? Parce que là vous avez un apprentissage ciblé sur le fonctionnement de la langue non... parce que vous êtes des étudiants en Lettres qui doivent connaître enfin la langue non... là je trouve que c'est peut-être... qu'il aurait des solutions mais ce serait un peu plus difficile non?

L8: Oui.

C: Ok. **Est-ce que tu veux faire des critiques des suggestions je sais pas laisser des suggestions pour une prochaine fois? Pour un pour un cours pareil de conversation à distance?**

L8: Je pense que qu'on pourrait avoir fait des activités avec tous les collègues parce que c'était un groupe petit et on pourrait je sais pas créer de choses intéressants de choses drôles pour nous amuser pendant que qu'on parlait de quelque chose ou je sais pas faire des choses un peu plus créatives disons

C: Oui tu veux dire... faire travailler tous ensemble tu veux dire? Par exemple

L8: Oui je pense que ce serait bien de nous tous travaillant ensemble... ça serait intéressant

C: Oui mais sur... Mais comme on avait imaginé pour une deuxième phase du cours enfin un projet collectif un projet en groupe pardon

L8: Oui

C: Ou bien avoir une conversation sur un thème tous ensemble?

L8: Non non. Non je pense que... é... je pensais quand tu as nous demandé de de faire de suggestions pour la deuxième phase je pensais à une sorte de blog où on pourrait travailler la langue dans tous ses aspects alors on pourrait faire des vidéos je sais pas des débats entre des groupes des choses comme ça

C: Oui c'est vrai bon ça on avait l'intention de le faire je te remercie de la suggestion moi aussi je pense que ça aurait été formidable mais il nous aurait fallu encore un semestre peut être.

L8: Et plus de temps aussi.

C: Plus de temps oui. Parce que vous avez pas mal d'obligations non? Vous êtes très engagés à l'université vous travaillez... vraiment vous avez été exceptionnels là parce que vous vous êtes débrouillés pour trouver des moments à consacrer à ce cours à distance alors que c'était pas obligatoire donc... **Mais je te remercie de la**

suggestion. D'autres critiques? D'autres points négatifs? Forcément y a toujours quelque chose qui ne marche pas bien

L8: euh... euh... je ne sais pas... je pense que le temps a été notre... méchant.

C: Notre ennemi

L8: Ennemi oui... parce que si tous les... moi et tous les collègues é si on avait beaucoup de temps je pense que les suggestions é on pourrait... é donner des suggestions comme quand tu as demandé des suggestions pour l'activité 7 seulement L6 a pensé... É le temps a été notre ennemi... et même pour la... ma suggestion de faire une sorte de blog ou une chose pareille é... é ça met beaucoup de temps... je pense que c'est le temps la chose mauvaise.. l'ennemi

C: Oui c'est vrai... bon mais on ne sait jamais hein? Peut-être qu'on se retrouvera un jour pour la deuxième phase du projet

L8: Ah oui J'aimerais bien!

C: On ne sait jamais oui peut être non? On ne sait jamais on ne sais jamais... Ok L8... **moi je je de ma part j'ai j'ai un peu épuisé mes questions enfin je ne sais pas si tu veux faire d'autres commentaires plus généraux**

L8: Non

C: Non?

L8: Tout ce que j'ai noté tu as demandé

C: Ok ok écoute je voulais te remercier spécialement toi et une autre collègue je crois que c'était L10 vous vous êtes vraiment débrouillées pour avoir une connexion internet pour pouvoir participer à ce cours vous étiez deux à avoir au départ des problèmes des soucis de connexion toi tu avais pas la le haut débit non?

L8: Oui

C: Tu avais même pensé non je vais pas participé du cours... et puis j'ai insisté tu finalement tu as décidé de de rester avec nous j'étais très contente et pendant toute l'année j'ai été vraiment très très contente et souvent reconnaissante de l'effort que tu as fait parce que enfin ça va bien au-delà de l'investissement... en temps non? Tu as investi ton temps personnel mais il y a aussi d'autres investissements là

L8: Oui

C: Un investissement dans le dans la connexion internet et tout donc je voulais que tu saches que j'ai été profondément reconnaissante je te remercie beaucoup et bon j'espère qu'on va se retrouver bientôt pour le pot de fin d'année finalement!

L8: Oui on doit se rencontrer mon Dieu!

C: On va le faire oui oui on va le faire sans doute on va le faire oui... j'ai une dernière question je ne sais pas c'est plutôt je voudrais connaître ton opinion. Ça m'a vraiment gêné de ne pas avoir travaillé le thème que qu'un collègue du groupe avait proposé tu crois que toi ou les autres enfin vous seriez d'accord pour qu'on se retrouve un jour en ligne pour parler un peu de ce thème proposé par L6 ou tu crois que ce serait un peu le bordel sept personnes ensemble à parler?

L8: Ah non. Je... Non je trouve que ce serait intéressant.. oui parce qu'on va avoir l'opportunité de parler avec les autres et connaître un peu plus les autres

C: Je pensais à ça... oui parce que ça m'a vraiment enfin j'ai voulu respecter vos choix non? J'ai eu j'avais dit qu'on allait voté donc j'ai voulu respecter tenir ma parole on va voter... et il y a eu enfin trois votes pour le thème de quartier je me suis dis "bon j'avais dis comme ça on va le faire" mais après je c'est un quelque chose que me tracasse là l'esprit tout le temps je pense "non mais c'est un thème qui a été proposé par une collègue quand même non?"

L8: C'est un thème très intéressant principalement à nous

C: Oui oui parce que quand elle l'a proposé elle avait justement dit on pourrait penser à notre difficultés aussi de parler dans le cours de langue non devant tout le monde devant un prof enfin donc je pense que même si on se retrouvais comme ça d'une façon un peu plus décontractée ça pourrait être intéressant ouais je vais lancer l'idée peut être qu'on va faire ça hein juste pour parler un peu tous ensemble et rigoler un petit peu.

L8: ((rires)) Oui ça c'est bon

C: Oui oui oui... et surtout ouais moi surtout ce qui ce qui euh ce qui me fait penser à ça c'est justement de pouvoir travailler un thème qui a été proposé par une collègue parce que je voulais ça depuis un moment je voulais que ce soit vous que proposiez un thème et je m'ai dit "quand même finalement quand quelqu'un propose on dit non c'est pas juste ça non?" Il faut il faut donner une voix non à la collègue enfin à la proposition d'un collègue

L8: Non tu as raison... je suis je suis complètement d'accord

C: Ok. Donc on va voir une date je sais pas je vais lancer ça comme ça sur internet je vais vous envoyer un post et peut être qu'on se retrouvera je sais pas dans dans une dizaine de jours comme ça on peut entre guillemets "matar as saudades"... Ok voilà bon j'ai un autre rendez-vous maintenant avec un autre collègue donc c'est ça je te remercie énormément énormément et on se dit à bientôt hein je vais pas te dire au revoir hein... j'ai pas envie

L8: Oui oui... au revoir c'est très très triste... je n'aime pas dire au revoir

C: Moi non plus... ah c'est triste oui...

L8: Non... c'est moi que que je te remer/ que je que je... c'est moi qui te remercie parce que le projet a été très positif à moi j'ai aimé beaucoup tous ce que qu'on avait fait et bon c'était une opportunité très je sais pas positive je n'ai pas autre mot... c'était très positive à moi et je te remercie beaucoup aussi

C: Merci toi... alors bon je te dis à bientôt

L8: À bientôt!

C: Et bon week-end bonne continuation à la fac pour l'instant mais on garde le contact par le moyen habituel e-mail post

L8: Oui ma suggestion c'était que qu'on pourrait continuer à... à... à d'ailleurs on pourrait maintenir le contact tout le monde ce petit groupe

C: Oui. Je pense aussi. Ah tu sais que je suis très triste j'ai reçu un message de Google Groups ils vont garder notre page ils vont changer ils vont supprimer ce... ce logiciel l'année prochaine il va falloir disons ouvrir un site ils vont offrir un autre logiciel à la place... c'est-à-dire qu'on ils vont garder notre page pendant une année encore mais si on veut par exemple avoir le la la garder cette documentation qui est là il va falloir la transférer la migrer vers un autre logiciel sur un site...

L8: Je ne sais je ne savais pas

[...]

L8: C'est dommage!

C: C'est dommage ouais. Mais bon Google ils ont toujours ils perfectionnent toujours leur technologie donc forcément ils vont créer quelque chose de plus avancé quoi

L8: Oui

C: Oui on va trouver des moyens... ok bon je te dis au revoir parce qu' il y a une autre collègue là qui doit me retrouver dans quelques minutes ok?

L8: Oui pas de problème

C: Ok! Merci merci beaucoup... à bientôt!

L8: À bientôt!

C: Allez bon courage!

L8: Merci à toi aussi

C: Merci Ciao L8

L8: Ciao

ANEXO 16. ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO (L9)

L9: Allô?
CA: bonjour L9 une seconde
L9: Bonjour Carmen
CA: attends... ok?
L9 : ok
((parlant avec une autre personne))
[...]
CA: excuse-moi... bonjour! ((rires)) Excuse-moi il y avait un message là chez moi ((rires))
L9: bonjour ! ((rires)) ok
CA: je suis un peu en retard... pardon...euh...
L9: non pas de problème (00'41'')
CA: j'étais avec... avec L10
L9: ah oui
CA: ça va toi?
L9: je/je vais bien ça va et toi?
CA : ça marche oui oui oui ça marche... un peu froid non?
Euh c'est... enfin maintenant ça...
L9 : oui... trop froid
[...]
CA : ok bon ah... L9 merci de... de venir à euh encore cet entretien... euh malgré tout ce que... je suppose que tu as à faire pour la fac
L9: ((rires))
CA: euh... qu'est-ce que je voulais te dire... je vais je vais... je peux enregistrer?
L9: Ok... bien sûr
CA: ok merci... donc je vais je vais faire comme ça j'ai j'ai fait un peu pareil avec tous les collègues... je je je j'ai préparé euh: une espèce de de GUIde de... de conversation (2'17'') donc je te... je te demanderai ton opinion à propos de tel et tel aspect de de notre cours et à la fin je te laisse un espace pour parler un peu plus librement au cas où on n'aurait pas parlé de tout ce que ce que tu souhaites parler ok? (2'36'')
L9: ok
CA: très bien euh... donc pour euh pour commencer dis-moi qu'est-ce que tu as... le plus aimé dans ce cours à distance ((sourit))?
L9: euh... j'aimais parler avec les autres collègues... parce que c'était trop difficile pour moi parce que... je suis... tROP timide pour parler à la fac pour parler dans/dans la classe de français
CA: uhum
L9: mais... j'étais surprise parce que..... je me suis rendue compte que je pouvais parler
CA: oui
L9: euh... et même soutenir une conversation... mais... j'ai j'ai j'ai eu beaucoup de problèmes... beaucoup des erreurs mais... mais je pouvais parler... et et comprendre tout ce que mes collègues avaient dit aussi... ... et aussi avec toi (3'33'')
CA: uhum... oui
L9 : au début ave/avec toi j'aimais beaucoup parler
CA: Oui pourquoi ((sourit))?
L9: (3'41'') euh... parce que... cela était très supre/surprenant de... de parler en français et... j'aimais beaucoup parler avec toi parce que... tu es très... très intelligente
CA: pas beaucoup ((rires))
L9: ((rires)) euh..... et... tu es tRÈS symPA... et j'aimais beaucoup
CA: uhum donc tu dans ce sens-là tu... tu penses que... qu'il a été important d'avoir le le première conversation avec le prof?
L9: ah oui

