



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

EXPERIMENTAÇÃO EM TICS:
REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NO ENSINO
DE L.E EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

KARINA FERNANDES DOS SANTOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

EXPERIMENTAÇÃO EM TICS:
REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NO ENSINO
DE L.E. EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

KARINA FERNANDES DOS SANTOS

ORIENTADORA:
PROFa. Dra. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2013

SANTOS, Karina Fernandes dos. Experimentação em TICs: Reflexões para a prática da oralidade no ensino de L.E em Ambiente Virtual De Aprendizagem (AVA). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012, 201f. Dissertação de mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Karina Fernandes dos.

Experimentação em TICs: Reflexões para a prática da oralidade no ensino de L.E em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) / Karina Fernandes dos Santos – Brasília, 2013. 201f.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

EXPERIMENTAÇÃO EM TICS:
REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE NO ENSINO DE L.E. EM
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

KARINA FERNANDES DOS SANTOS

DISSERTAÇÃO DE Mestrado submetida ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis - UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa – USP (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Maria Del Carmen de la Torre Aranda – UNB (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez – UNB (Suplente)

BRASÍLIA, 26 de FEVEREIRO de 2013

“Agora tenho achado que viver é uma verdadeira pesquisa-ação”
Karina Fernandes

AGRADECIMENTOS

*“Obrigada,
Santo anjo do Senhor, meu zeloso guardador.
Se a ti me confiou à piedade divina,
sempre me rege, me guarde, me governe.
Que assim seja”.*

Fico imensamente feliz de pensar que eu gastaria umas boas páginas para agradecer tudo que me foi concedido e todas as pessoas para quais tenho dito “obrigada”, principalmente, no momento final deste trabalho.

Mas agradeço, antes de tudo, a oportunidade da vida e de estar na grande escola chamada Terra e aos meus pais quem eu também devo a oportunidade de viver.

A espiritualidade que intui e me confortou em todos os momentos, desde sempre.

A minha orientadora que foi anjo, mentora, professora e que, verdadeiramente, tem grande mérito em cada página deste trabalho.

Aos meus alunos. Queridas pessoas que também têm o mérito de cada página desta dissertação.

As minhas irmãs Karen, Kelly e Kamila, que entenderam minha ausência por esses últimos meses.

A família Fernandes a quem eu amo muito.

Ao meu afilhado Arthur, criança iluminada e que acaba de iniciar sua vida acadêmica aos dois anos e 11 meses.

Ao professor Marquezim que me fez acreditar que eu poderia fazer esse tal de mestrado.

A John Land Carth, grande amigo, mentor e pessoa a quem sempre terei o prazer de agradecer por ter me ajudado a acreditar eu poderia estudar na UnB.

São tantos amigos que, primeiramente, agradeço por eles estarem no meu caminho. E assim, agradeço pelo apoio de, por vezes respeitarem o meu necessário isolamento e, por vezes, me ajudarem a sair da abitolagem improdutiva.

A Aline Bastos, amiga, irmã de coração e personagem fundamental deste desafio “Experimentação em TICS”

A cada um e a todos que estão na minha história, sinceramente, obrigada.

RESUMO

No contexto em que a comunicação torna-se cada vez mais dinâmica, a compreensão da língua não mais como um conjunto de códigos combinados, mas, como construção de enunciados realizáveis em determinadas situações e contextos, evidencia a necessidade de posturas pedagógicas que, realmente, contemplem o ensino e aprendizagem de línguas por uma perspectiva prática. A presente pesquisa de mestrado, denominada “Experimentação em TICs: Reflexões para a prática da oralidade no ensino de L.E em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”, pauta-se no desenvolvimento de processos pedagógicos para construção de um ambiente virtual de aprendizagem, no intuito de motivar, desenvolver e aprimorar a oralidade em língua estrangeira. A pesquisa, realizada pela metodologia da pesquisa-ação, considera seus participantes como agentes ativos no processo de construção do ambiente virtual de aprendizagem. Este, por sua vez, caracteriza-se como ambiente colaborativo ao interconectar o ambiente virtual ao ambiente presencial de ensino, ampliando assim o espaço para a aprendizagem. A fundamentação teórica desta pesquisa organiza-se em torno de uma literatura que contempla o âmbito da Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas como José Almeida Filho, Janine Courtillon, Vera Menezes de Oliveira e Paiva, bem como autores da área de Tecnologia, também relacionados ao ensino e aprendizagem, como, Romero Tori, José Manuel Moram, entre outros. Por meio da elaboração e reflexões sobre atividades orais realizáveis em contexto virtual e aplicáveis nessa dimensão construída, objetiva-se tecer uma discussão metodológica sobre o uso de ferramentas virtuais e elaboração de sequências didáticas que trabalhem a oralidade sob a ótica da língua como prática social e da oralidade. Assim, as discussões metodológicas, incitadas pelas observações dessa pesquisa, concernentes ambientes virtuais de aprendizagem e atividades pedagógicas para o desenvolvimento oralidade, aliam-se ao intuito do uso da tecnologia para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Apesar das dificuldades iniciais, a experimentação do AVA elaborado mostrou-se positiva e como um recurso de grande potencial para o desenvolvimento da oralidade. Os resultados demonstram as etapas de criação e organização do AVA, bem como o processo de evolução dos alunos que manipularam essa tecnologia.

Palavras- chave: Oralidade, Ensino de línguas estrangeiras, Ambiente virtual de aprendizagem, Tecnologia

RESUMÉ

Dans le cadre de l'enseignement des langues, la compréhension de la langue non plus comme un ensemble de code combinés, mais, comme une construction motivée et qui motive certaines situations et contextes, il est évident le besoin des actions pédagogiques qui, , contemple effectivement l'enseignement et l'apprentissage des langues d' un point de vue pratique. Cette recherche en master, intitulée «Expérimentation en TICs: Réflexions pour la pratique de l'oralité dans l'enseignement de L.E. dans l'environnement d'apprentissage virtuel", développée au *Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada*, à l'Université de Brasília, Brésil comme objectif l'analyse et le développement des processus pédagogiques pour construire un environnement d'apprentissage virtuel afin de motiver, développer et améliorer l'habilité orale en langue étrangère. La recherche, menée par la méthodologie de la recherche-action, considère ses participants comme des agents actifs dans la construction de l'environnement d'apprentissage virtuel. Donc, la recherche et ses résultats, sont compris comme procéduraux. La dimension virtuelle, à son tour, est caractérisée comme un environnement collaboratif qui interconnecte l'environnement virtuel pour l'environnement d'apprentissage en salle de classe, élargissant ainsi l'espace d'apprentissage. Le fondement théorique de cette recherche est organisé sur la base d'une littérature qui comprend des auteurs de linguistique appliqué comme José Almeida Filho, Janine Courtillon, Vera Menezes de Oliveira e Paiva, ainsi que des auteurs dans le domaine de la technologie et de l'enseignement des langues étrangères, comme Romero Tori, José Manuel Moram, et d'autres auteurs . À partir du développement et de la réflexion sur des activités orales réalisables dans le contexte virtuel, l'intention est de tisser une discussion méthodologique sur l'utilisation des outils virtuels et des séquences pédagogiques à propos de l'oralité comprise du point de vue de la langue comme une pratique sociale. Ainsi, les discussions méthodologiques, poussés par des observations de cette recherche concernant les environnements d'apprentissage virtuels et des activités éducatives pour développer l'oralité, se combinent avec l'objectif d'utiliser la technologie pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les résultats présentent les étapes d'élaboration et d'organisation de l'environnement d'apprentissage virtuel et aussi le processus évolutif des apprenants qui ont utilisé cette technologie.

Mots-clés: Langue orale, Enseignement des langues étrangères, Environnement d'apprentissage virtuel, Technologie

ABSTRACT

In the context in which the communication becomes increasingly dynamic, the understanding of the language more as a set of codes combined, but, as the construction of listed achievable in certain situations and contexts, highlights the need for pedagogical postures which, really, should embrace the teaching and learning of languages by a practical approach. This master's degree research, called "experimentation in TICs: reflections for the practice of the orality in the teaching of L. E in a Virtual Learning Environment (AVA), is guided in the development of pedagogical processes for A virtual learning environment, in order to motivate, develop and improve the oral language in a foreign language. The survey, carried out by the methodology of action research, considers its participants as active agents in the process of building the virtual learning environment. This, in turn, is characterized as collaborative environment to interconnect the virtual environment to the classroom environment . Education, thus broadening the space for learning. The theoretical basis of this research is organized around a literature that addresses the scope of Applied Linguistics and Language Teaching as Jose Almeida Filho, Janine Courtillon, Vera Menezes de Oliveira e Paiva, as well as authors of the area of technology, also related to teaching and learning, such as Romero Tori, José Manuel Moram, among others. By means of preparation and reflection on oral activities achievable in virtual context and applying on this size built, aims to make a methodological discussion about the use of virtual tools and preparation of didactic sequences that work orality under the perspective of language as a social practice and of the oral tradition. Thus, the methodological discussions, encouraged by the comments of this research, concerning virtual learning environments and educational activities for developing orality, ally to the order of the use of technology for the improvement of teaching and learning. Despite initial difficulties, the experimentation of AVA that was developed has proved to be positive and as a resource of great potential for the development of oral language. The results demonstrate the steps of creating and organizing the AVA and also the evolution process of the students who manipulated this technology.

Key-words: Oral Language, foreign language teaching, virtual learning environment, technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 1.** Elementos conectores do Ambiente Presencial e Ambiente virtual
- Imagem 2.** Hibridização dos ambientes presencial e virtual
- Imagem 3.** Organização dos blocos no AVA
- Imagem 4.** Acolhimento
- Imagem 5.** Documentos Fixos
- Imagem 6.** Documentos Externos
- Imagem 7.** Sala dos Estudantes
- Imagem 8.** Tópico de desenvolvimento 1
- Imagem 9.** Tópico de desenvolvimento 2
- Imagem 10.** – Tópico de desenvolvimento 3
- Imagem 11.** – Página de apresentação da avaliação oral
- Imagem 12.** – Sala de enunciados
- Imagem 13.** – Tópico de desenvolvimento 4
- Imagem 14.** – Tópico de desenvolvimento 5
- Imagem 15.** – Sala do ambiente virtual de aprendizagem SAV_ON

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Identificação dos instrumentos de coletas de dados p.68
- Quadro 2.** Habilidades desenvolvidas no livro didático *Latitudes* p.91
- Quadro 3.** Distribuição das atividades e habilidades - Unid.5
- Quadro 4.** Distribuição das atividades e habilidades - Unid.6
- Quadro 5.** Distribuição das atividades e habilidades - Unid.7
- Quadro 6.** Distribuição das atividades e habilidades - Unid.8
- Quadro 7.** Análise da situação problema e tomada de ação
- Quadro 8.** Diário de bordo 1
- Quadro 9.** Continuação do Diário de Bordo 1

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES

AHA- Ambiente Híbrido de Aprendizagem

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AVA SAV_ON - Ambiente Virtual de Aprendizagem elaborada nesta pesquisa

AVA LET – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

CILII – Centro Interescolar de Línguas II

EaD – Educação a distância

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LET – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Moodle - Modular Objetc- Oriented Dynamic Learning Enviroment

PPGLA – Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualizando e justificando a pesquisa	1
1.2 Perguntas de pesquisa	3
1.3 Objetivos da pesquisa	3
1.4 Metodologia	4
1.5 Organização da dissertação	4
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
2.1 O ambiente virtual de aprendizagem como elemento pedagógico da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), outros recursos para outras práticas	9
2.2 A oralidade: elemento da abordagem comunicativa elaborado por uma concepção de língua	21
2.3 Na realidade, uma questão prática: O olhar pedagógico para o ensino e aprendizagem no âmbito da tecnologia e a sistematização da oralidade.	30
CAPÍTULO 3: REFERENCIAL METODOLÓGICO	40
3.1 A pesquisa-ação: Um processo reflexivo, prático e de construção	42
3.2 Os participantes como agentes ativos no processo da pesquisa e da ação: Aspectos elementares e impulsionadores da pesquisa como processo	45
3.3 A identificação da situação-problema	49
3.4 Os participantes da pesquisa: Grupo-alvo	53
3.5 O contexto da pesquisa: O projeto Quintas do saber e inserção de um Ambiente virtual no curso de francês, segundo semestre	56
3.6 Os procedimentos para a coleta de dados	58
3.7 Aspectos éticos e a pesquisa-ação	62
3.8 Instrumentos de coleta de dados	64
3.8.1 - O questionário semi-aberto	65
3.8.2 O diário de bordo	65
3.8.3 O diário de itinerância	66
3.8.4 Os depoimentos	67
3.9 Procedimentos para análise de dados	68
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS E REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS	72
4.1 Planejamento do ambiente virtual de aprendizagem para a prática da oralidade: Fase de Viabilização	73
4.1.1 Componentes da Fase de Viabilização	82
4.1.2 Movimento de intersecção dos contextos presencial e virtual de ensino e aprendizagem	96
4.2 Construção do Ambiente virtual: Percepções e mecanismos	101
4.2.1 - “Redistribuindo as cadeiras”: Tópicos de Acesso, arrumando a sala para receber a turma	102
4.2.2 Acessibilidade à informação e a motivação para aprendizagem: Tópicos de acesso e Tópicos de desenvolvimento	109

4.2.3 O Acolhimento: A porta para sala	111
4.2.4 Documentos Fixos: O armário	112
4.2.5 Informações externas: A janela	114
4.2.6 A sala dos estudantes: Espaço informal	118
4.2.7 Tópicos de desenvolvimento: Espaço para as atividades de produção oral	120
4.3 A prática da oralidade em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Experimentação e percepções sobre as atividades	134
4.3.1 O início da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem como mecanismo para a aprendizagem: <i>Nous ne SAV_ONs pas encore</i> , mas, aprender é encontrar uma maneira de fazer melhor	135
4.3.1.2 A primeira atividade da sala de aula presencial para o AVA SAV_ON	140
4.3.2 Sequências didáticas em AVA para o desenvolvimento da oralidade	153
4.3.2.1 Atividades de preparação: Imaginando-se em contextos e ensaiando expressões	157
4.3.2.2 Atividades de expressão oral	159
4.3.2.3 Vocabulário	161
4.3.3 Aprimorando um processo de hibridização: “Organização de uma viagem para estudar francês	163
4.3.3.1 Contato com alguém que está em Paris: Iniciando um intercâmbio	163
4.3.3.2 O intercâmbio: A turma se apresenta à Anastácia Flor de Lis e apresenta o lugar onde aprendem francês	166
4.3.3.3 Atividade de aprimoramento: Glossário de expressões melhoradas	167
4.3.3.4 - Diálogo com o vídeo: desenvolvimento da compreensão oral e expressão oral	168
4.3.3.5 Finalização da pesquisa: Revisão do conteúdo gramatical por uma Web Conferência	170
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE	

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando e justificando a pesquisa

Por uma perspectiva diacrônica em relação ao ensino de línguas, geralmente aprendemos que, da abordagem estruturalista à abordagem comunicativa, a mudança sobre a concepção de língua modificou a postura e os mecanismos pedagógicos que trabalharam sistematicamente o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. A dinamicidade implicada em uma situação de comunicação consegue adentrar, de fato, os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Mesmo na abordagem comunicativa, é possível perceber que ainda estamos atrelados a uma conduta pedagógica expositiva. Para perceber esse fato, basta observarmos alguns livros didáticos atuais de LE, quando não atrelados à gramática, trabalham sistematicamente a exposição do vocabulário. Embora, originalmente, sua essência seja estruturalista, a conduta expositiva também é capaz de considerar o aspecto social da língua, resultante de um contexto, nesse sentido, enumera e apresenta um grupo de situações e palavras que podem ser empregadas nos referidos contextos.

Os recursos tecnológicos têm tornado o contexto virtual de aprendizagem, a cada dia, mais real e factual no âmbito da educação como um todo, contemplando também o ensino de LE. Entretanto, pode-se perceber que, mesmo o recurso que mudou o paradigma da comunicação, a internet, quando implicada ao ensino de LE, em muitas situações demonstra não escapar da postura expositiva de apresentar listas de vocabulários associados à imagem para repetição ou atividades de preenchimento de lacunas gramaticais. A possibilidade de autocorreção das atividades online pode distorcer o que o virtual pode oferecer como dinamicidade para a

promoção do ensino e aprendizagem de LE. É perceptível que o contexto virtual é um ambiente desafiador no que se refere ao aporte metodológico de seu uso didático para a promoção da aprendizagem.

A oportunidade de trabalhar no Laboratório de Multimídias do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília proporcionou-me de modo intenso estar imersa em um contexto de muitas discussões e reflexões em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem desse departamento (AVALET). Tais discussões relacionadas ao ambiente, apresentadas na seção de contextualização da pesquisa, despertaram-me o interesse pelo ensino e aprendizagem mediados por AVA. No laboratório e como tutora de uma disciplina, pude observar dificuldades, resistências, desinteresse, mas também, vontade de se atualizar, de aprender, de superar dificuldades, sob o ponto de vista do professor, que precisaria pensar no conteúdo e nos mecanismos de desenvolvê-lo nessa outra possibilidade pedagógica. Ainda no laboratório, como coordenadora pedagógica, pude presenciar diversas críticas ao AVA por parte dos estudantes, que geralmente o caracterizam como um ambiente estático e desinteressante. Decidi desenvolver um trabalho de pesquisa que analisasse como a rede apresentava mecanismos de aprendizagem de línguas, para um trabalho de uma disciplina no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Observando que grande parte das páginas virtuais que se propunha ao ensino da língua fazê-lo, basicamente, por atividades de completar lacunas, conjugar verbos ou vídeos expositivos de vocabulário. Percebi que a oralidade parecia alheia nessa dimensão. Percepção que foi associada ao contexto do AVALET, geralmente, construído a partir de documentos em PDF ou organização de *links* externos, o que o caracteriza mais como repositório do que como espaço para aprendizagem.

Evidenciava-se, então, uma situação-problema que compõe a justificativa da presente pesquisa. Tratando-se do AVA de um departamento cujo intuito é a formação no âmbito do ensino de línguas, o uso do ambiente como “gaveta” para textos e atividades que deveriam ser impressas para a aula presencial ou os links externos para revisão de conteúdo apontava uma grande limitação referente ao aspecto oral.

1.2 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisas incitam os dois pontos de vista com os quais sempre tive contato nas discussões sobre o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem:

- Sob a perspectiva do professor e dos alunos, qual a contribuição efetiva dos TICs para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no que diz respeito à oralidade?
- Sob a perspectiva do professor, como (re)pensar a metodologia de atividades orais em um contexto que agregue o AVA ao contexto presencial de um curso de LE?

1.3 Objetivos da pesquisa

Considerando a oralidade como aspecto fundamental do processo de ensino e aprendizagem de línguas, a presente pesquisa objetivou promovê-la por meio de atividades que promovessem a sua prática, a partir da integração do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ao contexto de aprendizagem presencial. Com base no entendimento da linguagem como prática social e da importância da prática como promotora efetiva da aprendizagem, este estudo visa explorar, experimentar e refletir sobre as potencialidades de ferramentas no AVA pensando-o como instrumento didático-pedagógico.

1.4 Metodologia

A realização desta pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa-ação e embasada, principalmente, por Barbier (2007), mas, também por outros autores. De cunho qualitativo e interpretativista, esta metodologia apresenta-se como processo que implica, não apenas contexto e grupo-alvo, mas, abrange a atuação do pesquisador, o qual organizará e provocará as situações de interações no contexto examinado.

Concerne uma abordagem de pesquisa experimental, de campo, que dispõe de etapas cujo fornecimento de dados conta com a colaboração do pesquisador. Esse, por sua vez, faz-se pela análise e por observações que irão compor um aporte crítico e reflexivo do conteúdo gerado.

Trata-se, dessa forma, de uma pesquisa qualitativa, a qual tomará o ambiente virtual como dimensão para a experimentação de práticas de ensino direcionadas para o aspecto da oralidade. As percepções dos participantes movimentam um plano de ação elaborado pelo pesquisador, que se respalda na teoria e na prática realizada no contexto da pesquisa. E, desse modo, delineia-se um processo espiral em que as superações da situação-problema marcam e promovem o aprimoramento do contexto pesquisado.

1.5 Organização da dissertação

O primeiro capítulo desta pesquisa apresenta elementos introdutórios compostos pelos itens: contexto e justificativa da pesquisa, seu objetivo e sua metodologia investigativa.

O segundo capítulo, referente à fundamentação teórica, tece uma apresentação dos elementos referente à área de Tecnologia, Informação e Comunicação (TIC). São eles: WEB 2.0 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e outros. Seguindo o aporte teórico, apresenta-se a concepção de língua compreendida para o desenvolvimento da oralidade neste estudo e, por fim,

o capítulo trata dos aspectos didáticos considerados no processo de elaboração para as atividades propostas no decorrer no ambiente virtual de aprendizagem.

O terceiro capítulo expõe a metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação, base para este trabalho. Neste capítulo a conceituação da metodologia contribui para a compreensão do processo em espiral desenvolvido no decorrer do trabalho.

O quarto capítulo estrutura-se em três eixos para a apresentação da análise de dados coletados. Sendo a pesquisa de uma proposta de experimentação do AVA para a prática da oralidade, o processo da pesquisa confere desde a elaboração do ambiente virtual a sua efetiva aplicação pelo professor –pesquisador e pelos alunos – participantes da pesquisa. O primeiro eixo refere-se ao processo de planejamento para a elaboração do AVA. O segundo eixo apresenta os mecanismos para a abertura, ou seja, efetivação da construção do ambiente virtual. O terceiro eixo corresponde ao processo concreto de experimentação das atividades propostas. Por uma questão de espaço no corpo da dissertação, o AVA desenvolvido no presente trabalho não é inteiramente apresentado no texto, também por questões técnicas que viabilizasse tal procedimento. Todos os eixos seguem uma proposta descritiva dos procedimentos realizados, apresentando as imagens principais para a compreensão do processo. Para representar as etapas distintas o quarto capítulo divide-se em 3 sub eixos: o primeiro para o momento inicial de uso do AVA, cadastramento e primeira atividade; o segundo momento referente ao desenvolvimento das atividades em seqüências didáticas e o terceiro momento correspondente ao projeto de hibridização dos ambientes virtual e presencial de aprendizagem.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais retomando os aspectos gerais identificados pelo processo desta pesquisa. Conclui-se este trabalho com os tópicos relativos à referência bibliográfica, aos anexos e ao apêndice.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A complexidade do universo permite a complexidade da própria ciência, impulsionada pelos constantes questionamentos e pela incessante vontade de compreendê-los ao encontrar respostas. Nessa relação complexa entre o não saber e o saber, o homem desenvolve o conhecimento sobre a própria humanidade, sobre si mesmo e para si mesmo. A percepção da complexidade exige do homem um pouco mais do que o pensamento para descrição ou prescrição. O “complexo” exige que o homem inter-relacione diversos fatores, materiais e imateriais. Dessa inter-relação resulta o “complexo”, a partir de processos heterogêneos e não lineares. Nesse sentido, a complexidade direcionada à compreensão/solução de situações-problemas, exige do homem ampla habilidade de reflexão capaz de promover um diálogo entre questões e respostas, capazes de inter-relacionar as características desuniformes dos elementos que as compõe. Considerada assim promotora e resultante processual, a complexidade permeia o processo de produção do homem. A capacidade de refletir apresenta-se como intersecção e energia motora entre o movimento não linear de questionar e responder, permeada pela complexidade.

Por este momento retórico, busquei explicar e compreender esta pesquisa que, além de produto científico, caracteriza-se, sobretudo, como processo científico incitado por questionamentos e pela vontade de compreender como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) poderia ser construído como espaço capaz de permitir e potencializar o desenvolvimento da oralidade no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). É necessário também destacar a “reflexão” como cerne e mecanismo do processo/produto científico,

desenvolvido no presente estudo. A reflexão permeou todo o processo contemplando pesquisador e participantes, os quais por meio dessa relação dialógica puderam produzir, como resultado, as reflexões sobre a prática da oralidade nesse AVA de LE.

A complexidade, neste estudo, é fator importante a ser destacado, uma vez que, apresentamos esse elemento, para a reflexão, como processo e como produto, abarcou mecanismos compreendidos pela associação ao termo. Roberval Araújo de Oliveira, no texto “Complexidade: conceitos, origens, aflições e evoluções” aponta que

Em termos formais, a palavra caracteriza aquilo que é composto de partes que se relacionam de maneira intrincada. No seu uso corriqueiro, o complexo é muitas vezes sinônimo de ‘complicado’. A etimologia da palavra, no entanto, já aponta um sentido menos impreciso. [...] O termo conota, portanto, a indissociação e a relação intrínseca entre partes de um sistema, características que a teoria da complexidade enfoca. (OLIVEIRA. In: PAIVA; NASCIMENTO, 2011, p.15)

Não objetiva esta pesquisa estender a discussão por associações à “Teoria da complexidade”, entretanto, declarar a complexidade como fator e mecanismo que permeou o desenvolvimento do estudo. A lógica das relações entre partes do sistema e o entrelaçamento dessas relações com outros sistemas também é característica ao meu modo pessoal de refletir em relação à vida e à pesquisa de refletir, o qual tende a processar as informações desenhando uma compreensão pela convergência de informações de outras áreas do conhecimento. Tendência essa que também me apontou afinidade com a metodologia pela qual desenvolvi este estudo, a pesquisa-ação, bem como, explica o despertar de meu interesse pela Linguística Aplicada, que contempla o estudo da linguagem em aspecto amplo como uma resultante de relações sociais, as quais são por excelência complexas. José Carlos Paes de Almeida Filho, em “A Linguística Aplicada na grande área da Linguagem”, texto presente na obra “Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada” conceitua a área como

[...] (uma das três tradicionalmente ativas nas universidades brasileiras – Literaturas, Linguística e Linguística Aplicada) que se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve.
(ALMEIDA FILHO. In: SILVA; ALVAREZ, 2011, p. 26)

A ideia de “procedimentos específicos” e “pela natureza aplicada da pesquisa” permitem que a Linguística Aplicada se abra como um leque capaz de contemplar investigação científica pela ótica da diversidade, sendo ela bem fundamentada e elaborada, como o conhecimento científico deve ser. Então, termos que poderiam ser entendidos como (de)limitadores são apresentados pelo autor de modo a transmitir essa postura investigativa da LA, cujo intuito é compreender de modo amplo os diversos fatores que se inter-relacionam para a composição de seu objeto de estudo.

O trabalho (de pesquisa, porque a LA é uma área de pesquisa em linguagem) a partir da *superfície* no texto do autor significa ocupar-se das questões manifestas da linguagem na prática social da forma como ela se apresenta a nós no teor de complexidade que possui sempre.
(ALMEIDA FILHO. In: SILVA; ALVAREZ, 2011, p. 27)

A LA demonstra-se aberta a um olhar que contemple a ótica das possibilidades contemporâneas de diálogo entre as ciências, que permitem e convidam à perspectiva da investigação científica pela transdisciplinaridade. Desse modo, a presente pesquisa pretende estar coerente com a postura da LA e, como pesquisadora, reafirmo o engajamento para tê-la desenvolvido, aqui apresentando-a em processo e como produto, além de expressar o intuito de continuar minhas experimentações na área.

Este capítulo objetiva apresentar o embasamento que norteia os apontamentos implicados no presente estudo. Posteriormente à apresentação da complexidade como elemento constituinte do processo científico desenvolvido nesta pesquisa e como característica da própria maneira de minhas elaborações como pesquisadora, bem como à apresentação da Linguística Aplicada como

área de pesquisa em linguagem, destacando o despertar de meu interesse de pesquisadora pela LA por meio da verificação de sua postura aberta ao diálogo com outras áreas, o aporte teórico deste estudo é organizado em três eixos: o primeiro, nomeado **“O ambiente virtual de aprendizagem como elemento pedagógico da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), outros recursos para outras práticas**, refere-se à caracterização dos elementos relativos ao âmbito da tecnologia relacionando-os ao contexto educacional; o segundo eixo, **“A oralidade: componente de uma concepção de língua”**, de maneira mais precisa concernente à oralidade, objetiva conceituá-la a partir da concepção de língua como prática social, Marcuschi (2010), tomando essa concepção como elemento da abordagem aplicada no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; por fim, o terceiro, sob o título **“Na realidade, uma questão prática: O olhar pedagógico para o ensino e aprendizagem no âmbito da tecnologia e a sistematização da oralidade”**, apresenta a postura reflexiva como fundamentadora e motivadora para a utilização da tecnologia e elementos para o processo de sistematização da oralidade.

2.1 - O ambiente virtual de aprendizagem como elemento pedagógico da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), outros recursos para outras práticas

São frequentes as afirmações de que a tecnologia é um elemento que redefiniu a maneira como percebemos o mundo e como nos comportamos nele. Essa compreensão é evidenciada ao considerarmos a internet e os componentes a ela implicados participes e fortalecedores desse processo. A internet, vinculada à Web 2.0, propicia e incita os que a utilizam para transcenderem a sua condição de usuários da informação, mostrando, até mesmo, como um grande fator de mudança no que se refere a nossa compreensão e ao uso de tecnologia.

Romero Tori, em “Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem”, aponta que a conceituação de Web 2.0 não é paradigma bem delimitado e que isso se deve ao fato de nós estarmos, ainda na atualidade, imersos nesse período histórico em plena evolução. Entretanto, o autor destaca o uso da internet como elemento chave para essa conceituação.

Web 2.0 não é, como parece, a versão 2 da grande teia mundial, também conhecida como WWW (*World Wide Web*). Também não há uma especificação técnica da Web 2.0, simplesmente porque nessa nova Web não existe formalmente e, tecnicamente, não apresenta diferenças se comparadas com a Web convencional em seu estágio evolutivo atual. [...] O conceito de Web 2.0, ainda que polêmico e ignorado por parte da Academia também existe e foi proposto por O’Reilly. O conceito de Web 2.0 é uma tentativa de identificar e caracterizar um novo paradigma da internet.
(TORI, 2010, p.213 -214)

A compreensão de Web 2.0 é considerada importante para o desenvolvimento deste trabalho, não o conceito do elemento em relação ao período histórico pela enumeração das diferenças em relação a outra versão, mas, no sentido de destacar a sua compreensão a partir da sua forma utilização, principalmente, pelo advento da internet. Desse modo, este estudo objetiva compreender a Web 2.0 não pela ênfase no que ela é, mas, no que se pode fazer nela, o que anteriormente não seria possível. Essa postura é corroborada por Tori (2010) ao declarar que

O fato é como se usa a internet hoje e as coisas que nela fazemos, em especial na Web, são muito diferentes em relação ao período inicial da operação comercial da grande rede mundial. Sendo assim, na falta de uma caracterização formal dessa “nova Web”, adotaremos a denominação Web 2.0”.
(TORI, 2010, p.214)

Tratando-se este trabalho de uma reflexão para o contexto educacional, destaco como elementos importantes o princípio de inteligência coletiva e o princípio de simplicidade e reusabilidade que Tori (2010), embasado em Tim O’Reilly “*What is the Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*”, aponta como um dos princípios caracterizadores da Web 2.0. O princípio de simplicidade e reusabilidade de Tori

(2010, p. 216), em que “para se popularizar, os programas devem ser simples de usar, copiar e reutilizar”, demonstra como a informação é compreendida segundo uma difusão declaradamente proposital. Ou seja, grande parte de sites e de programas já não se apresentam mais no intuito de limitarem o uso em seus domínios, ou seja, em sua página. Objetiva-se expandir e, para tanto, é comum vermos a opção “compartilhar”, direcionando a informação para as redes sociais, por exemplo. O outro princípio, o da “inteligência coletiva”, reafirma a ideia de que a ampliação da informação deve acontecer, mas, não somente pelo aspecto da difusão, mas também, pela possibilidade da co-construção. Tem-se, então, a valorização do trabalho coletivo e colaborativo, visto pelo presente estudo, como postura essencial no processo de aprendizagem de línguas. Dessa forma, o autor define

inteligência coletiva: os próprios usuários criam conexões e conteúdos, gerando informações e conhecimentos em quantidade, qualidade e agilidade que seriam impossíveis de obter se o processo fosse centralizado em poucas pessoas ou empresas. (TORI, 2010, p.214)

Os outros princípios são de caráter técnico, relacionados à operacionalidade da Web 2.0, por isso, já pensando na sistematização de um processo de ensino e aprendizagem em contexto virtual, destaco os dois acima apresentados como uma postura didática possível com a Web 2.0 como recurso pedagógico, justamente, por representarem uma descentralização do poder da informação e o incentivo ao seu compartilhamento e, por consequência, da sua evolução a partir dos usuários. Todavia, é importante destacar que a postura didática será melhor discutida no terceiro eixo deste capítulo e, então, a postura da Web 2.0 apresenta-se como uma ideia de como a informação da aprendizagem pode ser didaticamente trabalhada em uma relação de ensino – aprendizagem.

O sujeito é evidenciado numa relação dialógica entre a ação passiva e ativa em relação às informações. Se o pensamento é capacidade intrínseca do homem diferenciando-o dos demais

organismos, podemos compreender que é inerente aos usuários da Web 2.0 a capacidade de expressar tal pensamento, permitindo-os interagirem com outros que também o fazem, construindo a noção de rede. Heloísa Brito de Albuquerque Costa, em sua tese “Reflexões sobre o ensino da literatura: da Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leituras rizomáticas”, discorre de maneira interessante sobre essa condição de nos prepararmos para essa nova/outra maneira de se fazer no mundo, dentro de uma configuração múltipla e não linear.

Há uma aceleração de estímulos, de demandas, de ferramentas para se aprender a conviver com a idéia de rede, de simultaneidade, do que é heterogêneo, múltiplo, desordenado e como consequência, a exigência cada vez maior de um domínio de competências que correspondam a estas demandas. Nesse sentido, as habilidades básicas do homem são captadas por tecnologias cada vez mais avançadas que favorecem movimentos na direção da elaboração de novas maneiras de ler, pensar, conviver e agir no mundo.

(COSTA, 2008, p.111)

Os mecanismos implicados na Web 2.0 corroboram para compreendermos as mudanças, factuais, não só a forma de pensar sobre a web e a tecnologia (de modo mais amplo), mas, sobretudo, a forma de agir em relação a ela. Trata-se então de mudanças comportamentais e paradigmáticas promovidas pela tecnologia, e capacitadas por elas, que colocam o homem em uma situação de precisar fazer-se ativamente imerso nesse contexto para compreender o mundo.

O presente estudo tem o contexto virtual como um dos objetos de sua análise e o compreende conforme a perspectiva do que foi exposto acima para caracterizar a Web 2.0: o meio virtual configura-se em um espaço ativo para produzir e integrar a informação, por meio de seu compartilhamento e da coprodução. Além disso, também considera que essas ações representam a essência do contexto contemporâneo, pois, já não nos satisfazemos mais com comportamentos lineares. Essa postura alia-se à visão de como é compreendida a informação no espaço virtual de aprendizagem, pois, ao compreender que os componentes da pesquisa, alunos e professor de língua estrangeira, encontram-se em um espaço coletivo, em que a informação

propiciadora da aprendizagem não está, necessariamente, centralizada no professor e não se limita ao acesso para absorção por parte dos alunos. O contexto virtual é espaço profícuo para a produção. Valendo-se dela como foco, têm-se a ênfase na importância da prática para a aprendizagem, no que a tecnologia tem colaborado efetivamente como espaço e como instrumento para tal.

No contexto educacional, torna-se cada vez mais comum inserir a tecnologia no agrupamento denominado “Tecnologia da Informação e Comunicação” (TIC). De acordo com Sérgio Ramos (2008), em “Tecnologia da Informação e Comunicação: conceitos básicos”, pode-se compreender as TICs como

procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som.
(RAMOS, 2008, p.5)

Desse modo, a presente pesquisa enfatiza que a compreensão das TICs não circunscreve somente a inserção de computadores, de programas e da internet no contexto de ensino e aprendizagem. Essa visão se mostraria como reducionista, uma vez que, contemplariam as TICs apenas no âmbito de “equipamentos”, ou seja, de cunho ferramental. No entanto, a visão deste estudo, acredita que as TICs englobam os procedimentos e métodos de manipulação da informação por meio de equipamentos tecnológicos, no intuito de tornar o conteúdo da comunicação, ou seja, a informação, mais dinâmica e de melhor aproveitamento.

A forma de uso e o objetivo para as ações que manipularão a tecnologia, fazendo-se por meio dela se concretizarem, estão diretamente ligados à caracterização do conceito de TICs.

Portanto, não é o equipamento que faz as TICs , mas, a resultante de como e para quê esse instrumento foi utilizado que define o elemento.

No âmbito do ensino e aprendizagem, de modo panorâmico, as TICs têm se mostrado como uma grande possibilidade não apenas de atualizar o sistema educacional, mas, de aprimorar o processo de ensinar e aprender. Segundo Karla Morosov Alonso em “Tecnologias da Informação e Comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas”, “pretende-se que a incorporação das TICs pelas escolas seja elemento catalizador de mudanças significativas na aprendizagem dos alunos”. Para esta pesquisa, de acordo com o explicitado por Alonso (2008), no que se refere ao uso da tecnologia no contexto educacional, as TICs são compreendidas como catalizadoras dos processos de ensino e aprendizagem por possibilitarem a flexibilidade e dinamicidade de apresentação de temáticas e conteúdos, ampliando as possibilidades de aplicação e, assim, expansão não do próprio conteúdo, mas sim, da aprendizagem. As TICs como agrupamento de recursos e outros modos de utilização da tecnologia para a promoção da informação torna-se, então, um leque para professores que queriam direcioná-las para suas aulas, uma vez que, levarão para sua sala mais do que uma maleta de ferramentas, levarão novas e outras formas de ensinar e aprender.

Dentro dessa “maleta” encontra-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem, mais comumente tratado pela abreviação AVA, considerado pela presente pesquisa como um recurso amplo e viável para o desenvolvimento de um processo metodológico que empregue a utilização de vários recursos tecnológicos. O conceito de AVA empreendido para o presente estudo está pautado na vertente de espaço para gerenciamento e integração de diversos mecanismos para a promoção da aprendizagem. Para tanto, o conceito foi elaborado a partir da perspectiva apresentada por Tori (2010) que a se constrói com base no enfoque na característica de “gerenciamento”. Embora, o

autor declare sua opção pela denominação LMS (*Learning Management System*), o que significa a mesma coisa que Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ressalto que optei pelo último termo por considerar que tal terminologia em português apresenta-se condizente com a proposta para qual se dispõe: mais do que um sistema, apresenta-se, em português, como um espaço voltado para a aprendizagem. Fato que não implica negativamente no conceito, pois, o próprio autor afirma que

[...] qualquer que seja a denominação empregada trata-se de ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em *blended learning* ou como apoio a atividades presenciais. São variados os recursos que se oferecem, que podem ir de simples apresentação de páginas de conteúdos a completos sistemas de gestão, incluindo serviços de secretaria e e-commerce.
(TORI, 2010, p. 129)

Nesta conceituação, pelo aspecto do gerenciamento, é interessante destacar o AVA como um espaço integrador de vários recursos que, organizados nessa base, constroem a aprendizagem facilmente visualizável por si só como processo. Além disso, as informações desenvolvidas (as atividades) podem estar sempre disponíveis no espaço do AVA, no decorrer de todo o processo, podendo-se também trabalhar o aspecto de resgate para o processo de revisão, tanto para conteúdos não totalmente compreendidos quanto para a visualização do progresso da aprendizagem do aluno e do grupo.

O AVA permite não apenas a multiplicidade de recursos, mas também, a multiplicidade de maneiras de empregá-los em prol do ensino- aprendizagem. Essa visão colaborou para reafirmar a escolha desse recurso como um dos meios para o desenvolvimento desta pesquisa. Pois, se há integração de vários recursos, há também uma abertura para a multiplicidade de práticas, o que bem apresenta Valeska Virgínia Soares Souza, em “Ambiente Virtual de Aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos”, embasada por Dillenbourg, Schneider e Sytenla (2002) quando afirma que o AVA

[...] pode ser identificado por ser um espaço que integra tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas, estruturado para prover informações educacionais e no qual interações ocorrem rumo à co-construção do AVA, podendo ser utilizado para enriquecer atividades de sala de aula ou mesmo para substituir a sala de aula. (SOUZA. In: PAIVA; NASCIMENTO, 2011, p.93)

Desse modo, no intuito de construir um espaço para a prática da oralidade tendo a possibilidade de empregar vários recursos e várias maneiras de suscitar essa prática, o AVA mostrou-se como o mecanismo mais coerente para a proposta desta pesquisa, o que se vincula à ideia de “experimentação”, primeiro termo do título do presente trabalho. Ao contrário da ideia de homogeneidade, o AVA, é evidente que a depender de como o professor irá construí-lo, se faz pela heterogeneidade de seus componentes e da forma como são aplicados. Essa característica Souza (2011) *apud* Tokov (2003) aponta como a terceira fase da história dos AVAs, quando tais ambientes deixam de desenvolver a aprendizagem focada apenas em ferramentas colaborativas e passam a tratar sua construção a partir de um olhar pedagógico justifica e permite a integração de outros recursos, quando necessários ao grupo ao qual está relacionado.

Segundo Tokov (2003), os ambientes de ensino virtual podem ser classificados em gerações. A primeira inclui fóruns de discussão, e-mail, interação e colaboração em grupos. A segunda consiste em um sistema gerenciado de conteúdo baseado em database de materiais e plataforma de aprendizagem. Na terceira geração há um intercâmbio de materiais de aprendizagem, sistema de busca inteligente e aprendizagem personalizada, além de permitir o envio e o recebimento de mensagens síncronas e assíncronas. (SOUZA. In: PAIVA; NASCIMENTO, 2011, p.101-102)

Para a caracterização da terceira geração, Souza (2011), nos permite compreender que, na etapa em que nos encontramos, um AVA não será o espaço que determinará o que nele será trabalhado, mas, ao contrário, o que precisará ser trabalhado nele que o determinará, uma vez que, o que ainda não for possível poderá ser integrado, adaptado ou desenvolvido. E mais uma vez tem-se a hipótese do uso como (re)definidor do recurso.

O AVA deste estudo foi construído a partir da plataforma Moodle, sistema do AVA do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília Esse

sistema tem-se popularizado nas instituições públicas. No LET é comum, por exemplo, professores e alunos empregarem a palavra Moodle, muitas vezes, para nomear o AVA que foi construído para o departamento por meio desse pacote. É importante compreender que esse sistema permite a construção de um ambiente virtual de aprendizagem e, como um pacote de recursos, ao fazê-lo, deixa de ser literalmente a plataforma Moodle e passa a ser um AVA específico, de acordo com os recursos escolhidos na plataforma de origem, o pacote Moodle.

O sistema Moodle (*Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma plataforma de LMS gratuita e de código aberto originalmente desenvolvido por Martin Dougiamas, como parte de sua tese de doutorado em ciência da computação na Universidade de Curtin da Austrália. [...] Os recursos que esse sistema oferece são similares aos encontrados nos principais LMS, tais como repositórios de conteúdos, correio, fórum e *whiteboard*, entre outros. Suas maiores contribuições são o custo zero, a arquitetura aberta e flexível e as facilidades de instalação, adaptação e expansão. (TORI, 2010, p. 139)

O desenvolvimento da proposta do sistema Moodle como aberto ao ensino e à aprendizagem é aprimorado além das inovações referentes aos recursos do pacote. A prática docente também sinalizará o que será preciso para aprimorar o sistema e o que ele proporciona para o aprendiz, com base em sua experimentação pedagógica. A personalização do ambiente e a sua gratuidade mostram-se favoráveis não só às instituições públicas que queiram fazê-lo, mas também, viabilizam uma postura de acessibilidade à tecnologia e à informação que pode ser empregada por professores de maneira individual. Esse fator impulsiona o uso do pacote para as construções dos AVAs, como destaca como demonstra Tori (2010)

[...] alguns professores já estão oferecendo a seus alunos a sua própria plataforma LMS ou usando o Moodle como suporte a trabalhos colaborativos ou de gestão de conhecimento, como em projetos de pesquisa, organização de eventos, ou gestão de redes de produção de conhecimento. (TORI, 2010, p. 140)

É preciso ressaltar que o AVA construído para esta pesquisa teve o objetivo de ser uma ampliação das possibilidades e do espaço para a aprendizagem da língua estrangeira, inicialmente sistematizada no plano presencial. O curso de francês sendo, inicialmente presencial, contou com o AVA para a prática da oralidade em caráter de ampliação da sala de aula, que passaria a ser presencial e também virtual. Por esse motivo, mais do que um ambiente virtual de aprendizagem, o AVA deste estudo caracteriza-se por ser um ambiente integrado ao ambiente presencial e, necessariamente, como ambientes que se inter-relacionam. Essa característica faz com que este AVA seja compreendido por outra perspectiva que lhe atribuí o caráter de Ambiente Híbrido de Aprendizagem (AHA). Nesse aspecto, não há separação dos contextos, tampouco o virtual é visto apenas como suporte, mas, como outro espaço para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. A inter-relação permite atividades do contexto presencial ao virtual e vice-versa, sempre no intuito da continuação do processo de aprendizagem. Assim, Romero Tori (2009) no texto “Cursos híbridos ou *blended learning*”, no primeiro volume do livro “Educação a distância: o estado da arte” apresenta que

A tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância – em geral online – vem sendo referida por meio de diversas denominações, das quais destacam-se ‘cursos híbridos’ e *blended learning*. Neste capítulo, optou-se pela segunda, não só por sua crescente popularidade, mas, por remeter a um conceito de ‘mistura harmoniosa’.
(TORI. In: LITTO; FORMIGA, 2009, p. 121)

Embora o autor opte pelo termo em inglês, pela justificativa já mencionada, opta pela compreensão a partir do termo de ‘cursos híbridos’, pois, acredito que tal ‘mescla harmoniosa’ não será configurada apenas a partir da idealização da intersecção dos ambientes. Destaca-se, assim, o conceito de AHA. O ‘harmonioso’ constrói-se, efetivamente, conforme o uso do ambiente. A idealização aliada ao uso do grupo poderá apontar demandas que sinalizarão o que pode e o que precisa ser desenvolvido em cada contexto. Por isso, esta pesquisa considera o

termo ‘híbrido’, também apresentado por Tori (2009), como mais coerente para a convergência de ambiente presencial e ambiente virtual.

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos.

(TORI. In: LITTO; FORMIGA, 2009, p. 121)

O termo ‘híbrido’ é ressaltado nesta pesquisa por dois fatores: o primeiro, em relação ao curso pela intersecção dos contextos presencial e virtual, como já apresentado; o segundo, pelo contexto em que o AVA da presente pesquisa foi desenvolvido. Tratando-se do LET, partiu-se do pressuposto de que o AVA desse departamento configura-se, mais do que como um AVA, apresenta-se pela caracterização de um AHA. Desde sua idealização, o objetivo da inserção do mecanismo virtual, pela construção de um AVA, foi explicitamente para promover aprendizagem pela convergência dos contextos presencial e virtual. Embora esse ideal ainda esteja em desenvolvimento, mostra-se como tendência, pois, a maioria das disciplinas apresenta vinculação dos dois contextos. Karina Fernandes dos Santos e Maria do Socorro Lima (2010), no artigo “A comunidade LET para as TICs e reciprocamente: da implantação de uma plataforma virtual ao desenvolvimento de um Ambiente Híbrido de Aprendizagem”, publicado pela Revista Desempenho, apresentam um histórico da inserção de uma plataforma no departamento LET e no sentido de fundamentar essa tendência ao desenvolvimento efetivo e eficiente de um AHA. Ainda que esse processo esteja em vias de desenvolvimento, principalmente em relação à metodologia que será empregada, de acordo com as autoras

No contexto do LET, evidencia-se a tendência para um processo que se configura muito além de educação semipresencial ou configuração de um ambiente virtual de aprendizagem. É perceptível que o ambiente se desenvolva para um Ambiente Híbrido de Aprendizagem, de modo que a própria sala de aula seja ampliada. Amplia-se,

consequentemente, não somente as oportunidades de discussões sobre as temáticas abordadas em sala de aula, mas, a manipulação das informações dispostas, ou seja, o poder de reflexão.
(SANTOS, K.F; LIMA, M.S, 2010, p.80)

Nesse sentido, a ideia de híbrido, para contexto e objeto de pesquisa, mostra-se adequada para as reflexões desenvolvidas neste estudo. Compreende-se que desde o planejamento ao uso flexível é preciso pensar as adequações necessárias e que potencializem a aprendizagem pelo diálogo desses contextos. As limitações apresentadas são vistas como dados que apontam a necessidade de pensar adaptações que transcendam as situações-problema ou que as minimizem, não são compreendidas como limites que engessam o processo. Essa postura também pode ser caracterizada pelo que Valeska Virgínia Soares Souza apresenta, no texto “Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos”, como fator da terceira geração dos AVAs, quando expõe que

Um AVA embasado em modelo integrado e de terceira geração é (re)configurado a partir de um sistema de gerenciamento de curso; por isso, as possibilidades e limitações desse sistema contribuem para definir o design do ambiente, assim como demandam adaptações para o que o administrador do curso, no caso desta pesquisa a professora, contemple os seus objetivos pedagógicos.
(SOUZA. In: PAIVA; NASCIMENTO, 2011, p.102)

As mudanças propiciadas pela e para a tecnologia apresentam-se no intuito do aprimoramento de um elemento central: a aprendizagem. Por isso, concordo com a declaração de Tori (2010) ao destacar que

No futuro, com a predominância de sistemas híbridos, é bem possível que os adjetivos ‘a distância’, ‘virtual’, *blended learning*, presencial e outros caiam em desuso e voltemos a ter simplesmente os substantivos ‘aprendizagem’, ‘ensino’, ‘treinamento’ ou, o mais abrangente ‘educação’.
(TORI. In: LITTO; FORMIGA, 2009, p. 122)

Entre todas as conceituações, é possível identificar um ponto comum: o objetivo e o uso portam-se como caracterizadores do objeto. Não se trata de apontar um recurso como melhor ou

pior do que o outro, trata-se de uma reflexão voltada para o que melhor cabe, ou o que melhor se faz, para a escolha de um recurso ou de outro. Tratando-se ainda de uma questão de objetivo e uso. Embora estejam no âmbito do virtual, Web 2.0, TICs e AVA fazem parte da realidade contemporânea da informação para o entretenimento, para o trabalho e para aprendizagem. E são nesses contextos que, se esperar o melhor que se pode oferecer para melhores resultados, o uso e objetivo tornam-se fatores que acabam sobressaindo na busca dessas premissas. As definições de tipos de AVAs podem colaborar para nortear os que iniciam o uso da tecnologia em sua prática docente, bem como em contextos de formação de professores. Mas, independente dos atributos que carregam, precisam ser sistematizados a partir do objetivo e de ideias práticas para a promoção da aprendizagem.

2.2 - A oralidade: elemento da abordagem comunicativa elaborado por uma concepção de língua

É comum iniciarmos uma explanação sobre o ensino de línguas estrangeiras (LE) por uma perspectiva cronológica, traçando uma linha do tempo, no intuito de apresentar como cada momento histórico enfatiza um elemento caracterizador de sua época, direcionando as ações realizadas na sala de aula de LE. Geralmente, divide-se essa cronologia em dois períodos: A primeira, referente à abordagem tradicional dos anos 40, inicialmente com ênfase na escrita, focou a gramática e a tradução pautando a aprendizagem pela memorização e pela absorção de vocabulário da língua-alvo; posteriormente, com ênfase no oral, norteou a aprendizagem pela prática mecanicista focada na memorização e repetição das frases faladas. Já o segundo momento, nos anos 70, caracterizado pelo comunicativismo, apresenta a aprendizagem da LE, escrita ou oral, considerando-a, sobretudo, valendo-se do contexto em que é produzida. Desse modo, para aprender uma língua, bem mais do que conhecer a composição de letras para a

formação de palavras e os postulados gramaticais para a formação de frases, passou-se à necessidade de considerar o contexto da produção, o qual dava razão de ser não à escrita ou fala, mas, à expressão pela coerência do sentido que apresenta.

Essa breve linha do tempo demonstra que é possível identificar a presença da oralidade na evolução histórica do ensino de línguas estrangeiras, seja por uma abordagem tradicional, seja pela abordagem comunicativa. Todavia, observa-se a necessidade de melhor elucidar o conceito de oralidade no intuito que tal concepção consiga transcender sua função conceitual, mas, que também fundamentalmente como a oralidade foi sistematizada no contexto de ensino de LE da presente pesquisa.

Uma análise diacrônica demonstra que houve uma mudança de paradigma no que se refere à compreensão de língua ensinada e que, atualmente, a maioria dos discursos sobre a aplicação da abordagem comunicativa em seu contexto de ensino. No entanto, na prática, ainda estamos arraigados ao ensino da língua com ênfase em seu aspecto estrutural, o que aponta que nem sempre tratamos ou podemos tratar a LE ensinada de acordo com os pressupostos do comunicativismo. Por isso, desenvolver um AVA para a prática da oralidade em um contexto com elementos pré-estabelecidos, como o formato presencial do curso, e elementos a serem estabelecidos, no decorrer do processo da pesquisa, exigiu compreender bem o termo.

A oralidade, bem mais do que um puro fator, advém de uma concepção de língua. Tal concepção, por sua vez, ao implicar nos mecanismos que a favorecerão, torna-se de grande valor para um trabalho pedagógico. Na presente pesquisa, a oralidade, pautada no contexto do ensino de LE, parte da visão da abordagem comunicativa. Rita de Cássia Tardin apresenta no texto “Das origens do comunicativismo”, em “Linguística Aplicada: múltiplos olhares”, a ênfase dada por

Halliday (1975) ao considerar “a linguagem como instrumento para a comunicação em ambientes sociais” e afirma ser essa mudança de concepção que

[...] passou a reconhecer que o uso bem sucedido da língua-alvo envolve muito mais habilidades até então ignoradas. Pode-se afirmar que o modelo padrão da abordagem comunicativa se inspirou numa visão revista acerca da natureza da linguagem que resultou em uma concepção enriquecida de quais habilidades.
(TARDIN. In: ALVAREZ; SILVA, 2007, p.281)

Essa mudança de postura repercute em todo o trabalho que tem a linguagem como objeto, pois, tratando a essência da língua, deixa a compreensão que a define como organismo estático codificável para compreendê-la como um organismo social e dinâmico, portando e pautando significados decorrentes desse ambiente. É nesse viés que o presente trabalho compreende a oralidade, em uma concepção de língua como organismo para comunicação inerentemente social, ou seja, que se produz em e para um efeito dentro do grupo. Essa ideia é corroborada pela noção de *dialogismo* apresentada por Luiz Antônio Marscusi em “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”. Este autor, desenvolvendo um concepção de linguagem sob uma leitura de Baktin (1979), que não é diretamente tratado neste trabalho, explicita que

Aspecto importante nesse contexto teórico é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para a sustentação, o que levaria à sua derrocada.
(MARCUSCHI, 2008, p.20)

Nesse sentido, a oralidade como propulsora do enunciado, neste caso, de atividade oral se realizará dentro de determinada situação para determinadas pessoas e, bem como apresenta Marcuschi (2008, p. 21) “o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais”. Em uma situação de aprendizagem, no contexto de educação formal, tem-se o intuito de desenvolvimento de habilidades de maneira institucionalmente processual e com padrões de níveis de qualidade, o que é verificado pelas avaliações. Nessa lógica, segue também a aprendizagem de LE que coloca

em voga uma questão: Como e o que aprender para falar bem uma língua, considerando as múltiplas possibilidades de expressão, em modos e formatos que dependem do contexto em que está inserida? À luz de Marcuschi (2010) torna-se possível responder a essa questão, partindo desde a apresentação de seu livro “Da fala para a escrita”, quando afirma que

Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas, é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua é não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas, como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.
(MARCUSCHI, 2010, p.09)

Assim, ensinar uma língua não é ensinar sobre a língua ao codificá-la e apresentá-la a partir de um manual de instruções. Ao considerar os alunos como indivíduos permite compreender que ao utilizarem a língua fazem-se existir nela e no grupo a qual que pertence. Daí a importância de ressaltar na aprendizagem pela prática norteada, principalmente, pelo contexto em que é empregada, pois, apenas a aprendizagem pelo uso e pela compreensão dos contextos de uso pode permitir a compreensão da pertinência dos significados.

Nessa lógica Marcuschi (2010) toca em outro ponto crucial para a concepção de língua que fundamenta a oralidade neste trabalho: a compreensão da língua como prática social, construindo discurso que tem teor significativo em relação ao contexto no qual se insere é corroborada por Marcuschi, que conceitua a oralidade como

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.
(MARCUSCHI, 2010, p.25)

A compreensão de prática social confirma-se na ênfase da própria concepção de língua a partir do uso, por isso, a aprendizagem também precisa partir do pressuposto de que “as línguas se fundam em usos e não o contrário”, como Marchuschi (2010, p. 16) apresenta. A ideia de discurso, ressaltada pelo autor, também fortalece a aprendizagem da língua pela ótica da prática

da linguagem, pois, o discurso é construído quando o uso da língua a coloca em movimento, fazendo-a efetivamente existir. Pelo discurso o homem implica o sentido das palavras para construir a significação que acha mais adequada ao momento a que se refere. A língua, como sujeito e como objeto, compreende-se como realizadora de ação capaz de multiplicidade, entretanto, quando o faz escolhe um modo específico com o objetivo de ser coerente com o ambiente no qual está inserida. Enumerar situações como adequadas ou inadequadas em aulas expositivas seria igualmente um estudo sobre a língua, o que repetiria a mesma prática mecanicista, agora sobre a pertinência dos discursos. Pode-se vislumbrar o uso da língua como a ação plena para a aprendizagem. A sala de aula mostra-se como um espaço de vivência da língua estrangeira. Assim, a oralidade é explicitada como elemento crucial de um contexto de aprendizagem comunicativa. Para desenvolvê-la, é preciso considerar a língua em seu uso real, tratando-a como mecanismo de emissão que se faz consciente de uma recepção e da sua adequação para a construção de determinado sentido.

Parece contraditório falar em realidade e situações de aprendizagem de LE em que as simulações são as possibilidades mais próximas do que se pode ter como uso real da língua. Geralmente, estamos longe do país da língua-alvo e nem temos contato frequente com um nativo e, desse modo, os meios de contato real, principalmente em contexto presencial, mostram-se limitados. Entretanto, a presente pesquisa demonstra ser possível, por meio do AVA e de outras tecnologias, viabilizar contatos mais diretos com situações reais de produção. Tendo a oralidade como foco, os materiais que a apresentem pelo aspecto de produção real merecem atenção, pois, os equívocos do que essa “produção real” representa evidenciam-se.

Quando pensado para sala de aula de LE, os materiais reais, também conhecidos como materiais autênticos escolhidos, geralmente, são filmes ou músicas. Embora não tenham o

interesse pedagogicamente pré-estabelecido aproximando-os do que seria “real”, tais materiais caracterizam uma produção em contexto previamente preparado. O que nem sempre pode representar a oralidade com o atributo de “produção real”. Os materiais que apresentam oralidade no sentido da “produção real” demandam mais do que os documentos sonoros que não sejam os do livro didático. Não minimizando o mérito do que se pode realizar com os documentos relacionados, mas, apesar de orais nem sempre promovem a oralidade. Ainda é comum as músicas serem utilizadas como oportunidade para o conhecimento de vocabulário e os filmes como oportunidade para desenvolver a compreensão oral. O que não vai muito além da proposta dos anos 40, de absorção de informações sobre a língua e que continua distanciando os alunos da oportunidade da produção oral.

Esta pesquisa admite como possível a prática comunicativa real em aprendizagem de LE no âmbito da produção e ressalta a oralidade, que o permite em larga escala. Para tanto é necessário desfazer alguns equívocos em relação ao que poderia ser uma “produção oral real” em uma sala de aula de língua estrangeira. Um, por exemplo, é geralmente considerar uma “produção oral real” apenas de um emissor (nativo) para o receptor (aluno), não se considerando os enunciados que os alunos já são capazes de produzir e, por consequência, não os evidenciando no processo de aprendizagem. Outro relaciona-se aos documentos orais autênticos que, quando não músicas ou filmes, são escolhidos pelos falantes a fim de se expressarem de maneira “mais rápida”, exigindo mais da compreensão do aluno. Para compreender essa prática comunicativa real, mais precisamente como o presente estudo compreende a produção oral, é necessário relacioná-la ao que Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, em “Gêneros orais e escritos na escola” apresentam como o oral pela perspectiva do “espontâneo”, que

geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito

do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.132)

Quando nos expressamos espontaneamente, é comum fazermos pausas, relacionarmos o tema central a outros elementos que subitamente lembramos e retomarmos o tema central, ou seja, uma prática comunicativa real oral permite naturalmente a descontinuidade de enunciado. Por isso, no que concerne à compreensão, é comum expor os alunos a essa oralidade que, então, não se faz nos moldes de um padrão linear. Em relação à produção oral, alunos e professores não se permitem à expressão com lacunas, ao esquecimento de palavras, fator comum em uma expressão até em língua materna. Geralmente, não há espaço para a construção da oralidade e do sentido que se constrói pela junção de outros elementos que não são somente a sonorização de palavras em moldes gramaticais perfeitos. Originalmente espera-se o ideal em todos os sentidos: pronúncia, vocabulário, sintaxe. O que, não radicalizando como um entrave à aprendizagem, no mínimo, intimida o processo.

A presente pesquisa entende que prática da oralidade, desde os níveis iniciais, precisa contemplar o que Dotz; Schneuwly (2011, p.132) apresentam como o “aspecto aparentemente caótico do discurso oral” para que assim os alunos passem a desenvolver a aprendizagem de uma língua em caráter mais espontâneo, ou seja, mais real. E que se permitam espontaneamente e com naturalidade à utilização de outros elementos da oralidade, que não os códigos de sons, palavras e organização sintática. A fragmentação que direciona a oralidade a outros recursos para a construção do discurso dá ao aluno mais possibilidades para o seu desenvolvimento. Entende-se assim “o não saber” como sinalização para outros caminhos, mesmo as lacunas que fragmentam o discurso direcionam para outros mecanismos que constroem o significado. Muda-se a compreensão de puro erro ou do problema de nível de língua pouco desenvolvido, pois, as

pausas, as buscas por vocabulário, as autocorreções e até os questionamentos para o preenchimento de lacunas são tomados como fatores naturais de uma oralidade espontânea, presentes em língua materna e, porque não, em língua estrangeira.

Entende-se que a escolha de documentos com a oralidade pré-formatada torna-se insuficiente, uma vez que, o seu desenvolvimento implica muito mais do que a exposição à sonorização. É preciso contemplar os elementos do “caótico”, expor e motivar a oralidade pela utilização dos recursos que podem movimentar o sentido do discurso para a compreensão adequada da mensagem. Sobre tais elementos, ressalta-se a apresentação de Henri Meschonnic, sob tradução de Robson Florentino, o qual declara que

Resta à oralidade livrar-se do empirismo tradicional que, acreditando ver nela apenas uma propriedade da voz, a considera através do modelo do signo. Segundo o dualismo do oral e do escrito. Esse dualismo é evidente. Tanto em etnologia quanto em linguística e na pedagogia das línguas. O estruturalismo o reforçou. [...] A oposição entre o oral e o escrito confunde o oral com o falado. Passar da dualidade oral/escrito para uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral permite reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso, que pode se realizar tanto no escrito como no falado. Há oralidade em Rabelais e em Joyce. A entonação é um modo da oralidade do falado. A imitação do falado no escrito é distinta do oral. A historicidade da pontuação dos textos é uma questão da oralidade. A tradução está se transformando através do reconhecimento da oralidade. (MESCHONNIC, 2006, p. 07)

O autor, então, apresenta outros elementos componentes da oralidade que a colocam em patamar mais amplo podendo ser relacionados ao que Dolz; Schneuwly (2011, p. 131) apontam como “vocalização”, “instrumento linguístico para a entonação e a acentuação, também é o lugar de expressão do ritmo e da musicalidade, que associamos frequentemente às emoções”. Tais autores ressaltam a importância do ritmo na composição do sentido e que “a produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção de grupos”. A importância do ritmo como destaca Meschonnic (2006) faz com que a significação do discurso seja fortalecida, uma vez que, “o ritmo é uma organização subjetiva do discurso, da ordem do

contínuo, não do descontínuo do signo. Nesse sentido, ritmicamente, prosodicamente, não há mais, no discurso, dupla articulação da linguagem”.

Dessa forma, o desenvolvimento da oralidade pressupõe que, na aprendizagem da língua, sejam destacados como marcas de significação do discurso na produção oral desses alunos, os quais empregam a língua para a elaboração de significações. Para tanto, é preciso considerar esses outros fatores, componentes de significação, promovem a interação que não é concretizada exclusivamente pelas palavras. Maria Del Carmen Torres Aranda, em sua tese de doutorado afirma que

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.
(ARANDA, 2011, p.19)

Assim, a interação é compreendida como uma ação entre os participantes capaz de por meio da construção da significação, efetivar um processo de comunicação. No contexto desta pesquisa o entendimento da interação colabora para o conceito de oralidade, a qual não se circunscreve apenas pelas palavras. Essa compreensão, por sua vez, colabora com a maneira como as atividades pedagógicas são apresentadas, para propiciar essa “ação recíproca”. Além disso, contribui com o modo como o professor tratará o desenvolvimento da habilidade oral, muitas vezes, engessada na idealização da aprendizagem por vocabulários isolados e a necessidade de estruturas perfeitas, sem, por exemplo, considerar os outros fatores que compõem a significação.

2.3 - Na realidade, uma questão prática: O olhar pedagógico para o ensino e aprendizagem no âmbito da tecnologia e a sistematização da oralidade

No decorrer deste capítulo, o contexto foi elemento bem marcado como fator norteador de comportamentos e, embora pareça repetitiva a retomada do assunto “tecnologia” para a apresentação dos componentes da sistematização da prática da oralidade, a escolha justifica-se por um fator: trata-se de contexto. O desenvolvimento da oralidade em AVA também exige do professor a familiaridade com a manipulação da tecnologia, o que, muitas vezes, pode parecer desestimulante a quem se mostra alheio aos conhecimentos vinculados a ela. Por esse motivo, a prática, no sentido de ação como meio e fim, é o mecanismo no aspecto de aprendizagem. Meio, pelo qual se caracteriza como ambiente em que se realiza a ação; e fim, por resultar na concretização aplicada da aprendizagem desenvolvida.

Nesse intuito, a sistematização da oralidade em contexto virtual enfatizou a prática para a promoção da oralidade e para a promoção da manipulação de tecnologia como recursos pedagógicos. Essas duas vertentes, embora pareçam tratar de fatores distintos, têm um ponto comum capaz de aliá-los em processos de sistematização: o processo de aprendizagem, tanto a oralidade quanto a tecnologia, precisa estar permeado pela ação efetiva para que se realize e para que expanda. Por mais que a aprendizagem envolva vários elementos aparentemente conflitantes e que apresente, somente a prática permite o (re)conhecimento de fatores, facilitadores e dificultadores pela aplicabilidade que aprimora, conferindo maior propriedade ao processo de aprendizagem.

Comumente, ainda para muitos professores, principalmente para os que não são muito adeptos às possibilidades da Web 2.0, a tecnologia está aliada ao adjetivo “complexo”, “inovador”, “efêmero”, entre outros que acabam por passar a ideia de que a complicação do

instrumental não representa algo a mais do que o giz possa fazer em sala de aula, além dos óbvios recursos visuais. Quando a realidade mostra que a “tecno” lógica é um fato social e que a educação, como instituição social, não está alheia a sua resultante, a tecnologia. Alguns profissionais veem-se em choque com a realidade: a dificuldade em corresponder, de modo prático e efetivo, à geração já presente no contexto educacional e que se movimentam pela tecnologia. Cria-se uma situação de desconforto. Esses profissionais que ainda não se sentem, efetivamente, inseridos no contexto em que o virtual é ferramenta de trabalho reconhecem estarem na “era tecnológica”, porém, sem a ela pertencerem por não saberem, ou pouco saberem, a respeito de sua manipulação. Após o momento de choque, como fica o professor que se enxerga em cena shakespeariana proferindo: giz ou a *Ipad*? Eis a questão...

O presente estudo compreende que para o questionamento exposto acima, uma maneira mais tranquila para essa decisão seria pensar a partir da perspectiva do professor reflexivo, apresentada por Philippe Perrenoud em “Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica”. De acordo com o autor,

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.
Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções.
(PERRENOUD, 2002, p.13)

A prática reflexiva propõe uma mudança de perspectiva em que as ações do professor não são consideradas como construto plenamente ideal e imutável, elaborados pela formação. O não saber faz parte de sua realidade, mas é necessário, transcendê-lo, não limitá-lo. É preciso salientar que Perrenoud (2002) conceitua a prática reflexiva a partir de uma concepção de caráter profissional, ressaltando a experiência e reflexão sobre a prática como norteadores de um aprimoramento do próprio *savoir-faire*. Essa reflexão se faz dentro do que se tem como real do

cotidiano da profissional. Assim o contexto efetivo da profissão é vivenciado não apenas para a aplicação dos elementos da formação, mas, como oportunidade para ser aprimorado a partir da reflexão sobre essa realidade.

A referência do profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. A formação atribui-lhe equivocadamente, a parte do leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações “clínicas” complexas.

(PERRENOUD, 2002, p.15)

Retomando a situação problema do professor que se encontra entre o giz e o *Ipad*, a prática reflexiva tira o holofote da crise na escolha entre um ou outro objeto, passando-o para o docente profissional que questiona resultados favoráveis ou desfavoráveis que justifiquem a aplicabilidade de usar um ou o outro. Pois, não é o instrumento que caracteriza o uso, mas, o uso que pode justificar o instrumento, sendo assim, mais uma vez, a ênfase na prática.

O presente estudo compreende a tecnologia, desde sua ideia de origem, dentro desse paradigma reflexivo em que, implica e está implicada em novas ações e meios voltados em uma realidade prática, em que objetiva-se o aprimoramento da ação ou da produção. Com um olhar mais flexível para a história de invenções, poderíamos compreender que tecnologia é uma proposta inovadora ou adaptativa a fim de responder às demandas de determinado contexto. Ela pode configurar-se em elemento concreto como, por exemplo, os produtos, ou configurando-se em formato de uso, quando o mesmo elemento disponibiliza novas possibilidades de ser usufruído. Mas, a evolução da tecnologia está vinculada à questão prática, pois, de acordo com Clézio Fonseca Filho em “História da computação [recurso eletrônico]: O Caminho do Pensamento e da Tecnologia”.

A história é parte dessa necessidade humana de refletir: é o desejo de explicar a origem e a verdade das próprias instituições, quem ou qual acontecimento as estabeleceu. Para responder sobre sua existência atual e conhecer a si mesmo o homem tem de mergulhar no seu passado, perguntando às gerações anteriores por que fizeram essas instituições e

não outras, por que surgiram esses precisos costumes e atitudes, por que ele tem essa herança cultural, e assim por diante.
(FONSECA FILHO, 2007, p. 16)

Desse modo, a noção da prática reflexiva vincula-se à tecnologia, pois, seu desenvolvimento vem da capacidade do homem em construir, na proposta e no intuito de transformar e, principalmente, para dar conta das novas exigências do ambiente onde está inserido, pautando e ressignificando a história. Desse modo, tecnologia é compreendida como, além das ferramentas tecnológicas, mas, como uma ação idealizada e de possível realização para o aprimoramento de determinada realidade. No período paleolítico, quando homem primitivo elabora seu primeiro instrumento, com ossos, visava objetivamente viabilizar suas ações em seu meio melhorando as condições de sobrevivência.

A construção do objeto pelo intuito de aprimoramento prático configura os primeiros contextos de tecnologia. Veraszto; Silva; Miranda & Simon (2004) no artigo “Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito”, nos apresentam o termo tecnologia a partir dessa capacidade transformadora do homem que o direciona em seu processo evolutivo, a partir de sua capacidade de desenvolver técnicas. Esses dois elementos, técnica e tecnologia, são associados para o próprio desenvolvimento do termo tecnologia.

[...] a história das técnicas e das tecnologias, não deve ser apenas entendida com uma descrição sucessiva dos artefatos descobertos por artífices e engenheiros, mas também o encadeamento das grandes circunstâncias sociais que ora favoreciam, ora prejudicavam o esforço humano em desenvolver seus artefatos e modificar o mundo ao seu redor, garantindo-lhes assim, melhores condições de vida. [...] É com o homem que as técnicas iniciam seu desenvolvimento, porque, este torna-se um prodigioso inventor de novos mecanismos, muito diferente daquilo que é concebido pela natureza. O que diferencia o homem do animal é que o primeiro descobriu que não tem somente o seu corpo como instrumento; muito pelo contrário, o homem aprende que é capaz de criar extensões inéditas para que seus membros possam agir no meio de maneira cada vez mais eficiente.
(VERASZTO; SILVA; MIRANDA & SIMON, 2004, p. 61- 64)

Esse breve histórico objetiva apresentar que a tecnologia tem seu gene primitivo na prática, direcionada ao objetivo de aprimoramento de determinado elemento. Quando relacionada ao contexto educacional, a tecnologia, muitas vezes, vem compreendida (e) convidativa à entrada na “dimensão prometida”, em que tudo por si só e de melhor acontece; ou ainda é compreendida como parafernália indecifrável, sendo justificável o fato de poder ser ignorada. Entretanto à luz do que Perrenoud (2002) apresenta como prática reflexiva, o presente trabalho afirma a importância de a prática docente contemplar a tecnologia recurso, porém, a partir da concepção de que é a função pedagógica do recurso em uma atividade idealizada pelo professor que justificará a sua razão de estar inserida no contexto de aprendizagem. Quando o professor tem sua proposta pedagógica bem definida e quando ele consegue visualizar qual o desenrolar didático almejado, a tecnologia torna-se meio para a realização, não fim. Assim, o conhecimento para a manipulação da tecnologia é informação de extrema importância, mas, deve ser visto como dispositivo para o aperfeiçoamento da prática docente, pois, a experiência didática do professor traz informações de grande valia para caracterizar o que objetiva fazer em um contexto pedagógico. Com ou sem tecnologia, a essência pedagógica não se perde, uma vez que, ela naturalmente permeia o contexto de ensino e aprendizagem. O saber ou o não saber já não são fatores deterministas, pois, a prática reflexiva aponta que

A análise de práticas, o trabalho sobre o *habitus*, o trabalho em torno de situações-problema são dispositivos de formação que visam desenvolver a prática reflexiva e a exigem abertamente; no entanto, eles não são suficientes. É importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso.
(PERRENOUD, 2002, p.23)

O presente trabalho considera que o saber ou o não saber instrumental é um fator a ser considerado, contudo, a prática pedagógica é essência que implica todo o processo de ensino e

aprendizagem, pois, no contexto formal de ensino, ela direcionará o desenvolvimento de um processo. Essa compreensão é corroborada por Janine Courtillon, em “Élaborer un cours de FLE¹” ao afirmar que “o que diferencia a aprendizagem da rua da aprendizagem da escola é que a escola tem os meios de controlar a aprendizagem e facilitá-la. O que ela propõe é portanto um método²”.

O processo de aprendizagem, em contexto formal, pressupõe uma sistematização, ou seja, mecanismos de organização que a preveem em processo de desenvolvimento. Como o processo de aprendizagem é compreendido neste estudo, como processual, a divisão em etapas proposta por Courtillon (2003) mostrou-se mais adequada para sistematização da oralidade como objeto principal do processo de aprendizagem desenvolvido no AVA. Ultrapassando a noção de tarefa, a autora o apresenta como “unidades de ensino”, tais unidades também são direcionadas a partir do objetivo da aprendizagem.

Um curso deve ser pensando em termos de unidades de ensino, tendo cada uma objetivos de aprendizagem (definidos enquanto savoir-faire implicando conhecimentos linguísticos), os dados selecionados em função do objetivo, e segundo uma certa progressão, uma metodologia de aprendizagem e uma avaliação.³
(COURTILLON, 2003, p. 32)

Essa organização, explicitada por Courtillon (2003), é significativa porque transcende a ideia da aprendizagem desenvolvida por atividades individualizadas. Ao pensarmos a aprendizagem como processual, torna-se interessante quando Dolz ; Schneuwly (2011, p.82) propõem o desenvolvimento da aprendizagem por meio da “sequência didática”, termo

¹ (Todas as traduções são nossas) Elaborar um curso de FLE

² “Ce qui différencie l’apprentissage dans la rue de l’apprentissage à l’école, c’est que l’école apporte les moyens de contrôler l’apprentissage et de le faciliter. Ce qu’elle propose, c’est donc bien une « méthode ». (Courtillon, 2003, p.31)

³ Un cours doit être pensé en termes d’unités d’enseignement, ayant chacune des objectifs d’apprentissage (définis en tant que savoir faire impliquant des connaissances linguistiques), des données sélectionnées en fonction de l’objectif, et selon une certaine progression, une méthodologie d’apprentissage et une évaluation. (Courtillon, 2003, p.32)

apresentado como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além disso, ainda no sentido organizacional da sistematização, os autores declaram que “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Nesse sentido, a organização das atividades orais desenvolvidas por esta pesquisa foi elaborada com base nessa perspectiva de sequenciamento de atividades, modificando-se a cada proposta do módulo, mas também, fazendo-se coerente com o eixo central da proposta da atividade. Fator que lhes confere o princípio da modularidade que

é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. [...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.
(DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.93)

Outro fator importante para a organização das atividades foi o elemento apresentado por Courtillon (2003) como “Progressão”, em que representa a exposição do mais simples ao mais complexo. Essa progressão objetivou promover nos alunos a confiança e a vinculação declarada ao processo de aprendizagem para a produção oral. Courtillon (2003) afirma a necessidade de considerar a afetividade como elemento favorável à aprendizagem, principalmente, para a memorização.

De fato, esquece-se nesses casos que apresentar os elementos linguísticos em uma situação marcada pela afetividade dos locutores assegura quase que certamente uma boa percepção das formas e dos sentidos. [...] memoriza-se melhor um elemento quando ele está ligado a uma situação em que o afeto é implicado e a entonação preponderante, que quando é necessário dar ênfase à análise do sistema linguístico, que não constitui em nenhum caso uma prioridade para os iniciantes⁴.
(COURTILLON, 2003, p. 38)

⁴ En effet, on oublie dans ce cas que présenter des éléments linguistiques dans une situation marquée par l'affectivité des locuteurs assure presque certainement une bonne perception des formes et des sens. [...] on mémorise mieux un élément lorsqu'il est lié à une situation où l'affection est impliquée et l'intonation prépondérante, que quand il faut faire appel à l'analyse du système linguistique, qui ne constitue en aucun cas une priorité pour les débutants. (COURTILLON, 2003, p. 38)

Nesse intuito ressaltou-se uma atividade para a preparação dos possíveis enunciados que seriam produzidos. Ao invés da exposição do aluno a documentos, compreendeu-se importante permitir-lhes a motivação e tempo para elaborar o discurso em sua mente, em uma forma de ensaio, como parte da sequência de atividades. Esse procedimento vincula-se ao processo de sistematização da produção dos elementos apresentados por Dolz ; Schneuwly (2011) quando abordam a necessidade de trabalhar em níveis diferentes, inspirados na psicologia da linguagem. Em meio aos quatros níveis apresentados pelos autores, a “Representação da situação da comunicação” foi uma ação promovida por meio de atividades que incentivaram os alunos a pensarem na língua-alvo.

O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas a turma, quem quer seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno representante dos jovens? Como pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.88)

A distribuição das atividades também considerou o aspecto da variedade. As formas de produção puderam variar de acordo com a proposta principal da atividade, mas, basicamente em relação à ferramenta do AVA os usos não foram tão diferenciados. Assim, o que modificou o contexto de produção, dando-lhe o aspecto da variedade, foi a maneira como o uso da ferramenta foi proposto para a sua realização, haja vista que, formatos diferentes foram elaborados a partir da mesma ferramenta.

As sequências objetivaram promover o desenvolvimento da oralidade pela prática da língua-alvo em produções orais diferenciadas. Assim, a construção dos discursos orais foi o eixo central da sistematização. Entretanto, pensando em procedimentos que pudessem potencializar a aprendizagem e trabalhar pontos específicos da produção, atividades de cunho mais estrutural também foram realizadas: O texto oral transformado em texto escrito e a transcrição dos

enunciados produzidos objetivaram chamar a atenção para elementos mais específicos da produção. E como Marcuschi (2008) explana, “É preciso não deixar de reconhecer que o estruturalismo teve o mérito de chamar a atenção para fatos da língua que antes não eram vistos com aquela clareza”.

O diferencial é que tais atividades, com a proposta de aprimoramento, tinham o intuito de uma nova produção, com as correções efetuadas. O que se torna mecanismo de avaliação pelo erro pode ser considerado fator para o aprimoramento e não para ressaltar o erro por ele mesmo. A avaliação foi compreendida como processual e não apresentou resultados quantitativos ao grupo. Avaliou-se os avanços que cada aluno apontou em termos de habilidade de produzir oralmente e coerentemente os enunciados sugeridos. As percepções dos participantes da pesquisa em relação ao uso do AVA e a promoção da oralidade também foram consideradas. Ou seja, a avaliação pautou-se na habilidade referente à produção oral e a percepção sobre essa habilidade, não como uma verificação de erros ou acertos, bem como Courtillon (2003) apresenta

Uma avaliação justa, dissemos, não passa por uma contagem de erros. De fato, se marcamos apenas os erros, negligencia-se o aspecto positivo da performance. O mesmo estudante pode cometer erros gramaticais, erros de registro, mas, ele também pode ter um léxico variado, utilizar imagens, empregar as palavras de maneira criativa, ter uma boa pronúncia. Ele pode marcar pausas falando, os acentos de insistência que torna a fala compreensível, apesar dos erros gramaticais. Não seria, portanto, justo de contabilizar apenas os erros⁵.

(COURTILLON, 2003, p. 48)

Assim, a avaliação da oralidade deve partir do pressuposto da construção de um discurso, composto por diversos elementos que não apenas sons, e elaborador de uma significação que deve ser pertinente ao contexto no qual é produzido. Por isso, não cabe nesse sentido que a

⁵ Une évaluation juste nous l'avons dit, ne passe pas par une comptabilisation des fautes. En effet, si on ne s'en tient qu'aux fautes, on néglige l'aspect positif de la performance. Le même étudiant peut faire des fautes grammaticales, des fautes de registre, mais, il peut aussi avoir un lexique varié, utiliser des images, assembler des mots de manière créative, avoir une bonne prononciation. Il peut marquer des pauses en parlant et des accents d'insistance qui rendent la parole plus compréhensible, malgré les fautes grammaticales. Il ne serait donc pas juste de ne comptabiliser que les fautes. (COURTILLON, 2003, p. 48)

avaliação trate a língua como um sistema de códigos, apontando o que não está correto nesse sistema, pela contabilização dos erros. O desenvolvimento da oralidade pela prática permite a vivência *da* língua estrangeira e *em* língua estrangeira. Quanto mais esse processo se estende e quanto mais ele se intensifica, efetiva-se a oralidade na aprendizagem da língua estrangeira e o desenvolvimento da oralidade nesse contexto. Desse modo, a aprendizagem desenvolvida por um processo que permita as ações de planejar, realizar, revisar, como proposto por Dolz; Schneuwly (2011), permitirá também o aprimoramento da prática da oralidade por meio de um processo reflexivo. Ao tratar o elemento real, a língua em significado como organismo vivo e passível de (re)construção a cada etapa da aprendizagem, promove a evolução do oral e da própria ação de aprender.

CAPÍTULO 3

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa-ação como metodologia que embasou e norteou a pesquisa percorrida nessa dissertação. Pesquisa de cunho interpretativista e que considerou o aspecto processual como alicerce de seu desenvolvimento e de suas considerações. Entende-se e destaca-se o termo “aspecto processual” como elemento portador da essência dos procedimentos envolvidos numa pesquisa fundamentada pela pesquisa-ação. El Andaloussi em seu texto, “Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia”, apresenta a pesquisa-ação, destacando o papel da pesquisa dentro desta metodologia. O autor, assim, apresenta a pesquisa-ação tanto no que concerne ao seu caráter conceitual como, também, procedimental.

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns.
(EL ANDALOUSSI, 2004, p.86)

A escolha da pesquisa-ação como metodologia norteadora deste trabalho justifica-se pelo intuito de desenvolver um estudo analítico, prático e reflexivo sobre a elaboração e realização de atividades pedagógicas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o desenvolvimento da oralidade. Dessa forma, o objetivo, proveniente da identificação da ausência de atividades orais em AVA para o ensino de línguas estrangeiras, está firmado na intenção de tecer propostas pedagógicas, experimentadas, para contemplar a oralidade no AVA.

Este capítulo apresenta expõe, inicialmente, a pesquisa-ação em termos conceituais, de modo a caracterizá-la no aspecto processual e prático e, em seguida, aponta alguns elementos

que propulsionam tal aspecto destacado que justificam sua escolha como aporte metodológico para o desenvolvimento da análise a que se propõe esta dissertação. Posteriormente, apresentamos um breve histórico que explicita a identificação e delimitação da situação-problema, seguido da apresentação do grupo de participantes da pesquisa e do ambiente em que foi realizada. Na sequência, são apontados os procedimentos para a coleta de dados, bem como, alguns fatores éticos de um processo de pesquisa. Após esses elementos de contextualização da pesquisa, são apresentados os instrumentos, bem como os procedimentos para a coleta de dados. E, por fim, são apresentados os mecanismos para a análise dos dados coletados.