CA: oui? Ça a été important pour... parce que... euh... ça a été important pour après... euh... pouvoir continuer à tenir les autres conversations avec les autres collègues où tu penses qu'on aurait pu commencer déjà... tout de suite avec euh des conversations entre collègues?
L9: (4'44'') ah je pense que... euh de/de cette façon que tu as fait... L9: euh est/est meilleur parce que... est mieux parce que... euh... ça/cela été progressive je pense euh (4'59'')
CA: uhum uhum
L9: tout d'abord j'ai/je parlais avec moi-même euh non euh... j'ai fait un enregistrement
CA: oui d'une certaine façon oui avec toi même
L9: oui ((rires)) je parlais avec moi-même et puis avec toi et...et... finalement avec les autres collègues parce que je pense que... tout le monde a des problèmes de/de timidité (5'23'')
CA: uhum c'est vrai
L9: ce n'est pas seulement mon cas je pense
CA: uhum... non ! ((rires))
L9: ((rires))
CA: (5'30'') il y a beaucoup de collègues qui citent cet aspect oui soit la timidité soit le fait de... la l'occasion que vous avez de.. de parler le français parce que vous n'avez pas souvent la/l'occasion de le pratiquer... à la fac... c'est normal parce qu'à la fac vous avez beaucoup de
L9: ouais c'est nor/
CA: collègues dans la classe c'est différent l'objectif du cours est différent aussi (...) (5'56'')
L9: oui
CA: n'est-ce pas? Euh...
L9: (6'00'') et et ici on a besoin de soutenir une conversation... c'est différent de... de le de cours de français à la fac
CA: uhum... oui oui oui ce sont des objectifs assez... disTANTS... définis... différents oui
L9 : ouais
CA: uhum bien euh... qu'est que tu as le moins aimé du cours?
L9: moins aimé?
CA: eh oui
L9: euh... au début euh c'était très très difficile de..... de penser dans un sujet et et et enregistrer
CA: oui
L9: mais mais... puis je... comment est-ce que je peux dire... petit-à-petit ça/c'était plus facile
CA: (6'53'') uhum... uhum... pourquoi tu crois?
L9 : mais..... mon problème c'est que que j'avais besoin de penser beaucoup dans le sujet et... parfois c'est plus difficile pour nous de chercher le/les arguments mais c'est ça ((sourit)) on a besoin de chercher de...
CA: oui oui
L9: sur le sujet que/qu'on a besoin de (discuter)
CA: oui..... ah oui c'est vrai oui si ça devient une habitude ça devient de/petit-à-petit comme tu comme tu dis ça devient plus facile (7'29'')
L9 : Ah oui
CA: la première fois c'est diffiCile et puis... au fur et à mesure que ça avance ça ça rend les choses un peu plus facile..... donc
L9: euh...
CA: donc ce que tu n'as pas aimé c'était... la... la... la... laisse-moi voir ça si je comprends bien euh... ce que tu n'as pas aimé c'était pas vraiment la... c'était l'activité en elle-même ou le fai/ la la difficulté que tu as eue à faire l'activité?

L9: ... (8'02'') la difficulté que j'ai eue... à le faire... euh c'est/c'est un problème personnel... parce que... c'est/c'est une difficulté que que qu'on a besoin de... de dépasser
CA: (8'17'') de surmonter
L9: surmonter merci
CA: uhum... uhum
L9: c'est une... euh on a besoin de dépasser cela
CA: oui... oui oui... oui tu penses que ça pourrait être utile pour ta vie professionnelle... ou académique? Pour le... dans le futur dans l'avenir? Surmonter
L9: oui oui beaucoup
CA: ... cette difficulté? (8'43'') euh...
L9: oui beaucoup pa/parce que... je pense que j'ai beaucoup appris j'ai... quand je faisais ces euh: ces enregistrements parce que... c'était une difficulté mais... j'ai beaucoup appris euh avec le... avec le vocabulaire... avec l'ex/expression et... euh... et j'ai essayé de d'utiliser le/les connecteurs
CA: uhum... uhum (9'11'') c'est à dire que le: la... la... les activités individuelles où vous deviez enregistrer votre opinion personnelle sur un thème donné le thème choisi elle était peut-être moins... agréable que la conversation... mais elle a servi de préparation?
L9: ah oui beaucoup ((sourit)) (9'36'')
CA: aham oui... ok et mais... et quelque chose que tu n'as VRAIMENT pas du tout pas aimé ? Est-ce qu'il a eu quelque chose comme ça? Quelque chose par exemple que... je ne sais pas de tout/de tout ce que nous avons fait est-ce qu'il y a quelque chose que... qu'à ton avis on aurait pu ne pas faire?
L9: euh.... je pense que NON
CA: uhum
L9: non euh... c'était une difficulté pour moi mais je pense que on devait le faire
CA: uhum uhum
L9: pour améliorer amé/améliorer...
CA: améliorer
L9: améliorer merci (10'24'')
CA: oui.. oui
L9: et... et si je compare le... le premier enregistrement j'ai j'ai pris huit heures pour le faire
CA: oui et alors
L9: quelque chose comme ça j'ai eu des problèmes avec mon ordinateur mais mais
CA : oui oui et à la fin?
L9: (10'44'') c'était... euh euh plus facile pour moi
CA: oui plus rapide aussi ((sourit))
L9: Oui plus rapide ((rires))
CA: ((rires)) oui oui euh... oui la pratique c'est c'est la clé euh c'est la clé des champs c'est la clé du bonheur des fois non?
L9: ah oui ((rires))
CA: (11'05'') le plus on pratique des choses le plus... le plus simple ça devient... non?
L9: Ah oui
CA: uhum oui ok est-ce qu'il y quelque chose du cours que... qu'on aurait pu faire différent à ton avis? Quelque chose que nous avons fait de telle façon on aurait pu faire ça d'une façon totalement différente?
L9: Hmm... je ne sais pas... euh peut-être euh conversation avec... euh trois collègues peut-être... bon mais je ne suis pas sûre ... si: cela marche
CA: uhum oui
L9: ça marche euh
CA: oui oui bonne réflexion uhum oui il faudrait voir si ça marche comment ça marche ça change non... déjà... conversation entre
L9: ça change un peu
CA: uhum ça change un peu oui uhum: (12'09'')... euh... à propos de... tu disais au début que... que tu as aimé

l'opportunité de parler... de de tu étais satisfaite de... de constater que tu peux tenir une conversation soit avec moi soit avec un collègue non... euh... tu te rappelles le thème qui a été proposé par... L6 le thème de la honte? (12'37'')
L9: oui
CA: oui. Tu as assisté à cette séquence vidéo ou non?
L9: ah non ((rires))
CA: non?
L9: Parce que je... (12'46'') j'avais beaucoup de choses à faire et j'ai oublié de...
CA: oui... uhum... uhum oui c'est c'est... bon si si tu n'as pas beaucoup le temps mais si tu veux euh... si tu veux regarder un peu je te conseille de voir la séquence de de youtube où c'est un/c'est un extrait de d'un film
L9 : ok
CA: *Entre les murs*... un film français
L9: Ah j'ai vu j'ai déjà vu
CA: oui... ah tu as vu le film?
L9: oui
CA: voilà (13'15'')... donc: je je voudrais reprendre un petit peu cette cette question-là de la honte qui a été proposée par la collègue... (13'25'') mais d'une façon pas très... approfondie euh... parce que c'est pas c'est peut-être pas le moment juste pour savoir il y a/ il y a toi tu as parlé de ça... non d'une certaine timidité de parler il y a plusieurs autres collègues... je pense que... pratiquement tous le collègues avec qui j'ai déjà fait cet/cet ent/ ((rires)) ce bilan du cours
L9: ((rires))
CA: ils ont parlé de cet aspect... est-ce que tu as ressenti... une timidité... ou une certaine honte de parler à un moment donné... de notre cours pendant la: la pendant une conversation quelconque: pendant la réalisation d'une activité?
L9: (14'15'') non je n'ai pas eu de..... trop de timidité pour parler ici euh parce que je savais que j'avais besoin de parler... et j'ai j'ai eu des difficultés bien sûr mais... mon problème c'était la grammaire ou même les bon mots... parce que... la le dernier la dernière conversation j'ai oublié le mot... "femme" je ne savais parler le mot femme j'ai oublié... je pensais à l'anglais... parce que...
CA: oh et c'est/ ((rires))
L9: je pensais *women* ? *woman* ? (14'48'')... et puis j'ai changé le le discours parce que je ne savais pas comment je pouvais dire
CA: oh ((rires)) oh...
L9: c'est ça
CA: mais ça c'est de... c'est des trous de mémoire enfin (15'04'') c'est de... c'est des lapsus qui arrivent dans la conversation
L9: oui
CA: arrive dans la conversation huh
L9: oui oui c'était très difficile mais..... je je je pense que ce n'est pas: un problème de timidité...
CA : hum
L9: à la fac je tremble quand je pense que j'ai j'ai besoin de parler
CA: oui... euh pourquoi tu penses... pourquoi pourquoi pourquoi ? ((sourit))
L9: ((rires))
CA: je suis curieuse (...)
L9: (15'26'') euh même en portugais c'est c'est..... beaucoup beaucoup é: c'est trop difficile pour moi
CA: aham
L9: même en portugais
CA: uhum
L9: je ne participe pas
CA: uhum donc la la la c'est ne pas la langue qui qui qui te bloque? (15'40'')

L9: la langue c'est une chose... c'est c'est encore plus difficile mais même en portugais je ne parle pas et... j'ai essayé de faire de THÉâtre ...

CA: uhum uhum

[...]

CA: uhum (16'06'') et... oui c'est...tu penses... **tu penses que que ça change alors le fait de tu fais une comparaison avec À LA fac non la situation à la fac... tu penses que ça change... le fait d'être..... à distance ça change quelque chose ça contribue à avoir moins de timidité ou non? Ou ça n'a rien à voir?**

L9: non pour moi c'est/ça contribue beaucoup (16'35'')

CA: euh... pourquoi? Tu as une idée?

L9: Je sais que tu... euh... que j'ai besoin de parler et... et c'est différent... euh c'est moins euh ce n'est pas la classe entière ici

CA: uhum oui oui tu t'es... tu t'es senti angoissé? Euh...

L9: angoissé... oui

CA: euh... je veux dire euh... quand on parle à distance comme ça... il y a... comme on ne voit pas l'autre

L9: mais...

CA: ...personne... il y a des moments de silence... n'est-ce pas?

L9: ah oui

CA: ... **soit tu fais un commentaire (17'10'') et moi je reste en silence... euh... alors il y a... mille raisons pour... mon silence euh je pense à une réponse je réfléchis... je ne sais pas je suis complètement distraite... je cherche un mot le bon mot comme tu dis... euh je cherche à organiser ce que... ce que j'ai envie de dire... donc il y a plusieurs... raisons...est-ce qu'il y a est-ce que tu te rappelles d'avoir eu des des... des/des sentiments d'angoisse comme ça de... qui qui sont provoqués par cette.... par le silence ou les ruptures dans la dans la conversation en ligne ou non?**

L9: non pas pour moi euh... mon problème euh...j'ai eu des problèmes de/d'angoisse quand je voudrais parler quelque chose et je ne/(je n'arrivais) pas à/à le faire

CA: uhum... à cause

L9: (quand) comme j'ai déjà dit avec le mot "femme"

CA: ah oui oui oui... oui... oui... ah mais...

L9: avec moi même... pas avec l'autre

CA: uhum... oui bon je pense que ça c'est un peu normal aussi à l'oral non? Quand on se rappelle... euh oui quand on se rappelle pas un mot..... il y a quelque chose qui nous échappe au moment de parler..... on est des fois un peu angoissé oui (18'42'')

[...]

L9: ah ouais

CA: (19'28'') parce que ça arrive à tout le monde enfin il faut prendre ça d'une façon vraiment plus naturelle oui

L9: ouais c'est vrai

CA: **euh... est-ce que... est-ce que tu as écouté les ... toutes les... rétroactions... les commentaires qu/ que j'ai t'ai adressées ?**

L9: euh... pour moi?

CA: oui...

L9: oui oui... j'ai écouté... et j'ai déjà écouté... quelqu/certains enregistrements pour les autres personnes aussi

CA: ok euh... **je voudrais que tu parles un peu de ça: est-ce que tu as trouvé utile ces commentaires? Qu'est-ce que tu as aimé qu'est-ce que tu n'as pas aimé... de ces commentaires?**

L9: (20'16'') bon... euh... je pense que les commentaires a... m'aidé beaucoup ... euh pour l'autre conversation et pour les autres... enregistrements... parce que... j'ai... j'ai fait mon réflexion et j'ai j'ai enregistré... et euh ... c'est comme... tu as dit euh... j'avais besoin de... d'essayer de... d'utiliser beaucoup plus le les connecteurs... encore...

quelque quelque chose que tu as dit sur la... la prononciation (21'03'')

CA: uhum

L9: "étudie le français" tout le monde a dit étude le français CA: ((rires)) étude oui

L9: ((rires)) mais mais et j'ai eu des problèmes avec le "an" "in" et j'ai... et... j'ai essayé de... de repérer?

CA: uhum... bien...

L9: euh

CA: euh bien oui... et et ça été... ça été positif pour toi tu crois? (21'35'')

L9: oui j'ai profité beaucoup

CA: aham... tu... **tu penses que tu... en ce moment.. euh... là aujourd'hui euh... début octobre après avoir tr/ travaillé... toute l'année euh... tu penses que tu peux déjà... hm... te... te reprendre quand tu parles tu fais attention à ces... à à certains phénomènes de la langue que: que tu pourrais ajuster corriger ou tu penses que ça... ça va venir encore?**

L9: euh... je ne/je ne suis pas sûre se si j'ai compris mais... je pense que quand je parle je... je pense un peu sur ma... mon expression orale... je réfléchis sur... sur ça... et... et parfois c'est difficile parce que je sais comment se prononcer (22'52'')... ou je pense que sais mais... quand je parle c'est c'est trop difficile parfois je je ne suis pas sûre l'articulation n'est ((rires))... n'est pas bon

CA: uhum oui

L9: n'est pas bonne

CA: (23'09'') **oui la question d'une façon plus simple... la question était est-ce que... est-ce que cette expérience que nous avons eue... à ton avis tu crois qu'elle euh... elle va changer quelque chose... chez toi par rapport à ta façon de t'exprimer en français à l'oral ou elle a déjà changé... quelque chose?**

L9: oui je pense que... euh... que... ma façon de parler... a déjà changé un peu

CA: uhum

L9: mais... mais j'ai beaucoup des choses à apprendre

CA: uhum... ah oui nous tous

L9: (23'50'') oui mais je pense que... ça... ça m'est m'a déjà euh..... c'est déjà arrivé quelque chose euh... je pense que... ça a changé un peu déjà

CA: ça a commencé à changer déjà

L9: oui ça a commencé dé/déjà à changer

CA: uhum... **ce serait quoi? Qu'est qui a commencé à changer euh... une plus grande conscience peut-être? Sur ta façon...**

L9: oui

CA: **de parler ?**

L9: oui la conscience et la prononciation... avec mes nasales... et... je vais écouter les autres commentaires pour mes autres collègues... parce que je pense que ça va m'aider beaucoup

CA: uhum

L9: je n'ai pas eu le temps d'écouter tous les autres... mais j'ai profité beaucoup

CA: ah oui...tout tout uhum

L9: des autres collègues aussi... et... euh les choses que tu... parles avec les autres collègues que tu dis... ça marche euh pour moi aussi

[...]

CA: uhum uhum mais si ça a déjà commencé à changer quelque chose c'est bien hein... est-ce que pour toi **L9 cette expérience a changé ton opinion sur l'apprentissage des langues à distance?**

L9: oui

CA: **dans quel sens?**

L9: euh... bon j'ai j'ai eu de curiosité... la/ l'apprentissage à distance je ne savais pas... comment est-ce que... est-ce que ce cours euh... serait euh... je ne savais pas... et... pour

moi ça été ça été très important je pense que... qu'on peut... apprendre beaucoup... euh... à distance... et pour parler je pense pour la conversation et l'expression orale euh... c'est plus facile parce que... on n'a pas le temps de de le faire à la fac

CA: uhum...

L9: ... et et j'ai bien aimé la... l'idée de de faire les enregistrements... parce que c'est une manière de... qu'on pouvait donner notre... opinion euh individuelle (27'27'')... parce que... à la fac... je... parle... seulement si j'ai besoin de parler... et... c'est ça je pense que... euh... on peut profiter beaucoup de... la distance

CA: uhum donc tu... tu... tu penses qu'on peut apprendre quelque chose à distance ?

L9: ah oui... bien sûr

[...]

L9: j'ai parlé avec... L8 et... (33'55'')... et elle a dit que qu'elle a... additionné?

CA: ajouté

L9: ajouté le/les collègues dans le Skype... et j'ai fait la même chose... j'ai ajouté les autres collègues... pour que qu'on puisse... euh parler un peu pratiquer

CA: oui oui c'est vrai... non il faut le faire euh il faut le faire de temps en temps oui... oui bon quand je pourrais je viendrai vous dire... "allô" ((rires))

L9: ((rires)) oui

CA: **ok... euh... L9 maintenant si tu veux... si tu veux faire des commentaires... euh... encore... plus libres si tu as des/des critiques des suggestions à faire... si on n'a pas dit quelque chose que tu voulais commenter... je... je**

L9: hum je voudrais parler avec... sur la timidité que... (34'59'') que je pense que... à distance c'est plus facile mais j'ai déjà parlé un peu sur... sur ça... et et... pour moi euh ce cours a été très important... j'ai déjà dit que j'ai beaucoup appris... et... parce que dans la classe j'ai j'avais des problèmes pour parler et ici on peut pratiquer l'expression orale... mais j'ai déjà dit de la difficulté de faire le/les enregistrements aussi (35'37'')

CA: oui

L9: mais... je pense que la manière que tu as fait est... c'est formidable parce que c'est une... manière... progressive (35'50'')... euh avec moi... et puis avec toi et puis avec les collègues... euh... euh... et c'est ça je euh je veux te remercier pour ce cours... (36'14'') parce que pour moi euh cela été très surprenant de... me rendre compte compte que je pouvais... parler

CA: c'est formidable huh non

L9: ((rires)) le français parce que je pensais je ne peux parler en français

CA: ((rires)) bien sûr que tu peux et tu as un français très bien très beau oui

L9: merci ((rires)) je pensais que je pouvais seulement euh... construire des phrases très simples (36'44'')

CA: non...

L9: et...

CA: et

L9: et

CA: et je vois aussi que tu es... ((sourit))... euh bon je me rappelle la la première conversation que nous avons eu ((rires))

L9: ((rires))

CA: ((rires)) tu te rappelles?

L9: ((rires)) oui

CA: Oui et moi (37'00'') après la conversation avec toi et avec L10... après la conversation je me suis dit oh oh je pense que j'ai été... rude je sais pas que j'ai été j'ai beaucoup insisté sur certains aspects de votre premier...

L9: ((rires)) non pas du tout

CA: de votre premier texte oral et al/alors j'ai voulu re/refaire non l'activité

L9: oh ouais

CA: avec vous deux et après j'étais plus tranquille oui je me rappelle que j'avais la sensation d'avoir beaucoup parlé... et que je...