O viés analítico da pesquisa, por meio da observação e reflexão, visou observar comportamentos relacionados aos participantes no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade no AVA construído ⁶. O caráter prático, no sentido da experimentação, pôde concretizar e propor uma sequência de atividades pedagógicas de prática oral, que ultrapassaram a perspectiva de escolha ferramental para o seu desenvolvimento, tomando a intenção pedagógica e percurso para sua realização como eixos centrais para a sua elaboração.

A aplicação dessas atividades e sua experimentação, tomando-se por base a pesquisa-ação, colaborou para a organização de uma série de apontamentos advindos por meio de reflexões do pesquisador, mas também, principalmente por observações feitas pelos participantes da pesquisa. O grupo, de fato, vivenciou a prática da oralidade por meio dessas atividades pedagógicas no mundo virtual e, no decorrer da experimentação pôde construir, co-construir e reconstruir de maneira colaborativa as propostas que objetivaram o desenvolvimento de sua oralidade em língua estrangeira, mais precisamente, em língua francesa. Daí, o caráter processual e a análise das múltiplas perspectivas como elementos fundadores do presente estudo. Caráter que pode ser

⁶ Neste capítulo, o termo “AVA construído” será empregado para representar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, o objeto de elaboração e de análise desenvolvido para esta pesquisa.

reafirmado conforme René Barbier, em “A Pesquisa-ação”, em que tece a conceituação do tema, considera os resultados, a partir da pesquisa como processo e não simplesmente como fim.

[...] Ela pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado do desenvolvimento do potencial humano.
(BARBIER, 2007, p.19)

3.1- A pesquisa-ação: Um processo reflexivo, prático e de construção

A escolha da pesquisa-ação consiste no fato de que, tendo como intuito a experimentação como dimensão principal do presente estudo, os princípios dessa metodologia mostraram-se coerentes para nortear e fundamentar esta pesquisa. Inicialmente, destaca-se a pesquisa-ação no caráter de investigação de cunho qualitativo. Essa metodologia foi escolhida dentre as outras possibilidades, principalmente, por duas características que se mostraram coerentes e pertinentes à pesquisa desenvolvida:

- ✓ A flexibilização do processo, pela qual, com a visão processual, a pesquisa pode ter seu percurso repensado ao visar outra possibilidade de etapa;
- ✓ O engajamento tanto do pesquisador quanto dos participantes para equacionar uma situação-problema.

Esses fatores denotaram o ideal de co-construção como cerne para a busca e o experimento de processos mediados pela tecnologia em um AVA como possibilidade pedagógica para o desenvolvimento da oralidade em L.E. O que, reafirmou, portanto, a relevância da pesquisa-ação para o presente estudo. Tal coerência é corroborada por essa visão de progressão e progresso pautados na relação entre a ação prática no campo e a ação de refletir sobre ele, tal como apresenta David Tripp, no texto “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”.

É importante que se reconheça a pesquisa-(a)ção como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

A pesquisa-ação é uma metodologia científica que se desenvolve por uma relação dialógica entre pesquisador e seus participantes. No presente estudo, esse diálogo se deu em cada aula e no decorrer de todo o curso. A partir discussões e reflexões que tivemos em grupo sobre as dificuldades, as incompreensões, as descobertas e os avanços norteamos novos rumos para próximas etapas. A interação dialógica se deu mesclando os papéis de pesquisadora-professora, que aplicou uma experimentação pedagógica no AVA, valendo-se do pacote Moodle e suas ferramentas objetivando melhor desenvolvimento da aprendizagem para expressão oral em língua francesa. Os alunos-participantes da pesquisa realizaram as atividades no intuito de desenvolverem melhor a capacidade de se expressarem em francês verificando os mecanismos empregados por meio do recurso tecnológico em questão.

Uma situação-problema é identificada e uma sequência de ações é planejada e aplicada, considerando a implicação dos participantes da pesquisa no processo de reflexão e elaboração de apontamentos, no intuito de equacionar o problema pontuado ou ainda atingir uma meta estabelecida. Assim, a situação-problema e o processo reflexivo prático dos envolvidos impulsionam o agir em construção de uma nova realidade. René Barbier (2007, p.19) afirma que a “pesquisa ação é eminentemente pedagógica e política [...] pertence à categoria da formação”.

Pode-se compreender que a sistematização e o desenrolar da pesquisa, embora não linear e flexível, corresponde a um processo político e de formação, uma vez que, o envolvimento dos participantes da pesquisa lhes possibilita uma consciência do próprio processo em busca da transformação almejada. Quando Barbier declara a pesquisa-ação como pedagógica e política, o

autor imprime duas dimensões nessa metodologia: a primeira, de análise e sistematização de informações, que desencadearão o conhecimento; a segunda, de engajamento, que corresponde ao propósito de promover transformação de determinado fator identificado como problema. A pesquisa fundamentada e orientada pelo pesquisador serve como embasamento para escolhas, aceitações e recusas, ou seja, as ações, determinadas pelo pesquisador e grupo-alvo. No texto “Pedagogia da Pesquisa-Ação”, Maria Amélia Santoro Franco expõe a Pesquisa-ação e seu aspecto diferencial.

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado.
(FRANCO, 2005, p. 490)

Essa metodologia de estudo caracteriza-se por inserir, de forma declarada, o pesquisador no processo em questão. Todavia, esse fator é apenas um entre outros que corroboram para que a pesquisa-ação seja um procedimento científico de análise e reflexão profundas, cujos resultados apresentam, por essência, caráter colaborativo ao contexto pesquisado. Tripp (2005) diferencia a Pesquisa-ação dos outros tipos de investigação-ação justamente pelo “uso que faz de técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação”. Entende-se que a

[..] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática[...]
(TRIPP, 2005, p.447)

O autor ainda acrescenta a necessidade desta metodologia fazer-se valer de critérios que a avaliem e certifiquem seus procedimentos e sua validação, ações comuns às outras práticas de atividade científica. A pesquisa-ação, acadêmica tal como é, não poderia ser considerada de modo diferenciado nos padrões que dão credibilidade às pesquisas.

[...] eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). [...] A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.
(TRIPP, 2005, p.447)

Ainda tratando da postura na pesquisa-ação, Franco (2005), por outro lado, destaca a característica de a pesquisa-ação ser, de fato, emancipatória, exigindo uma postura de engajamento do pesquisador e dos participantes da pesquisa para resultados que se desenvolvam nessa perspectiva. A autora, em análise da pesquisa-ação, aponta que esse engajamento é um fator presente na base histórica da pesquisa-ação.

Pode-se observar que as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.
(FRANCO, 2005, p. 487)

Portanto, tendo em vista os diferentes aportes teóricos que apresentam esses atributos intrínsecos à pesquisa-ação, a flexibilização e o engajamento impulsionaram este trabalho, desenvolvendo-o não pela premissa da busca de um resultado final, mas, de demonstrar o trabalho científico como um processo que implica e propicia reflexões e avanços em caráter constante e contínuo.

3.2 - Os participantes como agentes ativos no processo da pesquisa e da ação: Aspectos elementares e impulsionadores da pesquisa como processo

El Andaloussi (2004) afirma que a “Pesquisa-Ação inicia uma nova ética”. Muda-se também a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao processo. Esses são, e precisam ser, incontestavelmente compreendidos como elementos humanos, não como dados, pois,

A pessoa humana adquire sua dignidade. Não é mais considerada objeto de pesquisa semelhante aos sais minerais ou à natureza da rocha. O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas.
(EL ANDALOUSSI, 2004, p.81)

Dessa forma, evidencia-se a valorização dos participantes da pesquisa não como fonte de informação, mas, como colaboradores que vão construir o processo, a pesquisa em si. Para tanto, o posicionamento do pesquisador perante os participantes da pesquisa é um elemento crucial, uma vez que, a pesquisa se desenrolará em uma relação dialógica entre esses dois grupos. Quando Barbier (2007) explicita a função do pesquisador como colaborador na tomada de consciência dos atores do problema, para uma ação coletiva em prol de determinado objetivo, não posiciona o pesquisador como detedor de uma verdade ou da salvação, mas, “o seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema”.

Nesse intuito, outro fator deve ser considerado, também explicitado por Babier, no que concerne às discussões do grupo: o *feedback* e a linguagem acessível. Esses elementos estabelecem a fluência da pesquisa e destaca o respeito aos participantes. O *feedback* é a característica de um processo espiral com base no envolvimento do grupo e de sua avaliação fechando uma etapa e para nortear a subsequente. A linguagem do pesquisador e a linguagem dos participantes devem ser inteligíveis. Por um lado, o pesquisador precisa se fazer compreender pelo grupo de participantes. Por outro, precisa acessar as compreensões dos próprios participantes da pesquisa.

Embora Barbier destaque tal postura na pesquisa-ação existencial, a presente pesquisa a entende muito além como um procedimento, mas, como postura ética fundamental concernente à pesquisa-ação em si. “O pesquisador em pesquisa-ação existencial tem a preocupação de ser

compreendido e de poder agir eficazmente com não-especialistas.” (Barbier, 2007, p. 25). Essa visão corrobora a compreensão de Tripp como pesquisa de caráter deliberativo.

A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz. A pesquisa científica, o mais das vezes, é discutida no sentido formal de teorização indutiva e dedutiva. Esses processos são por certo utilizados na pesquisa-ação, não porém para produzir conclusões e previsões positivistas, que são muito diferentes de bons julgamentos profissionais.
(TRIPP, 2005, p. 447)

Barbier (2007) relaciona alguns fatores, configurando o que denomina como noções-entrecruzadas, as quais estão intrínsecas no processo da Pesquisa-ação. Esta pesquisa considerou esses fatores como escuta sensível, complexidade, mudança, entre outros. Tanto na coleta de dados, quanto em sua interpretação, buscou-se assegurar, sob o aspecto ético, o respeito à pesquisa-ação, como método co-constutivo direcionado à postura e às relações humanas que, por essência, são complexas. No sentido da valorização do participante da pesquisa, Barbier (2007) vai além da linguagem acessível e destaca a escuta sensível como fator “indispensável à pesquisa-ação”.

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem)
(BARBIER, 2007, p.94)

A pesquisa-ação coloca-se como uma outra perspectiva de análise do objeto de estudo em que há, seguindo a explicitação de El Andaloussi (2004), “a concepção de ciência globalizante”. Diferentemente, da postura de se objetivar, a partir do estudo, definição e/ou descrição de determinado elemento, a pesquisa-ação permite articular, dentro da interpretação, elementos que, a princípio, se comportam como antagônicos elaboram uma “linguagem de complementariedade”.

Sob essa ótica, pode-se mencionar vários trabalhos teóricos que tentam articular a teoria com a prática, a ordem e a desordem, o simples e o complexo, o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o distanciamento e a implicação do pesquisador, etc.
(EL ANDALOUSSI, 2004, p. 82)

Cabe ao pesquisador, consciente de estar em um processo de construção de elemento, e não de descrição de elemento, articular em seu discurso essas dimensões conflituosas e naturalmente humanas. Dentro desse aspecto, compreende-se eticamente aceitável e, até mesmo, espera-se a leitura da complexidade como fator inerente ao grupo de participantes da pesquisa e ao próprio processo da pesquisa, já que é uma análise de um processo humano. O pesquisador desenvolvendo a pesquisa pela ótica que prima por uma praticidade exacerbada pode acabar contrapondo-se à complexidade humana que, por si só, não segue padrões de linearidade. Marília Gouvea de Miranda e Anita C. Azevedo Resende, em seu texto “Sobre pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo” configuram bem a heterogeneidade do humana quando colocam que “O humano é, desse modo, uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável”. Barbier (2007) explicita que “Para o pesquisador em pesquisa-ação, o fato de aceitar o paradigma da complexidade impõe uma visão sistêmica aberta”.

A presença constante do pesquisador também é um fator crucial no processo de pesquisa-ação. O pesquisador, consciente de seu papel, precisa comprometer-se com a pesquisa e, por consequência, com os atores que a ela pertencem. Para El Andaloussi (2004), esse fator define o militantismo, característica da Pesquisa-ação, que é composto pelo engajamento do pesquisador.

De fato, da natureza do militantismo do pesquisador depende seu modo de apropriação das ferramentas da pesquisa-ação. É certo que a própria natureza do trabalho na pesquisa-ação exige uma presença constante tanto no plano de pesquisa quanto no plano de ação [...] A pesquisa-ação com alcance transformador evidencia o desafio do controle dos conhecimentos pela aliança sutil entre os poderes políticos e as práticas científicas que lhe são subordinadas.
(EL ANDALOUSSI, 2004, p. 80-81)

Embora o militantismo possa ser direcionado a esse alcance transformador do qual fala El Andaloussi (2004), é perceptível que, de fato, ele representa o comprometimento com o processo da pesquisa como um todo. Mesmo porque, esse comprometimento será motor para o alcance dos objetivos de transformação pré-estabelecidos. A transformação é também destacada por Barbier (2007) como fator importante para a pesquisa-ação. Entretanto, o autor emprega o termo “Mudança”, fator componente das “Noções entre-cruzadas”, considerando que “a pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo” (Ardoino 1984 *apud* Barbier 2007). Contudo, neste ponto, é preciso enfatizar que o engajamento não é de responsabilidade apenas do pesquisador, mas, dos componentes da pesquisa, ou seja, também de seus participantes.

Para Tripp (2005), o pesquisador deve assegurar a sua postura ética e, também, assegurar que os participantes assim se portem. O pesquisador não deve portar-se como portador da salvação por conta de meta objetivada. Deve fazer parte de sua conduta orientar e conscientizar os participantes de que a pesquisa-ação é um processo coletivo, sendo seu engajamento também fator crucial para atingir o que foi objetivado. Por fim, observa-se que a pesquisa-ação provoca em um envolvimento de todos componentes, não separando responsabilidades do pesquisador, o qual não corresponde a um coletor de dados, nem dos participantes da pesquisa, os quais não representam o papel de meros informantes ou geradores de dados.

3.3 – A identificação da situação-problema

No que tange à identificação da situação-problema na presente pesquisa, observou-se a ausência do desenvolvimento sistematizado da oralidade no ambiente virtual de ensino de língua

estrangeira. A percepção da situação-problema e de outros elementos que a compõem não são, apenas, um construto da análise e organização da pesquisa em si, mas também de minhas experiências pedagógicas como aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e como professora de língua francesa, além de minhas experiências do trabalho Laboratório de Multimídias do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Essas múltiplas e diferenciadas fontes de informação permitiram-me delinear a situação-problema de modo mais abrangente.

Inicialmente, essa observação decorreu de um trabalho final, por mim realizado na disciplina de Português como Segunda Língua, enquanto aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em que pude realizar uma análise exploratória de cursos online de Português do Brasil para estrangeiros. Nesse estudo, intitulado “Análise exploratória do ensino de Português como Língua Estrangeira via internet”, apresentado no I Seminário de Estudos em Língua e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, no ano de 2010. Nesse trabalho, verificou-se que as atividades disponibilizadas em cursos online estavam circunscritas primordialmente à gramática e apresentavam-se de modo bastante estruturalista, limitando-se às tarefas de completar lacunas e repetições de conjugação verbal.

Questionando os resultados observados por meio do trabalho acima apresentado e motivada a compreender melhor as possibilidades de aprendizagem promovidas pela internet, no Laboratório de Multimídias do LET, com o auxílio dos colaboradores do laboratório, dei continuidade na análise de outros cursos online de L.E. Assim, observei que a maioria dos cursos demonstravam a tendência em sistematizar o processo de ensino e aprendizagem da língua a partir da gramática e do vocabulário. Além disso, no que se refere a tipo de atividades, evidenciou-se que a maioria optava por uma abordagem de completar lacunas, associação e

repetição de vocabulário. Essas informações foram lapidadas tanto no meu trabalho no Laboratório, quanto nas aulas do PPGLA, onde pude compartilhá-las e minha compreensão a partir da colaboração de professores e colegas.

Desse modo, evidenciou-se que as características identificadas apontavam os ambientes virtuais, sites e blogs, voltados para o ensino e aprendizagem com métodos bastante estruturalistas e que denotavam uma subutilização da tecnologia como mecanismo para o ensino e aprendizagem de L.E. Todas essas reflexões proporcionaram a identificação e delimitação da situação-problema concernente não só à inserção, mas, à sistematização da oralidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem, já que essa subutilização, além de problemática por si só, limitava-se a aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades envolvendo apenas a escrita. Portanto, a pesquisa envolveu duas dimensões:

- ✓ a dimensão AVA, em que o pesquisador, a partir da observação do ambiente virtual e fundamentado por um escopo teórico em didática de língua estrangeira e uso de TIC, pôde desenhar e construir o espaço virtual e nela organizar e concretizar atividades direcionadas ao desenvolvimento da oralidade;
- ✓ a segunda dimensão, didático-pedagógica, a qual envolve diretamente a realização da atividade em si, bem como, as impressões e as observações do grupo-alvo sobre a atividade realizada. Embora a dimensão AVA seja inicialmente projetada para acolher a pesquisa e seus participantes, a segunda dimensão, a presencial, influenciou diretamente a arquitetura final da proposta de um ambiente virtual cujo foco foi elaborar e experimentar atividades para o desenvolvimento da habilidade oral por meio de recursos tecnológicos.

Esse processo corrobora para a característica do processo espiral, exposto por Barbier (2007) e organizado em fases, as quais posteriormente serão explicitadas neste texto.

Cada fase, em verdade, modifica o conjunto do sistema interativo da pesquisa-ação. A dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos no âmago do pesquisador coletivo e, depois, a do pesquisador coletivo com o conjunto do grupo-alvo, estimulam constantemente o movimento da pesquisa-ação. Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com sua sequência de conflitos e de mediações ligados à ação.

(BARBIER, 2007, p.121)

Posteriormente à elaboração, à aplicação e à avaliação dessas atividades, a presente pesquisa pôde desenvolver de forma empírica uma reflexão didático-metodológica sobre os recursos tecnológicos a fim de contemplar a oralidade no AVA, com o objetivo de tecer um escopo teórico e metodológico a respeito desse elemento no contexto supracitado.

El Andaloussi (2004) expõe a pesquisa-ação de modo bastante organizado a fim de apresentar os elementos que lhe asseguram o status de cientificidade. Nesse sentido, o autor desmembra as dimensões “Pesquisa” e “Ação”. Para o autor, a pesquisa é “a ação pela qual o pesquisador produz o conhecimento, obedece a um conjunto de regras que devem ser aplicadas para garantir o caráter de cientificidade”; por outro lado, a ação “tem a função de diagnosticar uma situação”. Por meio da ação, propriamente dita, inicia-se um processo de acompanhamento, observação, análise e avaliação que irão conferir sentido à pesquisa, desencadeando novas ações, ou seja, uma nova etapa e a continuidade do processo.

Após esta breve exposição de El Andaloussi (2004), acredita-se que embora haja a necessidade de se pensar teoricamente o uso da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem de L.E, faz-se crucial refletir e tecer proposições práticas que demonstrem a aplicabilidade desse recurso como viabilizador e potencializador da prática oral nesse contexto. Esse intuito abrange uma série de fatores voltados a diversos âmbitos da inserção da Tecnologia

da Informação e Comunicação (TIC) na educação, como também da organização e apresentação das informações em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, sobretudo, do olhar didático referente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem que tome o contexto virtual como recurso pedagógico. Considerando o último elemento, o olhar didático, dentro da situação-problema identificada, parece ainda estar limitado à abordagem estruturalista que subtiliza, por sua vez, as potencialidades oferecidas pela tecnologia.

Entende-se a pesquisa-ação como metodologia pertinente a esta pesquisa, uma vez que, não caberia ao pesquisador propor ideias sem considerar os usuários, ou então, os alunos. Esses usuários, ao realizarem as tarefas, fazem o ambiente virtual tornar-se uma incontestável realidade. Assim, as ações são avaliadas e reavaliadas pelos participantes da pesquisa juntamente com pesquisador. Este processo norteia novas escolhas e outras possibilidades para contemplar a oralidade no processo de ensino por meio do AVA. Estas ações, ao mesmo tempo em que encontram-se híbridas entre a identificação de um problema e a projeção de um melhoramento, nem sempre são apontadas simultaneamente ou necessariamente pelo pesquisador e pelos participantes no mesmo momento da pesquisa, o que permite a autonomia da reflexão sobre o ensinar e o aprender.

3.4 - Os participantes da pesquisa: Grupo-alvo

Os participantes da pesquisa são alunos de uma turma do curso Básico II, de língua francesa, do projeto do Centro Interescolar de Línguas 2 (CIL 2) de Brasília, ofertado pela Associação de Pais, Alunos e mestres (APAAM) à comunidade de Brasília pelo projeto

denominado “Quintas do saber”. Inicialmente, duas turmas participaram da pesquisa e desenvolveram atividades no AVA elaborado para o então projeto: Uma do módulo 2, cursando o segundo semestre do curso; outra do módulo 4, do quarto semestre corresponde ao desenvolvimento de um nível mais intermediário. Embora as sequências pedagógicas tenham mantido os ideais provindos dos apontamentos da pesquisa como um todo, também foram respeitadas as necessidades específicas de cada grupo. O que acabou por desenrolar, para cada turma, sequências muito distintas. O próprio processo apontou a inviabilização de dados para contemplar as duas turmas, devido à diferença de dois níveis entre os grupos, no que tange às atividades e às necessidades muito específicas a cada grupo. Assim, o material desenvolvido pelo grupo intermediário, não está contemplado na presente pesquisa, pois exigiria também considerar o nível mais avançado do grupo, o qual permitiu atividades não pertinentes ao grupo do módulo 2. Dessa maneira, o material do módulo 4 foi redirecionado para um artigo cuja temática contempla a construção de um AVA para a prática oral de grupos de níveis mais avançados.

O livro didático adotado pelo projeto para todos os níveis é o *Latitudes 1 – Méthode de français A1/A2*, de Régine Mérieux e Yves Loiseau, da editora Didier.

A composição do grupo foi heterogênea, uma vez que, alunos ingressaram na turma posteriormente a três semanas após o início do curso. No decorrer da pesquisa, outros participantes tiveram de deixar o grupo por motivos profissionais que os impossibilitaram de continuar o curso aos sábados. Dois alunos do curso não desenvolveram atividades no AVA e, por esse motivo, não puderam ser considerados participantes da pesquisa, haja vista, que não realizaram efetivamente experimentação do ambiente para, assim, tecerem suas observações como dados para este estudo. No total, a pesquisa contou com 9 participantes, adultos, todos do

sexo feminino e de faixa etária heterogênea, dois participantes de 21 e 22 e, os demais, entre 40 e 69 anos. A grande parte cursando ou com formação superior. As áreas de atuação são diversificadas como direito, licenciaturas, biblioteconomia, administração, comunicação ou do lar. 4 componentes tinham estudado francês durante o ensino médio e os demais iniciaram os estudos da língua no Projeto “Quintas do saber”. Todos já estudaram uma outra língua estrangeira. A identificação dos participantes da pesquisa, mantendo o aspecto ético de assegurar-lhes sua identidade, foi feita por Px, em que a letra “P” corresponde ao participante e “x” à sequência entre 1 a 9. A abreviação TDs corresponde a “Todos”.

Quando questionados em relação aos objetivos para o estudo da língua francesa, as respostas foram diversificadas. Entre os adjetivos interessante, agradável, fascinante, divertido, importante, 4 participantes declararam estudar francês por objetivarem viajar à França e 3 declararam o intuito de desenvolver “a fala” (termo por eles empregado) por acharem a habilidade difícil. 80% do grupo nunca tinha feito um curso online. Para a resposta afirmativa a esta questão, 20% do grupo, expressou ter achado a experiência boa por possibilitar flexibilidade, autonomia e por não demandar deslocamento. Os participantes também demonstraram-se como usuários de algumas ferramentas da internet, quando questionados em relação ao uso da rede 90% declaram usar e-mail, 70% sites de busca, 50% para pesquisas acadêmicas, 50% para compras, 40% para ouvir música, 30% redes sociais, 20% para cursos a distância, 0% para chats e leitura de livros. O grupo mostrou-se motivado para estudar a língua francesa e, como os objetivos de cursar a língua francesa mostraram-se bastante claros e evidenciados pelos próprios participantes da pesquisa, cada aluno demonstrou ter consciência referente à representatividade do curso para si.

3.5 - O contexto da pesquisa: O projeto Quintas do saber e inserção de um Ambiente virtual no curso de francês, segundo semestre

O projeto Quintas do saber tem o intuito de aproximar a comunidade de Brasília ao ambiente da escola e promover a acessibilidade ao ensino de língua estrangeira. Os cursos são de valor monetário simbólico cuja receita é convertida ao pagamento de professores (contratados para o projeto, mas, sem vínculo com a Secretaria de Educação) e a compra de materiais para a própria escola, como equipamentos ou pequenos ajustes na infra-estrutura, por exemplo. No que diz respeito à infraestrutura, o ambiente escolar mostra-se muito favorável às aulas de línguas. Cada sala dispõe de um aparelho de televisão e som, ambos com entrada USB. Aparelhos como *datashow* e *notebook* também são abertamente disponibilizados aos professores para o uso da internet, na rede da própria escola. No semestre em que esta pesquisa foi realizada, uma rede *wifi* estava em processo de ampliação e disponibilização aos professores. Desse modo, pelo próprio aparelho de TV foi possível acessar internet. Infelizmente, por conta do processo de implantação e mais no final do semestre, esta rede nem sempre esteve disponível. O que causou alguns problemas às atividades que visavam integrar o AVA ao ambiente presencial.

As aulas ocorreram presencialmente, uma vez por semana e com duração de 2 horas e meia. O curso total está configurado em 45 horas, dividido em 18 encontros. De fato, embora o projeto se chame “Quintas do Saber”, a turma que participou da pesquisa tem suas aulas aos sábados, de 9h às 11h30. Inicialmente, o projeto ofertava cursos apenas às quintas-feiras, entretanto, com a expressiva demanda, houve a extensão de ofertas para sextas e sábados a fim de atender a comunidade. Assim, o semestre da turma participante iniciou-se na primeira semana de março e foi finalizado em meados do mês de julho.

Cada nível do curso é composto por 4 unidades do livro adotado, no caso, *Latitudes*⁷. A turma em questão, de segundo semestre, desenvolveu as atividades da unidade 5 à unidade 8. No primeiro dia de aula, os professores recebem o *syllabus*⁸ do nível apresentando toda a divisão de conteúdo, datas de feriados e das avaliações. A cada duas unidades são realizadas uma prova oral e uma prova escrita, com datas pré-estabelecidas em um *syllabus* e elaboradas pela coordenação do curso. Essas avaliações são realizadas no mesmo dia e, sob orientação da coordenação do projeto. Em geral, espera-se que, primeiramente, seja realizada a prova oral e, posteriormente, a prova escrita. Devido à pesquisa, foi acordado entre a coordenação e a turma participante que a prova oral seria realizada no AVA.

É perceptível a motivação dos alunos para estudarem a língua francesa. Inicialmente, pela disposição por estudarem em horários geralmente não preferíveis pelos estudantes, como um sábado pela manhã. Em segundo lugar, em sala de aula, apresentam boa disposição para participarem das atividades. O que pode ser compreendido como problemático, no contexto da pesquisa, é justamente o envolvimento dos alunos fora da sala de aula. Embora tenham declarado, desde o início do curso, a flexibilidade temporal e espacial de um ambiente virtual como fator favorável. A maioria dos alunos alegaram ter dificuldades para participarem das atividades e tarefas de casa por motivos de trabalho, o que dificulta atividades extra aula presencial.

Ainda que haja uma relativa boa infra-estrutura nos cursos do projeto “Quintas do saber” e a motivação dos alunos sejam elementos facilitadores do processo de ensino- aprendizagem, compreende-se que o curso é desenvolvido em uma quantidade de tempo mínima condensada em um tempo de aula razoável. O grupo, encontrando-se presencialmente apenas uma vez por semana por 2h30, dispõe de poucas possibilidades para interação. Essa característica apresenta-se

⁷ O quadro de conteúdos do livro, referente ao semestre do curso em questão, disponível no Apêndice deste trabalho.

⁸ Documento disponível no Apêndice deste trabalho

como negativa no contexto da presente pesquisa, pois, a inserção de atividades virtuais dentro das 45 horas destinadas ao curso inviabilizaria ainda mais o processo de ensino aprendizagem.

A proposta de ampliação da carga horária para a promoção de atividades de prática oral, tendo um ambiente virtual como um espaço a mais para a aprendizagem do francês foi um elemento necessário ao contexto da pesquisa. Portanto, foi acrescentado à proposta pedagógica do curso mais 10 horas para a realização de atividades específicas de compreensão e expressão oral. Para tanto, o curso foi vinculado à plataforma virtual ProjetoLET, com autorização do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Dessa forma, sistematicamente, o curso passou para 55 horas, tomando caráter presencial e não presencial, sendo 80% do cronograma para atividades presenciais e 20%⁹ para atividades virtuais, respectivamente, 44 horas e 11 horas.

Outro fator muito favorável à pesquisa foi boa aceitação pelo projeto “Quintas do saber”. As demandas de reformulação do curso, as quais proporcionaram a implantação de um ambiente virtual como integrante da proposta pedagógica do curso, foram prontamente permitidas.

3.6 - Os procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram organizados de forma processual, corroborando para o entendimento da pesquisa-ação como inerentemente processual para, desse modo, construir o objeto. A construção do objeto, segundo Barbier (2007), estrutura-se em três

⁹ Essa redistribuição da carga horária, necessidade e proposta de ampliação do curso, foi somada a partir do parâmetro de 20% em formato virtual proposto para cursos superiores, por meio da legislação para EaD, sob a Portaria nº 4.059 de 2004. Entretanto, essa soma foi inversa ao que a legislação propõe, pois, ao invés de apodera-se de 20% do total do curso para propô-lo em formato virtual, foi adicionado 10 horas ao total do curso presencial, 45 horas, redirecionando dessas 55 horas 20% para ser oferecido em caráter virtual. Essa redistribuição será melhor apresentada no próximo subcapítulo, bem como a Portaria nº 4.059.

fases: Objeto abordado, objeto co-construído, objeto efetuado. A fase “Objeto abordado” contempla a organização da pesquisa em si, a identificação da problema, delimitação do grupo-alvo, negociação da intervenção do pesquisador e a implantação do dispositivo.

Nesse sentido, no que concerne aos procedimentos para coleta de dados, destaco um momento que denomino, para a elaboração e especificação do contexto AVA, a **Fase de Viabilização**. No processo da pesquisa-ação, essa fase está situada dentro da etapa de planejamento, posterior à delimitação do problema e anterior à implantação do dispositivo de pesquisa. A **Fase de viabilização** compreende uma reflexão sobre a problemática e sobre a situação-problema da pesquisa visando a proposta da construção de uma dimensão na qual a realidade da situação-problema será (re)adaptada.

Faz-se necessário destacar que a presente pesquisa foi realizada para analisar, sobretudo, a prática oral no contexto virtual de aprendizagem, entretanto, não é possível, (e,) tampouco seria coerente, dissociar atividades orais de caráter presencial e atividades de caráter não presencial. Assim, a **Fase de viabilização** objetivou, principalmente, evitar que o grupo tivesse a impressão de realizar dois cursos distintos de francês. Ela constituiu na projeção de reflexões que objetivaram a construção de mecanismos para a promoção de um contexto de reciprocidade entre o ambiente presencial e o ambiente virtual de aprendizagem, visando ao processo de intersecção no qual o contexto virtual tornou-se uma extensão da sala presencial e vice-versa. De maneira pragmática, no caso da presente pesquisa, esta fase contemplou a observação e reflexão sobre plano pedagógico presencial dos cursos analisados, em seguida, observou-se o método (livro didático) e o cronograma proposto para o semestre, a fim de apreender as competências e habilidades objetivadas para o semestre em questão. Logo, após reflexão sobre essas

informações, trabalhou-se na elaboração de uma proposta pedagógica para a construção da dimensão virtual.

É durante essa fase de planejamento que, em termos de ação, os objetivos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e, por outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso, escalonando a pesquisa num eixo temporal e espacial; e avaliados em relação ao projeto-alvo, que dá sentido ao conjunto da pesquisa. (BARBIER, 2007, p.124)

Ainda que Barbier (2007) apresente a pesquisa-ação como um processo contínuo e dialógico entre teoria e prática, o planejamento da pesquisa representa um ponto de partida fundamentado por uma tomada de consciência de um estágio inicial do objeto em si em estágio de desenvolvimento, ou seja, uma codificação do elemento pesquisado, ampliando o campo de visão e de atuação do pesquisador. Dessa forma, pelo princípio da intersecção, o planejamento desta pesquisa foi realizado a partir da análise ou avaliação de fatores predeterminados no contexto presencial e que não poderiam ser plenamente modificados como, por exemplo, o cronograma e conteúdo da turma, já definidos pela instituição e organizado no *syllabus*. Com base nesses dados, teceu-se os objetivos parciais propostos, realizados e controlados para as possibilidades virtuais que visaram o desenvolvimento da prática oral. A avaliação, de fato, ocorreu a partir da equação entre as proposições da dimensão presencial primária (projeto pedagógico da instituição) e da idealização de uma dimensão virtual (projeto-alvo), o que resultou na abertura do ambiente virtual em si na plataforma do ProjetoLET em sua organização inicial. Para esta abertura de sala, ainda dentro da etapa de planejamento, foram consideradas as percepções dos participantes sobre o uso do ambiente virtual para aprender língua estrangeira, o que seria oralidade e como o ambiente virtual poderia colaborar para o desenvolvimento da sua oralidade em uma língua estrangeira. Todas essas etapas da construção correspondem, segundo Barbier (2007), à fase de “Objeto abordado”.

Nesse sentido, a etapa subsequente ao planejamento da pesquisa, contou com o envolvimento explícito dos participantes. Para tanto, os alunos tiveram de fazer uma “Atividade de inserção” no ambiente virtual. A atividade de inserção visou o processo de inscrição dos alunos na plataforma para conhecerem a sala e dar continuidade à atividade realizada no primeiro dia de aula presencial. Em seguida o grupo pôde expressar, em depoimento e de modo coletivo, suas impressões sobre essa primeira experiência com a atividade realizada no AVA. A partir dos apontamentos dos participantes da pesquisa e da tentativa de propostas que, como pesquisadora, direcionei ao ponto colocado como “problema”, a pesquisa foi sendo desenvolvida e caminhando. É essa resultante, a cada diálogo entre participantes e pesquisador que representa o que Barbier (2007) coloca como “Objeto co-construído”. Na verdade, a segunda etapa desta pesquisa corresponde a um conjunto de etapas, em que o “Objeto co-construído” abrange a lógica interna dos comportamentos dos componentes da pesquisa, participantes e pesquisador, uma vez que, todos convergem para solucionar ou minimizar o impacto da situação problemática por meio de suas percepções sobre o sistema e tentativas práticas de manipulá-lo.

A identificação de problemas e dificuldades nortearam algumas modificações para a (re)organização da sala e para a segunda proposta de atividade e condução da sala. Essas modificações contemplaram reflexões sobre a ferramenta utilizada e, também, sobre a apresentação do enunciado da questão e o uso inicial da tecnologia pelo grupo.

O objeto torna-se cada vez mais “co-construído” à medida que a análise se torna mais sustentada pelo conjunto do pesquisador coletivo e que as hipóteses de ação e de esclarecimento são produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo e são testadas junto aos membros do grupo-alvo.
(BARBIER, 2007, p.123)

Compreende-se assim que as atividades de experimentação representam a etapa de co-construção do presente estudo. Tais atividades consistiram, basicamente, na sequência pedagógica desenvolvida no AVA. Após a experimentação propriamente dita, pude tecer uma

análise das abstrações do grupo-alvo em relação ao processo realizado. Corroborando para a fase avaliação, em que o grupo-alvo juntamente com o pesquisador avalia a ação realizada equacionando-a com o problema base a ser solucionado. Essa equação resulta na continuação do processo, direcionando-o para uma nova etapa, na qual os processos se repetirão, entretanto, partindo de um referencial de experimentação anterior.

Esse modelo de planejamento, aplicação e avaliação desenharam um processo espiral, no qual a evolução está intimamente ligada com o ideário do processual. A última etapa apresentada por Barbier, correspondente ao “Objeto efetuado”, prega a mudança como efeito de sentido. Esse efeito de sentido não representa a conclusão da pesquisa, mas, apresenta-se como um *status* de “em andamento”. Até que os participantes se sintam inseridos no AVA e que demonstrem resultados dessa inserção pelos resultados das atividades de prática oral, a reflexão e a busca por mecanismo de melhoramento precisam ser constantes. Assim, as etapas foram (re)planejadas, (re)aplicadas e (re)avaliadas com os participantes da pesquisa, os quais, de certa forma, conduziram o processo pelos apontamentos que (re)dicionaram escolhas.

3.7- Aspectos éticos e a pesquisa-ação

Embora aspectos éticos da pesquisa-ação já tenham sido abordados neste capítulo, acredito que, pelo seu valor e como traço de credibilidade à própria metodologia, faz-se necessário retomar o item para expor alguns elementos importantes. É preciso ressaltar que, no contexto de uma pesquisa, essas exigências vão além da integridade dos participantes. Os aspectos éticos são elementos que norteiam a prática do pesquisador e, por consequência, também definem o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa-ação se fez em meio a um período em que a ciência começou a ser compreendida por alguns pesquisadores não apenas como recurso para análise e produção de conhecimento, mas, também, a partir desses, como recurso para a crítica e a luta social. Essas características influenciam a postura da pesquisa-ação de tal modo, a ponto de categorizá-la como uma metodologia muito além de contrária à postura positivista, mas, como um avanço para a pesquisa qualitativa. Há uma mudança da percepção do pesquisador em relação ao próprio processo de pesquisa, enfatizando o seu engajamento e o seu envolvimento explícito para um projeto declarado de transformação da realidade. Nesse sentido, a percepção da ética como norteadora da pesquisa é de extrema relevância. Embora a pesquisa-ação permita e aceite a interpretação pelo viés da subjetividade, os componentes da pesquisa bem como o seu processo devem estar bem definidos e organizados, a redefinição do distanciamento do pesquisador em relação ao elemento pesquisado e o militantismo do pesquisador direcionado ao objetivo de sua pesquisa precisam estar bem definidos para garantir a legitimidade do conhecimento produzido a partir do estudo e do próprio status de cientificidade da pesquisa. A flexibilidade desta metodologia não lhe incentiva a desvinculação dos padrões éticos, bem como aponta Tripp (2005) ao afirmar que

Problema fundamental para os que fazem pesquisa-ação na universidade é que poucas vezes eles obedecem aos padrões de pesquisa médica comumente aplicados. [...] Minha posição é que a diretriz ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento.
(TRIPP, 2005, p.456)

Assim, como procedimentos concernentes à ética da investigação científica, a presente pesquisa assegura a preservação da identidade. Para tanto, foram usados nomes fictícios, para cada participante. Além disso, assegurou-se a permissão para o uso dos dados por meio da assinatura, individual, de Termos de Consentimento Livre pelos participantes da pesquisa.

3.8 - Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados, da presente pesquisa, foram organizados no intuito de possibilitar o máximo possível a identificação de elementos para nortear processo da pesquisa-ação em sentido espiral, movimentando-o e alimentando-o para contemplar as etapas desencadeadoras de novas ações a partir da avaliação coletiva de etapas anteriores. É nesse intuito que Barbier (2007) compreende que a pesquisa-ação permite-se ser mais dinâmica e coletiva, quando declara que

Os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles da pesquisa clássica; mas, em geral são mais interativos e implicativos (discussões de grupo, desempenho de papéis, conversas aprofundadas).
(BARBIER, 2007, p. 54)

Pensando nessa interatividade e implicação que este estudo também permitiu-se mesclar diferentes instrumentos para coleta de dados. A presente pesquisa entende que as vozes e que a expressão de percepção se modificam dependendo do contexto ou de maior ou menor exposição. Assim, os instrumentos de coleta de dados foram organizados em duas categorias: Instrumentos individuais e instrumento coletivo. Os instrumentos individuais permitem um espaço mais privado à expressão, no qual o participante pode sentir-se mais à vontade para tecer elucidações sobre a sua percepção em relação ao processo. São eles: O questionário semi-aberto, o diário de bordo e o diário de itinerância. Todavia, levando em consideração que é característica da pesquisa-ação promover um espaço democrático de reflexão para o desenvolvimento dos apontamentos, o depoimento foi contemplado como instrumento coletivo para coleta de dados, configurando-se como mecanismo de diálogo entre pesquisador e participantes, participante e participante.

Desse modo, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coletas de dados:

3.8.1 - O questionário semi-aberto

O questionário semi-aberto foi escolhido por possibilitar o hibridismo de questões mais objetivas e um espaço para justificativa das respostas dadas. Tal instrumento é caracterizado como elemento para apreciação imediata, após uma resposta de atividade. O questionário foi anônimo para que cada participante se sentisse mais à vontade para expor suas percepções. Assim, o questionário foi acoplado à atividade ou à sequência, sendo necessário respondê-lo a cada realização da atividade em si. No decorrer do processo, foram aplicados 5 questionários:

1 correspondente ao primeiro contato, que ao mesmo tempo em que possibilitou definir a população, também objetivou coletar percepções sobre o AVA e oralidade.

3 correspondentes aos tópicos de atividades realizadas no AVA

1 correspondente à avaliação final

Os questionários foram elaborados no formato HTML, ou seja, um documento virtual, a partir dos serviços do Gmail, da Google¹⁰. Na sala virtual, como última etapa da atividade, foram disponibilizados em forma de link como imagem, introduzida pela chamada “Clique na imagem ao lado e deixe suas impressões sobre a atividade”, ou pela frase “Avaliar as atividades”.

3.8.2 – O diário de bordo

Uma pesquisa requer, em geral, o registro rigoroso e metódico dos dados. Esse trabalho precisa ser constantemente realizado. Sendo o registro diário ou não diário, é importante que seja suficientemente frequente para delinear o vivenciado no decorrer da pesquisa, apresentando efetivamente as impressões associadas às diferentes etapas que compõem esse momento de experimentação. Há autores, entre eles, Lavoie, Marquis e Laurin (1996) ou mesmo Morin (1986)

¹⁰ O Gmail permite a criação de vários tipos de documentos, a partir de sua plataforma, a qual os organiza, os armazena e também possibilita o seu compartilhamento. Entre os tipos de documentos é possível gerar questionários com diversos tipos de questões. O próprio sistema armazena os dados, gerando gráficos e tabelas.

declaram a necessidade de um “diário de bordo” como um instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo processo de pesquisa.