L9: ((rires))

CA: je n'ai vous pas laissé parler... c'était ça oui et après je me suis dit non il faut refaire ça parce que ce cours c'est les étudiants qui doivent parler et c'est c'est pour vous

L9: ((rires))

CA: (37'46'') c'est l'espace pour les étudiants... et c'est formidable de les voir

L9: je n'ai pas eu cette...

CA: ahn?

L9: je n'ai pas eu cette impression

CA: non? ah moi si...

L9: que tu as beaucoup parlé... non pas du tout... (37'57'') j'étais un peu timide euh..... dans la deuxième conversation tu as tu as dit que/que j'étais plus à l'aise

CA: oui oui oui et c'est... et c'est... remarquable là on peut bien remarquer la la la différence entre la la première conversation et le dernière la non (38'15'')

L9: ah oui je suis...

CA: la dernière fois quand tu étais avec L4... aujourd'hui oui

L9: Je suis très très heureuse... pour ça... merci beaucoup Carmen (38'27'')

CA: mais non écoute c'est moi que suis heureuse c'est c'est... non c'est... c'est... je pense que c'est très... ce ce c'est super c'est génial pour un pour un enseignant de d'écouter ce commentaire euh... parce que c'est... ça montre qu'on a... même si... pas complètement c'est impossible non je pense que tous les... tous les cours ont des petits euh... des petits problèmes il y a des choses qui qui n'ont pas vraiment bien marché mais..... euh... je pense que l'un des objectifs a été... a été atteint enfin euh... (39'16'')

[...]

CA: **je pense uhum et les les points négatifs?**

L9: les points négatifs? ((rires))

CA: **oui... quelque chose qui t'a dérangé...? Un commentaire...? Euh..... je ne sais pas une façon de communiquer... euh euh le rythme entre les activités ?**

L9: moi

CA: **un e-mail je sais pas quelque chose de... qui était pas bon qu'il fallait corriger**

L9: ... je ne sais pas parce que... euh... les activités étaient... dans deux semaines... (42'23'') j'étais toujours... euh en retard mais parce que j'ai eu des autres problèmes mais

CA: à cause de la fac oui

L9: ah oui... à cause de la fac... hum... parfois c'était difficile de... d'argumenter ar-gu-men-ter pour moi

CA: uhum... dans les conversations tu veux dire?

L9: dans les conversations

CA: uhum... tu penses que...

L9: peut-être si les thèmes étaient plus libres... je ne sais pas parce que... parfois les thèmes étaient un peu difficiles pour moi... mais j'ai des problèmes pour chercher un thème aussi un sujet le vidéo j'ai eu des problèmes

CA: uhum uhum tu veux dire comment tu as une suggestion? Par exemple un thème plus libre? (43'21'')

L9: ... ah

CA: comment ça..... peut-être?

L9: je ne sais pas euh..... je n'ai pas vu le le vidéo de que... L6... a... a envoyé pour tout le monde parce que je ne j'ai déjà j'avais déjà choisi le... l'autre... vidéo de... mais je pense que... le thème que qu'elle a choisi était bien par pour la conversation pl/plus légère je pense

CA: uhum uhum... ah... le thème de la honte? Oui peut-être [...]

L9: c'est difficile de parler de... des thèmes parce que j'ai je n'ai pas proposé... je n'ai proposé rien et... et je ne sais pas ce n'est pas un point négatif

CA: **uhum... oui mais... je ne sais pas qu'elle était ton impression quand je quand je vous proposais au début... le thème de conversation et que vous disais dans les documents de guidage... je il fallait présenter un peu le thème quand même non? Euh... tu penses que... que que ma façon de présenter le thème elle avait... elle gui-dait beaucoup trop la... elle orientait beaucoup trop la... la la conversation ou non?** (45'34'')

L9: non non pas du tout... je pense que c'était une façon de... d'orien/orienter le thème mais mais... pour parler ce... je pense... je n'ai pas eu cette impression

CA: **uhum... oui: ok... donc je sais pas si c'est bien pour toi?**
L9: oui

CA: pour moi c'est... c'est bon

L9: ah oui pour moi aussi (46'04'')

CA: ((rires))

L9: ((rires)) j'ai parlé beaucoup aujourd'hui

CA: formidable! ((rires))

L9: ((rires))

CA: ((rires)) c'est très bon tu vois c'est très très bon oui

L9: ah oui

CA: oui écoute... L9 donc... (46'18'') je vais encore..... L4 il m'a dit que je remercie beaucoup mais c'est pas grave

L9: ((rires))

CA: donc ((rires)) donc je vais encore... te remercier ((rires)) parce que... euh... bon je sais que que c'était c'était pour moi c'était c'était très important ce que nous avons fait parce que c'était... ma recherche non... mais au même temps je pense que pour vous ça a été important: comme tous vous avez dit pour vous donner l'occasion de de de pratiquer la langue... mais il y a pas seulement ça je je et c'est pour ça que j'ai vous remercié parce que... vous avez fait ça (47'07'')... je sais que vous aviez des difficultés de de trouver des plages horaires libres pour vous vous rencontrer en ligne pour faire les activités individuelles... euh... vous m'avez attendu deux ou trois fois à la fac... après le cours à l'heure de:... à midi non... à l'heure du déjeuner... euh... vous étiez toujours... partants pour faire les activités proposés vous étiez souvent d'accord... euh avec un... avec un: regard très enthousiasmé pour faire les activités proposées... toujours souriants sympathiques (47'52'')

L9: ah merci

CA: les e-mails... les messages que vous... vous m'avez envoyés... ils sont formidables souvent très très gentilles très gentils pardon tous les messages euh... donc c'est ça c'est c'est euh... c'est quelque chose que... (48'13'')... qu'on doit reconnaître enfin je suis très... reconnaissante... je vois que vous étiez... euh... vous étiez heureux aussi de de participer à ce/cette expérience vous avez fait ça avec... la... la meilleure... je ne sais même pas comment le dire

L9: ((rires))

CA: en français

L9: ((rires))

CA: ((rires)) mais vous avez fait ça avec une avec une... un esprit disons tellement ouvert avec une une volonté SI grande...(48'50'') que... que je pense que c'est ça qui a fait qui tout marche tellement bien... donc... merci!

L9: oh merci

CA: merci merci énormément

L9: (49'02'') c'est bon de d'écouter cela aussi

CA: ouais c'est je pense que c'était... un groupe très heureux... non les... les collègues... enfin tous les collègues étaient sympas avec tous les autres collègues enfin

L9: ah ouais c'est vrai

CA: n'est-ce pas dans le groupe dans le... dans les conversations... vous vous parliez..... moi je viens d'apprendre que vous ne vous rencontrez pas beaucoup à la fac je viens d'apprendre ça dans les entretiens de bilan du cours (49'36'')

L9: oui

CA: mais... quand à chaque fois que... que je... que j'observais une conversation en ligne j'avais l'impression que vous étiez: souvent ensemble à la fac vous vous parliez d'une façon...

L9: ((rires))

CA: SI sympathique donc tout ça je pense que ça a contribué non... vous tous vous aviez l'esprit vraiment très très ouvert à cette expérience... et... ça a été très beau... ça a été très beau ce sera un très beau souvenir... ok (50'08'')

L9: moi aussi... pour tous les collègues je pense

[...]

CA: et... si tu as tu as besoin de quelque chose si je peux t'aider avec quelque chose je sais pas une question..... un souci de français

L9: oh merci

CA: si... si tu veux discuter de quelque chose... ne hésite pas à me contacter ok? Je suis toujours là (52'55'')

L9: merci Carmen

CA: ok merci toi

L9: merci beaucoup

CA: non non non merci toi

L9: ((rires))

CA: donc on va dire à bientôt on dit pas au revoir on dit à bientôt et on

L9: à bientôt

CA: on se laisse comme ça... ok?

L9: ok

CA et L9 : ((rires))

CA: et... merci de: de l'entretien de... de cet après-midi ok? (53'13'')

L9: merci Carmen

CA: allez... à bientôt L9

L9: à bientôt

CA: tchao (53'23'')

ANEXO 17. ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO (L10)

L10: Allô?
 CA: Allô L10... bonjour
 L10: Bonjour!
 CA: Comment vas-tu?
 L10: Bien merci... et tu?
 CA: Ça va ça va. Merci. Ça te dérange pas trop cet horaire?
 L10: Non!
 CA: Non?
 L10: Non...
 CA: Ok... Et ton internet ça marche bien?
 L10: Oui... ((rires))
 CA: Ah là là! ((rires))... Après tout les soucis que tu as eus cette année avec internet hein?
 L10: Oui
 CA: Oui... ok
 L10: Avec beaucoup... beaucoup d'argent dépensé...
 CA: Ah oui... J'ai pensé à ça l'autre jour oui. Euh... ça c'est c'est l'une des raisons pour lesquelles je te remercie de d'avoir participé à ce projet parce que je sais que tu as fait des investissements aussi dans ce sens...
 L10: Ah mais... mais... euh... j'ai besoin aussi de de d'une bonne internet pour toutes mes... mes choses pour mon travail et...
 CA: Hum...
 L10: Pour étudier aussi...
 [...]
 L10: Oui
 CA: Mais bon écoute on va attaquer notre thème... merci d'être venue donc pour pour cet entretien de bilan de notre cours à distance... je... je vais te proposer comme ça... je je peux enregistrer...
 L10: Oui
 CA: Notre conversation?
 L10: Oui bien sûr
 CA: Ok... donc je vais te proposer quelques questions qui parcourent un peu... euh... c'est que nous avons fait et et des opinions que je... que j'aimerais avoir de toi et bon de tous les autres collègues aussi et puis à la fin je te laisse plutôt libre pour euh faire des commentaires généraux des choses que tu souhaites commenter et qui n'ont pas été abordées ok?
 L10: D'accord
 CA: Bien... Alors la première question... est... qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce cours à distance?
 L10: Euh... La possibilité de... euh... de parler en français... et... et d'avoir la correction de de toutes mes fautes...
 CA, L10: ((rires))
 L10: Parce que... euh... J'ai j'ai quelques fautes... euh... il y a beaucoup de temps et... que je ne savais pas que j'ai ces fautes
 CA: Oui... oui...
 L10: Et... maintenant je peux je peux penser sur ça et... même si même s'il y a déjà quelques vices...
 CA: Oui... ça c'est difficile euh quand on a des vices hein... c'est normal ce... ça met longtemps à changer c'est qui est déjà très marqué non...
 L10: Mais maintenant je sais de ces fautes et je peux... je peux essayer de de... de corriger tout ça ((rires))
 CA: Oui oui... Donc tu as trouvé que ça c'était plutôt positif?
 L10: Oui
 CA: Hum hum... mais... quand j'ai... quand je... quand je faisais mes commentaires je ne parlais pas de fautes hein...
 L10: Ah...
 CA: c'est... non non... je comprends ce que tu veux dire tu as raison mais juste pour rappeler que moi même je parlais pas de fautes enfin... même si c'est sont des fautes je ne les

traisais pas comme des fautes... ça peut paraître un peu fort non... je je vous proposais des des ajustements...
 L10: Euh oui... ((rire))
 CA: N'est-ce pas? Dans ce cours j'ai dit pour que vous soyez hum... mieux compris non... par vos interlocuteurs... c'était ça je crois l'objectif principal l'un des objectifs principaux de... de ce cours
 L10: D'accord
 CA: Oui... euh... c'est-à-dire j'en profite puisque tu parles de ça euh... c'est-à-dire que tu as... tu as écouté tous les... tous les commentaires que je t'ai adressés les rétroactions comme je disais?
 L10: Oui un peu en retard mais oui
 CA: ((rires))
 L10: ((rires))
 CA: Pourquoi en retard?
 L10: Euh... je je pense que je... euh... j'ai perdu quelques messages... euh à cause de mon problème avec internet... et... ou parce que j'avais beaucoup de choses à faire beaucoup de travail... et... et... je n'ai pas... euh... je n'ai pas entré toujours euh... sur le s... sur le s... site?
 CA: Oui
 L10: Sur le site du groupe... et... parfois je... euh... parfois j'ai trouvé... euh je trouvais beaucoup des choses et c'est pour ça mais j'ai j'ai écouté tous mes... toutes les corrections...
 [...]
 CA: Hum hum... Et qu'est-ce que tu as... qu'est-ce que tu as le plus apprécié dans ces dans ces commentaires? Qu'est-ce qui a été... à ton avis qu'est-ce qui a été le plus utile... dans ces commentaires ou le moins utile. Tu tu f... tu peux faire de des critiques aussi des suggestions bien sûr euh?
 L10: Hum hum... Euh... J'ai aimé beaucoup la la façon de de... de corriger euh... de faire ce ces a... ajustements...
 CA: Hum hum...
 L10: Parce que... il y a toujours euh... euh... le sujet euh... je vais dire les fautes...
 CA: Vas-y il n'y a pas de soucis
 L10: Il y a il y a toujours euh... le le la la faute... et... il y a aussi euh...euh... le morceau... de cette faute et... il y a aussi... euh... des e... des exemples... comment... comment dire correctement comment améliorer ça
 CA: oui hum hum
 L10: Ça c'est très important pour moi parce que euh... c'est plus fa... c'est plus facile de comprendre et... et aussi de euh... d'avoir... aux cours euh pour pour me rappeler c'est plus facile
 CA: Hum hum... Oui tu veux dire voyons si j'ai bien compris tu veux dire qu'à chaque fois que je commentais un aspect de de de ton oral qui ne... qui ne marchait pas par exemple je prenais le morceau euh... euh... ou tu as... tu tu... le morceau de t'avoir disant de ton oral l'extrait de ton oral qui contient ce phénomène et après je donnais un exemple pour euh... pour essayer de... de l'améliorer de le... de le corriger c'est ça?
 L10: Oui... euh... oui euh... C'est pas toujours un exemple... mais... tu as fait comme ça euh... tu dois dire comme ça et pas comme ça...
 CA: Ok
 L10: C'est mieux pour ent... pour comp... mieux mieux comprendre ça
 CA: Oui oui. Donc tu... donc ça c'était c'était utile tu crois?
 L10: Oui
 CA: Et qu'est-ce que tu n'ai pas aimé dans les commentaires?
 L10: Dans les commentaires? Rien...

CA: Non?
L10: Non
CA: Tu n'as... ça ne t'a pas gêné la façon de... de faire des commentaires... tu trouves...
L10: Non...
CA: ..que ça a été indélicat quelque part?
L10: Non non
CA: Non?
L10: Non
CA: Ok... Est-ce que c'est...
L10: Je n'ai pas aimé écouter ma voix... ((rires))
CA: Ha bon! ((rires)) Tu as une très belle voix écoute...
L10: Euh... ((rires))
CA: C'est... euh... quand... notre... la première fois que j'ai... quand j'étudiais le français quand j'étais euh... une jeune étudiante aussi à la fac je m'enregistrais souvent parce que je... je vou... j'ai toujours voulu avoir un bon français à l'oral non... j'adorais cette langue... Quand j'ai commencé à étudier donc je... je n'avais personne à qui parler donc je parlais à haute voix... euh... des bêtises n'importe quoi j'enregistrais tout ça et... la les premières fois que je que j'écoutais ma voix je me disais quelle horreur ((rires))
L10: ((rires))
CA: Quelle voix monotone et triste... Bon mais c'est normal je crois parce que... nous... nous... il y a une différence quand on parle... euh... avec... avec... euh... une autre personne et quand on écoute notre voix enregistrée il y a une différence là de... sur la tonalité je crois de la voix qui fait que ça dérange non... On trouve que c'est moche... mais non pas de tout tout as une très belle voix il faut pas s'inquiéter de ça
L10: Merci...
CA: **Oui. Et... est-ce que tu as aussi écouté des commentaires qui étaient adressés à d'autres collègues ou non?**
L10: Non
CA: Non... ok... c'était juste une curiosité hein... parce que... Il y avait je pense que c'était L9 qui avait dit justement quand... la première fois que j'ai lui avais parlé de de publier ces commentaires sur internet elle a dit "ce sera publique" j'ai dit "oui publique pour nous seulement pour les gens du cours non..."; elle a dit "bon alors ça va je ne vais pas être égoïste si jamais quelqu'un veut écouter les commentaires qui me sont adressés... ça peut être utile aussi comme je peux écouter les commentaires faits pour d'autres collègues et ça peut toujours être utile non...
LS: Hum hum...
CA: **Ok... qu'est-ce que tu as le moins aimé de ce cours?**
L10: Je n'ai pas aimé beaucoup euh... la façon de... de recevoir les les messages...
CA: Oui... la communication tu veux dire?
L10: Oui la communication...
CA: Hum...
L10: Parce que je préfère toujours euh... recevoir toutess les choses par mail... sans avoir de... de... d'entrer... d'au... à d'autre si... site
CA: Site hum hum
L10: Site
CA: Mais... tu parles là de des posts qui venaient de de notre page sur internet de Cefradis ?
L10: Oui alors euh... ce euh ces posts euh... il a juste le début de de de les messages... j'ai préfère la le message entier par mail
CA: Ha ok je comprends... ah... mais bon... tu aurais pu c'est dommage tu aurais pu faire... on aurait pu changer ça... pour toi... par exemple moi... euh... bon je je... comme je comme je suis la la... la responsable du de la page non du groupe...
L10: Hum hum...

CA: Dans google groups j'ai programmé la façon d'envoyer les messages euh... comme ça pour tous les collègues c'est-à-dire j'ai dit au logiciel bon je souhaite que tous les collègues reçoivent un résumé et qu'ils viennent sur la page... mais c'est dommage... si tu m'avais dit avant ou si j'ai te l'avais demandé avant on aurait pu changer ça seulement pour toi par exemple tu aurais pu choisir recevoir un e-mail à chaque fois et donc tu aurais reçu tous les messages dans le dans le e-mail même
LS: Ha je ne savais pas de cette possibilité...
[...]
CA: Donc je je peux le corriger pour les prochaines fois ok?
L10: D'accord
CA: ((rires)) Si si si ça ne... si je l'oublie... non mais je vais le noter... je le ferai après notre après notre conversation... euh... sinon si ça marche pas tu me diras tu m'envoies un mail pour dire euh... n'oublie pas de changer ma façon de de recevoir ok?
L10: Ah d'accord
CA: Ok je pense que toi aussi... tu... je ne sais pas si c'est seulement moi qui a le statut de... de coordinatrice là du groupe si c'est euh n'importe qui du group qui peut modifier ça...
L10: Je pense... euh non je ne sais pas
CA: **Je vais voir et on va corriger ça... donc tu veux dire plutôt que tu n'as pas aimé la la la forme disons non?**
L10: Oui
CA: **Mais... est-ce que tu n'as pas aimé par exemple... tu pe... tu tu as une critique à faire à propos des des messages eux-mêmes?**
L10: Non...
CA: Du contenu des messages?
L10: Non non pas de messages
CA: Ok
[...]
CA: **De tout ce que nous avons fait euh... pendant ce cours qu'est qu'on aurait pu faire différent? Ou qu'est-ce qu'on... qu'on aurait pu tout simplement ne pas faire?**
L10: Euh... je pense que euh... bon euh je pense que si si le cours est... un peu un peu... si la... euh je peux dire du... duration? (16'31")
CA: La durée?
L10: La durée ah oui merci... euh si la durée c'est... je pense que la durée a été un peu... un peu petit...
CA: ah tu crois? Hum hum...
L10: Ah oui ((rires))
CA: ((rires))
L10: Et... parce que... je pense que c'était bien si euh... c'était très bien changer de personne... pour pour discuter euh... plus fois
CA: Oui oui... tu veux dire avoir l'occasion de discuter avec chacun de tous les collègues?
L10: Oui c'est ça
CA: Hum hum... oui... je comprends hum hum... oui... ça c'est c'est quelque chose qu'on aurait pu faire ou qu'on devrait si on pouvait continuer qu'on devrait faire donc?
L10: Oui
CA: Hum hum...
L10: Parce que euh... ce cours euh... pour moi c'est très c'est très bon parce que... il y a euh... l'encouragement pour... pour parler des différents sujets et aussi parler à d'au... à personnes différentes
CA: Oui c'était l'objectif oui
L10: Je pense que s'il y a un changement des personnes c'est bien
CA: Hum hum... Changer à chaque fois le le partenaire de conversation
L10: Oui
CA: L'interlocuteur...
L10: L'interlocuteur