No presente estudo, ao final das aulas presenciais, quando o registro dos depoimentos não foi realizado, foi solicitado aos alunos que elaborassem pequenos textos sobre o encontro realizado. Devido à quantidade de instrumentos de coleta e à repetição de muitas informações, achou-se pertinente selecionar os diários de bordo que foram direcionados para a temática do desenvolvimento da oralidade. Desse modo, as três sequências de diários apresentam as seguintes abordagens:

a) Sequência 1- Completar as frases:

Para minha oralidade em francês eu quero _____

Para minha oralidade em francês eu preciso _____

Para minha oralidade em francês eu tenho _____

b) Sequência 2- Escrever sobre:

1- Desenvolvimento da oralidade em língua francesa

2- Atividades em sala que contribuíram para a oralidade

3- Ambiente virtual e oralidade

c) Sequência 3- Escrever livremente sobre atividade adaptada para compreensão de vídeo autêntico.

3.8.3 – O diário de itinerância

O diário de itinerância é um espaço individual do pesquisador para o registro de suas percepções no decorrer da pesquisa. Assim, o pesquisador não se porta com tom de genialidade objetivando apresentar a conclusão final de seu trabalho, provavelmente, de uma perspectiva que visa encerrar o assunto. Pelo diário de itinerância, o pesquisador se vê implicado e imerso na

pesquisa. De acordo com Barbier (2007) “Importada da Etnologia”, faz parte da prática da pesquisa ação o registro dessas percepções entre os pesquisadores em pesquisa-ação.

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.
(BARBIER, 2007, p.133)

Os diários de itinerância apresentam-se em textos livres e tecem reflexões sobre os depoimentos registrados, sobre os questionários respondidos e, sobretudo, sobre a construção do ambiente virtual de aprendizagem.

3.8.4 - Os depoimentos

Assim como o questionário, o depoimento visou identificar o posicionamento do grupo em relação ao processo estabelecido pela *demarche* didática a partir do ambiente e das atividades nele realizadas. Os participantes não mais em *locus* virtual, mas, na dimensão presencial, voltados para as atividades na/da plataforma puderam refletir e expor tais reflexões sobre o processo estabelecido. Os depoimentos foram registrados em dois formatos: com a presença do pesquisador e apenas entre o grupo. Não mais focado na atividade em si, esse instrumento objetivou a promoção do diálogo entre pesquisador e participantes e também a construção de um espaço de discussão entre o grupo sobre o próprio processo da pesquisa.

Esses registros foram realizados em sala de aula presencial no decorrer do curso e intercalados com os outros instrumentos de coleta de dados. Por vezes, o pesquisador questionou alguns pontos levantados pelo grupo, bem como pôde esclarecer alguns questionamentos por ele levantados. Em outras situações o grupo também pôde expor suas percepções sem a intervenção

do pesquisador. Foram coletados 5 depoimentos, sendo 3 entre grupo e pesquisador e 2 apenas entre o grupo.

O quadro abaixo apresenta a identificação de cada instrumento

Quadro 1. Identificação dos instrumentos de coletas de dados

Instrumento	Momento da coleta	Abreviação
Questionário semi-aberto 1	Grupo Alvo	QGA
Questionário semi-aberto 2	Avaliação da atividade 1	QA1
Questionário semi-aberto 3	Avaliações das sequências didáticas	QA2
Questionário semi-aberto 4	Avaliações das sequências didáticas	QA3
Questionário semi-aberto 5	Avaliação final	QAF
Depoimento entre pesquisador e participantes 1	Percepções sobre Atividade 1	DPP1
Depoimento entre pesquisador e participantes 2	Avaliação Final	DPPAF
Depoimento entre participantes	Atividade 1	DPA1
Depoimento entre participantes	Atividade de revisão	DPAR
Diário de bordo 1	Sequência 1	DB1
Diário de bordo 2	Sequência 2	DB2
Diário de bordo 3	Sequência 3	DB3
Diário de itinerância	No decorrer do processo	DI

3.9 - Procedimentos para análise de dados

O processo da análise de dados foi considerado em duas dimensões de extrema importância na presente pesquisa-ação: a intermediação dos dados com os participantes pesquisa, a fim de dar prosseguimento ao processo espiral; bem como, à organização dos dados para a teorização e publicação de resultados.

No que concerne ao processo espiral, a análise de dados foi considerada como a ponte entre a pesquisa e ação, uma vez que, a partir dos apontamentos dos dados norteou-se as etapas

subsequentes em busca do desenvolvimento da oralidade dentro de uma dimensão virtual. Assim, os participantes da pesquisa foram cruciais para o desenrolar do processo. Caracterizando-se como um momento altamente reflexivo, bem como expõe Franco (2005).

Esses dados são discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente por meio das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa. Essas compreensões/interpretações/análises/revisões precisam ser processadas sob forma de registros críticos. Todo grupo deve participar, até porque essas discussões e esses registros são importantes instrumentos formativos do pesquisador. Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais. (FRANCO, 2005, p. 456)

De acordo com a autora acima, o processo da pesquisa-ação se faz pela ressignificação, é preciso salientar que tal processo, de fato, é permitido e promovido pelo comprometimento dos componentes da pesquisa visando uma perspectiva de mudança da situação problemática Barbier (2007), o que faz o diálogo ser fundamental nessa visão de pesquisa sendo processo. Como procedimento de análise de dados, dentro da perspectiva espiral, estabeleceu-se uma relação dialógica entre participantes da pesquisa e pesquisador, orientada pelas elucidaciones de El Andaloussi (2004), o qual aponta que

A ação do pesquisador pode se situar em uma escala de atitude cujos dois pólos indicam: um papel informativo e um ativo. No primeiro caso, o pesquisador extrai a informação das teorias que conhece e dos resultados das pesquisas sobre os atores considerados. Os atores fornecem informações e utilizam resultados da pesquisa conforme sua convicção e sua adesão. No segundo caso, o pesquisador envolve-se em uma ação com os atores e interrompe a função de investigação. Ele se torna ator igual aos outros e não pode pretender fazer pesquisa. A relação entre pesquisadores e atores não é orgânica. (EL ANDALOUSSI, 2004, p.101)

No sentido de relação não orgânica entre participantes da pesquisa e pesquisador o *feedback* é fator fundamental para assegurar o processo. Barbier (2007) enfatiza que a pesquisa-ação tem o *feedback* como “traço principal da pesquisa”. É ele quem estabelece a relação entre participante da pesquisa e pesquisador, uma vez que, ainda de acordo com Barbier (2007) “impõe

a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações”. Dessa forma, foi estabelecido um retorno semanal fechando o quadro de atividades, presencial e virtual. Nos registros de depoimentos, a discussão entre pesquisador e participantes também promoveu o retorno.

Nelson Viana, no seu texto “Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico”, considera que

A interpretação dos dados é a busca de evidências que direcionarão a teorização da pesquisa, permitindo a aplicação dos resultados de maneira criteriosa e crítica, e favorecendo a elaboração de relatórios (relatos) para compartilhar o aprendido e para construção de conhecimento para a área.
(VIANA, 2007, p. 248)

A teorização, de acordo com Barbier (2007), é um fator decorrente da avaliação da ação e “A cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão- antes da ação e depois da ação- estão juntas”. A teorização é feita no final do processo estabelecido, embora o sentido de “final” seja relativo, entende-se que, ao se atingir o objetivo anteriormente determinado na proposta da pesquisa, considera-se o caráter de “conclusão”. Nesse sentido, é possível avaliar todo o processo, em si, a fim de elaborar uma teoria que apresente e/ou explicita certos elementos, fenômenos ou características identificadas no processo analisado e disponibilizar os resultados da pesquisa.

É a teorização que leva o resultado da pesquisa a um estabelecimento de modelos dos processos coletivos conduzindo à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial. [...] é da competência dos pesquisadores profissionais tentarem generalizar as modelizações comparando muitas situações de pesquisa entre si.
(BARBIER, 2007, p. 144)

No que concerne à teorização, a presente pesquisa pautou sua análise a partir do levantamento de categorias e subcategorias. As categorias servem, inicialmente, para organizar os dados, mas, sobretudo para desenhar as constantes apontadas por esse grupo, no processo do qual fizeram parte. As categorias estão organizadas em três eixos centrais, permitindo a ramificação em subcategorias. No primeiro eixo está situada a categoria “Oralidade”. Essa categoria também

apresenta as subcategorias “compreensão”, “prática”, “desenvolvimento” e “aspectos linguísticos”. No segundo eixo está situada a categoria “Pedagógica”, a qual contempla as subcategorias: “atividade”, “sequência” e “interações”. Por fim, o terceiro eixo é composto pela categoria “Instrumentos”, em que estão inseridas as subcategorias “Ambiente presencial de aprendizagem”, “Ambiente virtual de aprendizagem”, “Livro didático” e “Ferramentas do ambiente virtual”.

Identificadas as constantes apresentadas nessas categorias e subcategorias, elaborase a análise pela triangulação dos dados. De acordo com, Coutinho (2008), “A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, [...] numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenômenos a analisar”. A combinação desses termos geram as constantes, analisadas, por sua vez, pelo discurso focado no processo de mudança. Compreende-se que não objetiva leitura de uma realidade-problema, mas, a sua transformação.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS E REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS

A escolha de usar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de certo, inicia na decisão de fazê-lo existir. Todavia, o fato de concretizar a existência de um Ambiente Virtual de Aprendizagem implica bem mais do que o processo de abertura e se efetiva, mais ou menos eficazmente, por uma organização de ações que não se limitam no domínio das ferramentas para postagem de atividades. Na presente pesquisa, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é compreendido como um espaço de construção de processos de aprendizagem motivados por processos de ensino. Portanto, para a construção de um AVA torna-se essencial uma perspectiva didática que permeia da organização à elaboração, propriamente dita, das atividades. Este capítulo objetiva apresentar fatores que compõem o processo organizacional do trabalho em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Este capítulo, referente a análise de dados, organiza-se em três subcapítulos. O primeiro refere-se ao processo de idealização do idealização do AVA, nomeado “**Planejamento do ambiente virtual de aprendizagem para a prática da oralidade**”; o segundo, cujo título é **Construção do Ambiente virtual: Percepções e mecanismos**, apresenta os mecanismos que concretizaram a elaboração do ambiente virtual. Por fim, o terceiro subtítulo, “**A prática da oralidade em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Experimentação e percepções sobre as atividades**” expõe e reflete sobre o processo de uso do AVA com base nas minhas percepções, enquanto professora – pesquisadora e a dos alunos- participantes da pesquisa.

A lógica organizacional apresentada busca enfatizar a estruturação pedagógica de um espaço de ensino e aprendizagem que contemple a intersecção dos contextos presencial e virtual

de aprendizagem. Com o destaque na intenção e essência pedagógica, visa-se também apontar elementos que transcendem a habilidade técnica, ou a necessidade dessa habilidade, para desenvolver e conduzir uma proposta pedagógica para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

4.1 - Planejamento do ambiente virtual de aprendizagem para a prática da oralidade : Fase de Viabilização

O início desta pesquisa apresenta a importância da etapa organizacional empregada na idealização do AVA, intitulada como **Fase de Viabilização**. Esse conceito, apresentado na introdução desta pesquisa, foi desenvolvido a partir da perspectiva de sistematizar a correlação entre os contextos presencial e virtual de aprendizagem, caracterizando o Ambiente Híbrido de Aprendizagem. Por isso, configura o processo de planejamento para o referido contexto. Com a apresentação do conceito do termo **Fase de Viabilização**, ainda que sua essência tenha sido mantida pela lógica do termo viável, apresenta-se a mudança da percepção dessa etapa no decorrer da pesquisa, fator que acabou por ampliar a compreensão do planejamento, ou seja, da própria **Fase de Viabilização**. Em seguida, a reflexão sobre a importância das ações de planejamento para nortear o uso de um AVA é ampliada, com o objetivo de apresentar a importância de se pensar pedagogicamente o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de um modo mais amplo. Em subtítulo subsequente, são apresentados os componentes da **Fase de Viabilização**, bem como o princípio de ponderação que permeia da categoria “instrumentos”. Desse modo é apresentada, respectivamente, a análise do *syllabus* e do livro didático. Por fim, são apresentados os elementos conectores, os quais fizeram parte do processo de intersecção do contexto presencial e virtual.

Para a presente pesquisa, pensar no momento organizacional e de planejamento prévio do AVA a partir da perspectiva do termo **Fase de Viabilização** teve a sua importância em dois sentidos: em primeiro lugar, pela significação do termo em si, que acaba por dar um sentido motivacional para este trabalho que se torna complexo por tratar de componentes concretos, do contexto presencial, e ainda não concretos, as projeções em relação ao contexto virtual, no momento inicial da pesquisa, ainda inexistente. Em segundo lugar, a importância factual da identificação e definição de fatores básicos, caracterizadores da proposta como um todo, que representam e justificam a própria constituição do ambiente apresentado e a perspectiva pela qual é visto. É importante deixar claro que o AVA da presente pesquisa não foi delineado para a elaboração de um contexto de Educação a distância, mas sim, de Ambiente híbrido, no qual a dimensão virtual e a presencial se inter e correlacionam¹¹. Desse modo, a importância dessa fase para o presente estudo, está em propriamente organizar as propostas em si, de modo a partir da identificação de fatores pertinentes à (re)formulação do contexto de ensino-aprendizagem anterior à pesquisa.

A **Fase de Viabilização** torna-se então importante porque, como uma missão genômica, ela busca identificar informações que apontam as características contexto em questão para dar maior propriedade a quem pretende seja formá-lo, seja reformá-lo, seja transformá-lo. No caso deste estudo, voltado para a construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade. Destaca-se, justamente, por previamente identificar e organizar

¹¹ De um modo simples, porém, muito esclarecedor José Manuel Moran conceitua essa modalidade, no texto “O que é educação a distância”, como “processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Porém, sabe-se que tal modalidade respaldada pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 assegura que um processo a distância tenha suas aulas majoritariamente realizadas virtualmente, mas, exige a obrigatoriedade de avaliações presenciais para conclusão do processo. Essas características não procedem em relação ao contexto da presente pesquisa, no qual o AVA é empregado como espaço extensão da sala de aula presencial, permitindo a caracterização de ambiente híbrido, ou seja, em que o aspecto presencial e virtual coexistem e se correlacionam.

fatores do ambiente presencial norteadores de escolhas feitas da organização do contexto virtual. No quesito “presencial”, cujo contexto já estava formatado pelo projeto de curso da instituição, a análise foi elaborada a partir de objetos concretos, do *syllabus* e do livro didático. Com um aspecto detalhado, essa análise visou mostrar-se pelo viés da constatação, não por uma mera interpretação de fatores. Além disso, para o processo de intersecção foi pensada a sistematização de elementos capazes de promover a idealização de inter-relacionar os contextos tornando-os mais interessantes. José Manuel Moran (2002), em seu texto “Pedagogia integradora do presencial/virtual” declara que

Do ponto de vista didático, podemos valorizar o melhor do presencial e o do virtual. O que fazemos melhor ou mais rapidamente quando estamos juntos numa sala de aula? É mais fácil conhecer-nos, criar laços, mapear os grupos, as pessoas. É mais fácil organizar o processo de ensino-aprendizagem, a sequência de leituras, atividades, pesquisas individuais e de grupo, o cronograma, a metodologia. É mais fácil também que o professor ajude os alunos a ter as referências iniciais de um tema, o estado da arte de um assunto, os cenários de uma pesquisa.
(MORAN, 2002, p.6)

De fato, Moran apresenta uma visão macro da viabilização das atividades referentes a cada situação. Entretanto, a presente pesquisa tratando-se de um fator bastante específico, a oralidade, a viabilização foi desenvolvida com esse enfoque. Desse modo, o professor/pesquisador sentiu ter mais propriedade em relação aos ambientes tratados no que concerne ao que poderia ser modificado em cada ambiente, o que poderia ser interrelacionado de um ambiente para outro e mesmo o que poderia permanecer em cada ambiente para que o curso pudesse ser mais interessante ao público-alvo no que concerne à oralidade.

O termo **Fase de Viabilização** poderia ser denominado de várias maneiras como, por exemplo, “reconhecimento de área” ou, puramente, “delimitação do contexto”, entretanto, um melhor entendimento do termo **Fase de viabilização** pode ser elaborado, principalmente, a partir

do sentido do adjetivo “viável”. Uma compreensão comum do termo “viável” é a ideia de “favorável”. Pode-se estender também o intuito da compreensão para o significado de “viabilizar”, o qual é representado por “tornar algo favorável”. Seguindo essa lógica, podemos compreender a ideia de “viabilização” como “tornar viável”, ou seja, favorável. Tais termos podem nortear a percepção do que representa, nesta pesquisa, a **Fase de viabilização**. Pode-se entender o termo “viabilização”, caracterizando a fase acima apresentada, como uma ou mais ações movidas pela intenção de uma proposta ou projeto profícuo por meio de um conjunto de outras ações realizadas a partir da análise e ponderação de fatores em prol dessa proposta ou projeto, que o torna, não somente projetado para resultados bem sucedidos, mas, desenvolvido cercando elementos que podem promovê-lo nesse sentido. É preciso ressaltar que a **Fase de Viabilização** vai depender muito do contexto ao qual está referida, no sentido de organizar a hibridização do ambiente presencial e do ambiente virtual. De acordo com Tori (2010),

a combinação exata dependerá de requisitos e objetivos preestabelecidos, levando-se em conta público-alvo e perfil da instituição. Não deverá haver fórmula única, sendo que diferentes disciplinas de um mesmo curso poderão ter mesclas diferentes de presencial e virtual, em função de suas especificidades.
(TORI, 2010, p.31)

Embora a compreensão da **Fase de viabilização** tenha sua base em ações que se mostrem favoráveis a um projeto, no decorrer da própria pesquisa, observou-se que essa concepção foi ampliada, modificando-se. Inicialmente, pensou-se a **Fase de viabilização** como etapa organizacional de um projeto, no caso do presente estudo, o desenvolvimento de um AVA para a prática da oralidade em francês, trabalhando-o conjuntamente com o ambiente presencial do curso. Para assegurar o caráter de planejamento, a fase significava estar, ao máximo, consciente dos fatores componentes dos contextos presencial e virtual, para, assim, propor a elaboração de um processo que pudesse convergi-los para um só.

A pesquisa-ação como metodologia desta pesquisa, pautada por Barbier, colaborou bastante para o desenho da Fase de viabilização nessa essência organizacional. A organização da **Fase de Viabilização** foi bastante auxiliada a partir do próprio processo metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa: A pesquisa-ação. De um modo geral, Barbier organiza a pesquisa em três fases, desenvolvendo-se em formato espiral. Como já tratado no capítulo metodológico deste trabalho, umas das fases desenvolvidas pelo autor e corresponde à etapa de planejamento é o “Objeto abordado”. Etapa concernente à organização da pesquisa prevê que o pesquisador conheça a fundo o contexto, cercado os elementos que o compõe. Para tanto, o autor propõe a “análise das implicações do pesquisador coletivo e estudo/informação sobre a situação problemática como totalidade ecossistêmica” (2007, p. 121). No caso do estudo em questão, pode-se considerar o primeiro elemento “análise das implicações do pesquisador coletivo” o estudo dos fatores referentes aos componentes do ambiente virtual para serem propostos ao formato presencial de aprendizagem; já o “estudo/informação sobre a situação problemática” representa a análise do ambiente presencial para a identificação de elementos passíveis de modificação, passando para uma “virtualização”, ou plausíveis de permanência, sendo pertinentes ao contexto presencial; por fim, a “totalidade ecossistêmica”, correspondente à junção dos dois fatores anteriormente apresentados, pesquisador e contexto, e configuram o processo/pesquisa em si, o que em relação a este estudo, corresponde ao plano de flexibilização do formato de curso presencial, com a inserção do AVA para a prática da oralidade.

A lógica da pesquisa-ação, pela ótica processual naturalmente suscetível à mudança, apresentou-se cada vez mais como pertinente a este trabalho. Faz-se mister o conhecimento do contexto para um planejamento com mais propriedade no que concerne às ações que serão propostas. Entretanto, reconhece que o diálogo entre esses fatores (contexto, planejamento,

ações), no decorrer da pesquisa, promove reflexões que preveem modificações em seu percurso. Esse olhar, em que as modificações são plausíveis e aceitáveis se e quando necessárias, permitiu ampliar a compreensão da representação da Fase de Viabilização no processo de construção do AVA deste estudo. Observou-se que a **Fase de Viabilização** não estaria limitada à enumeração de fatores, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis, delimitados em uma etapa de análise e planejamento. No decorrer da pesquisa, o professor/pesquisador pôde perceber que a **Fase de Viabilização** constituiu-se em um tempo para determinadas adequações no espaço virtual que se despontaram, mostrando-se necessárias somente no momento de abertura da sala em si. Isso quer dizer que a **Fase de Viabilização** transcende a compreensão de constituir-se como etapa organizacional enumerativa de componentes ou que proporciona apenas um sentido teórico do planejamento pedagógico. Ela acaba por representar uma etapa que corrobora para um projeto de ampliação das potencialidades do ensino e da aprendizagem, que acontecem distintamente em cada situação, mas, que também podem ser aperfeiçoadas quando tais situações se mesclam.

Seja a educação virtual, melhorada com encontros e atividades presenciais, seja a educação presencial, enriquecida com atividades virtuais, o fato é que há formas muito mais interessantes, viáveis, flexíveis e eficientes de ensinar e aprender do que as suportadas pelas velhas carteiras enfileiradas em monótonas salas frequentadas diariamente pelos alunos.
(TORI, 2010, p.31-32)

Num primeiro instante, pensou-se ser suficiente a identificação e enumeração dos elementos do ambiente presencial para determinar, por sua vez, o que poderia ser inserido, excluído ou adaptado ao ambiente virtual. Essa análise decorreu da verificação do *syllabus* e do livro didático adotado pelo curso presencial. De maneira mais simples, essa ação seria um recorte que se constituiria da adequação de ementa do curso e identificação das atividades que poderiam ser virtualizadas, assim, não mais realizadas na sala de aula presencial. Em seguida,

pensou-se também em enumerar as ferramentas disponíveis pelo pacote customizado para o departamento LET (o ambiente virtual em geral, em seu estágio inicial quando aberta a sala ao professor) para realização das atividades. Essa ação objetivava verificar o que já era possível fazer e/ou que seria necessário inserir no ambiente para propor tais atividades orais. De fato, essas ações foram realizadas, todavia, no momento de abertura da sala e de postagem da primeira atividade, foi verificada a necessidade de uma adequação de interface para que os alunos se sentissem mais motivados ao acesso da sala, já que as interfaces (tema) do pacote Moodle sugerem opções muito restritas de tela. Ainda assim, essas telas apresentam-se em sentido macro da visualização. Podendo as atividades ficar organizadas e separadas por blocos, pedia-se outra organização que tratasse esses blocos, a fim de fazer uma apresentação mais atrativa e mais organizada das atividades.

Embora não faça parte da presente pesquisa uma discussão sobre a interface e a apresentação de atividades nesse sentido, como professora/pesquisadora, optei por escolher um tema (tela) específico e adaptar os blocos para que as atividades não ficassem visíveis como uma lista de tarefas. O empecilho estava em como propiciar isso, de modo que os alunos não mais vissem a atividade a partir do link como um título. Esse processo será explicado, mais precisamente, posteriormente já que é entendido como “finalização” da **Fase de viabilização**. De todo modo, a **Fase de Viabilização** mostrou-se além de uma oportunidade para correlacionar e direcionar elementos de contexto presencial e virtual, reformulando a proposta pedagógica do curso com a inserção do AVA. A etapa apresentou-se como momento para a identificação de fatores inviabilizadores da proposta planejada, em tempo de resolução ou minimização de impacto negativo.

Essa mudança de perspectiva propiciou pensar a presente pesquisa em seu objetivo de representar um elemento colaborador não somente aos que usam AVA, mas, principalmente, aos que ainda não se sentem encorajados ou convencidos à inserção da tecnologia em sua prática docente. Embora a **Fase de Viabilização** esteja relacionada em uma situação específica, o presente estudo, tornou-se perceptível que, como momento organizacional de um processo, no qual as ações de planejamento podem ser compreendidas como fator alicerce da proposta de uso não apenas de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, mas, de outras tecnologias inseridas em um processo de ensino-aprendizagem, principalmente para os professores que não se sentem habilitados a incluir tais recursos em sua prática docente. A importância desse momento reflexivo e organizacional não exige necessariamente saberes técnicos para a sua realização. A **Fase de Viabilização** tem um caráter de essência reflexiva e didática.

Pode-se fazer uma relação da importância da **Fase de Viabilização** com posição de um professor iniciante em TICs e que não se sente tecnicamente habilitado para engajar-se na empreitada. A **Fase de Viabilização** permite ao professor um olhar inicialmente e, sobretudo, pedagógico referente ao uso da tecnologia em sua prática docente. Convidando-o a fazê-lo direcionando a um objetivo, a uma razão pedagógica de existir, em relação a seus alunos. Esse momento não exige do professor a habilidade técnica, mas, a reflexão didática que é a essência de todo o trabalho pedagógico. Assim, a importância de o professor pensar em viabilizar o seu trabalho é uma prática que lhe cabe em muitos momentos de sua aula presencial. Porque essa necessidade estaria à parte quando tratamos de tecnologia?

Destaca-se nesse ponto, a problemática de que a tecnologia vem sendo sistematicamente vinculada à ideia de atualização dos profissionais para o desenvolvimento de habilidades que permitam manipular ferramentas. Não que esse fator seja desnecessário ou tampouco não

importante, entretanto, a **Fase de Viabilização** propõe que início de um trabalho com um AVA possa partir de um processo de análise e reflexão sobre o processo metodológico aplicado com o recurso tecnológico. Assim, essa fase focando na reflexão didática pode promover a inclusão do professor, ainda que ele ainda não saiba manipular as ferramentas, e dar-lhe mais propriedade na sua ação pedagógica em relação ao uso do recurso. Pode-se fazer uma relação com a ideia de Phillippe Perrenoud, em “A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica”, sobre a prática reflexiva do professor, na qual há um diálogo entre o conhecimento e o reconhecimento das ações do professor permeado pela ação da reflexão, que pode tanto estar relacionada tanto na ação quanto sobre a ação. O autor apresenta a noção da prática reflexiva como

a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos.
(PERRENOUD, 2002, p.30-31).

Desse modo, o professor tem a reflexão como um eixo construído subjetivamente e também por elementos objetivos, que permitem não apenas a organização de um trabalho, mas, o seu desenvolvimento. Tomando o planejamento do AVA como a “reflexão na ação”, na **Fase de viabilização**, o professor iniciante em TICs, após a análise e reflexão didático pedagógica em relação à tecnologia, a qual norteará os tipos de atividades, por exemplo, também terá oportunidade de ter tempo e “em tempo”, identificar necessidades instrumentais que serão exigidas nesse outro formato de seu trabalho. Ainda que ele não saiba como fazer, ele poderá ao menos identificar e apresentar de modo mais preciso as suas necessidades de aprimoramento técnico. Esse “primeiro passo” ao uso da tecnologia dado a partir de uma organização bem

estruturada do contexto podem colaborar muito com o desenvolvimento do uso do recurso tecnológico em si.

Deste modo, a opção de iniciar este capítulo pela importância desta fase inicial, nomeada **Fase de viabilização**, está respaldada no intuito de compartilhar o envolvimento e desenvolvimento de uma percepção pedagógica no trabalho do AVA que antecederam fatores e escolhas ferramentais presentes no ambiente da pesquisa. Chamar a atenção para a **Fase de Viabilização** como início de um trabalho, destacando o intuito de torná-lo viável não é delinear um sentimento ou uma ideologia. As ações de análise racionalizam a etapa. A sua importância está, na verdade, para a valorização do planejamento em um processo de trabalho. Em relação ao uso da tecnologia como recurso pedagógico, iniciando a proposta pela reflexão sobre o que pode ser viável, presume-se que o professor possa previamente identificar seus limites; sabendo no que precisará ser orientado/capacitado; mas, também, poderá identificar suas potencialidades, pois, sabendo o que fazer apropria-se efetivamente de sua proposta de ensino. Tal perspectiva convida o professor a compreender a tecnologia de modo diferente, não a vê mais como infinito paralelo que demanda um conhecimento técnico monumental, mas, como outro universo que pode ser, pontualmente e naturalmente, explorado, conhecido e apropriado.

4.1.2 - Componentes da Fase de Viabilização

Na etapa inicial da **Fase de Viabilização**, notou-se que saber definir a justificativa e o objetivo da inserção do AVA no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, faziam parte do cerne da construção dessa reformulação da proposta didática. Essa percepção metodológica contempla a conscientização sobre como e em que esse recurso pode favorecer em relação ao

curso ou a uma disciplina. Esse recorte e direcionamento do que pode ser viável sugeriu ao professor/pesquisador que pensasse em responder às seguintes questões:

O que levava a inserção do AVA no contexto da presente pesquisa?

Com qual objetivo o AVA era inserido?

Quais os tipos de ações inicialmente eram idealizadas nesse sentido?

Como resultado mais concreto, essa etapa inicial da **Fase de Viabilização**, que propõe a definição de justificativa e objetivo, pode compor o desenvolvimento de ementa do curso ou disciplina capaz de apresentar declaradamente o papel da tecnologia na proposta de ensino apresentada ao grupo. No presente estudo, as respostas às questões supracitadas apontam o AVA como justificativa à limitação identificada no contexto presencial e à necessidade de outro e novo espaço para a prática da oralidade. O objetivo da inserção desse recurso foi apresentado ao grupo como proposta de melhoramento do curso de francês, como também, de flexibilizar o espaço e de situações de aprendizagem da língua. Assim, na presente pesquisa, a **Fase de Viabilização** foi importante para definir factualmente a prática da oralidade como elemento do AVA e a escolha do próprio AVA como mecanismo do processo.

A apresentação desse documento, que seria a ementa, foi realizada oralmente no primeiro dia de aula do curso. Assim, apresentei ao grupo a justificativa, o objetivo e a distribuição prévia das atividades no ambiente, declarando uma atividade quinzenal no AVA e as avaliações orais. Todavia, tratando-se de uma pesquisa, expliquei que o processo de distribuição das atividades era uma proposta completamente flexível e que seria, efetivamente, organizado com a participação do grupo. Sendo a proposta inicial tomada como uma base para o início dos trabalhos.

Outro componente da **Fase de Viabilização** é a análise de documentos organizacionais do curso presencial, compreendidos nesta pesquisa na categoria de instrumentos. Assim, foram

analisados os instrumentos *syllabus* e livro didático, materiais de cunho institucionalmente “fixo” do curso do francês, contexto pesquisado. O *syllabus* foi analisado no sentido de apontar os fatores que deveriam/poderiam ser (re)estruturados com a intersecção do ambiente presencial e virtual, colaborando para o processo de planejamento e organização da nova proposta. Já o livro didático foi analisado em duas vertentes: a primeira objetivou situar e verificar o desenvolvimento da oralidade proposto pelo manual, por meio da análise de cada enunciado das quatro unidades que compõem a grade de conteúdo do curso. A segunda vertente de análise pautou-se na busca e identificação de **elementos conectores**, conceito que será posteriormente desenvolvido, os quais orientaram a intersecção dos contextos presencial e virtual, no intuito de harmonizar uma linha de raciocínio que convergisse as atividades do processo, colaborando para reafirmar a ideia de intersecção.

Um fator que foi empregado como ideia para a análise da categoria instrumento, mas, que no decorrer da pesquisa transformou-se em princípio, foi o fator “ponderação”. A ideia de ponderar vai ao encontro da ideia de viabilizar. A escolha pelo termo “ponderação” objetiva uma proposta cujo intuito é a intersecção de dois ambientes sem o raciocínio de exclusão do ambiente presencial ou de supremacia do ambiente virtual, ou vice-versa. Desde o início da pesquisa, pensou-se em não tratar nenhum dos ambientes como melhor ou pior em relação ao outro. Tanto a lógica da viabilização quanto a da ponderação objetivam apaziguar esses possíveis conflitos na relação dos contextos presencial e virtual. Justamente pela lógica do viável, a análise ponderada apontaria o que caberia melhor a um contexto ou a outro contexto. Tori (2010) aponta que

Enquanto as atividades presenciais ao vivo propiciam maior contato entre os participantes, *feedback* instantâneo e emocional, entre outras vantagens do “estar junto”, as atividades virtuais podem complementar a aprendizagem e reduzir a necessidade de encontros ao vivo, além de permitir um monitoramento detalhado da participação e do desempenho de cada aluno ou da turma.
(TORI, 2010, p.34)

Como o raciocínio da ponderação tornou-se cada vez mais forte no processo da pesquisa, ele é tratado aqui como um princípio e apresenta-se no caráter mais abstrato desse processo organizacional. O pesquisador compreende que o princípio da ponderação é tomado como eixo central da **Fase de viabilização** e propõe uma constante reflexão sobre cada proposta pedagógica direcionada ao ambiente. Embora a ponderação possa ser entendida como elemento muito subjetivo e peculiar a cada pessoa, tem-se a ideia de que avaliar a pertinência das atividades em relação ao contexto. Ou seja, ponderar precisa ser uma ação natural no processo de intersecção dos ambientes presencial e virtual. Analisar a pertinência não significa apontar pontos problemáticos, mas, conhecer a proposta pedagógica reconhecendo o que pode caber melhor em um ou em outro contexto. Perrenoud (2002) considera a peculiaridade do processo de reflexão, mas, também aponta a necessidade de sua sistematização e regularidade para amadurecer e tornar-se natural.

Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não conduz necessariamente a tomadas de consciência nem a mudança [...] mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situação de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.
(PERRENOUD, 2002, p.43)

Essa reflexão direcionada à atividade tem perspectiva micro, mas, quando é observada a partir do resultado/a consequência no processo de ensino aprendizagem do grupo, ou seja, passa a uma perspectiva macro do processo de aprendizagem. Isso quer dizer que pensar sobre uma atividade é pensar no desenrolar de um processo de aprendizagem como um todo. No contexto em que o presencial e o virtual se correlacionam, ponderar é o que pode melhor caber às situações de aprendizagem em cada dimensão. E assim racionalizar a proposta didática de modo a evitar seja os “subcomportamentos”, por exemplo, subestimar o presencial, quando a postura o

coloca em posição de ultrapassado; ou subutilizar o AVA, quando o ambiente é usado como depósito de documentos.

No contexto desta pesquisa, o princípio de ponderação convidou a refletir e responder no que o recurso AVA poderia efetivamente mostrar-se viável ao processo de desenvolvimento da oralidade do grupo, principalmente, no sentido de possibilitar uma prática de atividades não possíveis em sala de aula. Embora esse princípio apresente-se de modo tão subjetivo, ele foi embasado na análise dos documentos institucionais “fixos” relacionado ao público-alvo, a fim de ter o maior respaldo possível, passando não como inspiração, mas, como contestação. A escolha de analisar os documentos “fixos”, ainda que muito específicos, tratando-se de um semestre preciso, respalda-se no que Barbier explicita a partir da ideia de singularidade, comum a cada situação, tornando-os legítimos ao processo de contextualização da situação problema, ou seja, um dos componentes do “Objeto abordado” e configurando a primeira etapa do processo.

O primeiro aspecto consiste em voltar ao que os membros do grupo chamam “o problema”, ou “a situação”. [...] A dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. (BARBIER, 2007, p.119)

A partir da análise do *syllabus*, completamente formatado e definido em tempo e atividades a serem realizadas no decorrer do semestre, observou-se que dentro da estrutura proposta, um trabalho específico voltado à oralidade não tinha espaço, pois, o próprio contexto do curso, já bastante condensado, não permitiria naturalmente ir além do que já estava previsto. Esse documento apresenta uma unidade completa a ser trabalhada a cada três encontros, assegurando o conteúdo nela desenvolvido. Embora cada encontro se desenvolvesse durante 3 horas e meia, um único encontro por semana também já configurava uma grande lacuna no processo como um todo. Pelo princípio de ponderação, a análise da estrutura já formatada, de não possível

modificação (ampliação da carga horária do curso presencial, por exemplo), apontou o uso de um recurso extra como plausível ao curso de francês do projeto Quintas do Saber.

É preciso destacar que nesse contexto, qualquer elemento extra que objetive propor a ampliação do espaço de aprendizagem dos alunos parece bastante bem vindo não apenas ao curso de francês, mas, a outras línguas, uma vez que, a formatação sugere ser praticamente a mesma. Realmente, nessa formatação, o projeto acaba configurando o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras de modo muito engessado, para alunos e, principalmente, para o professor. Não seria cabível, simplesmente, responsabilizar o professor de, além de assegurar o conteúdo, ser capaz de sempre dinamizar a aula a ponto de atenuar esta limitação que se origina na estrutura. Por outro lado, o projeto, tratando-se de uma abertura da instituição à comunidade empregando o tempo em que a escola não está com seus alunos, não permite possibilidade de ampliar a prestação deste serviço, pelo motivo de já funcionar em praticamente todos os seus momentos livres. O que demonstra a impossibilidade de reestruturação do aspecto carga horária dos cursos ofertados e que a organização das aulas presenciais apresenta-se originariamente engessada.

O termo “assegurar o conteúdo” também é posto em destaque, pois, a avaliação sendo elaborada pela coordenação do projeto, prática comum em muitas instituições, entende-se um nivelamento que só pode ser respaldado pelo conteúdo do livro, já que também não é possível para o coordenador acompanhar cada turma e conhecer suas peculiaridades para elaborar uma avaliação concernente ao grupo em questão. Nesse sentido, as avaliações feitas por módulo visam verificar o conteúdo, mais especificadamente gramatical, das unidades X e Y, duas por vez, do livro. Nesse sentido, as aulas também tomam a responsabilidade de preparar os alunos para este tipo de avaliação, a fim de que eles alcancem o próximo nível. Parece bastante complicado

dinamizar a aula, embasando-a em uma abordagem comunicativa, quando na avaliação o aluno acaba tendo de responder a majoritariamente questões sobre o conteúdo gramatical das unidades do livro e teria uma avaliação oral de perguntas e respostas. Essas características do mecanismo de verificação de aprendizagem, ou seja, a prova, também tornam o contexto presencial mais denso.

Implicitamente, pela abordagem do professor, e explicitamente, pela demanda dos alunos, a tendência é o foco no conteúdo do livro, pois, não haveria tempo e espaço para uma aula efetivamente mais diferenciada ou um ou dois encontros sem tocar no nome de “gramática”. Os próprios alunos acabam pedindo o conteúdo gramatical como se esse fosse o conteúdo mais importante da aprendizagem de uma língua estrangeira e essa exigência/necessidade é reafirmada quando eles fazem a avaliação no modelo, então, apresentado pela escola.

O princípio de ponderação não objetiva mudar completamente a estrutura do curso a partir de si mesma, mas, de refletir sobre tal estrutura para, desse modo, justificar conscientemente a proposição de um mecanismo que atenuar os pontos identificados como problemáticos, bem como melhor situar os tipos de atividades que puderam ser desenvolvidas nos contextos presencial e virtual. No sentido estrutural do curso de francês do projeto Quintas do saber, os fatores analisados apontam que a condensação do curso motiva um engessamento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que, é visível a necessidade de um mecanismo que diminua o impacto negativo dessa situação. Por outro lado, a realidade do ambiente quanto à infraestrutura, não apenas do curso de francês, mas, de todos os cursos de línguas, é de um contexto que não possibilita a expansão da carga horária presencial para uma reformulação didático-pedagógica destes cursos. E é nesse sentido que a viabilidade de um Ambiente Virtual de Aprendizagem pode naturalmente ser justificada e reforçada.

Um espaço físico limitado, não encontra limitações espaciais no contexto virtual, no qual um trabalho pedagogicamente bem organizado pode suprir os déficits apresentados pelo ambiente presencial. Não se trata de situar os AVAs ou qualquer tecnologia em um pedestal ou dar-lhes o status de “salvadores” de qualquer processo, pois, será como o professor o conduz, usando giz ou um aplicativo, que trará uma resultante diferenciada. O princípio de ponderação convida à reflexão e identificação desses elementos, justamente, para conscientizar o professor de que o uso da tecnologia trata-se mais do que o aspecto ferramental, mas, sobretudo, a escolha de, por meio dela, atenuar determinados pontos que, no contexto presencial, já se apresentam como complicadores ou até mesmo insustentáveis. Assim, a aplicação da tecnologia torna-se direcionada em seu objetivo e, posteriormente, mais facilmente direcionada no âmbito didático, uma vez que, algumas modalidades de atividades tornam-se previsíveis após esse foco.

Embora a proposta da construção de um AVA para o desenvolvimento da oralidade tenha sido a origem do presente trabalho, com a análise da categoria instrumento, esse objetivo foi bastante reforçado. A partir da análise do livro didático, as observações sobre a necessidade de ampliação do espaço de prática da oralidade passou-se do âmbito de interesse para o aspecto da constatação. Como em grande parte das instituições, para não utilizar o termo “maioria” no intuito de não corroborar com a generalização, embora pareça essa pertinente, o livro didático é uma definição institucional, cabendo ao professor pensar nas adequações necessárias, sem que o conteúdo do documento não deixe de ser assegurado. O contexto da presente pesquisa não fugiu ao padrão, o livro didático representa o eixo central do curso. A análise detalhada dos tipos de atividades corroborou para a problemática destacada por Janine Courtillon (2003), apontando que exclusão da oralidade não está implicada somente no excesso de gramática.

Esse tipo de manual, em geral, os autores reivindicam uma abordagem “objetiva” e/ou “estruturada”. O que significa que a comunicação, nesse documento, é reduzida ao mínimo, sem a possibilidade de implicação cognitiva e afetiva do estudante. O que é

objetivo e estruturado, é a gramática cujas regras expõem-se. Mas, a comunicação, é a vida, é necessário lançar-se e tentar compreender. É necessário o mínimo de autenticidade.
(COURTILLON, 2003, p.113)

Nesse documento, foi identificado que a oralidade, pelas propostas de atividades, tem desenvolvimento explicitamente prejudicado e é trabalhado de modo periférico em relação às demais competências. A proposta de implicar o desenvolvimento e a prática da oralidade em um AVA, além dos fatores falta de tempo e espaço na estrutura do curso da presente pesquisa, também foi sustentada pela análise dos enunciados do livro didático, o qual demonstra extrema preponderância de atividades nas habilidades de compreensão escrita e compreensão auditiva e atividade de conteúdo gramatical.

Embora não seja o intuito desta pesquisa discutir sobre o livro didático de língua estrangeira, tratando-se de um documento oficial e indissociável do contexto da pesquisa, o presente estudo julgou necessário analisar ao menos as unidades propostas ao semestre do grupo participante com o objetivo de verificar as propostas de atividades concernentes à expressão oral. Desse modo, foram analisados os enunciados de 4 unidades do livro *Latitudes*, mas, precisamente da 5 à unidade 8. Como o desenvolvimento de um mapa genético que apresenta a organização dos genes de um cromossomo, uma tabela apresenta visualmente a organização de cada atividade, de acordo com a competência motivada pelo tipo de resposta permitida para realização da atividade, ou seja, cada enunciado. Nesse sentido, a unidade corresponde ao cromossomo mapeado e as atividades definidas de acordo com a habilidade motivada correspondem aos genes, que em sequência constituem um DNA, o qual porta as características desse cromossomo.