CA: Hum hum... oui je pense qu'il va falloir continuer ce cours ((rires))
 L10: ((rires))
 CA: Tous tous les collègues disent que... que le... qu'ils aimeraient continuer et il faudrait penser à continuer enfin... Oui c'est... moi aussi je... je pense que qu'on pourrait encore faire des choses différents ça serait formidable oui
 L10: Et je pense que c'est c'est bien une durée plus grande
 CA: Plus grande oui... oui en fait... vous avez eu pas mal de difficultés à cause du temps non... Tu penses pas que le l'emploi du temps je veux dire vous avez un emploi du temps chargé par vos responsabilités... euh... académiques professionnelles. Tu ne penses pas que ça a été un point négatif peut-être ou non?
 L10: Oui... euh... mais... je ne sais pas pour tous les gens mais pour moi euh... je n'ai pas réussi à... à ranger bien mes horaires à cause... à cause de à cause de beaucoup d'imprévus...
 CA: Hum hum à cause de
 L10: À cause de
 CA: Oui oui... Ah oui toi et tous les autres t'inquiète pas c'est pas ton privilège ((rires))
 L10: ((rires))
 CA: Oui...
 L10: Parce que euh... je veux toujours faire les choses d'une certaine façon mais... le temps... le délai arrive et et je ne réussis pas
 CA: Oui oui oui... je crois que le la question du temps plutôt la question du manque du temps est une problématique... des temps modernes et technologiques hein
 L10: Hum hum
 CA, L10: ((rires))
 CA: **Ok... est-ce que tu as... quand tu faisais les activités est-ce que il y a eu un moment où tu as ressenti une plus grande difficulté à faire à réaliser une activité ou une autre?**
 L10: Euh... dans la première activité euh... je... je je suis restée euh... je suis restée soucis?
 CA: Soucieuse?
 L10: Soucieuse merci. Soucieuse avec le temps...
 CA: Oui
 L10: De l'enregistrement...
 CA: Ha oui oui. C'était ma faute
 L10: Et mais après non.. je... euh... la plus grande difficulté c'est de vocabulaire
 CA: Ah tu crois? Hum hum...
 L10: Et toujours je... mais c'est... c'est bien aussi parce que je je peux euh... comme ça je peux ajouter quelques mots nouveaux... à mon vocabulaire j'ai fait euh... pour chaque enregistrement j'ai cherché quelques mots...
 CA: Ah c'est bien
 L10: Euh quelques mots spécifiques du... du sujet... pour... pour mieux... parler
 CA: Ah c'est formidable
 L10: C'est la plus... euh... alors je n'ai pas je n'ai pas fait l'enregistrement d'une fois... je pensais... sur le sujet et je cherchais quelques mots... et après je je je faisais le l'enregistrement
 CA: Hum hum... oui tu veux dire que tu ne faisais pas l'enregistrement d'un seul coup *de uma vez só*?
 L10: Oui. D'un seul...
 CA: D'un seul coup ((rires))
 L10: ((rires))
 CA: Et... ah c'est formidable ça oui de chercher de vocabulaire nouveau non? pour... euh... **tu penses que quand on parle une langue étrangère alors la plus grande difficulté elle se trouve dans la syntaxe de la langue la structure de la langue ou dans le vocabulaire même?**
 L10: Non dans dans la syntaxe

CA: Ah tu crois?
 L10: C'est vrai... oui... parce que euh... parfois je me trouve encore euh... en pensant?... en portugais
 CA: Euh euh. Ah ok tu fais des rapports avec ta langue maternelle?
 L10: Oui
 CA: Hum hum... et tu penses que ça c'est pas bon?
 L10: Oui parce que si... euh...
 [...]
 L10: Euh... à cause de la syntaxe même parce que... je... euh... je pense que quelques phrases... euh... je peux dire sonnent?
 CA: Oui bien sûr très bien
 L10: Je pense je pense que quelques phrases sonnent un peu... peu françaises... ((rires))
 CA: Peu françaises... hum hum
 L10: Peu françaises
 CA: Euh... dans ton discours?
 L10: Oui...
 CA: Ah bon... ah oui? tu as de... c'est drôle... je pense que oui... des fois ça peut... on peut sentir des interférences de de la langue maternelle oui... mais toi comme... je ne sais pas si c'est parce que tu pratiques aussi avec des collègues des amis francophones ou français ah... des fois tu sors des phrases tellement françaises...
 L10: Ah oui? ((rires))
 CA: Hum... je crois oui si je me rappelle bien oui
 L10: Hum hum... et... tu avais fait cet... ce ce commentaire une fois... mais... je pense que... à chaque fois que je lis quelque livre pour la fac par exemple euh... je trouve une autre façon de dire quelques choses que... d'habitude je dis d'une autre fois...
 CA: Oui d'une autre façon...
 L10: et je pense... d'une autre façon pardon
 CA: Non non...
 L10: D'une autre façon... et je pense... je pense hum... je pense que comme ça c'est plus français
 CA: Oui... Oui... Oui... En fait L10 je pense que tu touches là au point le plus difficile... d... de de la maîtrise d'une langue étrangère... quand on a... quand on... quand on apprend cette langue... étrangère dans un contexte... euh... exolingue en plus qu'est le notre... non on est pas dans un contexte francophone on est dans un contexte lusophone...
 L10: Ah oui...
 CA: Tu sors dans la rue tu vas pas pratiquer ton français donc tu es...
 L10: Hum hum...
 CA: hors du contexte où cette langue est parlée... je pense que là moi-même tout le monde je pense que la plus grande difficulté quand on n'est pas exposés quotidiennement à cette langue c'est de savoir... euh... si ce qu'on est en train de dire se dit de cette façon ou non en français ((rires))
 L10: ((rires))
 CA: Euh... tu sais... quand j'hésite euh... je lance une... bon aujourd'hui il y a google... c'est formidable.. quand j'hésite je lance une recherche...
 L10: Moi je fais ça aussi oui
 CA: Par exemple... je sais pas euh... N'importe... ah... je veux... euh... je vais acheter de la nourriture *vou comprar vou sair comprar comida...*
 L10: Hum hum...
 CA: Alors je vais sortir acheter de la nourriture ah bon... est-ce qu'on dit ça? Je sais pas... Ça me sonne bizarre. Alors je lance une recherche et vais voir ce qu'on dit... Ah je sors acheter à manger je sors... euh... à faire mes commissions... ah alors bon il y a d'autre façon de dire... alors petit à petit on construit le... et le lexique et aussi... sa syntaxe interne non? Mais c'est c'est l'une des choses le plus difficile je crois... et je crois que quand on arrive à ce... à ce stade de

bien mesurer ce qui est bien français et ce qui ressemble ressemble plutôt à notre langue maternelle là on est dans un niveau avancé de maîtrise de la langue

L10: D'accord...

CA: Je pense... ça c'est vraiment quelque chose de difficile

L10: Hum hum...

CA: Hum hum... donc ta difficulté c'était ça c'était pas... le les activités elles mêmes ne t'ont pas... posé une une plus grande difficulté?

L10: Non

CA: Ok... hum hum... euh... Il y a euh... pour le la dernière activité il y a eu une certaine confusion à propos du thème...

L10: Hum hum...

CA: **Ah... Je voulais... euh... pas forcément parler du thème de la honte mais le thème qui avait été proposé par notre collègue L6 euh... qui est très intéressant elle l'avait proposé comme une... comme une possibilité de discuter aussi un sentiment qui... euh... que que plusieurs étudiants de langue étrangère ressentent dans la salle de classe. C'est... soit une honte de parler soit une certaine timidité au moment de parler devant tous les autres de de faire des fautes de dire de bêtises non?**

L10: Hum hum...

CA: **Est-ce que pendant notre cours pendant les activités est-ce que tu as ressenti ce sentiment à... à un moment ou à l'autre?**

L10: Euh... peut-être euh... au début... euh... surtout dans la première activité... parce que euh... parce qu'était le début du cours et... et... parce que... a été la première fois que j'ai fait un enregistrement... et... je savais que ça... euh... il avait resté pour tout les gens... et... et oui un peu... j'avais un peu de timidité...

CA: Oui...

L10: Mais juste ça...

CA: Hum hum... dans les conversations en ligne non?

L10: Non...

CA: Ok... hum hum... **est-ce que... tu crois que ça a été euh... important pour... pour le déroulement et la progression de notre travail? Tu crois qu'il a été important d'avoir d'avoir euh... tenu les deux premières conversations en ligne avec... la tutrice donc moi... le prof ou bien tu... tu tu penses qu'on aurait pu démarré... avec des conversations entre collègues?**

L10: Non pour moi c'est c'est parfait comme ça parce que... euh... en premier euh... on pouvons euh... nous pouvons... euh... regarder comment ça marche... et... et après parler à... à d'autres personnes...

CA: Hum hum... bien... hum hum... euh... est-ce que tu as... tu as écouté le texte de... de... les extraits de conversations d'autres collègues ou non?

L10: J'ai écouté quelques extraits...

CA: Oui...

L10: Euh... surtout de... la première activité... j'"escuté" euh... tous les conversations... bon... de L9 oui... et... je'"escute" quelques conversations de L6... et je pense que la première du L4...

CA: Hum hum... Ah tu veux... les conversations qu'ils avaient tenu avec moi tu veux dire... non...

L10: Ah non... les enregistrements

CA: Ah tu veux dire les textes individuels?

L10: Oui

CA: **Les textes oraux individuels ah ok... et ça ça a été... utile pour toi? Pourquoi est-ce que tu as voulu écouter ces textes? Ça a été une bonne expérience ça t'a aidé quelque part?**

L10: Parce que euh... euh... pour une cur... curiosité euh... de de ce qu'ils ont parlé du même sujet... que j'avais choisi euh... et d'autres su... et d'autres sujets que je n'avais pas choisis... pour savoir de de la discussion même...

CA: Ah ok... Hum hum... Et... c'était c'était plutôt pour... pour voir d'autres opinions sur un sujet de conversation?

L10: Oui... et... euh... oui... et aussi euh... pour pour regarder... pour voir euh... la façon de dire les choses...

CA: Hum hum... Hum hum... Comment les autres s'expriment?

L10: Oui

CA: Hum hum... c'est important ça

L10: Ah oui... euh... et aussi pour... euh oui... c'est euh... parce que je pense que... euh... je ne peux pas arr... étudier jus... juste seule...

CA: Hum hum... bien...

L10: C'est bien c'est bien d'avoir euh... d'autres d'autres... euh... impressions... de savoir même comme les autres euh... s'expriment... et... organisent ses idées... pour moi c'est euh... c'est bien pour mon pour mon apprentissage aussi...