Dessa forma, a análise verificou os seguintes tipos de atividades presentes nas unidades do livro didático: Atividade de Compreensão Escrita (CE), motivada por um texto introdutório ou finalizador da unidade; Atividade de Compreensão Oral (CO), cuja resposta deve apresentar a

compreensão de uma situação; Atividade escrita para Vocabulário (eVOC), a qual motiva ao aluno a escrever palavras ou expressões referentes ao contexto da unidade; Atividade oral para Vocabulário (oVOC), em que o aluno deve ouvir para identificar ou associar palavras ou expressões referentes ao contexto da unidade; Atividade escrita para Gramática (EGram), a qual motiva o aluno a preencher lacuna com o emprego do elemento gramatical coerente; Atividade oral para Gramática (oGram), a qual motiva o aluno a ouvir para preencher lacuna com o emprego do elemento gramatical coerente; Atividade para Expressão Escrita (EE), motivar da produção de texto; Atividade para Expressão Oral (EO), motivador da produção de um discurso. Cada tipo de atividade para melhor visualização é representada por uma cor específica, apresentadas na legenda abaixo.

Quadro 2. Habilidades desenvolvidas no livro didático *Latitudes*

Legenda	
Habilidade	Cor
Compreensão Escrita	CE
Compreensão Oral	CO
Expressão Escrita	EE
Expressão Oral	EO
Atividade escrita para Vocabulário	EVoc

Legenda	
Habilidade	Cor
Atividade oral para Vocabulário	OVoc
Atividade escrita para Gramática	EGram
Atividade oral para Gramática	OGra
Compreensão oral para distinção de fones	CODF
Atividade para análise de fones	AN

É preciso destacar que algumas atividades são apresentadas tanto pela habilidade escrita quanto pela habilidade oral. Isso porque o enunciado não fazendo tal especificação, permite ao professor optar por um ou outro, ou ainda os dois, tipos de trabalho. Assim, pode-se então visualizar nas tabelas abaixo que as atividades orais são marcadas com um traço ao lado, sendo as atividades de compreensão oral e atividades orais para vocabulário marcadas com a cor roxa e as atividades de expressão oral com a cor laranja.

Quadro 3. Distribuição das atividades e habilidades - Unid.5

Unidade 5		
Atividade	Habilidade	
1.	CE	
2 ^a	EE	EO
2b	CE	EO
2c	CE	
2d	EE	EO
3.	CO	
4.	CE	
5.	OVoc	EVoc
6.	EVoc	
7.	EO	
8.	EGram	
9.	EGram	
10.	OVoc	
11.	EVoc	
12.	CO	
13.	COGra	
14.	OVoc	
15.	EGram	
16.	EGram	
17.	EGram	
18.	OVoc	
19.	EVoc	
20.	OVoc	
21.	EO	
TF	EE	
SLA	CODF	
SLB	AF	
SLC	CODF	
22.	CE	
23.	CE	EE EO
24.	EE	EO

Quadro 4. Distribuição das atividades e habilidades - Unid.6

Unidade 6		
Atividade	Habilidade	
1.	CE	
2.	EGram	
3 ^a	EVoc	
3b	EGram	
3c	EVoc	
4.	EVoc	
5.	EVoc	
6.	EVoc	
7.	EO	
8 ^a	EGram	
8b	EGram	
9.	EGram	
10.	OVoc	
11.	OVoc	
12.	CO	
13.	OVoc	
14.	EO	
15.	Ogra	
16.	EGram	
17.	EVoc	
18.	EVoc	
19.	EGram	
20.	EGram	
21.	COGra	
22.	EGram	
TF	EO	
SLA	CODF	
SLB	CODF	
SLC	CODF	
SLD	CODF	
23.	CE	
24.	CO	
25.	EO	EE

Quadro 6. Distribuição das atividades e habilidades - Unid.7

Unidade 7	
Atividade	Habilidade
1.	CO
2.	CO
3.	EVoc
4.	CO
5.	OVoc
6.	EGram
7.	EO
8.	EGram
9.	EGram
10.	OGram
11.	EGram
12.	CE
13.	EGram
14.	EGram
15.	EGram
16.	EGram
17.	EGram
18.	OVoc
19. a	Evoc
19. B	OVoc
20.	Evoc
21.	Ovoc
TF	EO EE
SLA	CODF
SLB	AF
SLC	CODF
22.	CE
23.	CO
24.	CO
25.	CE
26.	EE EO

Quadro 7. Distribuição das atividades e habilidades - Unid.8

Unidade 8	
Atividade	Habilidade
1.	CO
2.	EO EE
3.	EVoc
4.	OVoc
5.	EVoc
6.	EGram
7.	EVoc
8. A	OVoc
8. b	Evoc
9.	Evoc
10.	EE
11.	CE
12.	Evoc
13.	Ovoc
14.	Evoc
15.	Egram
16.	Egram
17.	Egram
18.	Egram
19.	Egram
20. A	OGram
20. b	Egram
21.	Egram
22.	Egram
SLA	CODF
SLB.a	AF
SLB.b	CODF
SLC	CODF
SLD	AF
SLE	CODF
23.	CE
24.	CE
25.	EVoc

Nas duas últimas unidades do curso, o livro retrocede em relação à proposta de atividades orais, que ficam ainda mais limitadas. A maior parte concerne à compreensão oral e somente uma unidade apresenta uma proposta de atividade de expressão oral, sendo que a última não aponta nenhum enunciado com esse objetivo. Além de atividades voltadas para o sentido lexical, observa-se uma crescente preponderância de atividades voltadas para o conteúdo gramatical.

É importante destacar que os espaços e situações de aprendizagem podem evidentemente ser diversos, não colocando como obrigatório o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Entretanto, pensando em um mecanismo que abarcasse não apenas atividades de aprendizagem, mas, que contemplasse o desenvolvimento da oralidade em caráter processual de aprendizagem, a escolha do AVA apontou-se como coerente para minimizar o impacto negativo do engessamento verificado e constatado a partir dos instrumentos indissociáveis do formato presencial do curso.

Como anteriormente explicitado, na **Fase de viabilização**, esse detalhamento do livro didático sobre o espaço de atividades explicitamente direcionadas à oralidade propiciou a constatação de que, nesse documento base, a prática da oralidade apresenta-se bastante restrita. Observou-se que a oralidade é pautada praticamente sob o aspecto lexical, haja vista que, mesmo grande parte das atividades de compreensão está direcionada para a repetição ou associação de palavras ou expressões previamente apresentadas no próprio livro.

O pesquisador, por meio dessa constatação, reafirmou a necessidade do espaço para a prática da oralidade no sentido propriamente da expressão, em que atividades de compreensão e vinculação ao vocabulário não se faziam mais tão necessárias. Trata-se então de propor ao aluno a oportunidade de se colocar em língua estrangeira, no caso em francês, elaborando e expondo oralmente suas colocações. Assim, a análise dos tipos de atividades já propostos pelo livro didático, incitou a reflexão sobre quais tipos de atividades poderiam estar presentes no

ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a fim de que se evitasse a transposição do que já feito pelo documento analisado, dando prosseguimento ao processo de pesquisa e abertura do ambiente.

Após detalhar todo processo que constituiu a análise e reflexão sobre os elementos “fixos”, constituindo a **Fase de Viabilização**, é possível apresentá-la de modo mais sistematizado. O quadro abaixo apresenta, de maneira mais objetiva e para melhor visualização, as seguintes tomadas de ação, respaldadas pela referência do fator de análise, da situação- problema identificada sob o princípio de ponderação.

Quadro 7. Análise da situação problema e tomada de ação

Fator analisado	Situação-problema	Princípio de ponderação	Plano de ação
Syllabus	Formato do curso engessado	O curso não possibilita nenhum tipo de adequação referente à ampliação de carga ou mudança de espaço físico.	Abertura de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
Carga horária	Insuficiente	Ampliação da carga para o desenvolvimento de mais atividades.	Ampliação de carga no AVA
Avaliação	Avaliação escrita e oral no mesmo processo	Embora as avaliações configurem dois formatos distintos, ou seja, dois processos diferenciados, elas são quase que simultaneamente aplicadas. Representando não apenas um desconforto para a turma, mas, para o professor que precisa gerenciar os dois processos e atender o grupo nas duas situações.	Distinção dos dias de avaliação
Avaliação	Avaliação oral	Repetição do vocabulário do livro.	Avaliação oral no AVA para processo de preparação da produção escrita e de produção oral.
Livro didático	Insuficiência de atividades de produção oral	As atividades de expressão apresentam-se de modo decrescente da unidade 5 à unidade 8.	AVA como espaço para atividades de produção oral
Atividades	As atividades direcionadas ao vocabulário.	A oralidade é focada no vocabulário, seja pela repetição a partir de um áudio, seja pela repetição a partir de um quadro de palavras ou frases.	Atividades de produção por meio de gravação em áudio.
Ferramenta	Mecanismo de áudio não existente no próprio ambiente	É possível anexar um arquivo de áudio, porém, a gravação feita diretamente no sistema não é possível.	Mecanismo externo de gravação: Programa Audacity

Arquivos sobre a ferramenta	Aprender a manipular a ferramenta	A maioria dos alunos desconhece a ferramenta escolhida.	Encaminhar endereço para download; Elaborar breve apresentação do download em tópicos; Elaborar em tópicos processo de gravação; Disponibilizar o tutorial do programa em texto e em vídeo.
------------------------------------	-----------------------------------	---	--

O quadro apresentado representa o processo inicial da pesquisa e pode ser considerada como uma sugestão para o professor que quiser tomá-la como mecanismo para organizar a **Fase de Viabilização** de sua disciplina ou de seu curso. Não há uma ordem fixada e tampouco os fatores analisados são pré-determinados. É a realidade de cada contexto e de cada grupo que definirá os elementos a serem inseridos na tabela e que construirá de fato a sua Fase de Viabilização em sentido mais amplo, correspondendo e contemplando seu espaço de ensino e aprendizagem.

4.1.2 - Elementos conectores: Movimento de intersecção dos contextos presencial e virtual de ensino e aprendizagem

Constatada a necessidade de um espaço para a prática, bem como os tipos de atividades que abordavam a oralidade a partir da proposta do livro didático, passei a verificar o que poderia de fato promover a prática oral no AVA, permitindo um espaço para que os alunos/participantes da pesquisa pudessem se fazer existir em língua estrangeira por meio da construção de discursos.

Um segundo tipo de análise do livro didático objetivou a busca de fatores que pudessem interligar os contextos presencial e virtual, efetivando o ideal de intersecção para que o grupo não se sentisse em cursos paralelos. Esses fatores são chamados de **elementos conectores** e, muito provavelmente, dependem do contexto específico de aprendizagem,

cabendo ao professor melhor identificá-los a fim de melhor atender a sua proposta de trabalho. Embora já tenha sido declarado que o contexto desta pesquisa é de cunho bastante específico tratando-se o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, faz-se necessário destacar que a ideia de **elementos conectores** não está reportada ao contexto de Educação a distância, mas, corrobora com a ideia de Ambiente Híbrido de Aprendizagem, o qual exige o diálogo entre o contexto presencial e virtual a partir de uma intersecção sistematizada. Logo, os elementos conectores colaboram para a sistematização dessa intersecção. Os elementos conectores, assim, representam todos os fatores que podem ser trazidos do contexto virtual para a sala de aula presencial, e vice-versa. Esses elementos podem ser identificados ou promovidos a partir de um determinado momento da aula, no decorrer do curso, destacando-se como interessante a ser continuado. Da mesma forma, a depender da movimentação realizada em sala virtual, o professor pode realizar atividade específica na aula presencial tendo como gancho o que virtualmente fora discutido.

Pelo princípio de ponderação, o pesquisador compreende que o **elemento conector** não é apenas a identificação de uma atividade que pode ser realizada nos dois contextos. O **elemento conector** antes de tudo é uma postura didática que busca a promoção de um diálogo entre os contextos, aproximando quando e o máximo possível. Assim sendo, o professor representa o primeiro **elemento conector**, mediador da intersecção. O professor como **elemento conector** atua nos dois contextos com o intuito prévio de interconectá-los, atentando-se para o que pode ser aproveitado para essa interconexão. O professor ao observar as respostas e as interações dos alunos, seja no ambiente presencial, seja no ambiente virtual, também pode tirar desses comportamentos informações valiosas para promover a intersecção. Elementos como dúvidas, correções, frequência de uma temática levantadas pelo grupo ou ainda um tipo de atividade que pode ser mais bem explorada podem ter direito de espaço no processo de aprendizagem, cabendo ao professor avaliar a pertinência situá-la em um ou outro

ambiente. Os elementos conectores comportam-se como vias de mão dupla, algumas previamente identificadas e outras, posteriormente descobertas.

Na **Fase de Viabilização**, a análise das unidades do livro didático, segunda vertente de análise da categoria instrumento, também permitiu apontar alguns elementos conectores que se fizeram eixo central na organização das atividades do curso. Basicamente, essa análise demonstrou que a temática (ou fatores relacionados à temática central) de cada unidade poderia ser ampliada e redirecionada do que estaria previsto ao ambiente presencial para o ambiente virtual. Mas, não apenas a temática pode ser identificada como “elemento conector”, um documento pode ser trabalhado nos dois contextos ou até mesmo um conteúdo gramatical que pode ser motivado pela expressão oral. De modo geral, o **elemento conector** é capaz de permitir o mesmo percurso, “com melhor aproveitamento da paisagem”, sem a obrigatoriedade de se percorrer o mesmo caminho.

Sendo 4 unidades, identificou-se 4 temáticas centrais e fatores relacionados os quais foram redirecionados no AVA. Na unidade 5, por exemplo, cujo contexto é de “Encontro”/ “Agendamento de compromisso”, aproveitou-se a temática cujo redirecionamento seguiu o âmbito do contexto pessoal. Assim, a temática foi redirecionada para agendamento de compromissos pessoais entre o grupo e organização da agenda pessoal. Outro “elemento conector” pode ser um conteúdo específico compreendido como “mais denso” para ser abstraído pelo grupo ou que é visto como pouco desenvolvido no livro. Na unidade 6, a expressão da quantidade foi o **elemento conector** o qual foi desenvolvido no AVA a partir do contexto da Alimentação. Dentro da temática de hábitos alimentares, o grupo tratou a expressão da quantidade a partir da perspectiva pessoal e também expandiu a discussão sobre o equilíbrio alimentar. As unidades 7 e 8 foram desenvolvidas em uma sequência pautada por uma situação de intercâmbio. Nessa sequência, vários elementos conectores permearam as propostas de atividades: como **elemento conector** principal, um projeto de intercâmbio foi

base para a sequência como um todo e para o desenvolvimento das unidades em sala de aula. Assim, a ideia de preparar uma viagem para a França (iniciada em sala de aula presencial) para se ter contato com a língua-alvo em ambiente nativo foi relacionada com o estabelecimento de contato com um falante de francês (neste caso não nativo, mas, que morava na França). O vocabulário de descrição do ambiente foi relacionado à apresentação. Dentro desse projeto, outros elementos foram utilizados para interconectar o trabalho nos dois contextos: O vocabulário de descrição do ambiente, da unidade 7, foi utilizado para o grupo apresentar o seu contexto de aprendizagem do francês; informações culturais dentro da mensagem da correspondente puderam ser apresentadas em vários formatos no AVA, ampliando o acesso à informação; o documento em vídeo, postado no AVA, foi trabalhado em sala de aula presencial com destaque nas expressões do conteúdo sobre *passé composé* (neste caso, o documento e o conteúdo podem ser compreendidos como **elementos conectores**).

O diagrama abaixo objetiva representar a organização dos **elementos conectores**:

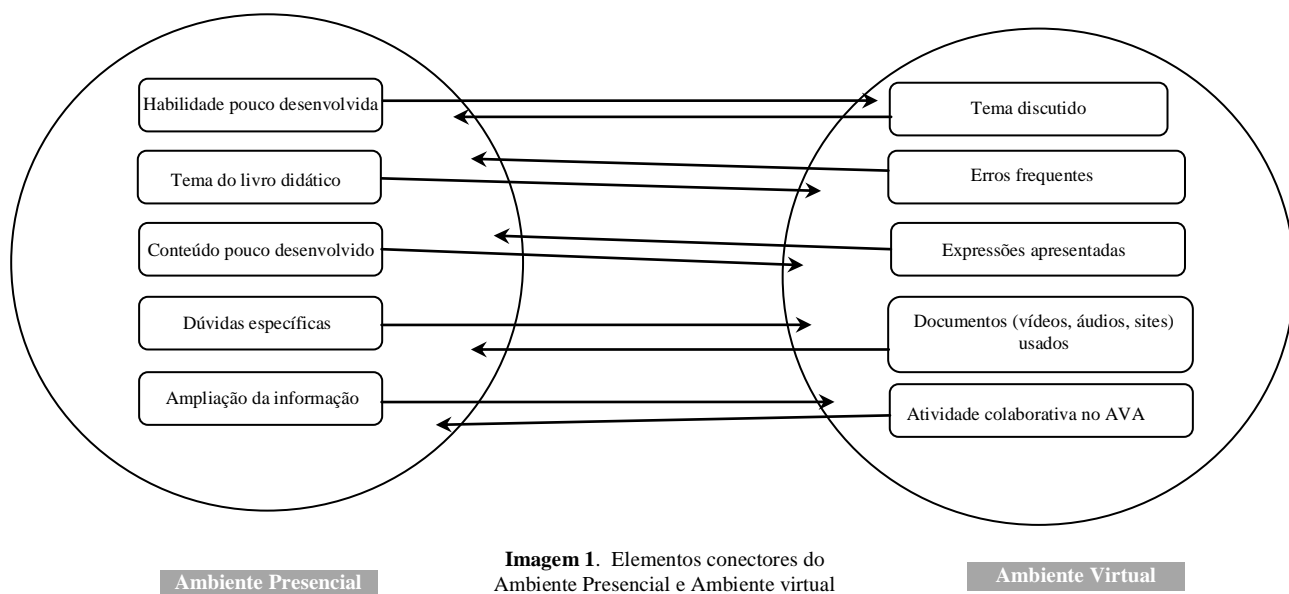


Imagem 1. Elementos conectores do Ambiente Presencial e Ambiente virtual

A via origem - destino seja de Ambiente presencial para Ambiente Virtual ou vice versa, pode naturalmente transformar-se em mão dupla, quando o elemento conector inicia o

percurso de um ambiente para outro, mas, após esse trajeto, ele retoma o sentido inverso. Ele não será mais do mesmo da origem já que, com a colaboração do grupo, foi modificado, complementado, aprimorado. E cada percurso, por um caminho diferente, define uma nova e outra trajetória. O AVA quebra a efemeridade do tempo, registrando esses percursos e, a cada trajetória, constrói o itinerário tanto individual, quanto do grupo. Na medida em que os **elementos conectores** tornam-se mais presentes nesse percurso constante de ir e vir, constitui-se a hibridização dos ambientes, por meio a intersecção que acolhe as atividades não mais pertencentes ao ambiente presencial, não mais ao ambiente virtual, mas, ao processo de aprendizagem do grupo. O diagrama abaixo, adaptado da representação de Tori (2010), apresenta o ambiente virtual não igualmente proporcional ao ambiente presencial, por corresponder ao formato online assegurado pela legislação da portaria 4059 de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a virtualização de 20% da carga de uma disciplina de cursos superiores.

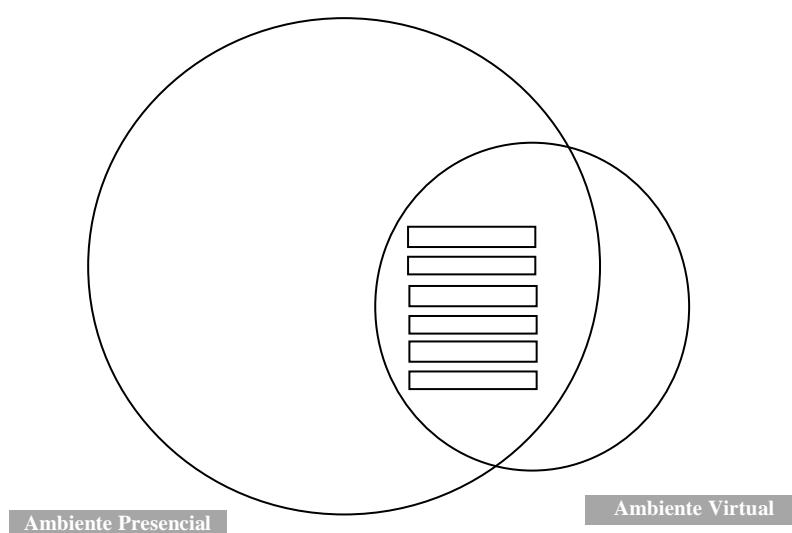


Imagem 2. Hibridização dos ambientes presencial e virtual

A hibridização objetiva aliar os dois espaços de experiências de aprendizagem permitindo-lhe realizar de modo contínuo, pensando no que lhe confere mais pertinência para melhorar as possibilidades e a potencialidade da aprendizagem.

4.2 - Construção do Ambiente virtual: Percepções e mecanismos

Como explanado no subcapítulo anterior sobre a Fase de Viabilização, o qual permitiu um alicerce contendo a projeção organizacional das informações no ambiente, o momento real da construção deste espaço acabou apontando elementos que, até então, como pesquisadora eu desconhecia. O discurso deste subcapítulo apoia-se na associação de elementos do contexto presencial na tentativa de mostrar esse processo desenvolvido de uma maneira mais acessível, principalmente para os que ainda desconhecem ou pouco conhecem sobre tecnologia e ensino de um modo geral. A proposta não é limitar-se pelo que já é conhecido, mas, refletir a partir do que se conhece para ampliar o próprio conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio, este subcapítulo objetiva apresentar a etapa concreta de abertura do AVA, objeto de estudo em questão.

Por sua vez, a estruturação deste subcapítulo é composta por dois subtítulos que apresentam itens da elaboração concreta do AVA desta pesquisa. Assim, o primeiro subtítulo nomeado como “**Redistribuindo as cadeiras**”: **Arrumando a sala para receber a turma** apresenta o processo de abertura da sala e sua configuração básica. O segundo subtítulo, **Acessibilidade à informação e motivação ao seu acesso: Tópicos de acesso e Tópicos de desenvolvimento** apresenta a elaboração das seções iniciais da sala virtual, nomeadas como **Tópicos de Acesso** e as elaborações para as seções referentes às atividades, chamadas de **Tópico de desenvolvimento**. Esses itens também são relacionados a elementos do contexto presencial, partindo do pressuposto de que seja um referencial mais comum, no intuito de facilitar a compreensão dos mecanismos elaborados.

4.2.1 - “Redistribuindo as cadeiras”: Tópicos de Acesso, arrumando a sala para receber a turma

Pensando em meu histórico de sala de aula e em minha prática docente no decorrer desses 4 anos, percebi que para iniciar toda aula, desde meu primeiro dia como professora, ao chegar à sala é preciso reorganizar as cadeiras. Essa prática é um hábito espelhado em meus professores de “*Prática do Francês Oral e Escrito*”, bem como em algumas outras (poucas) disciplinas da graduação, haja vista que, a maioria ainda permanece na rígida disposição de cadeiras em fileiras. Destaca-se o fato de reorganizar a sala como hábito decorrente de uma escolha: não distribuir os alunos entre linhas e colunas, formando uma grande tabela humana. A escolha, nesse sentido, traz consigo outras ideias que lhe dá razão de ser, por exemplo, não considerar a sala de aula simplesmente como espaço para aplicar conteúdos, o que um enfileiramento em nada poderia implicar. Assim, ao pensá-la como espaço de vivência e desenvolvimento mútuo da aprendizagem, pode-se considerar que o enfileiramento em nada contribui ou ainda pode influenciar negativamente. A escolha e o hábito de organizar as cadeiras em semicírculo mostra-se como uma opção para proporcionar um espaço em que esse desenvolvimento mútuo seja facilitado. O que, inicialmente, eu mesma faço e que depois, agradecidamente confesso, os próprios alunos fazem ao chegarem mais cedo à sala.

Geralmente, no contexto presencial, não se questiona o “não estar pronto” ou a necessidade de fazê-lo, pois, sua realização está focada no aspecto positivo de melhorar um processo. De acordo com o panorama acima apresentado, a reorganização deste espaço objetiva propiciar um ambiente que melhor permita a interação, sendo essa um fator de grande valor para a aprendizagem. Podemos relacionar essa situação também ao contexto do Ambiente Virtual de Aprendizagem, ao destacarmos, neste ponto, a necessidade natural de preparar também fisicamente o ambiente para o que será realizado nele. No AVA não há distribuição física de alunos em fileiras ou semicírculo que componha o quadro de preparação

física do ambiente de aula, todavia, nesse contexto, podemos relacionar os mecanismos para a acessibilidade das informações como elemento concernente à preparação do espaço de aprendizagem. João Mattar, em seu texto “Interatividade e aprendizagem”, aponta que “é por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem”, corroborando para a apresentação das teorias interacionistas.

Em meios aos elementos que propiciam a interação em EaD, encontra-se a organização do espaço das informações chamado interface, cujo tipo de interação, aluno/interface, foi desenvolvida por Hillman, Willis e Gunawardena (1994) adicionadas às três categorias de Moore (1989) *apud* Mattar in Litto & Formiga (2009).

“[...] a interação entre o aluno e a interface, que se justificaria pelo desenvolvimento das tecnologias utilizadas na mediação em EaD. Nesse sentido, é essencial que o design instrucional leve em consideração estratégias que facilitem a aquisição das habilidades necessárias para participar adequadamente de cursos a distância. A aluno/interface, portanto, dá conta das interações que ocorrem entre o aluno e a tecnologia, já que o aluno precisa utilizar a tecnologia para interagir com o conteúdo, professor e os outros alunos.
(MATTAR, 2009, p.117)

O presente estudo não tem a intenção de tratar interfaces, bem como não concerne à temática sobre design instrucional¹², assuntos que permitiriam outro extenso trabalho. Entretanto, sob a perspectiva de que muitos professores podem não contar com esse tipo de profissional, desempenhando o papel de organizador de seu próprio ambiente, além de desenvolver seu conteúdo, este item do capítulo objetiva apresentar os mecanismos aplicados na presente pesquisa referentes ao desenvolvimento da distribuição da informação para sua acessibilidade, no AVA elaborado.

Ainda que o relato anterior sobre a organização da sala de aula retrate o contexto presencial, como referência, ele colabora para a compreensão de que a preparação do espaço

¹² De acordo com Andrea Filatro, no livro “*Design instrucional contextualizado*”, *Design instrucional* é o processo sistemático de planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino, a partir dos princípios e aprendizagem e instrução conhecidos, a fim de facilitar, através de materiais e eventos educacionais, a aprendizagem e a compreensão humana, decorre que o designer instrucional é aquele “responsável por planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas e atividades de ensino a fim de facilitar a aprendizagem (São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 135)

de aprendizagem é elemento inerente ao que o professor objetiva nele desenvolver. A necessidade da organização ou da reorganização desse espaço é prevista em um processo pedagógico seja em ambiente presencial, seja ambiente virtual. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, considero que no AVA, os mecanismos para a acessibilidade à informação fazem parte da preparação desse espaço. Por isso, é importante que o professor tenha noção de como apresentará as informações no ambiente. Em situações em que, por exemplo, não é possível dispor de um *designer* instrucional para fazer todo o processo de planejamento e aplicação nesse sentido, caberá ao professor apoiar-se em sua prática docente e permitir-se ampliá-la a partir de novas experiências para, então, cercar-se de instrumentos que o auxiliem nesse aspecto. A importância da organização espacial de um contexto virtual é corroborada por Filatro (2003, p. 126) a qual destaca que, “estão implícitos uma otimização entre homem e máquina que garanta plena acessibilidade, o uso de uma interface agradável que dê espaço a numerosas funções disponíveis”.

A experiência no Laboratório de Multimídias permitiu-me uma ampla discussão sobre como apresentar as atividades em um AVA e esta pesquisa pôde contar com tais informações e reflexões desde seu início. Essa apresentação faz parte tanto da configuração básica do AVA, feita no sistema Moodle por meio do item “Configurações” à edição dos tópicos, espaço que abriga as atividades do ambiente em questão. No AVA do presente estudo, a configuração básica da sala foi determinada em formato de tópicos. O professor pode escolher e modificar quando quiser a quantidade desses tópicos, bem como ocultá-los à turma, deixando-os visíveis apenas a ele, o administrador da sala. Isso é interessante, uma vez que, o professor pode desenvolver atividades e permitir que a turma as veja apenas quando achar pertinente¹³. O formato tópicos foi assim escolhido por mostrar-se mais limpo do que, por

¹³ No desenvolvimento deste estudo, o mecanismo de atividades em blocos ocultos não foi efetivamente aplicado, uma vez que, a descoberta do procedimento foi feita após a coleta de dados a qual aconteceu simultaneamente ao desenvolvimento do próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essa etapa será melhor exposta, neste subcapítulo, no item sobre o desenvolvimento dos tópicos concernentes às atividades.

exemplo, o semanal, o qual apresenta a data de maneira fixa. Como as atividades do presente estudo não tiveram um calendário fixo, o formato semanal mostrou-se incoerente. Outro elemento da configuração foi o tema, responsável pelo “pano de fundo” do ambiente, que também pode ser considerado parte da interface. Em “Forçar tema”, foi escolhido a opção “Fusion” para essa interface base da página. O Laboratório de Multimídias desenvolveu um tema personalizado para o Departamento de Línguas Estrangeiras (LET), mas, como os participantes da pesquisa não eram desse departamento, a mudança de tema foi considerada adequada para não propiciar a ideia de vinculação ao LET. Atualmente, o pacote do AVALET dispõe de 30 temas, podendo o professor permitir um aspecto minimamente mais variado a sua sala. Ainda em “Configurações” foi possível modificar o idioma do sistema.

Desde o processo inicial da configuração do ambiente, constitui-se concretamente a aplicação de elementos que colaborem para o estabelecimento “do clima”, ainda que relacionado ao contexto presencial, destaca Almeida Filho (2008, p.30) a importância do fator que “se refere metaforicamente à construção do ambiente distintivo em que vai se dar mais uma aula de língua estrangeira”. Pensando no contexto virtual como professora de língua estrangeira (LE) e pesquisadora de um AVA para desenvolvimento da oralidade, esse fator foi considerado sob a perspectiva de expor o aluno à língua alvo, não apenas pelas atividades propostas, mas, a partir do sistema como um todo, de sua configuração básica aos elementos nele inseridos, e assim permitir o maior envolvimento do aluno própria língua-alvo. Para a presente pesquisa tratando-se de um curso de francês, esse foi o idioma escolhido para a língua do ambiente em questão. Em “Configurações”, no item “Idioma”, essa foi a opção determinada.

A configuração básica do sistema na língua francesa, pensando na construção de um ambiente, partiu do intuito de envolver o grupo ao máximo no processo proposto. Tal envolvimento pode ser entendido como um procedimento coerente com a ideia de que

aprendizagem da língua estrangeira a partir da construção de significados e que, para tanto, torna-se necessário muito mais do que a exposição de conteúdo. Neste ambiente, a associação de palavras a imagens e a busca de significados pelos dicionários fica facilitada. Partindo desse pressuposto e como os participantes da pesquisa estavam no segundo semestre do curso, a ideia de usar o quanto mais possível a língua-alvo teve o intuito de colaborar para o desenvolvimento de uma aprendizagem de significados, característica apresentada por Almeida Filho (2008) como concernente aos métodos comunicativos. De acordo com o autor o que mais caracteriza os métodos comunicativos, visão base da abordagem aplicada no presente trabalho é

Uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical. O professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua.
(ALMEIDA FILHO, 2008, p.37)

Ao entrar no ambiente virtual em língua estrangeira, o aluno é automaticamente convidado a esse clima em que não precisa mais atrelar-se à língua materna, caso contrário, estaria submetido a um contexto bilíngue.

Após a determinação sobre as configurações básicas da sala, a segunda parte da abertura foi determinar quais blocos seriam adequados à turma. Os blocos são recursos que o próprio pacote Moodle disponibiliza e que ficam dispostos à direita ou à esquerda da página, a depender da escolha do professor. Esses blocos permitem serviços de: agenda, como “Calendário” e “Próximos eventos”; de atualização do sistema, como “Atividades recentes”, “Últimas notícias”; de comunicação, como “Mensagem”, “Usuários online”, “Participantes” e “Comentários”; além de serviço de acompanhamento de resposta às atividades, como recurso “Barra de progresso¹⁴”. O plataforma do Moodle sempre apresenta novos blocos que são desenvolvidos e pesquisar novas possibilidades é uma estratégia interessante, pois, muitas

¹⁴ Este bloco foi recentemente inserido e não estava disponível no período de aplicação desta pesquisa, entretanto, pela sua importância foi mencionado em meio as possibilidades de serviços dos blocos.

vezes, algum tipo de atividade pedagógica cuja elaboração pareça muito desgastante ao professor pode ser possível por meio de um serviço de um bloco.

No pacote Moodle do AVALET, até o momento desta dissertação, há disponibilidade de 36 blocos. Analisando que o sistema não oferecia blocos que disponibilizassem serviços efetivamente que empregassem a oralidade como meio de produção da informação, para o AVA do presente estudo, a lógica de escolha foi a inserção de blocos a partir de serviços que se mostrassem colaboradores às atividades que seriam desenvolvidas. Desse modo, foram escolhidos um bloco de agendamento, “Calendário”, dois para comunicação “Usuários Online” e “Mensagens” e um para atualização do sistema, “Atividades recentes”. Todos os blocos foram dispostos à direita para oferecer mais espaço visual às atividades de oralidade. Sendo nossa tendência focar, numa leitura, primeiramente, o lado esquerdo, as atividades foram concentradas nesse posicionamento para serem favorecidas na lógica de leitura da esquerda para direita. A imagem abaixo, com o status de edição ativado, apresenta os blocos escolhidos para sala, bem como a disposição básica definida pela configuração básica:

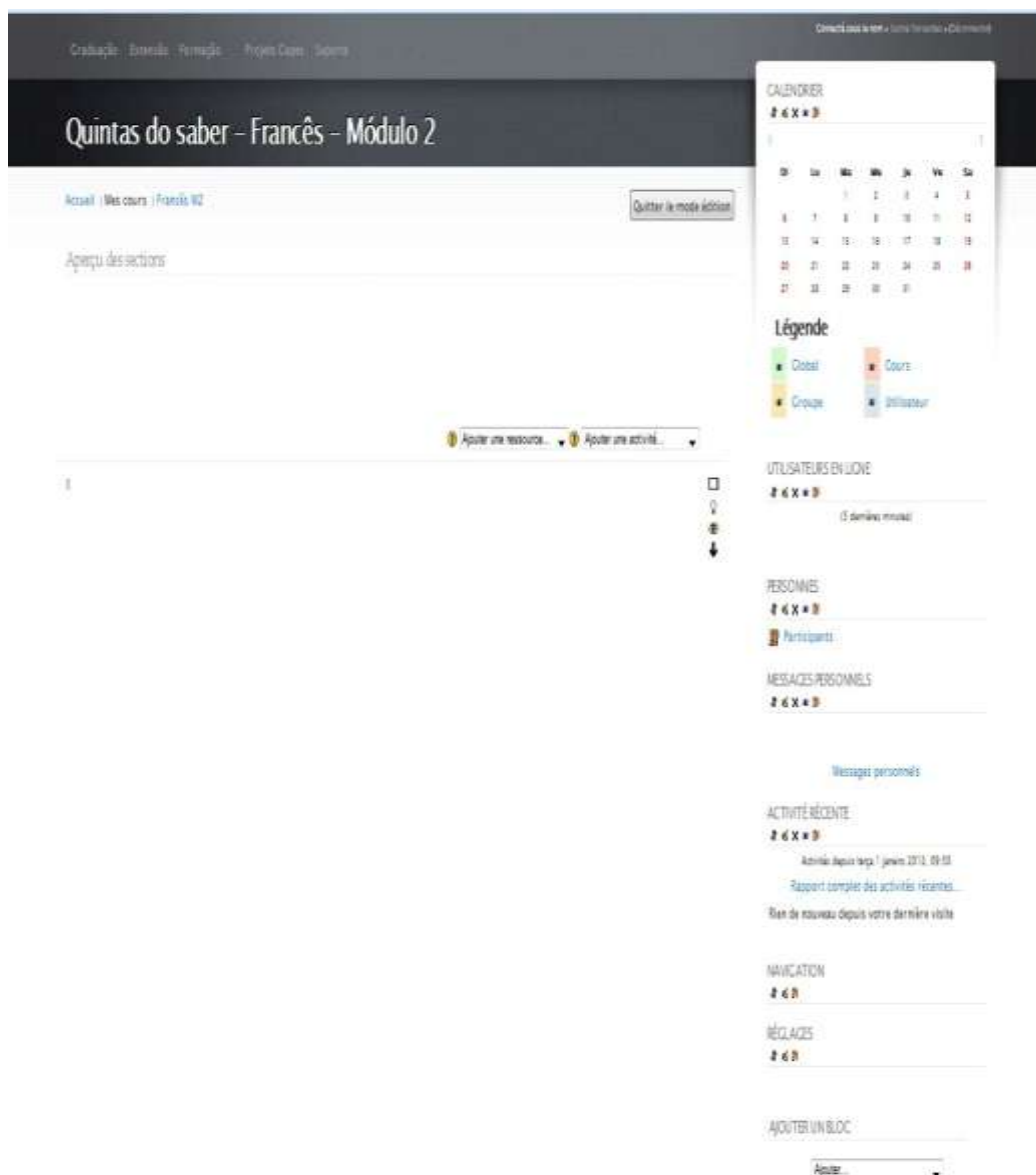


Imagem 2. Organização dos blocos no AVA

Os blocos, como recursos automáticos, são interessantes, pois facilitam o trabalho do professor e organizam as informações que seriam externas às atividades como, por exemplo, agenda ou mensagens, concentrando as ações no espaço do próprio AVA. Esses serviços concernentes ao sistema, ainda que sejam mais rígidos, permitem algumas escolhas que personalizam o ambiente virtual, a depender do que o professor queira fazer, podendo facilitar e potencializar o trabalho desenvolvido.

4.2.2 - Acessibilidade à informação e a motivação para aprendizagem: Tópicos de acesso e Tópicos de desenvolvimento

Concluído o processo de configuração básica da sala, passou-se à inserção das informações com o objetivo de desenvolver um espaço para acolher os alunos e motivar a prática da oralidade. É preciso retomar que a oralidade, no presente estudo, é compreendida como resultante de uma ação realizada em um contexto social e que nele se faz existir portando os traços sociais do grupo ao qual está relacionada, e não como um composto de códigos oralizados regido por regras. Este trabalho tem o foco o desenvolvimento da oralidade sob a realização de atividades que motivem os alunos a se expressarem em língua estrangeira observando os elementos concernentes ao contexto determinado. Assim, corrobora-se com a compreensão da língua como prática social, como aponta Marcuschi (2010), Tal entendimento provoca “um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua”, sua aprendizagem executa-se por meio de sua própria essência: a prática. Bem como coloca Almeida Filho (2007), é preciso ampliar a disposição e mesmo as pesquisas que explorem e sugiram novas possibilidades pedagógicas para trabalhar a oralidade sob esse novo olhar, principalmente no contexto virtual de ensino e aprendizagem.

[...] o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado. Há muito a acrescentar e transformar no paradigma que emerge e no concreto da prática. A dimensão do que ainda é preciso desenvolver pode intimidar numa primeira tomada de consciência mas devemos sempre reafirmar nossa disposição de avançar nos esforços de construção teórica e de renovação cautelosa da prática nos anos e décadas vindouros.

(ALMEIDA FILHO, 2007, p.92)

Em um ambiente virtual de aprendizagem, inserem-se as informações nos tópicos, que são editáveis para adicionar recursos ou atividades. Optei por estruturar a distribuição das informações no AVA desta pesquisa em dois tipos de tópicos: **Tópicos de acesso** e **Tópicos de desenvolvimento**. A escolha de caracterizar os tópicos foi por mim mesma determinada por uma questão organizacional e, também, pensando na sistematização desse processo,

principalmente, para os que ainda não conseguem visualizar um ponto de partida para o uso da tecnologia em sua prática docente. Essa cautela em detalhar o AVA não tem a intenção de enrijecer o uso dessa tecnologia, mas, de mostrar as possibilidades possíveis de uma maneira mais clara. De certo, o trabalho objetivou a prática, todavia, como espaço para aprendizagem outros tipos de informações, que não fossem somente tarefas, foram necessárias, fato que justifica a diferenciação em tipos de tópicos.

Considero como **Tópicos de acesso**, literalmente os tópicos de entrada na sala, ou seja, os que antecedem os tópicos das atividades propriamente ditas. Como tópicos iniciais, sempre os de primeiro contato dos alunos com a sala, permiti-lhes o acesso às demais informações dispostas na página. Como espaço de entrada no ambiente, pode-se apresentar elementos que motivem e que vinculem a turma ao espaço. Por isso, os recursos visuais foram considerados como colaboradores importantes para a construção desse tópico. Os **Tópicos de desenvolvimento** caracterizam-se pelo espaço para as atividades em si ou que esteja declaradamente vinculado a ela. Os **Tópicos de desenvolvimento** podem introduzir a atividade destacando-a por uma apresentação de título que coloque em foco sua temática, seus objetivos ou outros elementos que enfatizem cada processo realizado. No decorrer da pesquisa, a construção dos tópicos contou com uma grande colaboração dos participantes, pois, percebendo que o ambiente trataria, especificadamente, de atividades de expressão oral, muitos alunos acabaram sentindo falta de informações mais direcionadas a outras habilidades e pediram fontes que lhes possibilitassem o acesso a tais informações, como o livro didático e textos, por exemplo. Desse modo, os tópicos puderam ser ampliados a partir da perspectiva de necessidade do público-alvo.

Como apresentado, os **Tópicos de Acesso** representam espaço para as informações que não fazem, necessariamente, parte das atividades realizadas, mas, que possibilitam o acesso às informações que podem colaborar com o desenvolvimento de cada aluno. A utilização desses

tópicos pode ser motivada pelo professor, mas, como elemento complementar, é importante que a motivação do aluno enfatize a responsabilidade que ele tem sobre sua aprendizagem, descentralizando o papel do professor como único responsável pelo processo. Os Tópicos de Acesso são possibilidades de ir além do que a atividade que o professor tem a oferecer, mas, seu aproveitamento vai depender de cada aluno quando

- assume responsabilidades pelo progresso ao tomar consciência do processo de aprender línguas,
 - é ativo na sala de aula (contribui, sugere, ajuda) e
 - deve ser capaz de fazer escolhas e regular o seu ritmo de aprender.
- Há ainda que se evitar a simplicidade de assumir que só se aprende aquilo que se ensina.
(ALMEIDA FILHO, 2007, p.69)

Todos esses tópicos, de acesso e de desenvolvimento, são apresentados em uma relação com elementos do ambiente presencial, justamente, para os que ainda não visualizam muito bem a manipulação de AVA pelo pacote Moodle possam acompanhar os procedimentos realizados neste estudo. Assim, compõem a seção de **Tópicos de Acesso** os seguintes tópicos: “Acolhimento”, “Documentos Fixos”, “Informações externas” e “Sala dos estudantes”. A seguir, cada tópico é apresentado, bem como os procedimentos para sua elaboração.

4.2.3 - O Acolhimento: A porta para sala

Inicia-se pelo nome da disciplina e também pode ser composto por documentos que objetivam representar ou engajar o grupo. Como pesquisadora, nas minhas projeções iniciais, o **Acolhimento** seria um espaço bastante flexível e, como um painel atualizado, mudaria semanalmente, apresentando documentos em áudio, vídeos e imagens novas. No decorrer, da pesquisa, essa ideia não foi desenvolvida, embora pareça interessante para instigar a curiosidade do aluno e dinamizar o acesso no ambiente desde sua entrada na sala.

Com a inserção de uma imagem por mim adaptada a partir de imagens disponíveis na rede, o nome do projeto Quintas do Saber, em francês *Le jeudi du savoir* foi ligado à característica online para nomear a sala em **SAV_ON**, associando-o à pronúncia da primeira pessoa do plural do verbo *savoir*, no modo imperativo. Desse modo, para a entrada do ambiente, foi pensado em destacar a ideia de coletivo, representada em imagem e em texto. Esse procedimento foi executado pela edição do primeiro tópico da sala, a qual permite uma barra própria à edição com a possibilidade de inserir diversos recursos como imagem, vídeos, bem como, também permite a formatação dos textos, bem parecida com os *softwares* de textos geralmente usados. A imagem abaixo apresenta o resultado desse procedimento, ou seja, o Tópico de Acesso intitulado como Acolhimento:



Imagem 4. Acolhimento

Français
Module 2

4.2.4 - Documentos Fixos: O armário

Em uma sala presencial, o armário representa um espaço organizacional do ambiente, deixando à disposição e de fácil acesso o que, eventualmente, for necessário. No ambiente virtual, esse espaço de organização não só é possível, como também pode facilitar o acesso a

informações importantes. Nesse sentido, os **Documentos Fixos** comportam documentos institucionais como, por exemplo, a ementa da disciplina e outros documentos como, informações sobre o próprio AVA, links para ferramentas que serão utilizadas em atividades e seus tutoriais, os quais podem ser concentrados em um mesmo espaço, mostrando-se sempre disponíveis à turma. A seção de **Documentos Fixos** foi disposta na sala por meio da inserção do recurso “Página”.

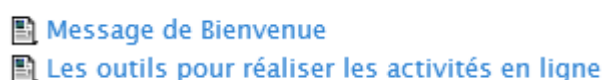


Imagem 5. Documentos Fixos

Contraditoriamente à ideia de representar um armário, visualmente, a disposição desses documentos como uma lista de links é entendida por mim, como pesquisadora e professora, como não adequada e pouco atrativa. Mas, tratando-se esta pesquisa de uma metodologia que permite a reformulação de um processo como etapa de evolução da própria pesquisa, mesmo o formato de inserção de página URL para a composição da seção de **Documentos Fixos** não parecendo interessante, preferi não refazer a seção até mesmo para ter um parâmetro de comparação com a busca de um melhor formato. Nesta seção, foram efetivamente, disponibilizados os documentos de apresentação da sala e uma página para armazenar link de acesso ao download de programas. Em relação à ementa, um problema foi a não disponibilização do *syllabus* a turma, documento elaborado pela coordenação do projeto e entregue apenas ao professor. Como pesquisadora, desenvolvendo um processo pela metodologia da pesquisa-ação, sem ter um roteiro fixo para inserir no documento, optei por não adaptar o *syllabus* recebido, achando pertinente não inseri-lo no ambiente.

Bem mais que organizacional, institucionalmente, a apresentação oficial do processo realizado no AVA à turma pode ser um mecanismo que resguarda o trabalho do professor, principalmente, no contexto de disciplinas da graduação, caso ele queira desenvolver o curso

dentro da legislação, correspondente à Portaria 4.059¹⁵ de 2004, a qual assegura o emprego de 20% da carga total dos cursos em modalidade, semipresencial, ou seja, virtual. Nem todas as instituições têm, de maneira clara e objetivamente sistematizada, como essa porcentagem pode ser desenvolvida nas disciplinas. Como o uso da tecnologia, para muitos alunos e professores, ainda é um fato novo, por isso, a ideia de um espaço para **Documentos Fixos** é que possibilita a apresentação clara das “as regras do jogo” sobre a inserção sistemática do AVA no processo de ensino e aprendizagem da turma, institucionalizando-o efetivamente. Chama-se a atenção para a importância de fazê-lo a fim de evitar possíveis questionamentos, principalmente, concernentes às atividades virtuais que têm o peso no processo avaliativo e na nota final do curso. Por fim, esse armário de **Documentos Fixos**, sempre disponível, corresponde a uma postura de transparência que, no contexto presencial, pode ser associada, por exemplo, à apresentação da ementa da disciplina no primeiro dia de aula.

4.2.5 - Informações externas: A janela

Presencial ou virtualmente, o processo de aprendizagem é inerente à vida, não estando restrito à sala de aula, sendo as experiências externas colaboradoras para sua progressão, entendendo que a aprendizagem pode ser profícua em situações de educação formal e não formal. O contexto virtual torna-se bastante convidativo à educação não formal, pois, compõem-se da disponibilização e da acessibilidade flexível de informações que, geralmente, não estão às vistas do professor para serem monitoradas. De fato, a possibilidade do aluno clicar no que

¹⁵ Os primeiros incisos desta Portaria, apresentados abaixo, referentes ao primeiro artigo, apontam a compreensão sobre essa redistribuição de carga. De acordo com esta legislação, respaldada na Lei no. 9.394 de 1996 e no Decreto no. 2.494 de 1998 “Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial [...]§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. § 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

bem entender, acessar páginas que não estão vinculadas à disciplina dependerá muito da escolha do próprio aluno, porém, o acesso a essa “informação não-formal”, do mundo externo à sala de aula, pode permitir a potencialização do processo de aprendizagem, mas, esse acesso a “informação não-formal” previsto no processo desenvolvido no AVA precisa ser orientada. De acordo com Formiga (2012), no texto “Aprendizagem além-fronteiras e a EaD”, no volume II da obra “*Educação a distância: o estado da arte*”

A educação formal e não formal se beneficiam do acesso digital abundante e crescentemente cumulativo de saberes locais, regionais, nacionais e internacionais. No entanto, além do mundo digital e instantâneo, persistem o intercâmbio do conhecimento fórmulas tradicionais convivendo harmonicamente com a virtualidade.
(FORMIGA. In: LITTO; FORMIGA: 2012, p. 384)

Esse apaziguamento entre as informações contidas no AVA e o acesso às inúmeras informações não contidas nele, mas, que poderiam verdadeiramente enriquecê-lo, permeadas por meio de uma visão de orientação pedagógica caracteriza essa fórmula tradicional que se reinventa na virtualidade. A chamada de atenção para a necessidade dessa postura tem razão de ser, pois, o mundo virtual pode ser tanto motivador para aprofundar conhecimento, quanto tentador para distrair o aluno ao puro entretenimento.

De fato, conduzir um processo de aprendizagem em ambiente virtual não é de responsabilidade somente da organização da sala pelo professor, mas, da maturidade do aluno para ponderar e optar pelas informações que mais convém a seu desenvolvimento. Entretanto, sem entrar no mérito do que atrai ou distrai, os links externos, “informações não-formais” em relação à informação desenvolvida no AVA, são elementos que podem enriquecer o processo de aprendizagem, servindo-lhe também como elemento norteador e ampliador do conhecimento. Por isso, o presente estudo considerou muito importante inserir um espaço de acesso a informações exteriores à sala, no intuito de disponibilizar de um modo mais orientado outras fontes para possível aprendizagem. Desse modo, a seção de **Informações**

externas associa-se à ideia de ser janela sala virtual, apresentando o mundo exterior ao ambiente das atividades propostas pelo professor.

Embora essa seção possa ser bem flexível, como o objetivo desta pesquisa é pautado na oralidade, as **Informações externas** focaram quase que exclusivamente informações vinculadas a esse tema. Inicialmente, foram colocados no ambiente: uma biblioteca de músicas, composta por arquivos inseridos pelos alunos compondo uma espécie de rádio do grupo; um espaço para tutorias em vídeo, com explicações das ferramentas usadas para a realização de atividades; o acesso a Rádio Francesa Internacional (RFI), direcionado à página que contem informações para aprendizagem da língua francesa; o acesso à TV5, direcionado também à página voltada ao aprendizado do francês. Ainda que não fosse objetivo vincular esse espaço ao desenvolvimento de conteúdos em si, mas, de proporcionar o acesso a informações orais, por pedido da turma, também foi disponibilizado o acesso à página virtual do livro didático *Latitudes*.

Todos esses dispositivos poderiam ser disponibilizados no ambiente por meio da inserção do recurso “URL”, entretanto, pela experiência anterior de composição da seção **Documentos Fixos**, a opção não se mostrou tão interessante. Sabendo que a apresentação desses endereços seria, visualmente, organizada em uma lista e não considerando a disposição motivadora à turma, optei por desenvolver uma espécie de menu que apresentasse os links por meio de imagem e título. Essa experiência me possibilitou a busca de outra maneira para apresentação dos recursos no intuito de desenvolver algo mais dinâmico e que parecesse mais motivador ao grupo. Desse modo, por meio do recurso “Rótulo”, inseri uma tabela com borda 0, para não elaborar uma imagem tão rígida (como me parece a tabela). Dentro dela, inseri as imagens escolhidas para representar cada site, colocando na linha abaixo um nome correspondente. Em cada imagem, ao selecioná-la e clicar em “inserir link”, vinculei o

endereço do respectivo site à imagem. O que me permitiu a elaboração do menu apresentado na figura abaixo:



Imagem 6. Documentos Externos

Todas essas ações correspondem à inserção/edição de um “Rótulo”. Ao adicionar o recurso “Rótulo”, no próprio menu de formatação, é possível fazer todas essas inserções, seja de tabela, imagem e link de endereço na imagem sem a necessidade de recursos externos. Formiga (2012) afirma que “Novas tecnologias ampliam o protagonismo dos estudantes”, e é esse protagonismo que pode lhes dar a motivação de fazer bem mais do que o professor propõe para a sua aprendizagem. Por outro lado, essa flexibilização da informação dentro do processo de aprendizagem também decorre da mudança de paradigma em relação ao papel do professor. Moran; Massoto; Behrens (2000, p.46) apresentam bem como o professor é visualizado a partir do paradigma que implica a tecnologia como recurso didático pedagógico quando declara que “do informador, que dita conteúdo, transforma-se em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula [...]”. Por isso, com o objetivo de mostrar ao grupo de alunos a possibilidade de ir além, porém sem desvinculá-lo do ponto de referência, ou seja, da sala principal do curso, configurei a vinculação do link à imagem para abrir o site em outra página sobreposta à janela o curso. Para tanto, ao fazer a vinculação escolhi a opção *poppup*, a dimensão da janela e seu posicionamento central. Essa configuração não significou impedir que o aluno se distraía ao

optar por deixar a sala e se aventurar em outras páginas, e tão pouco significa que “aventuras em outras páginas” sejam negativas e devam ser evitadas. Mas, deixa clara a noção de acesso complementar, a partir de um referencial, a sala principal, que estará como pano de fundo, ou seja, no foco.

4.2.6 - A sala dos estudantes: Espaço informal

Um dos aspectos positivos no uso de um Ambiente Virtual é a possibilidade de concentrar, organizadamente, várias formas e formatos de interação em um mesmo espaço para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem, diferentemente do uso isolado de um recurso, como o grupo de discussão a partir de um e-mail e outras ferramentas da rede. Desse modo, os módulos desenvolvidos para o AVA da presente pesquisa sugeriram da perspectiva de compor um espaço não apenas para desenvolvimento da oralidade como um conteúdo, mas, como prática. E a prática como ação ativa e natural da vida nem sempre pode ou necessita de uma devida sistematização, embora dentro do ensino formal, esse mecanismo seja de extrema importância.

Nesse sentido, achei necessário um espaço que não tivesse a carga de uma atividade e que não fosse, declaradamente, voltada para o curso em si, mas, para o grupo de alunos. Nessa lógica, a **Sala dos Estudantes** foi desenvolvida como espaço para os alunos interagirem entre si, aproveitando, por exemplo, o bloco “Usuários online” para envio de mensagens em bate-papo, por meio de chat. A apresentação da seção **Sala de Estudantes** foi desenvolvida pela inserção de uma imagem correspondente a um título (o qual inicialmente seria padrão para dividir as atividades) e pela inserção direta do fórum e do chat. Apenas posteriormente, por meio da demanda dos alunos foi disponibilizado um espaço para postagem de sugestões de

informações diversas e um espaço para exposição de dúvidas. A figura abaixo apresenta a seção Sala dos estudantes, apontando os elementos que a compõem:



Imagem 7. Sala dos Estudantes

É possível perceber que a apresentação, na mesma seção, está em lista (para o fórum de apresentação e o chat) e em menu (para sugestão de informação e exposição de dúvidas). Esse fato deve-se ao momento distinto da inserção das referidas informações no ambiente. Quando os primeiros elementos foram inseridos, eu ainda não sabia como vincular em imagens ferramentas do próprio sistema, como fórum e o chat, ocultando os links que obrigatoriamente são abertos. Mas, como pesquisa e processo, o procedimento o link da atividade ou recurso por meio de uma imagem foi desenvolvido em etapa subsequente. Esse procedimento será apresentado melhor posteriormente, uma vez que, cabe a outro momento da presente pesquisa. Tratando-se de um espaço bastante específico aos alunos, embora a seção **Sala dos estudantes** não esteja no mesmo espaço das outras seções do **Tópico de Acesso**, pertence a ele, pois, caracteriza também um mecanismo para motivar o acesso ao ambiente, às informações complementares trazidas e compartilhadas pelos colegas do grupo.

Após o **Tópico de acesso**, seguem-se os tópicos que apresentam as atividades. Inicialmente, como professora (que objetivava apresentar o curso) e como pesquisadora (que

objetivava iniciar o processo de pesquisa), pensando na redistribuição e ampliação da carga horária ensaiando um molde respaldado pela legislação da Portaria 4.059, eu apresentei o AVA como um espaço, a princípio, onde o grupo desenvolveria 10 atividades, provavelmente, a cada dois encontros. Entretanto, foi explicado à turma que esse planejamento prévio correspondia a um referencial, naturalmente flexível, para o desenvolvimento dos trabalhos. Tratando-se a pesquisa-ação de uma metodologia pautada pelo diálogo entre as informações teóricas e as ações práticas no processo da pesquisa, as atividades realizadas foram desenvolvidas de acordo com o andamento do curso e os apontamentos de seus participantes. No decorrer da pesquisa a distribuição das atividades que mesclavam atividades presenciais focadas no conteúdo do livro, em atividades presenciais com recursos tecnológicos e em virtuais situadas no AVA SAV_ON foi conversada com o grupo. Barbier (2007, p.127) aponta sobre o pesquisador que “a negociação” é, portanto, necessária desde o início. Trata-se de ganhar a confiança das pessoas, e é preciso tempo para isso”. As modificações visuais feitas de uma sequência para outra também foram mantidas, justamente, para apresentar a flexibilidade da pesquisa-ação quando se busca o aperfeiçoamento do objeto.

4.2.7 Tópicos de desenvolvimento: Espaço para as atividades de produção oral

De fato, o tipo de atividade dependerá de como o professor conduzirá sua disciplina, se vai mesclar atividades presenciais e virtuais e quais os elementos irão conectar os contextos. Tori (2009) analisa quatro níveis de organização educacional em contexto híbrido de aprendizagem, o que conceitua como *blended learning* os quais apresentam diferentes tipos de implicação e mescla do contexto virtual e presencial, ou vice-versa:

Nível da atividade: mistura elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade de aprendizagem [...] Nível da disciplina: combinação de atividades presenciais com atividades virtuais em uma mesma disciplina [...] Nível de curso: neste caso, combinam-se disciplinas não-presenciais e presenciais para a integralização do programa do curso [...] Nível institucional: quando o *blended*

learning atinge este nível, há um modelo institucional que prevê essa abordagem, havendo comprometimento e esforço para que o aluno se beneficie da melhor forma possível da combinação de presencial e virtual em todos os níveis. (LITTO; FOMIGA, 2009, p. 122)

O nível de implicação de presencial e não presencial para as atividades desta pesquisa ocorrem em nível de atividade e de disciplina, o que será melhor exposto e detalhado no capítulo referente ao desenvolvimento das atividades. Todavia, os **Tópicos de desenvolvimento** como espaço vinculado à atividade também precisam estar prontos para esse tipo de implicação, podendo moldar-se diferentemente. Desse modo, o **Tópico de desenvolvimento** é o espaço em que as atividades são desenvolvidas e pode organizar segundo o eixo determinado pelo professor no planejamento do curso.

Nesta pesquisa, a ideia do **Tópico de desenvolvimento** ganhou força quando percebi que esse mecanismo me permitia, de maneira mais dinâmica, estruturar e conservar o trabalho pedagógico em sentido processual, construindo-o e apresentando-o em uma “linha do tempo de atividades”, na qual professor e aluno poderiam, facilmente, resgatar para verificação do processo evolutivo da aprendizagem. Filatro (2003:90) permite a ampliação dessa concepção quando direciona o seu olhar para o processo de desenvolvimento do aluno, ao afirmar que “os ambientes virtuais de aprendizagem podem rastrear a história o perfil, o progresso do aluno”. Aliás, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), como recurso pedagógico, têm essa característica de configurarem-se como um pano de fundo no qual o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve e se conserva, podendo ser um referencial facilmente acessível.

Ainda que pareça direcionado à temática de interface ou a *design* instrucional não sendo o foco da presente pesquisa, argumento já discutido anteriormente, a elaboração do **Tópico de desenvolvimento** coloca-se como fator organizacional e de apresentação da atividade ao grupo. Sua importância está no âmbito da organização em si, necessária a todo e qualquer trabalho, e também circunscreve o âmbito do acesso à informação. Além disso, destaca-se também um caráter motivacional, o qual diz respeito diretamente aos alunos, que precisam ser

encorajados para realizarem a atividade. O motivacional, nesta pesquisa, não diz respeito, unicamente, ao aspecto visual, o que realmente poderia colocar o trabalho no eixo da interface. No presente estudo, a ideia do termo “motivacional” tem o sentido de conscientização e de dar ênfase no processo de aprendizagem por meio da apresentação dos objetivos da atividade. Para um público adulto, a apresentação do “por que” e do “para que” a atividade que foi proposta enfatiza a aprendizagem e mostra-se como um recurso que pode fundamentar e fortalecer o sentido do aluno estar no curso.

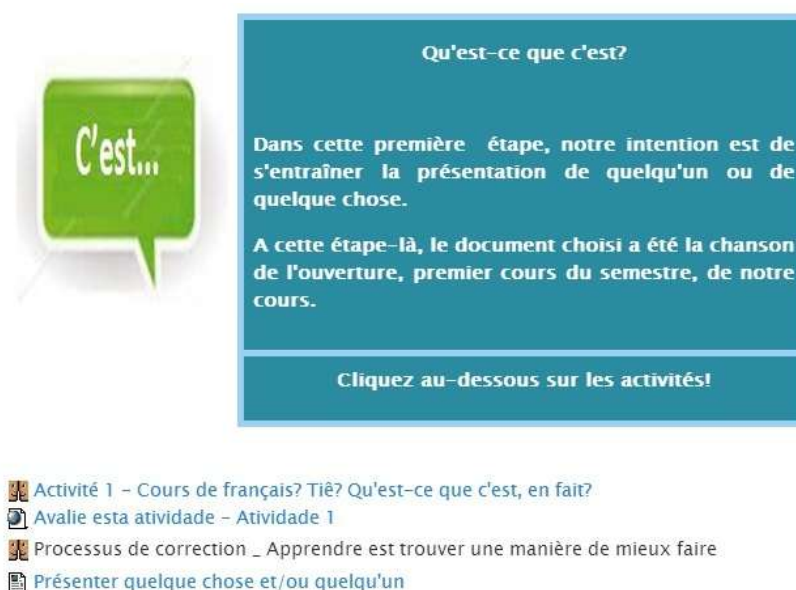
A percepção da importância de apresentar os objetivos das atividades aos alunos decorreu de minha prática como aluna na disciplina de “Competência Comunicativa”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, então, lecionada pela professora Maria Luiza Ortiz. Em uma de suas ricas aulas, a referida professora questionou sobre não apresentar o objetivo da atividade à turma, ressaltando a importância de se estar consciente em relação às ações que estão sendo realizadas para engajar-se. A professora Maria Luiza questionou a prática de muitos professores de não apresentarem a seus alunos os objetivos das atividades, principalmente, quando tais objetivos não estão evidenciados por seu enunciado. Esse posicionamento me chamou muito a atenção para a sua importância em contextos em que o professor nem sempre está presente para, prontamente, identificar as incompreensões dos alunos. Muitas vezes o “não entendi” é exposto, não por palavras, mas, por gestos, olhares e feições dos alunos, o que sinaliza a necessidade de uma nova explicação. Essa postura da professora Maria Luiza me fez pensar que no ambiente virtual essas informações seriam ainda mais preciosas, tornando-se impreterível a apresentação da atividade a partir de seus objetivos, fator que foca a resultante almejada, buscando convidar o aluno a realizar a tarefa a partir do ideal pretendido, o que compõe uma postura de transparência para com o processo. Fatores diversos são apontados pelos autores como componentes da motivação, os quais precisam ser considerados para um processo pedagógico que vise ser sucedido.

A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

(MORAN; MASSOTO; BEHRENS, 2000, p.53)

Assim, o **Tópico de Desenvolvimento** tem o objetivo de apresentar, organizar e enfatizar a atividade cercando-se de recursos que não sejam somente a exposição da atividade em si, mas, que caracterizam um convite atrativo ao aluno que ingressa na sala aula virtual para um processo de aprendizagem, principalmente, consciente de sua própria razão de ser.

Em um Ambiente Virtual de Aprendizagem pela plataforma Moodle, com a ativação de edição da sala, cada tópico pode ser formatado, como uma espécie de cabeçalho do espaço onde ficarão as atividades. Em cada tópico há a possibilidade para a inserção das ferramentas chamadas “recursos” ou “atividades”. A imagem abaixo apresenta o tópico em que a primeira atividade do curso foi desenvolvida. Inicialmente, este **Tópico de Desenvolvimento** foi pensando em uma estrutura composta por um título, para separar cada tópico; a apresentação de objetivos, enfatizando a habilidade proposta para ser desenvolvida a partir da atividade; e, por fim, as atividades em si.



Qu'est-ce que c'est?

Dans cette première étape, notre intention est de s'entraîner la présentation de quelqu'un ou de quelque chose.

A cette étape-là, le document choisi a été la chanson de l'ouverture, premier cours du semestre, de notre cours.

Cliquez au-dessous sur les activités!

- Activité 1 – Cours de français? Tiê? Qu'est-ce que c'est, en fait?
- Avalie esta atividade – Atividade 1
- Processus de correction _ Apprendre est trouver une manière de mieux faire
- Présenter quelque chose et/ou quelqu'un

Imagem 8. Tópico de desenvolvimento 1

Entretanto, essa estrutura não foi mantida no segundo **Tópico de Desenvolvimento**. Em minha experiência no Laboratório de Multimídias, pude presenciar muitos alunos questionarem a apresentação de conteúdos no ambiente do AVALET, principalmente, alegando que o Moodle mostra-se pouco interessante e que as listas de atividades são desencorajadoras. Optei por trazer essa experiência para minha pesquisa, considerando tais observações como justificativa para tentar algo diferente, até porque a apresentação das atividades dispostas em lista pareceu-me muito correspondente à formatação do livro didático, o qual se apresenta em um sequenciamento vertical, modelo que já não cabe ao contexto virtual. Tori (2010) relata uma experiência interessante, de integração do Second Life¹⁶ ao Moodle para a realização de atividades que visam à aprendizagem, no intuito de oferecer ao Moodle uma possibilidade interface mais envolvente para grupo que o utilize. Fator que gostaria de destacar como necessário a ser pensado em relação às atividades desenvolvidas no AVA, as quais precisaram partir desse pressuposto: envolver o aluno.

Com o crescente interesse no desenvolvimento de ações de aprendizagem no Second Life, surgiu a comunidade Sloodle (Simulation Linked Object Oriented Dynamic Learning Environment), com o objetivo de integrar LMS Moodle ao ambiente Second Life. [...] O objetivo é unir as tradicionais ferramentas de gerenciamento de cursos on-line – ou de apoio a cursos presenciais – via Web à flexibilidade dos mundos virtuais, que permitem a criação de conteúdos pelos próprios alunos [...]. Além disso, a interface do SL, baseada em metáforas espaciais e avatares, pode motivar e envolver os alunos mais do que as páginas Web tradicionais de navegação no Moodle, ao mesmo tempo que lhes garante acesso a conteúdos e ferramentas desse LMS. Moodle e SL são plataformas complementares que, ao serem unidas, abrem novas e empolgantes possibilidades a educadores e alunos. A ideia é mapear o espaço virtual de um curso Moodle para uma sala de aula tridimensional no Second Life, possibilitando que o aluno tenha acesso aos recursos do Moodle por meio de uma interface mais envolvente.

(TORI, 2010, p.203)

Esse relato serve como referência para tentativas, mais ou menos complexas, que focam aprimorar o processo de aprendizagem e acabam também por propiciar o aprimoramento o uso do sistema e ele próprio. É perceptível que a interface do Moodle como se apresenta pura,

¹⁶ O Second Life (SL) é um ambiente tridimensional on-line multiusuário, cujos usuários, chamados “residentes”, possuem avatares (humanoides que podem ser configurados e vestidos pelos respectivos donos) por meio dos quais podem passear pelo ambiente, interagir com outros avatares (por chat de texto ou voz). (TORI, 2010, p. 201).

somente pelas inserções de atividades, não constrói um contexto que envolva nem alunos, nem professores engajando-os de alguma forma. Por isso, a importância de ações como a retratada acima, a qual apresenta a característica do Moodle se flexibilizar unindo-se até o outro ambiente. A ideia de que muitas possibilidades existem abre o leque a outros mecanismos que podem ser desenvolvidos na tentativa de apresentar o Moodle como mais convidativo.

No caso da presente pesquisa, a reformulação do espaço concernente às atividades, **os Tópicos de desenvolvimento**, foi desenvolvido, basicamente, por meio da edição dos tópicos. Pensando em modificar essa percepção de lista de conteúdos, na etapa posterior à primeira atividade, o **Tópico de desenvolvimento** foi elaborado no sentido de ser uma espécie de introdução à atividade, a partir da apresentação de seus objetivos, mas, também, uma espécie de entrada, permitindo o acesso às atividades sem mais aparecer em forma de lista. Na verdade, nessa etapa correspondente a uma segunda fase de elaboração das atividades, houve uma mudança no formato didático aplicado para a prática da oralidade, o que será melhor apresentado no capítulo seguinte, referente especificadamente a esse assunto. A mudança que reforçou a necessidade de tentar outra opção que não fosse a listagem de tarefas.



Se faire entendre et se faire comprendre

À quelle heure?

A cette deuxième étape le groupe a l'intention de reprendre le vocabulaire de l'horaire et de profiter de cet endroit pour organiser nos activités du français et sur la plate-forme. Sur l'enregistrement de l'agenda du groupe, Chaque élève a fixé son "rendez-vous" avec la langue française.

Sur cette étape, vous avez deux types d'activités:

1. <— Sur l'agenda, à côté, il y a l'activité du groupe de français, à propos de la thématique "Agenda des études en français".
2. Au-dessous, il y a un groupe d'activités pour organiser le développement de l'oralité. Cliquez sur la phrase "Je m' y engage" et accéder les activités de cette étape.

Je m'y engage!

 Écoutez notre agenda! Notre rendez-vous avec le français sera....

Imagem 9. Tópico de desenvolvimento 2

Por isso, a partir desse segundo **Tópico de desenvolvimento**, esse recurso passou para o caráter de mostrar-se como uma entrada para as atividades, apresentando-as a partir dos objetivos e de um enunciado resumido sobre as ações propostas como tarefa. Ao todo, nesta pesquisa, foram elaborados 5 **Tópicos de desenvolvimento** que seguiram, basicamente a mesma lógica de desenvolvimento.



Votre évaluation orale est déjà disponible

Aimez-vous manger?

Je vous salue mes chers élèves!

Le groupe d'activités de votre examen oral est déjà disponible! Pour conclure cette étape, vous devez réaliser 5 activités.

Cliquez sur la phrase "Je m' y engage" pour connaître le processus d'évaluation et pour accéder aux activités.

Je m'y engage!

Imagem 10. Tópico de desenvolvimento 3

Este **Tópico de desenvolvimento**, correspondente à avaliação oral da turma, permite a entrada na sequência de atividades a partir da frase “*Je m’y engage!*”. Esta frase, por sua vez, abre a página que apresentará todas as atividades. Tratando-se de uma avaliação e como a turma jamais tinha realizado esse tipo de atividade na plataforma, os objetivos e uma explicação mais detalhada foi apresentada na página inicial das atividades avaliativas. Desse modo, esta página é composta pela exposição dos objetivos, seguido da explicação de cada atividade e um menu para acessá-las, de acordo com o seu número. É perceptível que nenhum link se apresentou na página, bem como, o que ocorre igualmente na página de apresentação das atividades, correspondente à imagem abaixo:

Connaître les activités

L'activité	Quoi faire?	L'explication de l'activité
1. activité 1. Faire une activité par le passé.		Cette activité a l'intention de vous aider à la familiarité de l'expression orale. Il est à vous de choisir le nombre sur la plateforme. Il y a deux types de vous devez l'évaluation d'un ou plusieurs pour que vous pouvez avoir des idées à une possibilité d'expressions.
2. activité 2. Écrire une note.		Pour ce vous sera avec vous même. Écrivez-vous cette activité à vous l'intention de vous aider à la familiarité de l'expression orale. Une activité est de vous aider à écrire à quel-temps pour que de vous permettre d'écrire une expression et, au même temps, de l'écrire.
3. activité 3. Lister.		À partir de cette activité, nous allons enregistrer la lecture d'un petit texte. Sur cette façon, l'objectif est de pouvoir l'interaction de la présentation au travail.
4. activité 4. Communiquer avec.		Cette activité a l'objectif de promouvoir la communication, pour que, l'interaction est l'intention de la communication.
5. activité 5. La recherche.		Écrivez une recherche cette activité a l'intention de connecter au site sur quel capable à la familiarité orale.

Pour réaliser les activités, cliquez sur les boutons

1 2 3 4 5

Document: Niveau: Niveau 2011, 2012

Imagem 11. Página de apresentação da avaliação oral

Até o final desta pesquisa, as tentativas de abrir um bloco oculto, dentro do próprio AVA do curso, para abrigar os links das atividades, sem mostrá-los à turma e vinculá-las por meio das imagens, como efetivamente foi feito, mostraram-se mal sucedidas. Isso porque, em testes, a ação de ocultar um bloco, automaticamente, ocultava todas as atividades que estavam dentro dele não permitindo seu acesso aos alunos. Por esse motivo, a fim de assegurar a apresentação pré-estabelecida, e que se mostrava mais coerente com a proposta do trabalho desenvolvido, pelos motivos acima expostos, a solução pensada foi a abertura de outra sala para abrigar todas as atividades, nomeada como **Sala de Enunciados**. A partir dessa sala, todas as atividades foram abertas e organizadas, tornando-se o AVA **SAV_ON** um ambiente “entrada” no qual os endereços foram vinculados nas imagens escolhidas para permitir o acesso efetivo às atividades.

A **Sala de Enunciados** como espaço real das atividades foi organizada somente em divisão dos tópicos, como escolha organizacional do processo da pesquisa em si. Desse modo, não houve edição nos tópicos. Para permitir o acesso às atividades, os alunos foram na **Sala de Enunciados** pelo próprio pesquisador. O processo de inscrição no curso foi realizado pelo próprio aluno, porém, apenas o AVA **SAV_ON**. escritos nas duas salas. Uma mensagem de apresentação e um link de acesso à sala principal do curso foram colocados no início da **Sala de enunciados**, caso algum aluno por ali entrasse. Esse arranjo foi explicado aos participantes da pesquisa, em aula presencial. A figura que segue apresenta a **Sala de Enunciados** tal como ficou organizada e, assim, o AVA **SAV_ON** correspondeu, de fato, a uma fachada que permitiu o acesso às atividades de modo diferenciado do que se pode ver abaixo:

Esta sala está destinada a hospedar comandos das disciplinas de pesquisa M4 e M2, uma vez que, não é possível ocultá-los somente aos alunos de forma a não bloqueá-los.

A partir dessa páginas os comandos são linkados na sala de pesquisa.

Todas as informações aqui hospedadas são vinculadas às páginas oficiais das disciplinas.

Français M2

- 📖 Comment fait-on cette activité?
- 📖 Boîte - Comment fais-je...

2

M2

- 📖 Radiothèque M2
- 📖 À quelle heure?
- 📖 Comment le faire

Sequência didática 1 – Unidade 5

- 📖 S'exprimer sur la thématique: Agenda.
- 📖 Penser et penser et penser
- 🗣️ Parler au monde
- 🗣️ Allons-y jouer?
- 📖 Agenda
- 🗣️ Cette semaine, j'ai bien aimé

Sequência didática 2 – Unidade 6

- 📖 Processus d'évaluation orale
- 📖 Motivation à la pensée en langue étrangère
- 📖 Motivation à l'expression orale – Parlez au monde
- 📖 Lecture
- 🗣️ Allez chez le nutritionniste
- 📖 L'alimentation

Sequência didática 3 – Unidade 7 e 8

- 📖 Présentation de l'activité
- ❓ Pratiquer le français
- 🗣️ Le premier contacts
- 🗣️ Notre contexte d'apprentissage
- 🗣️ Aline répond au groupe
- 🗣️ Vocabulaire d'un voyage
- 📖 Reposer un peu! Passaport à Paris
- 🗣️ Poser des questions!
- 🗣️ Je suis arrivée à Paris – Mon histoire
- 📖 En salle de classe – Le 30 juin 2012
- 🗣️ Cours 30 juin
- 📖 Quelques explications
- 🗣️ Cours le 07 juillet

Revisão – Webconferência

Imagem 12. Sala de enunciados

A solução aplicada, embora tenha suprido a necessidade identificada pelo pesquisador, mostrou-se demasiadamente trabalhosa e inviável, pois, duplica, por exemplo, o uso do sistema da plataforma, sobrecarregando-o. Fato que torna o mecanismo consideravelmente desencorajador. Todavia, em trabalhos posteriores no Laboratório de Multimídias do LET e, graças à abertura e o hábito de compartilhar constantemente informações relativas às produções e descobertas no âmbito da tecnologia e ensino, verificamos que era possível ocultar um bloco deixando as atividades que o compõem acessíveis aos alunos. Para tanto, quando o bloco está oculto aos alunos, a configuração que possibilita tal acessibilidade deve ser feita na atividade. Na seção de “Configurações comuns de módulos”, em “Visível” é necessário optar por “Mostrar”. Assim, as atividades configuradas como visíveis dentro do tópico invisível podem, normalmente, ser realizadas pelos alunos. Esse mecanismo possibilita a vinculação de link em imagem, sem que seja necessário mostrar o link da atividade disposto em lista, uma vez que, estão abrigadas nesse bloco oculto à turma. Como essa informação foi posterior à coleta de dados da presente pesquisa, a **Sala de Enunciados** foi utilizada para todos os **Tópicos de desenvolvimento**.

A mudança do quarto tópico corresponde mais ao caráter visual para atender a inserção de informações pedidas pelos alunos. O grupo sentiu falta de elementos para leitura, mas, pediram textos que tivessem áudio. Como tais informações eram extras às atividades da proposta didática e não seriam suficientemente de uso frequente para a inserção no **Tópico de Acesso**, houve um arranjo na apresentação desse último tópico. Entretanto, a lógica de vinculação de links e desenvolvimento de páginas foram mantidas.

Un peu d'inspiration	Qu'est-ce qu'on va faire?
	<p>Bienvenu et bienvenue à notre nouvelle unité sur la plateforme.</p> <p>Des objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparer un moyen d'organiser une occasion pour pratiquer le français; • Profiter des habilités d'expression, qui ont été déjà développées par le groupe d'élèves; • Promouvoir l'expression orale à partir de la pratique de s'exprimer; • Avancer notre capacité d'expression en français sur la thématique cible; • Réviser notre expression; • Élargir nos connaissances en français!
<p>Être perdu - Trouvez le chémín</p> <p>Écouter et lire</p>	<p>Je voudrais connaître quelques lieux</p> <p>Écouter et lire</p>
	

Imagem 13. Tópico de desenvolvimento 4

O último **Tópico de desenvolvimento** do AVA SAV_ON foi inteiramente relacionado à atividade de revisão para a avaliação escrita. Por esse motivo e sabendo que a avaliação escrita seria inteiramente relacionada ao conteúdo do curso, esse tópico vinculou declaradamente o livro didático *Latitudes* e se reportou ao conteúdo gramatical do curso. A atividade de revisão foi realizada por Web conferência e seu **Tópico de desenvolvimento** objetivou dar acesso à sala e disponibilizar os arquivos de apresentação do conteúdo revisado.

Niveau Module 2 **Reviser le contenu de français –**


	<div style="background-color: #D9E1F2; text-align: center; padding: 5px; border: 1px solid black;"> En salle de classe </div> <p style="text-align: center;">Accédez aux activités du cours:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 juin 2012 – Je m'exprime – Discuter ce cours • 07 juillet 2012 –
Salle de révision	

Imagem 14. Tópico de desenvolvimento 5

Ressalta-se que a organização dos **Tópicos de Acesso** e dos **Tópicos de desenvolvimento** para o presente estudo representa, factualmente, a intenção e a busca de uma organização que não correspondesse a possibilidade inicial de listagem de conteúdo, bem como pode ser apreciada a partir da imagem da Sala de enunciados. Cada tópico foi individualmente apresentado porque decorreu de etapas diferenciadas no processo de elaboração da pesquisa e, embora a essência tenha permanecido, cada momento da pesquisa apresentou descobertas diferentes advindas dos desafios que, também a cada etapa, se apresentaram. A edição dos tópicos e a sua ocultação com a possibilidade de manter as atividades abertas mostraram-se satisfatoriamente plausíveis para a elaboração de espaços permitiram ir além da simples disponibilização de lista de tarefas. O processo para edição de tópico, muito parecido com os softwares de texto, mais do que um “*savoir-faire* digital”, exige criatividade, paciência e noção clara do que o professor desejará implantar no AVA que

4.3 - A prática da oralidade em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Experimentação e percepções sobre as atividades

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar a elaboração e a aplicação das atividades propostas, no decorrer da presente pesquisa, no intuito desenvolver a oralidade como elemento do contexto de aprendizagem de língua estrangeira. As informações analisadas correspondem aos **Tópicos de desenvolvimento**. Como professora e pesquisadora, optei por disponibilizar ao grupo, dentro de minhas possibilidades, um contexto virtual mais completo possível em recursos e mecanismos que motivassem o uso do ambiente virtual. A análise de dados não contemplou a manipulação dos **Tópicos de acesso**, devido a um recorte que priorizou os **Tópicos de desenvolvimento**, onde estão realmente as atividades didáticas referentes à produção oral, foco e objetivo principal da presente pesquisa.

Desse modo, este subcapítulo estrutura-se em três eixos: O primeiro, **“O início da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem como mecanismo para a aprendizagem: *Nous ne SAV_ONs pas encore*¹⁷, mas, aprender é encontrar uma maneira de fazer melhor”**, apresenta o processo inicial da pesquisa, expõe-se o processo de inscrição e a realização da primeira atividade virtual; o segundo, nomeado **“Sequências didáticas em AVA para o desenvolvimento da oralidade”**, aponta as mudanças na proposta didática na elaboração das atividades virtuais e, por fim, o terceiro eixo, **Desenvolvimento de um projeto colaborativo: “Organização de uma viagem para estudar francês”**, apresenta o desenvolvimento de um projeto elaborado no intuito de promover a convergência dos contextos presencial e virtual, configurando o processo de hibridização.

Como já discutido, a metodologia sendo a pesquisa-ação, torna-se perceptível e natural a apresentação de alguns problemas e de algumas dificuldades identificadas no decorrer do processo. Tratando-se do real, é preciso considerar que *“o paradigma da complexidade opõe-*

¹⁷ Tradução nossa: “Nós não sabemos ainda”

se ao paradigma da simplicidade concebido como uma análise, visando desconstruir a totalidade em unidades isoladas”, como afirma Barbier (2007, p. 87). Nesta pesquisa de cunho interpretativista, a complexidade, apresentada no capítulo teórico por Oliveira (2011) como uma relação inseparável entre partes do sistema, é considerada fator integrante do próprio processo investigativo em sua construção e na análise dos dados apontados por meio do uso deste sistema. As situações-problemas são compreendidas como meio para a promoção do “objeto co-construído”, uma vez que, justifica uma *“análise que se mais sustentada pelo conjunto do pesquisador coletivo”* em que *“as hipóteses de ação e esclarecimentos são produzidas e discutidas pelo pesquisador coletivo e são testadas junto aos membros do grupo-alvo”*, Barbier (2007, p. 123). Esses elementos foram considerados como orientadores para o aprimoramento da proposta de uso do AVA, o que justifica as mudanças de um **Tópico de desenvolvimento** para outro.

Embora a pesquisa possa motivar a discussão de outros aspectos sobre a aprendizagem de línguas, foi necessário fazer um recorte, pois, as reflexões objetivaram ponderar a perspectiva do professor, que elabora o AVA; e os alunos, que o utilizam. Assim, considerou-se o que se apresentava como mais relevante em relação às atividades concernentes ao desenvolvimento da oralidade por meio do recurso AVA integrado a um contexto presencial de aprendizagem. Este subcapítulo, apresentando um processo muito próprio, remete-se ao embasamento apresentado no capítulo teórico, porém, sem colocar-se de maneira detalhada, uma vez que, como pesquisadora, optei por enfatizar as percepções dos participantes.