CA: Hum hum... Oui. Bon je suis tout à fait d'accord je pense que c'est très positif oui... Et euh à chaque fois qu'on écoute c'est c'est exactement ce que tu dis non... à chaque fois qu'on écoute... une autre euh... surtout un collègue non qui est dans le même niveau que... que moi...

L10: Hum hum...

CA: Je me dis "Tiens tiens tiens c'est intéressant"... la f... la la la façon dont il... parle... on apprendre toujours quelque chose non? On pense ça nous fait penser à une autre façon de dire... euh les choses je pense que ça ça peut être très positif

L10: Ah oui surtout parce que sont des collègues au même niveau que moi et... je peux reconnaître euh quelques... quelques... quelques ex... expressions qu'on on avait vues dans le cours euh... de français cinq... six d'ailleurs... et c'est bien pour moi ça euh... regarder...

CA: Cinq et six non?

L10: Cinq oui six euh cinq et six oui
((rires)) Oui. Hum hum...

L10: ((rires)) C'est bien ça

CA: Les expressions tu parles des... des connecteurs? Les fameux connecteurs logiques?

L10: Des connecteurs... oui...

CA: Et d'autres...

L10: Je pense surtout mais... euh... je ne me rappelle pas quelques euh... euh... quelques expressions maintenant mais il y a quelque chose que nous avons vu dans le cours... que les collègues ont utilisé... euh... quelques phr... quelques... euh... comme je peux dit... expressions même

CA: Hum hum... Oui c'est bien ça c'est-à-dire que... tu vois comment la... notre... notre cerveau... traite la langue étrangère... ou même la langue maternelle non... tu écoutes une expression en classe et puis ça reste... peut-être que tu vas pas la réemployer tout de suite après le cours mais ça reste là dans... quelque part dans le cerveau et un jour soit toi soit un autre collègue réemploie l'expression et puis tu tu l'intègres à à ton à ta façon de de parler de communiquer c'est bien ça

L10: Oui

CA: **C'est formidable hum hum... ok... euh... est-ce que cette expérience... de de notre cours à distance à ton avis elle a changé ou elle va changer quelque chose par rapport à ta façon de t'exprimer... euh... à l'oral en français?**

L10: Euh... oui euh... parce que maintenant je euh... j'essaie toujours de... de faire les ajustements que... tu as me que tu as me dit et j'ai pensé hier même dans me cours de français cinq... six ((rires))

CA: Oui...

L10: Euh... j'ai j'ai pensé tout le temps euh... dans ces ajustements... pour parler

CA: Oui...

L10: Je pense que ça va va m'aider beaucoup... parce que maintenant je... j'at... euh... je... j'attire m'attention sur ça
CA: Je fais attention hum hum...
L10: Je fais attention sur ça
CA: Hum hum... Ah c'est bien ça... j'espère que ça devient pas obsessif hein...
L10, CA: ((rires))
L10: Mais je sais... que j'ai besoin d'étudier plus ça
CA: Hum hum... Hum hum... C'est-à dire que c'est pas... c'est quelque chose qui v... qui est en train de changer encore non?
L10: Oui c'est ça
CA: **Oui c'est c'est un peu long non comme... comme... c'est un peu long comme processus... hum hum... est-ce que... est-ce que cette expérience euh... encore à propos des changements est-ce que cette expérience a changé ton opinion sur l'apprentissage des langues à distance?**
L10: Euh... non...
CA: Non?
L10: Non... Je pense que non... parce que euh... je crois euh... à cette façon de... d'apprentissage et maintenant oui... ((rires))
CA: Hum hum... Tu avais eu d'autres expériences à distance? Je me rappelle pas... ou non?
L10: Oui euh... j'ai fait un cours d'espagnol...
CA: Euh euh... Et c'était comme... c'était aussi un cours de conversation?
L10: Non de grammaire aussi
CA: Hum hum... Et... ça a été une bonne expérience?
L10: Oui. C'est c'est un cours de de l'Institut Cervantes...
CA: Oui...
L10: Et... il y a une... euh... comme je peux dire... hum... une *plataforma*...
CA: Ah une plate-forme...
L10: Une plate-forme... plate-forme...
CA: Hum Hum hum...
L10: Une plate-forme avec tous les sujets de grammaire et... euh... partagés euh... partagés en *módulos*...
CA: En modules... ((rires))
L10: En modules ((rires))
CA: *Plataforma* plate-forme *módulos* modules... tu vois que c'est... que ça ressemble beaucoup hein ((rires))
L10, CA: Oui ((rires))
L10: Euh... tous les sujets de grammaire partagés en module... et... pour chaque module euh... nous avons fait de... des activités de conversations sur le... msn... et... euh... et chaque groupe de huit perso... huit dix personnes euh a un... un tuteur
CA: Hum hum... Ah c'est bien ça hum hum...
L10: Oui
CA: Hum hum... et... euh... et la conversation sur msn c'était à l'oral ou c'était des chats par écrit?
L10: À l'oral
CA: Hum hum... Ah c'est bien euh...
L10: Oui
CA: **Oui.. ok... donc tu... quelle est ton opinion alors si ça n'a pas changé ton opinion sur l'apprentissage des langues à distance quelle est quelle est ton opinion? C'est possible de...**
L10: Pour moi c'est... oui c'est possible... c'est possible de d'appr... d'apprendre un nouveau... langue... et... et c'est bien parce que euh... c'est bien parce que on peut choisir les horaires
CA: Les horaires...
L10: Les horaires... les horaires oui... les horaires et... et aussi parce que... il y a... il n'y a pas beaucoup de timidité... ((rires))
CA: ((rires))
L10: Euh... je pense que c'est plus... libre...

CA: **Hum hum... tu penses que à distance on est moins timide?**
L10: Oui
CA: Pourquoi?
L10: Moi oui
CA: **Ah oui? Pourquoi?**
L10: Oui. Euh... parce que... euh... tu... tu n'es pas devant de quelqu'un...
CA: Hum hum... Ça rend les choses plus faciles?
L10: Oui...
CA: Hum hum... Oui... Oui oui oui... c'est possible... quand quand... une curiosité... quand vous avez fait ce cours... euh... toi et les autres quand tu as participé à ce cours à distance d'espagnol... est-ce que vous utilisiez une webcam?
L10: Non
CA: Non? Ok
L10: Non
CA: C'était que la voix comme nous comme on a fait?
L10: Oui... exactement
CA: Hum hum oui... tu penses que le fait d'allumer la webcam ça peut changer? Si on se voyait là par exemple...
L10: Oui je pense que c'est... euh... je pense que peut... c'est bien aussi parce que c'est différent utiliser la webcam et être vraiment devant de quelqu'un... je pense que pour les gens plus timides comme moi... c'est... euh ça ça ne va pas changer
CA: Hum hum... ça ne change pas si le...
L10: Ça ne change pas oui... l'utilisation de la webcam
CA: Ah tu penses que ça change pas?
L10: ... que ça ne change pas.
CA: hum... Ah bon... Euh...
L10: Parce que pour moi c'est très différent de... d'être devant de l'autre de l'autre personne... la webcam pour moi c'est différente... ((rires))
CA: Ah bon ah c'est drôle... moi j'avais l'impression que si on avait la caméra... allumée la webcam allumée... que qu'on pourrait... être moi même je me suis dit hum... je ne sais pas si je serais moins à l'aise je ne sais pas j'ai pensé euh... à vous aussi... ah c'est c'est intéressant
L10: Non pour moi pour moi il y a une différence... je pense
CA: Hum hum... **Qu'est-ce que... qu'est-ce qui change dans le... dans le face-à-face ? Pourquoi on est plus timide ? Est-ce que tu as une opinion formé sur ça? Pourquoi est-ce qu'on est plus... pourquoi on serait plus timide en face-à-face?**
L10: Parce qu'il y a beaucoup de gens que... euh... qui qui te regardent directement... ((rires)) et ça... c'est un peu difficile
CA: Hum hum... Quelle est la sensation?
L10: D'une expectative plus grande... que tu ne peux pas faire des fautes...
CA: Hum hum... oui. Ou peut-être que la l'exigence elle est dans nous-mêmes non?
L10: Oui je pense que surtout ((rires))
CA: Oui. ((rires)) Parce qu'en général quand on discute dans une salle de cours ou dans une conférence... les gens te regardent très sérieusement parce qu'ils font attention à ce que tu dis
L10: Oui ((rires))
CA: Et... mais je comprends ce que tu veux dire... Il y a des situations on se dit... on est un peu gêné on se dit mais pourquoi cette personne me regarde comme ça? ((rires)) ... et on on se on s'exige beaucoup trop non... mais non la personne fait attention ce qu'on dit... elle veut écoute
L10: Ah oui... c'est vrai... ((rires))
CA: Si on pense comme ça...
L10: D'habitude c'est ça oui

CA: D'habitude c'est ça oui... et... si on pense comme ça ça rend les choses plus... plus faciles dans les interactions je crois...

L10: Oui...

CA: **((rires)) oui... Ah bon L10 je voudrais maintenant... je je te laisse plutôt libre... euh... je je te lance juste de euh... des pistes euh... si tu veux**

L10: Hum hum...

CA: **Euh... je voudrais que tu parles un peu en général du cours... si si ce cours à répondu à tes attentes aux attentes que tu avais quand on a commencé... si on a répondu à ces attentes si tu a des critiques... euh... si tu veux commenter des points négatives moins favorables... si tu as des suggestions à faire...**

L10: Hum hum... Euh... Ah je pense que je... je déjà parlé un peu sur ça... euh... le cours euh... oui a de... euh... comme je peux dire a attenté?

CA: Répondu

L10: A répondu ah oui... a répondu à mes attentes... oui... parce que... euh... au début je pensais euh... alors ce cours va va être bon pour parler à d'autres... à d'autres personnes... qui qui sont euh... dans le même niveau que moi et... et à Ca... à Carmen aussi...

CA: Hum... hum...

L10: Elle ne... elle n... euh... elle... euh... c'est... alors... je ne euh... je... je ne te connais pas ((rires))

CA:

Oui...

L10: Connais pas...

CA: Oui et moi non plus oui...