4.3.1 - O início da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem como mecanismo para a aprendizagem: *Nous ne SAV_ONs pas encore, mas, aprender é encontrar uma maneira de fazer melhor*

Para a maioria do grupo, no contexto do presente estudo, o primeiro acesso também representou o primeiro contato com um AVA e a etapa de inscrição na plataforma foi

apresentada em sala de aula presencial e vinculada à atividade do primeiro dia. Antes da entrada efetiva no AVA foi aplicado um questionário semiaberto a fim de levantar informações sobre o grupo-alvo, em que também foram colocadas questões sobre como os participantes consideravam o uso de recursos tecnológicos no contexto de aprendizagem. A partir desse questionário, foi possível observar algumas percepções do grupo em relação às perspectivas de aprendizagem online, que se iniciaria com a presente pesquisa. Os dados desse questionário foram apresentados no capítulo metodológico, na sessão referente ao Grupo-Alvo, porém, as informações relacionadas ao uso do AVA foram direcionadas para este subcapítulo.

Destaca-se a seguinte questão: **“O que você acha de usar um ambiente virtual de ensino para aprender uma língua estrangeira?”** Apenas um participante declarou sentir-se inseguro e a maioria mostrou-se motivada à proposta, além dos atributos como “interessante” e “inovador”, foi possível perceber que o grupo já ressaltava o que o recurso poderia lhes proporcionar:

“Eu acho que é um complemento eficiente e dinâmico para os cursos tradicionais”. (QGA)

“Acho que é um instrumento importante para complementar o aprendizado”. Espero que auxilie na aprendizagem, principalmente a parte oral, que é a proposta do curso”. (QGA)

É possível identificar que o grupo demonstrava perceber o AVA SAV_ON como um espaço que poderia ser interligado a outros espaços para a promoção da aprendizagem. Alguns alunos também demonstraram entender o AVA SAV_ON como um auxílio, complemento para a aprendizagem. Embora não fosse objetivo da pesquisa promover o recurso AVA como um espaço complementar, sim uma oportunidade de ampliação do espaço de aprendizagem. Além disso, é válido ressaltar que alguns alunos apresentaram já delimitar o que seria possível trabalhar no ambiente, além de elementos linguísticos pontuais, questões como a timidez, por exemplo, também foram apontadas.

“Pode ser também divertido e ajudar a melhorar a pronúncia, o vocabulário e a fluência, ampliar horizontes. Pode também ajudar os estudantes mais tímidos a se liberarem”. (QGA)

O grupo já tinha trabalhado comigo no semestre anterior, cursando o módulo 1, e sempre mostrou-se muito motivado e dedicado para a aprendizagem do francês. Apesar desse fator favorável à pesquisa, em que os participantes mostravam-se muito interesse em colaborar com o processo, reforcei a importância de se sentirem à vontade para expressarem o que achassem necessário em relação ao que iríamos desenvolver. Embora a composição do grupo apontasse um público mais adulto e sem a experiência prévia com a sistematização dos recursos online, pude evidenciar que os participantes apresentavam uma opinião bastante positiva sobre a importância da tecnologia para o seu processo de aprendizagem.

Todavia, esse panorama positivo se desfez no primeiro contato com o AVA. Muitos problemas foram identificados, modificando completamente o planejamento previamente idealizado. De uma maneira geral, o grupo iria se cadastrar no ambiente e, nesse espaço, deveria continuar a atividade de sala de aula. Desse modo, a proposta didática era fazer a convergência dos contextos presencial e virtual, desde o primeiro acesso, para que não houvesse uma noção de fragmentação dos ambientes de aprendizagem. Essa postura implica a constituição de um ambiente híbrido, o qual promove a convergência dos ambientes virtual e presencial, como explicitado no capítulo teórico com base em Tori (2012).

Foram encaminhados em português, por e-mail, os procedimentos para a inscrição no AVA **SAV_ON**. Alguns alunos apontaram muitas dificuldades para efetivar o cadastro. Sendo necessários dois cadastramentos, um para a plataforma e outro para a sala específica do curso, alguns alunos não conseguiram efetivar os dois procedimentos, fazendo apenas a metade do percurso. Outros não receberam do sistema a mensagem de confirmação que efetivava o cadastramento na plataforma geral. Devido a estas questões, por e-mail, orientei o cadastramento. Aos que expuseram em sala o problema, auxiliei pessoalmente o

cadastro, depois da aula. Em depoimento sobre o primeiro contato os alunos afirmaram que

(P1) “foi muito difícil e cada vez que eu entrava não aceitava minha senha, aí mudava o nome, aí mandava outra senha e eu tinha que cadastrar...”. (DPP1)

(P2) “Tenho muita dificuldade em trabalhar com o computador. Procuro me esforçar o máximo para ter certeza de meu tempo não foi inútil”. (QA2)

Devido a esse problema, optei por postergar a atividade, deixando-a disponível até que todos efetivassem o cadastro na sala. Além disso, até a terceira semana de aula, novos alunos foram inscritos pela coordenação do curso e encaminhados à turma. Por isso, demoramos a ter um grupo coeso para iniciar, de fato, o trabalho no AVA. Os problemas foram variados, do acesso à senha à percepção das informações dispostas no ambiente para a realização da primeira atividade. As primeiras coletas de dados enfatizaram o fator “dificuldade com informática”.

(P2) “você mandou meu nome e minha senha, aí eu tentava e não dava certo, usava a senha que eu uso nos meus e-mails e dava errado. Eu trabalhei tanto no computador, apesar de não entender muito, que dizia não podia mais fazer nada ontem que tava esgotada. (DPP1)

(P1) “três tentativas ele bloqueia”. (DPP1)

Observo, como pesquisadora, que o tratamento dessa situação-problema tornou-se possível principalmente, pela perspectiva da pesquisa-ação que contempla relação entre os componentes da pesquisa. Essa metodologia ressalta que os fatores de dificuldade não precisam ser encarados como inibidores de um processo e que as melhorias no processo são identificadas por meio do diálogo entre pesquisador-participantes e participantes-participantes.

Mesmo a participante 1 que iniciou a conversa, mostrando-se desapontada com o fato de não conseguir efetivar o cadastro no sistema, respondeu a outra participante uma informação sobre o próprio sistema. Assim, é interessante perceber que os alunos trocam suas experiências e, entre as percepções deles mesmos, é possível encontrar as soluções para as situações problemáticas. O “objeto co-construído”, Barbier (2007) é uma resultante coletiva do processo de investigação científica. O que reforça a coesão do grupo e a descentralização do papel do professor como detentor das informações corretas.

A partir das avaliações dos alunos pude perceber que para analisar a etapa inicial da pesquisa seria necessário avaliar a percepção do grupo sobre a tecnologia e também sobre a atividade. Esse fato promoveu a integração entre dois eixos categorias levantadas e apresentadas no capítulo metodológico: a categoria “pedagógica” e a categoria “instrumentos”, a primeira referente ao aspecto didático da proposta das atividades, a segunda em relação ao AVA como ferramenta pedagógica, respectivamente.

(PES) “Essa etapa do processo precisa ser analisada sob dois ângulos, o primeiro sobre a manipulação da plataforma; o segundo sobre a realização das atividades para o desenvolvimento da oralidade”. (DI)

Com as discussões coletivas, participantes e pesquisador puderam, além de trocar informações sobre as dificuldades que encontraram e compartilhar os mecanismos que utilizaram para resolver os problemas identificados. Embora o processo de cadastramento tenha sido negativo, acabou fortalecendo a ideia de que também precisaríamos aprender a lidar com as dificuldades do manipular algo novo e persistir. É possível perceber que o grupo vai estabelecer essa mesma relação de troca e busca de soluções para superar os problemas encontrados no decorrer de todo o processo.

4.3.1.2 - A primeira atividade da sala de aula presencial para o AVA SAV_ON

No primeiro dia de aula, na aula presencial, aproveitei para desenvolver uma atividade de revisão na qual o grupo pudesse utilizar o francês que ele já tinha desenvolvido no semestre anterior e que seria vinculada ao AVA SAV_ON. Assim, a partir do clip da música “Aula de francês¹⁸”, da cantora Tiê, sem o áudio, o grupo observou a cena e teve como primeira a tarefa apresentar oralmente a situação mostrada na tela, identificando de modo geral o personagem e os ambientes em que ele estava. Em seguida, ainda sem o áudio, simultaneamente ao que se passava na TV, o grupo apontou, também oralmente, as ações realizadas pela personagem e traçou uma hipótese do que se tratava a música. Assim, as informações levantadas foram sistematizadas no quadro como uma revisão que tratou da apresentação de alguém e de verbos no presente.

Dessa forma, resgatamos os elementos do semestre anterior, além do objetivo geral de desenvolver a habilidade de apresentar alguém em um contexto de primeiro contato. Retomando o clip com o áudio, os alunos escutaram a música e tiveram certo estranhamento porque a cantora, em alguns momentos, expressava palavras em português, misturando-as com o francês. Não muito seguros, pediram para escutá-la novamente e puderam averiguar se a hipótese elaborada pela turma procedia ou não. Verificando que a hipótese de uma “canção de amor”, como declarado, procedia, o grupo então trabalhou, em pequenos subgrupos, para elaborar um texto sobre o que tratava a música. Cada subgrupo fez uma leitura do texto elaborado para a turma e fiz as correções necessárias, explicando e expondo as frases corrigidas no quadro.

Finalizando a aula, apresentei aos alunos a primeira atividade que seria desenvolvida no AVA SAV_ON e teria o objetivo de continuar o que estávamos desenvolvendo em sala.

¹⁸ Disponível no Youtube no endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=7FuQBkT7LN8>

Informei que, somente a partir da pesquisa, os alunos poderiam entender o porquê de haver palavras em português na música trabalhada em aula. Coloquei-me à disposição da turma para o esclarecimento de qualquer dúvida. Enfatizei que eventuais dificuldades poderiam ser tratadas como algo bastante normal, já que estávamos experimentando algo novo. Por isso, qualquer problema, por menor que parecesse, poderia ser encaminhado por e-mail no decorrer da semana. E, para finalizar a aula, projetei a letra da música na TV para cantarmos juntos.

Para o AVA **SAV_ON**, tanto o documento “clip” quanto a habilidade de apresentar alguém ou alguma coisa foram considerados **elementos conectores** para nortear a interligação dos contextos presencial e virtual. A atividade virtual referiu-se à situação de apresentação do clip a alguém que não o conhecia. Cada aluno deveria pesquisar sobre a cantora Tiê para compor tal apresentação, escolhendo as informações que julgasse mais importante. Para a realização desta atividade, utilizamos a ferramenta “Fórum”. Os alunos deveriam gravar em áudio essa apresentação e encaminhar o arquivo elaborado pelo fórum. O “fórum” não foi tomado pela sua função de estabelecer uma discussão de temas. Objetivou-se compartilhar com os colegas como cada um elaborou a sua apresentação do clip e foco estava na gravação do áudio. Foi proposto que o registro em áudio fosse elaborado a partir da ferramenta *Audacity*, todavia, não obrigatória caso o aluno preferisse outra opção para registro.

Geralmente, em um sistema de EaD, o professor pode contar com um tutor que o auxilia no acompanhamento das atividades, esclarece procedimentos ou dúvidas à turma. No departamento LET é possível contar com monitores que podem desempenhar esse papel, diminuindo o trabalho do professor que não precisará preocupar-se tanto com tais fatores. Entretanto, no presente estudo, haja vista que a pesquisa foi aplicada fora da universidade, não pude contar com um tutor e eu mesma tentei realizar essa função, além de ser o professor conteudista.

Essa primeira fase mostrou-se como uma descoberta para mim, pesquisadora, que desenvolvia um ambiente virtual experimentando e verificando possibilidades. Para muitos os alunos, o contexto também era completamente diferente do que estavam habituados e ao que relacionavam com uma situação de aprendizagem de línguas. Desse modo, esta primeira experiência para o desenvolvimento da atividade, se avaliada por padrões quantitativos, poderia desmotivar tanto os alunos quanto a pesquisadora a continuar o processo, que se mostrou como um grande desafio.

(P1) “Eu acho que maioria aqui não entende nada de informática. Eu tenho muita dificuldade”..
(DPA1)

(P7) “Eu acho que tem que considerar que a pessoa, eu sei que é minoria hoje em dia, mas, existem pessoas ainda que não sabem... sequer...não gostam nem de mexer no computador. Por mais que incentive, eu acho bom, mas assim, tem que partir.... você não tem conhecimento mesmo de computador. É uma coisa bem básica. (DPP1)

A dificuldade relacionada à informática foi um fator que ganhou um enorme destaque. Não se tratava apenas de aprendizagem da língua estrangeira, tratava-se de aprender a lidar com o novo e com nossas limitações no intuito de superar cada dificuldade, o que exigia paciência, persistência e trabalho. Como os alunos apresentaram se mostrar muito inseguros, optei por relacionar o hábito com recursos tecnológicos que o grupo já possuía, no intuito, de minimizar as dificuldades em relação à informática e de sobressaltar início de um processo em uma situação desconhecida.

(PES) “A necessidade de se habituar. As ferramentas elas vão se repetir, então, pra gravar, em uma próxima gravação vocês não precisam nem ler. A gente automatiza. Ninguém lê “Enviar mensagem” no celular. Você vai, clica, você sabe o que tá fazendo porque você tá acostumado, condicionado aquela ação. Isso vai acontecer também se a gente repetir o uso da plataforma. (DPP1)

(PES) “Acompanhando o relatório de acessos disponibilizado pelo sistema, o qual registra as datas de acesso demonstram a não frequência no ambiente. [...] a maioria dos alunos acessou apenas para cumprir com a tarefa. Os alunos enxergam a atividade, todas as menções têm o foco na atividade. Se os alunos se concentrarem apenas na atividade e, ponto final, a familiarização com o AVA e seu uso não vai acontecer não”. (DI)

Como pesquisadora, pude perceber com base nas percepções da primeira fase que seria necessário tratar com naturalidade as inquietações e destacar a importância de nos compreendermos dentro de um processo em que a prática, o hábito iriam contribuir para uma manipulação mais tranquila. Percebi que seria complicado para os alunos desenvolverem tal postura se utilizassem apenas o AVA para realizar unicamente a atividade proposta. Então, seria necessário não somente a prática no âmbito da inserção, mas, qual prática delinearíamos para o nosso trabalho. Daí a importância dos **Tópicos de Acesso** e da postura de motivar sua utilização.

Mas, no decorrer de todo o processo, o grupo mostrou-se muito aberto e consciente de que a prática iria, efetivamente, desenvolver a nossa manipulação do ambiente virtual. Essa perspectiva foi verdadeiramente, crucial para manter o equilíbrio dos diálogos entre pesquisador e participantes da pesquisa e do grupo entre si. Um aspecto positivo foi ver o uso de estratégias diferenciadas para a realização da atividade e tentativa de solucionar problemas, nesse início da utilização. Isso foi interessante para demonstrar que, mesmo dentro de uma estrutura previamente organizada, podemos desenvolver o nosso próprio perfil de uso, traçando habilidades que associem ao que já é conhecido.

(P4) “Eu consegui fazer todo o processo”. (DPP1)

Entretanto a participante 4 que, anteriormente, tinha respondido ter conseguido realizar todo o processo, expos ao grupo como o realizou.

(P4) “Olha só... Eu consegui fazer, eu vou confessar pra vocês que assim, eu não tava entendendo muito bem o francês. Quando fui ler na página, eu tive que traduzir pra eu entender onde é que ia procurar o arquivo no meu computador [..]. Então quando eu traduzi do francês, coloquei esta página minha, que eu coloquei no português primeiro, fui lá peguei o arquivo, coloquei onde tem que colocar ele na página e mandei. [...] Aí consegui mandar. Mas, eu tive que traduzir primeiro”. (DPP1)

É importante destacar que nesse momento o grupo discute sobre a realização da atividade, compartilhando sua experiência. A condição de ainda não estar familiarizado com a utilização do recurso e da habilidade técnica se mistura à expressão de percepções que já começam a despontar, ainda que em meio a apresentação de tantas dificuldades.

(P5) “Mas, a minha dificuldade foi de usar a ferramenta. Eu acho uma das coisas que a gente às vezes não lê! (Todo o grupo sorri) A gente não lê. Eu tiro por mim não leio direito o que é alguns comandos. A gente tem que aprender isso e olhar. [...] Quer dizer, às vezes são coisas que a gente quer fazer a gente fica tão assim... que a gente não observa. Né?” (DPP1)

(P6) “é falta de hábito de mexer com a ferramenta”. (DPP1)

A participante 5, destaca um ponto crucial em relação à compreensão das informações dispostas e dos comandos: A necessidade da leitura e observação do ambiente como um todo. O que nem todos levam em conta como fator para (re)pensar de qual prática falaremos quando trataremos o hábito como facilitador de um processo.

(PES) “Clicando nesse izinho...” (DPP1)

(P7) Que izinho? (DPP1)

(TDS): Ali oh, ao lado da seta. (DPP1)

(P7) Ah tá, nem olhei isso! [risos]. (DPP1)

Muitas vezes, estamos condicionados a uma determinada maneira de trabalhar, de modo que, ainda que em contextos diferenciados, mostramos uma tendência a repetir determinadas posturas. Entretanto, quando esse novo contexto exige uma nova prática passamos a desenvolver outros mecanismos que, posteriormente, estarão também familiarizados. Tanto para os alunos que respondem às atividades, quanto para os professores que as desenvolvem, em um novo ambiente e em uma nova prática é preciso conhecer o contexto, inicialmente, e porque não com calma, em um sentido de passo a passo torna-se importante.

(PES) “E outra coisa que a ela falou que é fundamental: Realmente, gente, leiam! Observem as sinalizações, leiam cada coisa que está lá, as vezes, é justamente seguir, ter aquele tempo pra se habituar que vai ajudar vocês a... no próximo muito mais tranquilo. [...] a gente vai fazer o processo de vocês se habituarem, familiarização com a ferramenta pra vocês ficarem mais tranquilos. [...] Tudo bem?” (DPP1)

No contexto virtual, a disposição clara das informações e os recursos visuais precisam exercer a função de orientar o usuário. No contexto desta pesquisa, julguei ser necessário explicar detalhadamente o processo, com o intuito de representar o “passo a passo”. Assim, optei por topicalizar o enunciado e dividi-lo em etapas. O ponto negativo, é que as explicações tornaram-se extensas, exigindo mais paciência do aluno. O enunciado contemplava não apenas o comando do que deveria ser realizado em língua francesa. Seria necessário explicar como proceder para utilizar o programa de gravação em áudio e o que fazer para encaminhá-lo ao ambiente. Essa quantidade de informações, mesmo estando em formato de tópicos, conseqüentemente, tornou o enunciado muito longo.

(P7) “é... pra mim os comandos não estão claros lá dentro. Não é porque estão em francês não. Mesmo pra informática é como se o comando fosse claro pra quem tivesse o hábito de fazer fosse totalmente claro. Mas, pra quem tá iniciando, precisava ser uma espécie de passo a passo. Aí depois vai ficar bem tranquilo, com certeza. Mas, no iniciozinho precisava.... sabe...”. (DPP1)

A ideia de desvincular os comandos sobre programa e manipulação da ferramenta no ambiente do enunciado relacionado à habilidade linguística em francês, associando-o a outra página que seria acessada por meio de um ícone, também não foi bem aceito. O que se pensou ser intuitivo foi compreendido como cansativo.

(P7) “Eu só acho que, desde o início, podia ficar mais... as explicações poderiam ser claras e objetivas. Porque assim, o que acontece? Eu demoro, eu não demoro tanto, mas, demoro relativamente pra aprender um certo tempo. Na hora que eu consegui efetivamente fazer isso, eu achei uma besteira. Então, eu acho que assim, poderia desde o início tudo ser bem mais explicadinho pra não ficar esse tempo toda na tentativa de descobrir...”. (DPA1)

Nas etapas posteriores, todas as explicações necessárias foram incorporadas no enunciado das atividades, o que também não foi bem aceito pelo grupo, devido às extensões do texto.

“Perguntas mais objetivas, sem ter que ler 2 ou 3 vezes para respondê-las. Saber colocar uma questão sem muitos preâmbulos”.(QA1)

“A dificuldade de operar o programa. Acho que poderia uniformizar as informações... (QA2)

Padronizar explicações também não seria possível, haja vista que, tratando-se de ferramentas diferentes, os percursos para responder as atividades seriam diferentes pela configuração do sistema. Para diminuir a extensão do texto, pensei em não trabalhar mais com ferramentas externas e passei a procurar ferramentas que permitissem a gravação em áudio a partir do próprio pacote Moodle. Não podíamos nos limitar ao uso de apenas uma ferramenta, uma vez que a proposta desta pesquisa tinha o intuito de experimentar diversas possibilidades ou ao menos um grupo composto por algumas ferramentas. Com a ajuda da chefe do Laboratório de Multimídias, que muito me ajudou na busca de outros mecanismos e

ferramentas, pude propor atividades de gravação em áudio sem a necessidade de um registro externo, como feito pelo *Audacity*. Todavia essa ferramenta foi utilizada em praticamente todo o processo. Diminuíamos uma parte do enunciado, mas, a etapa exigiria novamente de uma nova familiarização. De qualquer forma, como estávamos inseridos em um contexto de pesquisa, o fato de modificações e reformulações estava previsto.

(P8) “Mas pra isso, existe um lugar lá e eu aprendi e enchi muito o saco dela, porque tanta dificuldade eu tive. É fazer avaliação. Entendeu? Se você teve dificuldade disso. Eu fiz isso, mas, não consegui fazer aquilo”. (DPA1)

(P7) “Mas você fez a avaliação por meio do computador?”. (DPA1)

(P8) “Sim, sim”. (DPA1)

(P7) “Então você já tinha conhecimento?”. (DPA1)

(P8) “Não, no e-mail dela. No e-mail, entendeu? Olha, o que eu achei de início, muito difícil mesmo. Eu não entendo nada de informática. Então, as vezes, os passos até dava pra seguir, só que não funcionavam. Não funcionavam, né!? Tinha defeito. Você até poderia seguir os passos mais tinha defeito. (DPA1)

O diálogo entre os participantes da pesquisa permite demonstrar que a troca de experiência e que o diálogo com o pesquisador contribuíram para que o sistema superasse as dificuldades identificadas e promovessem a sua aprendizagem em amplos aspectos.

(P3) “eu consegui gravar, mas, não consegui enviar a minha gravação pela plataforma e a resposta que eu recebi é que era muito pesado e eu fui gravando em vários formatos. Mas, nenhum formato foi aceito e o áudio aparecia no meu computador e aí eu mandei por e-mail”. (DPP1)

(P8) Então, quando chegava nesse ponto, aí eu mandava o e-mail pra ela: Cheguei até esse ponto, mas, não funciona. Entendeu? E aí, ela ia lá, e olhava, e via como tava. ____ Tenta nesse e tal. Aí eu tentava. [...] Mas aí ficou, cada dificuldade ela me mandava um retorno e passava e eu passava daquele ponto. (DPA1)

Outro aspecto importante dessa comunicação foi a importância da verificação das configurações do sistema e de pensar em como os alunos visualizaram a atividade. Inicialmente, quando a P3 disse não ter conseguido anexar o arquivo e teve de mandar sua atividade por e-mail, não atentei que a configuração estabelecia um tamanho muito pequeno para anexo. Se todos os alunos tivessem gravado o áudio em .mp3, pela extensão ser menor, seria possível anexar o documento, mas, como alguns alunos gravaram seus arquivos em .wav, por gerar arquivo maior que o da configuração estabelecida, o fórum não permitiu que tais arquivos fossem anexados. Com a observação da P3, fui verificar o que poderia estar impedindo o anexo de arquivos e, assim, modifiquei a configuração de tamanho para o valor máximo.

Mas, como pesquisadora, eu também estava conhecendo a elaboração das atividades em um ambiente virtual de aprendizagem, o que não tinha feito enquanto professora de uma disciplina em contexto virtual. Então, tomei como nota a necessidade e importância de averiguar se as configurações das atividades estavam de acordo com proposta apresentada.

Além disso, outra questão de configuração que foi explicada ao grupo foi referente à visualização do tópico da atividade, que estava desativado por uma verdadeira falta de atenção. A função do professor, como administrador da sala, permite uma visualização diferenciada em relação a dos alunos. Por isso, expliquei aos alunos por que eles não conseguiam ver a atividade na sala.

(PES) “realmente essa primeira atividade ficou prejudicada porque vocês tiveram um problema de visualização. Que eu só pude perceber com a dificuldade de alguns... A minha visualização é diferente da de vocês. Então, eu me transformei em outra pessoa, dentro do sistema. (Nesse momento, a participante 2 complementa) “Entrou como aluna!”. (Afirmar a façanha e continuei)” e fui olhar como estava sendo visto. E aí eu vi que a visualização tava totalmente diferente. Eu mandei o link da atividade pra vocês, mas, se vocês entrassem na plataforma, vocês não veriam a atividade 1. Porque ela estava... a configuração... não aparecia.” (DPP1)

Um mecanismo para certificar-me de que a visualização idealizada para os alunos estava de acordo com o estabelecido foi mudar, no ambiente virtual, a entrada na sala pelo papel do professor para o papel do aluno. Essa ação pode ser a partir do bloco “Configurações”, acionando a opção “Mudar o papel para...” e escolhendo a opção “Estudante”. Verificado como se vê o ambiente virtual pela perspectiva do aluno, o professor, poderá desfazer o procedimento, clicando em “Configurações” e escolhendo a opção “Retornar ao meu papel normal”.

Por fim, essa primeira etapa, devido a essas questões iniciais, confirmou a necessidade de explicação em sala de aula presencial, tornando o processo para a realização das atividades, um **elemento conector**. Foi uma necessidade marcada pelo grupo

(P7) “Uma sugestão que talvez facilitasse é que esse aspecto técnico, eu acho que objetivo dela não aferir o aspecto técnico, se... o tanto que você sabe de computador. Não é nada disso. Então assim, sei lá, em uma primeira ou sem uma segunda fazer uma espécie de exemplo aqui na sala, acessar a internet com todos e aí ela ir passo a passo: Primeiro assim, depois assim.” (DPA1)

Mesmo que as informações visualizadas de modo mais claro e mais acessível possível, a manipulação de um novo objetivo só vai ser efetiva e eficiente com base em estratégias que conferem maior confiança ao usuário. Nem sempre, esse ambiente desconhecido será composto por elementos totalmente novos, sem a possibilidade de nenhuma associação com algo já conhecido.

(PES) “. Realmente, será preciso desfazer esse clima de insegurança. Mas, precisaremos partir de uma referência conhecida para que eles percebam que conseguirão os procedimentos. O e-mail, precisamos usar o e-mail como ponto de partida”. (DI)

Então, a sugestão foi seguida e, pela televisão disponível em sala, aproveitei para explicar o procedimento de anexar arquivo, na mensagem do fórum, associando com processo de anexo de arquivo em um envio de e-mail. O objetivo foi apontar que algumas ações, nesse novo ambiente, poderiam ser bastante parecidas com situações já conhecidas pelo grupo, partindo do pressuposto que a maioria (90%), como já foi demonstrado, era usuária dessa ferramenta.

(PES) “Então, por exemplo, pra enviar, pra procurar o arquivo você tem muito parecido com anexar um arquivo em um e-mail. É mais ou menos o mesmo passo. Só que é num ambiente diferente. Então a gente vai ter de se habituar a esse uso. É normal”. (DPP1)

Relemos o enunciado da atividade e mostrei ao grupo que as informações, “passo a passo”, de como realizar a atividade em relação à manipulação da ferramenta do AVA, na realidade, poderiam ser acessadas a partir do ícone sinalizado por uma seta. Observamos que esse ambiente, ainda desconhecido, nem sempre apresentava somente elementos totalmente novos, sem a possibilidade de nenhuma associação com algo já conhecido. Os alunos precisavam minimizar a percepção negativa de não saber manipular a tecnologia. Como alguns já tinham realizado a atividade, puderam contribuir com as explicações em sala de como realizar o processo. Isso foi importante para demonstrar que o grupo, apesar, das dificuldades, desenvolvia um trabalho coletivo.

(P5) “Você pode escrever no Word e depois você cola...”. (DPA1)

(P7) “Ah Entendi. Ai... Aí ta. Então o enviar é um programa fora daí é isso? Eu vou baixar no meu desktop, sei lá o que, aí eu clico nele, falo...”. (DPA1)

P5 “Não... Primeiro você tem um programinha que ela mandou, que é ótimo aquele programa do gravador. Tem em português e em francês, você vai lá grava aquilo que você escreveu, no papelzinho, você lê. Aí você grava e vai mandar como arquivo, você escolhe lá o arquivo seu.. né!? Um arquivo seu. Depois você entra ali no responder e escreve aquilo que falou né. Você

escreveu num arquivo Word, você cola lá e você anexa, vai buscar o arquivo da gravação, anexa". (DPA1)

Bem, o sentido da atividade não era gravar a leitura, mas, foi interessante perceber que já caminhávamos e apresentávamos certos avanços. A enorme insatisfação e frustração de não saber o que e como fazer já podia ser percebida com menor impacto. O que iria se confirmar nas próximas atividades.

O primeiro contato apresentou um processo intensamente conflitante entre a habilidade instrumental, a organização pedagógica do ambiente e o tratamento pedagógico do ambiente. O aporte teórico deste trabalho colaborou bastante para compreender que o “conflitante” fazia parte do sistema complexo que marca as relações humanas. Compreendendo a aprendizagem de línguas como propiciadora e motivada pelas relações humanas, compreendia-se também o complexo nesta situação.

Nos depoimentos os participantes ressaltaram observações sobre a manipulação das ferramentas. As percepções dos participantes sobre a categoria “oralidade” só pôde ser identificada por meio do questionário semiaberto de avaliação da atividade, em que 8 participantes responderam à questão: **“Na sua opinião, a atividade que você acabou de fazer pode ajudá-lo no desenvolvimento da compreensão ou expressão oral?”**. Entre as opções “Bastante”, “Muito”, “Razoavelmente”, “Pouco” e “Nada”: 2 responderam “Bastante”, 5 responderam “Muito” e 1 respondeu “Nada”.

“No momento esta resposta fica prejudicada. É não consegui realizar todas as atividades. Com muita dificuldade, consegui fazer o cadastramento e responder por escrito as perguntas. Mas não tenho certeza se consegui escrever no lugar correto. Independentemente disso, acho a atividade muito interessante. Mas como não conheço o mecanismo, ainda não sei como vai me ajudar oralmente”. (QA1)

A proposta de gravação demonstrou ser considerada muito positivamente pelo grupo que demonstrou uma mudança em relação ao que compreendiam sobre desenvolvimento da oralidade. Inicialmente muitos apontaram a importância da compreensão oral, entretanto, direcionava-a para o outro. A partir do AVA, o grupo teve a oportunidade de se ouvir e de se perceber, o que possibilitou um tratamento diferenciado em relação aos seus erros.

“Essa atividade pode me ajudar sim no desenvolvimento da compreensão e também da expressão oral. No começo da atividade precisei treinar um pouco minha oralidade. Gravar o que falei e ouvir logo em seguida me ajudaram a perceber melhor minhas dificuldades, principalmente, na oralidade”.(QA1)

Maria da Glória Magalhães dos Reis, em sua tese “O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira”, afirma que

Os participantes devem se libertar dos julgamentos de aprovação e desaprovação, certo ou errado, bom e mal. Isso tem um papel fundamental no que diz respeito à concepção do erro no ensino de línguas estrangeiras e a preocupação excessiva com a correção e o medo de errar podem tolher a expressão oral espontânea do indivíduo. (REIS, 2008, p.65)

Embora em contextos diferenciados, a afirmação reportada acima pode ser direcionada ao âmbito do presente estudo, uma vez que, alguns alunos apontavam bastante a necessidade de uma correção pontual, sistematizada em cima do que estava incorreto. A preocupação com a avaliação de terceiros também é um fator identificado, entretanto, o tempo para formulação da expressão e a privacidade para elaboração são apontadas como elementos que minimizam a preocupação com o pré-julgamento.

“Acho que deveríamos ler individualmente e com mais frequência e responder perguntas, pois, assim, nos força pensar em construir frases que seriam corrigidas na hora. (DB2)

“Os recursos virtuais são motivadores. O aluno se sente mais a vontade para se expressar e sem a pressão da sala de aula, de outras pessoas o observando e o tempo determinado para formular sua fala”. (QAF)

O contexto da pesquisa mostrava-se desafiante para mim, como pesquisadora, e para os alunos, pois, em termos de sistema de aprendizagem e em termos de manipulação desse sistema sabíamos que avançar um passo era descobrir quanto ainda tínhamos de caminhar. Dialogar com os participantes promoveu a motivação para continuarmos, pela perspectiva dos avanços realizados e da superação das dificuldades. Panorama esse que apresenta um processo de aprendizagem em pleno vapor e que, posteriormente, poderia ser aprimorado. O que tornou todo o contexto, na alegria ou na tristeza, bastante válido.

Em relação ao “objeto efetuado”, a apresentação das tarefas precisava de aprimoramento e não foi satisfatório realizar uma única atividade, uma vez que, nesse molde, dificilmente conseguiríamos promover uma prática mais ativa. Para a etapa seguida, as mudanças significativas propiciadas com base na primeira fase, foram referentes à proposta de atividade, a qual deixou de apresentar-se em uma tarefa e passou a uma sequência de ações que deveriam ser desenvolvidas dentro de um tema; a inserção de duas ferramentas para a gravação em áudio a partir do próprio ambiente, o que ainda não estava inserido no pacote do ambiente virtual do departamento; a preparação para o uso da ferramenta de Web conferência.

4.3.2 - Sequências didáticas em AVA para o desenvolvimento da oralidade

Com base nas observações da primeira etapa, verifiquei ser necessário estruturar didaticamente melhor a proposta de atividades. O foco em uma atividade de gravação fortalecia também a ênfase na manipulação da ferramenta para essa única tarefa proposta. Esse processo pode ser vinculado ao que Perrenoud (2002, p.29) aponta como “refletir na ação e sobre a ação”, para uma postura reflexiva. O autor afirma que

Depois da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas, passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga. (PERRENOUD, 2002, p.31)

A situação análoga era elaborar um processo para a produção oral em AVA, mas, o modelo de única tarefa precisava ser repensado. Com a participação no Grupo de Estudos de Didática em Língua Estrangeira, GEDLE, tive a oportunidade de estudar e discutir com os colegas a proposta de atividades no formato de sequência didática, fundamentada por Dolz; Schneuwly (2011). Esse fato foi muito importante, pois, a partir dessa experiência, pude encontrar outra possibilidade de proposta pedagógica para o AVA: Uma sequência de ações que pudessem motivar à oralidade de diferentes maneiras.

O presente estudo desenvolveu, no decorrer da pesquisa, 3 sequências didáticas, sendo que, cada uma correspondeu a uma unidade específica do livro didático. Tanto a primeira sequência quanto a segunda sequência foram compostas por 5 atividades. A terceira sequência foi desenvolvida como Projeto de viagem à França, em que grupo mesclou atividades em sala com documentos que foram, posteriormente, inseridos no AVA SAV_ON. Essa sequência apresentou 3 atividades, que eram links externos à plataforma e 5 atividades para serem realizadas no AVA. Apesar de, quantitativamente, as atividades terem uma lógica, seu formato é diferenciado de uma sequência para outra. Isso, devido aos ajustes e modificações feitas a partir das percepções dos alunos/participantes da pesquisa.

No âmbito pedagógico, a proposta de sequência didática foi interessante por interconectar diferentes maneiras de abordar a oralidade. No ambiente virtual de aprendizagem, a proposta de sequência mostrou-se eficaz tanto para os alunos que quisessem realizar todas as atividades de uma só vez, quanto para alunos que quisessem respondê-las no decorrer da semana. A progressão de tarefas mais complexas, proposta por Janine Courtillon (2003), foi integrada à sequência contemplando não o conteúdo, mas, os tipos de ações que promoveriam a oralidade.

O formato de apresentação de cada sequência foi desenvolvido em uma página, com o objetivo de ser a página inicial das atividades. A página inicial foi interessante, pois, os alunos

tinham a apresentação explicada panoramicamente do que era cada atividade, porém, não vinculada exatamente à explicação da tarefa a ser realizada. A página dava acesso a sequência de atividades que estava numerada, em uma tentativa de menu.

Embasado por Janine Courtillon (2003), a avaliação não foi quantitativa e partiu do pressuposto da percepção dos alunos e de mim, como professora, se o grupo realmente desenvolvia a sua habilidade de expressão. Ou seja, se o grupo passava a sentir-se mais confiante para expressar-se, se o fazia cada vez mais, se apresentava a condição da autocorreção, identificando erros, e, sobretudo, se apresentava uma expressão coerente com o contexto definido. Por isso, os erros não foram trabalhados quantitativamente. A avaliação foi global e os pontos problemáticos, como pronúncia, por exemplo, foram individualmente trabalhados nas aulas presenciais e no decorrer do curso.

As sequências didáticas foram estruturadas em **atividades de preparação** e **atividades de expressão oral**. Essa divisão foi por mim elaborada e contempla uma proposta de facilitar a compreensão de como organizei a estrutura didática do AVA. Assim, nem todos os enunciados contavam com a entrega de uma tarefa em áudio. As **atividades de preparação** sugeriam que cada aluno se imaginasse imerso no contexto sugerido para a produção. As **atividades de expressão oral** propuseram a produção oral por meio da elaboração de um documento em áudio.

Essas sequências representam a segunda etapa de experimentações propostas para esta pesquisa e foram realizadas para preparação da avaliação oral do curso de francês. O grupo teve uma semana para desenvolver as atividades no ambiente virtual e, ao final do processo, puderam avaliar a proposta por meio de um questionário semiaberto. No meu diário de itinerância destaquei que

“(PES) A hipótese é baseada na motivação da oralidade a partir de grupo de atividades orientadas, em um contexto específico que tenham a intenção de permitir a oralidade depois de uma elaboração previamente pensado, preparada, planejada”. (DI)

Na unidade 5 do livro, tratando-se de um contexto de compromissos e convites, tomei como **elemento conector** a temática sobre a organização da agenda, direcionando-a para o aspecto pessoal. O grupo também estava com dificuldades para gerenciar o seu tempo a fim de inserir e organizar o uso do AVA SAV_ON em seus estudos. Nesse sentido, a primeira atividade foi a gravação em áudio de uma agenda que firmasse o compromisso de estudar francês ao menos um dia na semana, pelo ambiente virtual. Assim, cada participante após apresentação de sua agenda pessoal, escolheu e informou qual dia e horário reservaria para estudar a língua e para estar online no ambiente, podendo conversar com os demais colegas pelo chat da Sala dos estudantes, por exemplo.

“Acho que esta segunda atividade foi mais eficaz, pois passamos por todo um processo, e ao segui-lo passo a passo o resultado foi muito positivo”. (QA2)

A gravação foi feita em sala de aula e inserida no ambiente para que os alunos pudessem também acompanhar os procedimentos para inserir o documento no ambiente.

“É importante que o grupo se veja comprometido e aproveite a disponibilização das informações para ampliar o potencial de aprendizagem. [...]Trabalhar mecanismos para melhorar o processo de aprendizagem e, principalmente, a familiarização com o AVA. Sem o uso do virtual não é possível desenvolver a habilidade. Acredito que será bom refletirmos um pouco e em grupo sobre como poderemos nos organizar nossos estudos em francês. Acessar o ambiente para realizar a tarefa e como só ir para a aula uma vez por semana”. (DI)

4.3.2.1 - Atividades de preparação: Imaginando-se em contextos e ensaiando expressões

As **atividades de preparação** tiveram o objetivo de propiciar ao grupo a oportunidade de desenvolver a oralidade sob o ponto de vista da elaboração de expressões considerando-se dentro de um contexto. Percebi que muitos alunos demonstravam a tendência de elaborar suas expressões, primeiramente, em português e traduzi-las para o francês.

Como professora de línguas estrangeiras, considero a tradução como um recurso interessante e às vezes necessário para tecer uma melhor compreensão. Entretanto, não poderíamos nos atrelar a esse recurso como único mecanismo para o desenvolvimento de nossas habilidades. Além disso, observando os alunos realizarem esse procedimento, percebi que, na maior parte das vezes, ele tornava-se inviável, pois, desprendiam muita energia para realizá-lo. Então, em sala presencial, conversamos sobre outras estratégias de comunicação, sobre nem sempre haver a possibilidade de transpor exatamente um enunciado de uma língua para outra e de nos habituarmos a compor nossas expressões em francês a partir do pensamento para, assim, trabalharmos a língua estrangeira por meio da língua estrangeira.

A concepção de língua compreendida pela presente pesquisa foi fundamental para orientar os alunos e tranquilizá-los também em relação às suas demasiadas cobranças com gramática e pronúncia.

“Gostaria de ser corrigida principalmente na estrutura das frases”. (DB2)

O entendimento de que a língua não se tratava apenas de elaborar estruturas lineares, mas, de externalizar outros componentes como a entonação (dando o ritmo) gestos, os quais compunham também a significação, e de que a oralidade poderia ser fragmentada como apontam Dolz; Schneuwly (2011) foi importante para apaziguar a cobrança dos alunos por uma postura estruturalista. A proposta não era promover a prática de frases pré-estabelecidas

e engessadas, mas, de pensar em mecanismos que nos permitissem praticar a língua francesa, ampliando nossa potencialidade de nos expressarmos oralmente, de maneira adequada, sobre um assunto.

As atividades de preparação não propõem a entrega de arquivos. Elas sugerem que os alunos, muito mais do que visualizarem o contexto, se vejam imersos nas situações retratadas. Embora os alunos ainda demonstrassem misturar a noção de aprendizagem da língua a partir do conteúdo gramatical ou enfatizar o desenvolvimento da oralidade a partir da pronúncia. O grupo considerou positiva essa etapa de atividades, compreendeu-a como um mecanismo para o desenvolvimento da oralidade.

“Tenho muita dificuldade para falar, mas meu ouvido melhorou muito. Confundo muito as preposições”. (QA3)

“As vezes precisamos treinar a pronúncia de certas palavras que em sala de aula não nos sentimos a vontade”. (QAF)

“Colaborou para que eu iniciasse meu pensamento em francês, passasse da tradução para a produção em francês; aumentou a privacidade da prática”. (QAF)

As atividades de preparação consideraram a temática e o vocabulário das unidades 5 e 6 como **elementos conectores**, entretanto, observando que o livro motivava pouco a expressão de informações pessoais, as atividades foram direcionadas para esse âmbito. Na unidade 5, os alunos foram convidados a pensar em contextos de encontro, em situações em que seria necessário responder convites. Já a unidade 6, a temática foi direcionada para os aspectos da “Alimentação” cotidiana e da educação alimentar. Torna-se perceptível que a prática da expressão é melhor compreendida com tais atividades porque os alunos não veem a necessidade de “apresentar resultados” por meio de seus arquivos de áudio.

4.3.2.2 - Atividades de expressão oral

As atividades de produção oral, realizadas por meio da elaboração de um arquivo foram, por mim, consideradas como **de expressão oral** para diferenciar-se das **atividades de preparação**. Elas foram promovidas por meio da gravação de áudios e todas as atividades foram assíncronas. Concluído o processo de preparação, tínhamos dois desafios: precisávamos sair do aspecto individualista e promover uma interação oral assíncrona.