L10: Exactement

CA: Hum hum

L10: Et j'ai pense euh... il va être bien parce que je vais pouvoir euh... savoir si je peux parler à ces personnes... et c'est bien parce que j'essaie toujours de... d'exprimer mes opinions... et de faire les rendez-vous... euh... et je pense que maintenant euh... alors... j'ai réussi à faire ça et je pense que maintenant je... je fais l'attention sur quelques points de mon apprentissage de français...

CA:

Oui...

L10: Alors pour moi c'est bien

CA: Hum hum...

L10: Et... des points négatives euh... c'est juste le... la question de "de les" messages... pour moi c'est juste ça... et des suggestions... euh... je pense que... c'est bien même euh... avoir la possibilité de parler chaque fois à un collègue différent

CA: Hum hum... oui... Donc... pour ça il il faudrait continuer

L10: Oui

CA: ((rires))

L10: Vraiment ((rires))

CA: ((rires))

L10: Parce que... il y a euh... je sens que... que... euh... comme je peux dire *acabou de começar?* ((rires))

CA: On vient de commencer?

L10: On vient de commencer oui c'est vrai... il y a cette sensation pour moi

CA: Oui oui c'est drôle on a commencé au début de l'année... enfin... on a eu le... je venais au début de l'année dans le cours... de la fac puis on s'est organisés on a commencé au mois de mai à avoir des rendez-vous et à faire les activités... ça passe vite hein?

L10: Oui

CA: Oui oui... Oui bon... he... j'espère qu'on pourra... je sais pas continuer un jour... à l'année prochaine... on sait jamais euh... peut-être que je pourrais développer un nouveau projet comme ça je vous inviterai ((rires))

L10: ((rires))

CA: **On sait jamais c'est vrai... oui... et pas d'autres choses plus... plus... d'autres aspects plus négatifs non?**

L10: Non pour moi non

CA: Non ok... hum hum... oui on cherche juste pour comprendre ce qui n'ai pas marché ce qui pourrait être amélioré... n'est-ce pas donc... là... cette... ce commentaire que tu fais de... avoir la possibilité de parler à chacun des collègues ça c'est c'est une une excellente suggestion non... à réfléchir là-dessus... hum hum... c'est vrai que c'était dans mes objectifs ça...

L10: Hum...

CA: Mais... comme vous aviez aussi la la la la question du temps elle a travaillé un peu... euh... ça ça nous a... un peu... dérangé l'action si tu veux...

L10: Ah oui...

CA: Parce que... euh... euh... il il fallait aussi à chaque fois que je... que je respecte vos... vos disponibilités non... il y a des semaines qu'on qu'on avait prévu de travailler qu'on n'a pas travaillé parce que vous n'aviez pas le temps ce que je comprends parfaitement parce que vous avez... fait... vous avez participé à ce cours d'une façon totalement volontaire... donc je comprends que... si c'était quelqu'un qui devait s'adapter euh... c'était moi non... parce que vous aviez d'autres obligations et je le savais d'avance... Euh... mais c'est vrai que la question du temps elle a joué un peu... un peu contre nous là

L10: Hum hum... c'est dommage

CA: Oui... mais c'était c'était... c'était clair euh... quand quand j'ai commencé j'avais imaginé euh... oui on va faire euh... je je je vais faire en sorte que chacun chaque collègue puisse discuter puisse avoir rendez-vous euh avec chacun des autres collègues. Oui... oui ça ça c'est... je trouve que c'est que c'est positif d'un côté enfin... la la cette reflexion maintenant elle est positive...

L10: Hum hum...

CA: pour qu'on pense pour une prochaine fois pour un prochain pro projet comme ça de... de de de travailler à distance à organiser un chronogramme... étant donné toutes les possibilités du groupe mais d'organiser un programme qui envisage vraiment euh... ce... ce... ce... toutes ces toutes ces interactions entre le les membres du groupe

L10: Eh oui...

CA: Donc il il faudrait bien réfléchir à ce chronogramme bien à l'avance respecter le chro... chronogramme ce que nous n'avons pas pu faire assez souvent non? Oui...

L10: Hum hum...

CA: **Ok. Bien L10 je je ne sais pas si tu veux faire d'autres commentaires...**

L10: Non...

CA: Non?

L10: C'est tout

CA: Ça marche? Oui?

L10: Oui

CA: Ok... je fais je je suis un peu inquiète parce qu'il y a L9 là qui... je vois qu'elle est déjà connectée nous avons un rendez-vous dans cinq minutes ((rires))

L10: Ah d'accord

CA: ((rires))

L10: Oui mais c'est c'est tout...

CA: Oui ok écoute je te remercie énormément pour... pour tout euh... pour avoir participé à ce projet... ah... ah... je te remercie de tes contributions de de... de tes... de tes... contributions aux débats souvent j'aime... je te l'ai déjà dit je crois j'aime souvent tes opinions tu as une vision très critique...

L10: Merci...

CA: d'un mode que me plaît beaucoup parce que tu plonges au fond dans le thème euh... et... ça c'est quelque chose qui que me plaît et que me plaît non seulement en tant que personne mais en tant que prof... parce que... c'est... c'est de... c'est des visions critiques comme ça qui contribuent à

à animer le les débats en salle de langue principalement... non?

L10: Hum hum...c'est vrai

CA: Oui parce que notre notre but ce n'est pas de juger ce que vous êtes en train de dire... si tu dis j'adore ou je déteste telle personnage de l'histoire mondiale je vais dire ok c'est ton problème... ((rires))

L10: ((rires))

CA: Euh... on est là pour revoir justement comment vous vous exprimer ce que vous... ce que vous pensez vous opinions en français... et dans ce sens-là le fait que tu plonges souvent dans dans tes critiques que tu fouilles le thème pour dire non je pense que patati patatá...

L10: ((rires))

CA: C'est c'est vraiment enrichissant pour pour tout le groupe euh... parce que ça te force quand même comme tu avais dit non? Ça te force aller chercher de vocabulaire nouveau des façons nouvelles de dire...

L10: Hum hum...

CA: de exprimer tes opinions... Voilà... et... donc merci beaucoup et... je ne dis pas au revoir je dis à bientôt parce qu'on va on va être en contact encore jusqu'à... au début de l'année prochaine...

L10: D'accord...

CA: et on va se retrouver n'oublies pas pour un pot à la fin de l'année.

L10: D'accord (rires)

[...]

CA: Non non excuse-moi... on va finir... donc c'était ça... c'est juste on dit juste à bientôt parce qu'on sera on contact par e-mail

L10: D'accord

CA: (rires) Et aussi on va avoir ce rendez-vous... je pense que début décembre c'est plus intéressant pour tout le monde non?

L10: Oui...

CA: Oui parce que avant je suis... je je je serai prise par la rédaction de... de mon travail

L10: Ah d'accord

CA: de recherche... et et vous aussi vous avez plein des trucs à faire à la fac... donc on sera en contact... et n'hésite pas à me contacter hein L10 quand tu veux... euh... si si tu... si t'as besoin de quelque chose n'hésite pas à me contacter à m'écrire à m'appeler ok?

L10: Ah d'accord merci...

CA: Merci à toi

L10: Je vous remercie euh... beaucoup pour ce cours aussi et... euh... je te félicite euh pour la façon de conduire les choses... aussi et... alors pour tout parce que je pense que c'est c'est important aussi euh... d'avoir... je ne sais pas le mot... d'avoir em... *empathia*?

CA: Ah oui... une... empathie je crois je vais chercher attends ((rires))

L10: ((rires))

CA: Je n'utilise jamais ce mot ((rires))

L10: ((rires)) euh... parce que c'est c'est c'est très important ça pour... euh... pour faire les choses d'une façon plus euh... agréable...

CA: Hum hum...

L10: Et pour rester motivé

CA: Hum hum...

L10: Alors pour moi c'est très important et je je te félicite pour ça (rires))

CA: Ah... c'est formidable... c'est formidable d'entendre ça ((rires))

L10: (rires) C'est c'est ma vraie opinion

CA: Oui je le sais... Oui empathie on dit oui

L10: Empathie? D'accord

CA: Oui oui...

L10: Je re... je te remercie beaucoup...

CA: Oh... c'est moi... non je pense que ça c'est... c'est la plus belle chose qu'un prof peut écouter ((rires))

L10: ((rires))

CA: Oui mais c'était réciproque euh... c'était vraiment j'ai été très heureuse cette année je suis très heureuse (...)

[...]

CA: C'était vraiment spécial je garderai de très très bons souvenirs de vous... bon on va on va... on va... se saluer... ((rires))

L10: D'accord ((rires))

CA: Il y a... je vais dire à L9 une minute s'il te plaît ((rires))

Voilà... donc... merci et à bientôt L10

L10: Merci et à bientôt Carmen

CA: Ok ok...

L10: Bon travail!

CA: Merci toi aussi

L10: Merci

CA: Et n'oublies pas si... je vais je vais changer le truc de... de de la façon dont tu recevras les messages...

L10: Ah d'accord

CA: Si ça change pas tu me fais... tu m'envoies juste un mot comme ça "Oh oh tu n'as pas changé...

L10: Ah d'accord

CA: Ok?

L10: Ok

CA: Voilà... Bon merci

L10: À bientôt!

CA: À bientôt L10

L10: Merci!

CA: Merci! Tchao

L10: Tchao

FAIXAS DO CD DE DADOS

- 1) O pot-pourri de apresentações pessoais
- 2) Atividade 3. Produção oral individual (L9). Tema *L'iPad à 20 mois*
- 3) *Feedback* atividade 3 (L9)
- 4) Conversação *Cefradis* nº 17 (L9 e C). Tema *L'iPad à 20 mois*
- 5) *Feedback* atividade 4 (L9, Conversação nº 17)
- 6) Conversação *Cefradis* nº 19 (L6 e L4). Tema *Le classement de Shanghai*
- 7) *Feedback* atividade 6 (L6 e L4, Conversação nº 19)
- 8) Conversação *Cefradis* nº 21 (L6 e L8). Tema *Où fait-il bon vivre?*
- 9) Atividade 7. Produção oral individual (L9). Tema *Où fait-il bon vivre?*
- 10) Atividade 7. Produção oral individual (L6). Tema *Où fait-il bon vivre?*
- 11) Entrevista de avaliação do curso (L3)
- 12) Entrevista de avaliação do curso (L4)
- 13) Entrevista de avaliação do curso (L6)
- 14) Entrevista de avaliação do curso (L8)
- 15) Entrevista de avaliação do curso (L9)
- 16) Entrevista de avaliação do curso (L10)