O pacote Moodle do AVA do departamento não dispunha de nenhuma ferramenta que pudesse realizar uma atividade oral em grupo e em tempo não real. As ferramentas disponíveis que permitiam um trabalho em grupo era o “chat”, o “fórum”, a “mensagem” e a “Wiki”, porém, todas eram essencialmente voltadas para a escrita.

O grupo demonstrou também compartilhar a ideia de que a oralidade poderia ser desenvolvida a partir da prática, da fala em sala e da tentativa de tentar desvincular-se do processo de tradução do português para o francês. Todavia, no diário de bordo, em que deveriam completar as frases, “**Para a minha oralidade em francês eu quero,; eu preciso, e eu tenho...**”, o grupo destacou a compreensão oral e elementos estruturais como necessários para o desenvolvimento da oralidade, por exemplo, pronúncia (fonética), conteúdo gramatical e correção pontual dos erros.

Quadro 8. Diário de Bordo 1

Para a minha oralidade em francês (DB1)	
eu quero	eu tenho que
“falar, praticar, ter fluência”	“entender e praticar”
“ <u>melhorar minha pronúncia e ser corrigida quando falar errado</u> ”	“conseguir <u>entender</u> e me fazer entender”
“raciocinar em francês”	“ <u>desenvolver</u> minha <u>audição</u> ”
“mais segurança e base em gramática”	“ <u>escutar</u> os diálogos do cd e da plataforma”
“ <u>melhor pronúncia</u> ”	“assistir filmes”

Dentro da temática “Marcar um compromisso”, a atividade deveria simular uma secretária eletrônica e cada aluno realizaria duas ações: na primeira ele precisaria encaminhar uma mensagem para um dos colegas do grupo convidando-o a fazer alguma coisa no decorrer da semana; em segundo lugar, ao escutar a mensagem encaminhada a ele, deveria responder aceitando ou recusando o convite.

Pesquisei se havia alguma ferramenta do gênero para ser inserida no AVA, mas, ao não encontrar nenhuma, decidi fazer a atividade usando a ferramenta fórum. Como a ferramenta permite a visualização geral das mensagens encaminhadas, observei que todos poderiam ver os convites encaminhados e as respostas dadas. Para realizar oralmente a tarefa, ainda seria preciso a gravação externa de áudio. O aspecto positivo é que os procedimentos já eram conhecidos pelos alunos pela ferramenta *Audacity*. Os alunos gravaram o convite ou a resposta ao convite, anexaram o áudio ao fórum e escreveram na parte do texto para quem se endereçava a mensagem. No decorrer da semana, todos deveriam estar atentos não apenas para convidar um colega, mas também, para responder a um convite que certamente receberiam.

As **atividades de expressão oral** foram bem recebidas pelo grupo, que já começava a ressaltar a sua colaboração positiva para a aprendizagem da oralidade.

“Contribuir para maior interação entre o grupo. Desinibir o falar porque é uma atividade, em princípio individual. Escutar a própria voz. Corrigir quantas vezes for necessário (gravando e apagando)”. (QA2)

“Melhorar a capacidade de compreensão oral. Contribuir para maior interação entre o grupo (QA3)”.

“Tipos de atividades com contextos diferenciados e interação com colegas e professora criatividade da professora na demanda das tarefas”. (QAF)

A segunda atividade, dentro da temática “educação alimentar”, idealizei uma atividade de “consulta ao nutricionista”, em que cada aluno, como paciente, deveria gravar um áudio que apresentasse seus hábitos alimentares. Por outro lado, seria necessário escolher um dos colegas e opinar sobre os hábitos expostos. **A atividade de expressão oral** da unidade 6, embora muito parecida com a anterior, foi diferente porque, nesse momento, já era gravar o áudio a partir do ambiente virtual. Com o auxílio da chefe do Laboratório de Multimídias, Maria do Socorro de Lima, pude testar duas ferramentas para gravação direta no próprio AVA. A primeira, “*Online Audio Recording*”, não foi tão interessante, pois, funcionava como a ferramenta “*Envio de arquivo único*”, possibilitando a visualização do documento apenas pelo professor. Em seguida, inserimos a ferramenta “*Nanogong Voice Activity*” que permite a captação de áudio pelo AVA e também que todos visualizem os áudios registrados. Desse modo, simulamos um consultório e uma consulta ao nutricionista.

A atividade **de expressão oral** referente à unidade 5 teve como **elemento conector** o vocabulário de um contexto de agendamento de um compromisso e as habilidades de propor, aceitar e recusar um convite. Foi realizada como preparação para a sequência da unidade 6, considerada como avaliação oral do curso. Dentro do contexto de Alimentação, aproveitamos para empregarmos o conteúdo de quantificação em francês, diferente do português que não tem o artigo partitivo.

4.3.2.3 – Vocabulário

Como os alunos apresentaram uma constante demanda referente à sistematização do vocabulário, a sequência didática também contemplou esse componente da oralidade dentro da sequência de atividades, por meio da ferramenta “Glossário”.

Quadro 9. Continuação do Diário de Bordo 1

Para a minha oralidade em francês (DB1)
eu preciso
“me comunicar”
“ <u>ouvir</u> mais em francês e ser corrigida”
“enriquecer meu <u>vocabulário</u> ”
“desenvolver <u>vocabulário</u> ”
“estudar verbo e <u>vocabulário</u> ”

Entretanto, ao invés de trabalharmos uma enumeração de palavras e significados, cada aluno escolheu uma palavra-chave do tema central para ser a entrada da sessão de vocabulário e, oralmente, gravou uma apresentação associando esta entrada a outra palavra, justificando a associação. Um exemplo do aspecto oral da atividade realizada demonstra como a apresentação e a associação de palavras foram desenvolvidas: “*Quando eu penso em Alimentação, eu penso também em saúde. Para se ter uma boa saúde é necessário uma alimentação variada, consumida com moderação e fazer todas as refeições¹⁹*”. O objetivo foi de elaborar um glossário em que, oralmente, as palavras principais do tema fossem apresentadas pela ampliação de seu significado. Por isso, não bastava apenas falar a palavra e seu significado mais comum. Era preciso desenvolver a associação realizada.

“Achei muito bom a fixação de prazo (curto) e a firmeza na cobrança da participação de todos. Às vezes precisamos de um empurrãozinho”. (QA2)

Embora haja a flexibilização de tempo e espaço, permitida por um ambiente virtual, determinar um período para a realização das atividades foi compreendido como positivo não apenas para mim, enquanto professora, mas, também pelos alunos.

¹⁹ Atividade extraída do Ambiente Virtual SAV_ON para exemplificação.

4.3.3 - Aprimorando um processo de hibridização: “Organização de uma viagem para estudar francês

« Au dessus des vieux volcans,
Glisse des ailes sous les tapis du vent,
Voyage, voyage,
Eternellement »
Desireless²⁰.

Após a primeira avaliação, o curso seguiu a segunda fase de suas atividades que seriam desenvolvidas a partir das unidades 7 e 8 do livro *Latitudes*. Após ter experimentado duas sequências didáticas, pude observar que os alunos já estavam mais habituados com o contexto virtual. O intuito dessa sequência foi promover atividades que propiciasse a convergência do ambiente presencial com o ambiente virtual. O objetivo da convergência é tratado pelo presente estudo como hibridização, baseado no conceito de AHA, apresentado na fundamentação desta pesquisa.

Com base na temática da unidade 7, “Situarse no espaço”, o grupo passou a desenvolver um projeto que simulava a organização de uma viagem para uma temporada de estudos de francês. A turma, majoritariamente, escolheu Paris como destino. O planejamento pedagógico visava o projeto de viagem tratando do tema francofonia para ampliarmos nossa percepção sobre língua francesa. Além disso, objetivava também promover outras possibilidades de atividades com outros recursos até então não contemplados.

4.3.3.1- Contato com alguém que está em Paris: Iniciando um intercâmbio

O grupo, não sabendo muito por onde começar a organização da viagem, contou com o auxílio de um terceiro, até então desconhecido, mas, que faria o papel de correspondente da turma. O contato passado pela professora tratava-se de uma amiga que morava em Paris e que

²⁰ Canção de *Desireless* utilizada em sala de aula como motivação e para apresentar um projeto pedagógico “Organização de uma viagem para estudar francês”, referente a segunda fase do curso, unidade 7 e 8. Letra acessível em: <http://www.lyricsmode.com/lyrics/d/desireless/>

talvez pudesse esclarecer algumas dúvidas referentes às informações básicas sobre a tal viagem. Pedagogicamente, a atividade visava promover uma atividade de intercâmbio. Outro fator também objetivado foi propor ao grupo a experiência com um francês que não fosse o do livro didático e o da professora por meio de uma situação de contato real.

Informei ao grupo o nome de minha amiga, Anastácia Flor de Lis²¹, e que ela estava morando em Paris há alguns meses. A atividade consistia em gravar um áudio em que o grupo precisaria explicar por que fazia o contato, ou seja, o objetivo de viajar à França para estudar a língua francesa. Gravando o áudio pelo celular, o grupo colocou algumas perguntas sobre como poderia proceder para realizar tal projeto. A ideia de gravar em sala uma mensagem coletiva, simulando um telefonema visou proporcionar uma gravação espontânea. Foi verificado que a maior parte dos alunos, ao gravarem seus áudios, gravava uma leitura, o que não captava uma expressão espontânea.

O arquivo foi encaminhado por mim, via e-mail, à Anastácia Flor de Lis. Ela respondeu à mensagem, encaminhando ao grupo um áudio que foi apresentado em sala na aula seguinte. Após, uma rápida apresentação, ela expôs o que acreditava ser necessário para organizar a viagem. A mensagem também contou com a participação de outra amiga, Pérola Hugo²², que também apresentou algumas dicas para organizar a viagem. Em sala de aula, apresentei a resposta de Anastácia Flor de Lis à nossa mensagem. O objetivo era que o grupo tecesse coletivamente uma compreensão geral da mensagem, identificando pontos principais e aproveitamos para trabalhar o imperativo em algumas frases identificadas, conteúdo gramatical da unidade 7.

Desde as primeiras atividades, o grupo apresentou o entendimento da oralidade associando-a à compreensão e à expressão escrita e apontou a compreensão oral para o

²¹ Nome fictício para a preservação de identidade do participante.

²² Nome fictício para a preservação de identidade do participante.

desenvolvimento da oralidade como componente necessário. Com a atividade de intercâmbio, a compreensão oral pode ser integrada à proposta.

“Na minha opinião, oralidade é ouvir e falar, trocar idéias, é comunicação...” (GGA)

“Tenho muita dificuldade de compreensão oral .Acho que todas as atividades serão benéficas e bem aceitas por todos os alunos” (QA1)

O livro didático apresenta muitas atividades para a compreensão e, como precisávamos também desenvolver as atividades do livro, aproveitei tais tarefas para suprir o componente “compreensão oral”. Mas, com a oportunidade de o grupo ter um contato real com um terceiro, a compreensão oral ganhou outra perspectiva e para atividade , o livro já não era mesmo suficiente.

“Os tapes auxiliam muito para o desenvolvimento da oralidade, mas, não são suficientes” (DB2)

“Acho que preciso de mais exercícios, como pequenos textos para ouvir. [...] Tenho muita dificuldade na compreensão oral e isso dificulta a expressão (DB2)

No AVA **SAV_ON**, como mecanismo de hibridização, por meio da ferramenta “Fórum”, “as conversas telefônicas” foram disponibilizadas. Tanto a mensagem dos alunos quanto a mensagem da Anastácia Flor de Lis foram dispostas no enunciado da atividade. O grupo deveria responder a duas questões sobre o assunto tratado. Como de costume, cada aluno gravou a resposta em áudio e anexou à resposta encaminhada. Alguns alunos escreveram o texto da resposta no espaço de texto da mensagem, outros apenas anexaram o áudio, escrevendo uma frase para assegurar o envio da atividade.

4.3.3.2 - O intercâmbio: A turma se apresenta à Anastácia Flor de Lis e apresenta o lugar onde aprendem francês

Até o momento, tínhamos desenvolvido atividades somente por gravação em áudio e, no ambiente virtual, muitos alunos permaneceram com a expressão gravada a partir de uma leitura. As atividades de gravação em sala de aula objetivaram propor aos alunos a captação das expressões de maneira mais natural, ou seja, mais espontânea. Como o grupo já tinha feito o contato com a Anastácia Flor de Lis e ela tinha se disponibilizado a ajudar o grupo na preparação de sua viagem, propus que a turma se apresentasse oficialmente a nossa correspondente.

Para a realização da atividade, dei uma câmera ao grupo e sugeri que gravasse um vídeo para que todos pudessem, verdadeiramente, se apresentar e também que mostrassem onde estudavam francês. O grupo preparou o vídeo de acordo com o proposto. Cada um apresentou-se de seu modo e, em seguida, todos caminharam pela escola apresentando o que lá havia. O vídeo foi encaminhado à Anastácia Flor de Lis, pela professora, que fazia o intermédio entre a turma e a correspondente.

Seria muito interessante se o grupo tivesse tido a oportunidade de encaminhar os arquivos, mas, houve na escola um problema na conexão da internet e, nesta segunda etapa, quase não houve possibilidade de acessá-la pela rede da instituição. Esse foi um dos motivos para que eu, pesquisadora e professora, fizesse a função de intermediária.

No decorrer da pesquisa, os alunos destacaram a pronúncia como algo bastante necessário à oralidade e até apontaram como negativo a pouca ênfase neste elemento.

“Não dar prioridade à gramática e a pronúncia. Sem termos um razoável conhecimento de ambas não poderemos fazer uma boa plataforma.” (QA3)

“Com o objetivo de gravar estamos sempre treinando a parte oral, o que nos faz melhorar muito a comunicação e a pronúncia ou seja a expressão oral”. (QA1)

No AVA SAV_ON, os participantes resgataram o vídeo do grupo para trabalharem o que tinham elaborado. Traçando o percurso contrário do que muitos apresentaram em outras atividades, ou seja, elaborar o texto e gravar sua leitura. A atividade propunha que cada aluno assistisse ao vídeo para identificar sua fala e transformá-la em texto escrito. Em seguida, sugeria que o aluno fizesse uma transcrição da fala identificada. Desde as atividades de gravação em áudio pelo *Audacity*, o grupo já tinha observado que o fato de se ouvir e de se perceber era um diferencial no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento da oralidade.

“Nesse ponto, o ambiente virtual pode ser extremamente útil, proporcionando a individualidade necessária para o aperfeiçoamento da pronúncia, sem nenhum impedimento desse tipo”. (QGA)

“Tenho que gravar cada atividade e isso nos força a treinar cada atividade oralmente”. (QA1)

“Ler em bastante voz alta e gravar para aprimorar a pronúncia” (D3)

“Aproveitei o audio do Audaccity para ouvir e melhorar minha pronúncia” (QF)

4.3.3.3 - Atividade de aprimoramento: Glossário de expressões melhoradas

Após a identificação de cada fala no vídeo de apresentação da turma, o grupo teve a oportunidade de propor o aprimoramento de sua produção oral. Desse modo, a atividade elaborada a partir da ferramenta “Glossário” possibilitou que cada aluno regravasse, em áudio, a fala do vídeo anteriormente gravado. O nome do aluno foi a entrada do “Glossário de expressões melhoradas” e eles puderam refazer uma nova versão da expressão, no intuito de

repetir as falas com correções e, sobretudo, melhorar o que tinha sido elaborado. Podia-se complementar e retirar informações, ou seja, melhorar o texto como um todo.

4.3.3.4 - Diálogo com o vídeo: desenvolvimento da compreensão oral e expressão oral

No primeiro vídeo, Anastácia Flor de Lis se propôs a apresentar Paris ao grupo. Tínhamos a pretensão de fazer a atividade de intercâmbio por uma Web Conferência, mecanismo disponível no AVA. Entretanto, a conexão da internet na escola, realmente, não colaborou com o projeto, o que o impossibilitou. Dessa forma, passamos a nos corresponder por vídeo. A ideia era que Anastácia Flor de Lis começasse com a gravação de um vídeo contando sobre a sua chegada a Paris e que mostrasse a cidade a partir da apresentação de amigos francófonos de outros países, não apenas França. Desse modo, eu pretendia discutir com o grupo sobre a língua francesa de outros países, falar sobre a francofonia e mesmo a diversidade da língua presente até mesmo na cidade parisiense. Anastácia Flor de Lis já tinha feito duas entrevistas em vídeo: uma com um amigo das Antilhas e outra com um amigo senegalês. Mas, infelizmente, não tivemos tempo para trabalharmos os vídeos e nem a temática francofonia, embora o menu de entrada das atividades já considerasse essas tarefas na sequência elaborada.

Já estávamos na última unidade do semestre a unidade 8 e precisávamos concluir o curso. Ressalta-se que não houve reformulação do conteúdo planejado pela coordenação do curso e prevista pelo formato presencial. Precisávamos assegurar o conteúdo do livro que estaria na prova, também elaborada pela coordenação.

Nesse sentido, com o vídeo em que Anastácia Flor de Lis descreveu seu primeiro dia na França trabalhamos em duas vertentes. Como participantes da pesquisa tinham reclamado bastante do vídeo anterior, um deles sugeriu que trabalhássemos de maneira mais fragmentada, ao invés de pensarmos na compreensão global.

Dessa maneira, fragmentei o vídeo de Anastácia Flor de Lis em 18 episódios, sendo que cada episódio correspondia a um tipo de informação apresentada. A cada episódio, precisávamos compreender qual o tipo de informação Anastácia Flor de Lis expressava e precisávamos pensar na pergunta que motivasse, como resposta, a frase por ela declarada. Além disso, precisaríamos ver possibilidades diferenciadas para fazer o mesmo tipo de pergunta.

“Foi muito boa. Dinâmica, pudemos fazer perguntas individualmente e ajudou a pensar e a imaginar as várias perguntas possíveis. Além disso, pudemos treinar nossos ouvidos e ver belas paisagens de Paris” (DB3)

“Foi importante porque mudou a dinâmica do diálogo: pergunta diante da resposta. Executar as várias formas de perguntas aprendidas durante o curso”. (DB3)

Após ver as variantes de questões, escolhíamos uma das perguntas elaboradas para fazermos ao vídeo. Apertando “*play*”, Anastácia Flor de Lis nos respondia. Inicialmente, a atividade pareceu estranha, mas, ao final parecíamos conversar com a televisão.

Aproveitamos essa atividade para trabalharmos o conteúdo gramatical a partir das frases de Anastácia Flor de Lis. Trabalhamos o *Passé Composé* separando no quadro as frases com o auxiliar “*avoir*” e com “*être*”. Os alunos receberam muito bem inserção do conteúdo gramatical.

“Achei o método de ver e ouvir o vídeo da Anastácia Flor de Lis em Paris, parando e tentando entender, fazendo as pergunta adequada a situação, usando a gramática, muito bom e produtivo”. (DB3)

“O vídeo da Anastácia Flor de Lis dividido por assunto facilitou muito a compreensão, por se tratar de um texto mais complexo. Essas atividades como foram desenvolvidas complementaram o conteúdo visto em classe com criatividade e desafio para nós. Espero mais para o próximo semestre”. (QAF)

“Eu achei uma ideia bem interessante, utilizando o *passé composé*”. (DB3)

O vídeo foi muito explorado em sala e foi impressionante como o grupo conseguiu inserir vários elementos, trabalhar o diálogo com o vídeo e dois conteúdos geralmente considerados complexos como o *passé composé* e os pronomes relativos “*que, qui, où*”. No AVA SAV_ON, o grupo teve acesso aos 18 episódios do vídeo e puderam escolher dois episódios para trabalharem as variáveis das questões. A ferramenta usada para a atividade foi “Fórum”. A atividade pedia que cada aluno gravasse as questões referentes à informação dada por Anastácia Flor de Lis e que as escrevessem.

4.3.3.5 - Finalização da pesquisa: Revisão do conteúdo gramatical por uma Web Conferência

Como anteriormente exposto, um dos problemas no decorrer desta pesquisa foi a falta de acesso à internet na segunda etapa do curso. Entre as atividades planejadas estava uma Web Conferência com Anastácia Flor de Lis, no intuito de promover um intercâmbio, agora síncrono, entre os alunos e a correspondente. Todavia, não sendo possível realizar a atividade na escola, aproveitamos a Web Conferência para realizarmos a revisão do conteúdo para a avaliação final escrita. A atividade foi bem aceita pelo grupo.

“Considero bastante válido. É uma nova maneira, diferente e eficiente de aprender, conhecendo outros horizontes. (pra mim, isso é um novo horizonte!). O método é bem dinâmico. Ainda assim, gostei muito. A Web conferência foi muito interessante e produtiva. Achei tudo muito positivo” (QAF)

Tratando-se de uma atividade síncrona, combinamos o horário para acesso ao ambiente. Para a apresentação do conteúdo, elaborei um slide topicalizando os pontos principais sobre o conteúdo. Separei alguns sites que disponibilizavam atividades autocorreção sobre o assunto abordado para que pudéssemos aplicar o conteúdo e verificar dúvidas. A ferramenta utilizada

para a realização da Web Conferência foi a “*Openmeeting*”. Essa ferramenta permite a manipulação e apresentação de documentos como slides, textos, imagens e vídeos. Foi difícil encontrar um horário comum ao grupo, por isso, poucos alunos participaram da atividade. Entretanto, o mecanismo foi compreendido como positivo.

“Além dos já mencionados, a web conferência foi um trabalho muito bom. Acho que poderia ser utilizado com mais frequência”. (QAF)

“(P8) É muito bom porque tá ali. E tem o recurso de você usar como se fosse o quadro negro. Mostrar aquilo. Você responder, já vem o retorno. [...] Eu achei que funcionou muito legal. Muito bem, a gente se ouviu, a gente falou, a gente se viu, né!?” (DAF)

Podemos concluir que o presente estudo identificou que com o uso do AVA e variação das propostas pedagógicas, o grupo pode praticar a oralidade desenvolvendo o seu potencial de expressão e de compreensão. A gravação foi incorporada como mecanismo base para o desenvolvimento da oralidade. Seja por meio de áudio, seja por vídeo, os alunos puderam desenvolver a percepção de sua oralidade. Esse fator foi efetivamente melhorado a partir da disponibilização das atividades por meio das sequências didáticas, que permitiram evidenciar o caráter processual da aprendizagem. Organizar as atividades em **atividades de preparação** e em **atividades de expressão** fez com que o grupo pudesse desenvolver também a confiança para expressar-se.

A ideia de preparar uma viagem à França e o intercâmbio por vídeo, com uma interação real, mostraram-se como atividades que motivaram o grupo, permitindo-lhe usar verdadeiramente a língua aprendida.

(P9) “Achei positivo você ter um *feedback* de alguém que está lá. Eu acho que é muito bacana isso. É importante, é uma tendência. Eu acho que nós estamos até atrasados por que o mundo já tá lá na frente nesse contexto de interação”. (DAF)

Ressalta-se que as dificuldades não foram esquecidas, mas, denotaram bem o que o grupo precisava para poder ir além do que conhecia como experiência de aprendizagem.

(P8) “foi uma coisa interessante porque eu pude associar o aprendizado do francês com o aprendizado de uma coisa nova e pude conhecer. E vi como é eficaz esse tipo de trabalho, a utilização dos meios virtuais”. (DAF)

(P5) “A plataforma oferece mil possibilidades, apesar das nossas dificuldades pra lidar com aquilo ali, ela oferece muitas possibilidades. Extremamente importante você poder ouvir o outro”. (DAF)

Além da oralidade e do aprimoramento da aprendizagem do francês, o grupo também demonstrou uma perspectiva positiva em relação aos recursos tecnológicos implicados na aprendizagem e ainda declarou desenvolver outro tipo de conhecimento: a informática.

“uma nova maneira, diferente e eficiente de aprender, conhecendo outros horizontes. (pra mim, isso é um novo horizonte!). O método é bem dinâmico. [...] gostei muito”. (QAF)

(P8) “Eu acho que foi um sucesso pra mim, eu apanhando muito, mas, consegui realizar todas as atividades. Então, isso foi um crescimento pessoal. Eu fiquei feliz de ter conseguido fazer” (DAF)

Chegamos ao final da pesquisa desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem no qual o planejamento metodológico não tinha conseguido, verdadeiramente, prever as ações realizadas, embora tenha colaborado inteiramente para sua promoção. A avaliação do processo como um todo apontou que o grupo sentiu-se satisfeito com experiência no AVA. Esse processo demonstrou que os participantes consideraram o AVA **SAV_ON** como um mecanismo que colaborou com o desenvolvimento da oralidade, da preparação a uma fala espontânea e para a superação de suas dificuldades em relação à utilização do recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Agora tenho achado que viver é uma verdadeira pesquisa-ação”. Início minhas considerações finais sobre o presente trabalho por essa frase compreendendo que, assim como a vida constantemente nos permite avanços a partir da superação de momentos conflitantes, a perspectiva investigativa da pesquisa-ação almeja e promove as mudanças a partir da superação das situações-problemas. As dificuldades identificadas, principalmente no início do presente estudo, evidenciaram a necessidade de analisar, considerar e desconsiderar elementos, planejar ações, experimentá-las, verificar limitações, tentar transcendê-las com uma enorme paciência e persistência para, a partir do que é identificado, pensar em outras possibilidades para seguir em frente. E esse panorama do processo metodológico delineado em espiral não poderia também representar o dia a dia humano que, geralmente contempla em maior ou menor grau, as ações acima enumeradas? Partindo do pressuposto que sim, compreendo porque consegui chegar a este tópico final da pesquisa.

A modificação do contexto de aprendizagem e as novas perspectivas didáticas com a inserção e experimentação do AVA são fatores que podem ser considerados como resultado desta pesquisa. Como processo investigativo, no corpo da dissertação, priorizei a análise e reflexão sobre os dados científicos levantados, desenvolvendo um texto detalhado para apresentar a manipulação do AVA pela perspectiva do professor e do aluno, ambos sem a experiência técnica em tecnologia. Nesse sentido, o presente trabalho atingiu o seu objetivo principal de promover e refletir sobre a oralidade em atividades desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem integrado a um contexto de ensino presencial. Os participantes puderam realizar diversas e diferentes atividades implicando a oralidade e apontaram melhorar tanto a habilidade de compreensão quanto a habilidade de expressão, com o uso de recursos virtuais empregados no decorrer do curso. Dessa forma, o termo

“experimentação”, no título desta pesquisa, torna-se pertinente ao contexto de múltiplas atividades que foram propostas no decorrer do trabalho.

Sob a perspectiva dos alunos, o AVA e as ferramentas nele integradas mostraram-se como uma ampla possibilidade de promover a habilidade oral, principalmente, por meio da gravação e pela possibilidade de contato com um falante cujo nível de língua era mais avançado. Destaca-se a gravação como um mecanismo interessante ao contexto do ensino de línguas por quebrar a efemeridade da língua oral. Assim, o documento em áudio pode ser tomado, sincronicamente, como referencial para o aprimoramento da expressão e diacronicamente, como uma “linha evolutiva” da aprendizagem do aluno. O contato com um terceiro ampliou os horizontes da turma, levou o grupo para a cidade tão almejada no projeto de uma viagem e permitiu-lhe compartilhar experiências da vida real em língua estrangeira. Além disso, os vídeos permitiram que o grupo pudesse perceber as expressões dos diálogos pela ótica de uma situação real de expressão, pois, reafirmada pela compreensão do seu caráter espontâneo, que também contempla fatores do ambiente como o barulho da rua, frases fragmentadas, gestos, por exemplo, o que exigiu mais dos alunos, que precisavam também considerar esses elementos para construir a compreensão das informações apresentadas.

Esta pesquisa precisou considerar e redirecionar a compreensão tradicional de língua que o grupo apresentava, associando-a muitas vezes às noções tradicionalistas de codificação pela fonética e pela gramática. Por esse motivo, muitas vezes o grupo questionou a “falta de conteúdo gramatical” e de correções pontuais de pronúncia. As atividades de gravação foram essencialmente positivas para a prática da oralidade, não apenas no sentido da interação com os demais colegas da turma, sendo esse aspecto muito importante para o âmbito da oralidade e comunicação, em que a reciprocidade permitiu a elaboração dos diálogos. Tais atividades permitiram aos participantes modificarem sua percepção de oralidade, pois, no decorrer do processo, verificou-se que os alunos avaliavam avanços considerando outros fatores como

“sentir-se mais à vontade”, “sentir-se mais seguro”, “considerar as situações para a expressão”, ampliar o vocabulário pela vinculação das palavras em contextos coerentes e associando-as a outros vocábulos.

As dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa em relação à tecnologia, muitas vezes, foram denotadas por eles como uma limitação pessoal por terem dificuldades com informática. Entretanto, no decorrer do processo, pudemos perceber que não se tratava de uma inadequação particular de um grupo que não acompanhava a realidade do avanço tecnológico, tratava-se, por outro lado, de um grupo que descobria e que se permitia descobrir outras possibilidades para o seu aprendizado, sobretudo, porque identificava efetivamente fatores que somavam ao desenvolvimento de sua habilidade oral. A partir do momento em que os alunos conseguiram perceber, primeiramente, a prática da oralidade como foco principal das atividades, as dificuldades com a manipulação da tecnologia começaram a ser tratadas de modo menos relevante. Embora o não saber ainda existisse, seu tratamento também foi modificando. Inicialmente, os alunos declaravam constantemente “eu tenho muita dificuldade” e “eu não sei informática”. Ao final, era possível perceber que o grupo declarava “apesar da dificuldade, eu consegui” ou “eu ainda não entendi”. Essa postura aponta, realmente, a falta de habilidade que foi, com o tempo, diminuindo com o uso dos recursos. Como a maior parte do grupo nunca tinha tido experiência com a tecnologia como recurso para aprendizagem, acreditamos ser natural o grupo destacar demasiadamente a sua falta de habilidade técnica, uma vez que, os alunos não conseguiam visualizar o que era pedagogicamente possível com o AVA.

A dificuldade dos participantes em relação ao uso da tecnologia promoveu uma inversão nas reflexões que teci referente à tecnologia como instrumento pedagógico, pois, nesse momento, eu passava a me lembrar das discussões e críticas sobre o uso do AVALET, que o caracterizavam mais como “pasta” para a organização de arquivos do que um espaço para

ações pedagogicamente elaboradas objetivando melhorar a aprendizagem. Recordei-me também de muitos professores declararem suas dificuldades para manipularem os recursos tecnológicos. Pude perceber, no decorrer de minha experiência no Laboratório e evidenciei com esta pesquisa a necessidade de se pensar pedagogicamente o AVA, partindo do princípio que lhe confere o objetivo de uso. A falta habilidade técnica, concernente à manipulação do sistema, muitas vezes, tem sido um dos argumentos mais utilizados para justificar o desinteresse pelo recurso. O que me fez relacionar o LET nas discussões sobre a utilização do AVA tem a ver com a compreensão de que o departamento, sendo um espaço de formação de docentes de línguas, o modelo de uso do AVA pelos parâmetros da inserção de PDFs representa um referencial de subutilização do sistema e, não necessariamente, a limitação do ambiente enquanto recurso, como muitos alunos têm considerado. A problemática faz-se no sentido de que as discussões metodológicas sobre como a tecnologia pode contribuir para os mecanismos de ensino e aprendizagem, como elemento de formação dos futuros docentes, ainda não foi promovida.

Parece-me haver um descompasso entre o que teoricamente a compreensão do AVA e da hibridização mostram como potencializadores da aprendizagem, e o que se realiza na prática para apresentar a dinamicidade do ambiente virtual por meio de atividades pedagógicas autênticas, coerentes com as necessidades do grupo em questão. Para tanto, é preciso começar pelos objetivos que darão a razão de empregar um ou outro recurso ou, até mesmo de não emprega-lo, caso o professor não consiga efetivamente verificar quais benefícios ele trará para sua turma. É preciso ter um sentido para o uso do AVA que não seja seguir os moldes da modernização ou a legislação que assegura 20% do curso em formato virtual. Parece-me que a habilidade técnica tem se sobressaído como critério decisório em relação ao uso do recurso, mas, a utilização da tecnologia é, antes de tudo, uma opção pedagógica. Daí a importância da prática reflexiva que nos incentiva a refletir sobre a ação

realizada, no intuito de permitir um processo de mudanças pela análise de que pode ser melhorado para o contexto.

De fato, a habilidade técnica é um dos fatores que propicia a manipulação do sistema, porém, não é o mais importante. O professor que não a domina, consciente da atividade que objetiva desenvolver no AVA, para aprender a manipulação de uma determinada ferramenta, poderá pesquisar vídeos explicativos (tutoriais) que apresentam, passo a passo, como proceder, por exemplo. Todavia, o enfoque no aspecto técnico da ferramenta não apresenta as possibilidades pedagógicas que ela pode proporcionar. A importância em se pensar pedagogicamente é de poder ampliar o potencial de uso da própria ferramenta. Um exemplo disso, no presente estudo, foi o uso da ferramenta “Fórum”. A princípio, como o nome apresenta, o “Fórum” é um espaço para discussão. Entretanto, foi adaptado para uma atividade em Fórum transformou-se em uma secretária eletrônica e em um escritório de nutricionista. Na verdade, o critério de escolha fez-se pela possibilidade de interação e anexo de documento em áudio. O tratamento pedagógico modificou a apresentação da ferramenta possibilitando-lhe outra roupagem em sua proposta didática.

A organização do AVA, os objetivos que motivam o uso do recurso precisam estar claros para o professor que queira valer-se dele. É nesse sentido e nesta etapa que os objetivos podem delinear um perfil de uso do AVA, conferindo-lhe um aspecto mais didático do que ferramental. O planejamento do AVA no contexto dessa pesquisa foi elaborado e apresentado de maneira detalhada, mesmo com as alterações, naturais na pesquisa-ação, a estruturação me deu mais propriedade em relação ao que eu pretendia desenvolver por meio do sistema. O presente trabalho não tem o objetivo de apresentar uma receita que estruture um AVA, mas, o detalhamento do processo de planejamento foi realizado pensando naqueles que ainda não sabem o que fazer no ambiente, mas, que sinalizem o interesse e uma possível utilização.

A reflexão acima visa demonstrar que, sob o ponto de vista do professor, as contribuições efetivas que as TICs propiciam para o processo de ensino e aprendizagem é muito mais do que a inclusão do uso de tecnologia para que o curso pareça moderno. Cada professor, na realidade de sua prática pedagógica, elaborará uma resposta própria a esta questão. No caso deste estudo, a contribuição efetiva da tecnologia foi ampliar o espaço de aprendizagem, a realização de outras atividades para a prática da oralidade, o contato com um falante mais avançado de francês em uma situação autêntica e, principalmente, a compreensão dos alunos de que poderiam superar suas limitações. Não se trata, inicialmente, de saber ou não usar, mas, para que se quer usar tal recurso. O objetivo justifica e motiva os esforços empregados para superar as dificuldades identificadas no decorrer do percurso. Como muitos tutoriais sobre a manipulação das ferramentas em si do Moodle estão disponíveis na rede, esta dissertação prioriza no corpo de seu texto o detalhamento do processo de organização do AVA desenvolvido na pesquisa e a sua manipulação sob a perspectiva do professor e dos alunos que manipulam essa tecnologia.

No caso do presente estudo, a postura metodológica procurou sistematizar a oralidade em dois aspectos: da preparação e da expressão propriamente dita. O ponto de convergência entre o contexto presencial e virtual pôde ser previamente identificado, mas, outros apareceram no decorrer da pesquisa. Um ponto bastante positivo foi a inserção de ferramentas que facilitassem a realização da atividade, como as de gravação de áudio diretamente no ambiente. Por outro, não conseguimos chegar a um consenso de apresentação das atividades que se fizesse, detalhadamente, em passo a passo, porém, sem tornar-se extensa. Foi possível perceber que as atividades de gravação em áudio levaram os alunos a expressarem-se por meio da leitura. Assim, tais atividades ainda poderiam ficar no âmbito da preparação da expressão. Por isso, a captação do áudio em aula presencial pode ser mecanismo interessante para se alcançar a expressão espontânea. É preciso ressaltar que, embora tenha havido a

tentativa de fazê-los, nem todos os papéis dos componentes de um grupo que trabalho em um ambiente virtual foram adequadamente realizados neste trabalho. Um exemplo disso foi a tutoria para o acompanhamento das atividades. Esse foi um fator dificultador, mas, que por outro lado, foi considerado como humanamente não possível para ser assegurado. Como única responsável por praticamente todos os âmbitos do AVA, precisei priorizar o processo de elaboração do ambiente e das atividades, foco principal deste trabalho. Por outro lado, embora esse fator tenha sido desfavorável, considero que não podemos esperar e/ou estar de acordo com a proposta de uma tecnologia que se realize substituindo todos profissionais, que ela mesma exige para funcionar bem, por apenas um profissional que desempenhe o seu e os demais papéis. No contexto educacional, o contexto virtual também organiza as funções desempenhadas, assim, como uma escola tem o papel e as responsabilidades do diretor, do coordenador, dos professores, dos monitores, dos alunos e da equipe de serviços gerais, entre outros. Por esse motivo, a tecnologia é compreendida nesta pesquisa como uma proposta de aprimoramento didático - pedagógico em prol do processo de ensino e aprendizagem, não a massificação e sobrecarga de trabalho para qualquer um dos que participem do contexto virtual.

(Re)pensar a metodologia requer um olhar pedagógico que leve em conta, primeiramente o grupo-alvo e a realidade na qual está inserido vinculando esses elementos ao objetivo do curso. Por fim, compreendo que esta pesquisa é apenas uma pequena amostra das muitas possibilidades que o contexto de ensino e aprendizagem, implicado à tecnologia, pode proporcionar a seus usuários. Mas, anterior à ideia de usuário, é necessário nos atentarmos que o contexto de ensino apresentado por este trabalho relaciona-se, sobretudo, ao caráter humano da aprendizagem, complexo por excelência, com ou sem tecnologia, exige uma postura ativa para refletirmos sobre a pertinência dos procedimentos realizados, para conseguirmos ter mais propriedade em relação aos processos almejados.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. L. O. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: 2007.
- ARANDA, M.D.C. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. São Paulo: USP, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.
- ALONSO, K.M. **Tecnologias da Informação e Comunicação e formação de Professores: Sobre Rede E Escolas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 de março de 2011
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação/tradução de Lucie Didio**. Brasília: Libier Livro Editora, 2007
- COSTA, H. B. A. **Reflexões sobre o ensino da literatura: da Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leituras rizomáticas**. São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008
- COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola./tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011
- EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004
- _____. **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. Pontes Editores, Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/ Finatec; Campinas, São Paulo, 2007
- FILATRO, A. C. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.
- FONSECA FILHO, C. **História da computação [recurso eletrônico] : O Caminho do Pensamento e da Tecnologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
205 p.
- FORMIGA, M.M. **Aprendizagem além-fronteiras e a Ead**. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. **Educação a distância: o estado da arte**, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp. 376-387.
- FRANCO, M.A.S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p. 483-502.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em: 14 abril de 2012

REIS, M.G.M. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. São Paulo: USP, 2008

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010

MATTAR, J. **Interatividade e aprendizagem**. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp.112-119.

MESHONNIC, H. **Linguagem ritmo e vida**./tradução Cristiano Florentino e Sônia Queiroz, Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2006
Disponível em: <<http://jornadagelle.files.wordpress.com/2011/05/meschonnic-linguagem-ritmo-e-vida.pdf>> Acesso em : 27 de abril de 2012

MIRANDA, Marília Gouvea de and RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 511-518.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>> Acesso em : 27 de abril de 2012

MORAN, J.M; MASSOTO, M,T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, R. A. In: PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M (Orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: lingua(gem) e Aprendizagem**. Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 2011

Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**/ tradução Cláudia Schilling. –Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

RAMOS, S. **Tecnologias da Informação e Comunicação**. Aveiro, Portugal, 2008
Disponível em:
<http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf> Acesso em: 29 d maio 2012.

SANTOS, K.F; LIMA. **A comunidade LET para as TICs e reciprocamente: da implantação de uma plataforma virtual ao desenvolvimento de um Ambiente Híbrido de Aprendizagem**.
Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/Ano%2009%20-%20N14%20-%20122010/7%20-%20FERNANDES_&_LIMA%20-

%20A%20Comunidade%20LET%20para%20as%20TICs%20e%20reciprocamente.pdf>
Acesso em 02 de dezembro de 2010

SILVA, K.A; ALVAREZ, M.L.O (Orgs). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 2008

SOUZA, V.V. S. Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos. In: PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M (Orgs). **Sistemas Adaptativos Complexos: lingua(gem) e Aprendizagem**. Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 2011

VIANA, N. **Pesquisa-ação e ensino\aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação**. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. *Linguística Aplicada: múltiplos olharem*. Campinas, SP: 2007.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP, 2004.

VIANA, Nelson. **Pesquisa-ação e ensino\aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação**. In:

TARDIN, R.C. **Das origens do comunicativismo**. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. *Linguística Aplicada: múltiplos olharem*. Campinas, SP: 2007.

TORI, R. **Cursos híbridos ou *blended learning***. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp.112-119.

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

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>
Acesso em: 15 de abril de 2012.

APÊNDICE 1

Documentos relacionados à estrutura presencial do curso

- **Syllabus da disciplina – Francês Módulo 2**

PROJETO QUINTAS DO SABER DA APAAM CIL 02
PROGRESSION M1 - 1º SEMESTRE DE 2012

Dates	<i>E2 – Latitudes 1 – Unités 5 à 8</i>	
Samedi	1er Bimestre:	Unités 5 et 6
	2eme Bimestre:	Unités 7 et 8

❖ Fait attention à l'oral!!!
❖ Pratiquez les exercices en ligne du livre Latitudes à : <http://www.didierlatitudes.com/>

1er Bimestre:

Mars 03	Bienvenue - Les consignes de salle de classe - Exercices de révision libres à chaque professeur.
10	- Unité 5 - On se voit quand? - pages 57 et 58 - Les verbes: FINIR - SAVOIR (Exercice 17, page 61) - Les pronoms compléments directs - page 59 - Les mois de l'année et la date - page 59
17	- Quel(s) quelles(s) - page 60 - Interroger avec EST-CE QUE... - page 61 - Demander et indiquer l'heure - page 62 - Des sons et des lettres - page 63
24	- Civilisation : Les Français cultivent leur temps libre... - page 64,65 - Rédaction
31	- Unité 6 - Bonne idée!- pages 66 et 67 - PENSER À - PENSER DE - Exprimer son point de vue - page 68 - Verbes: CROIRE - OFFRIR - GRAND - BELLE ET AUTRE - pages 69 - Le masculin et le féminin des adjectifs - Les couleurs - page 69
Avril 14	- Exprimer la quantité - page 70 à 72 - Des sons et des lettres - page 73

P: QUINTAS DO SABER 1o.sem 2012/syllabus/frances/Sabado M2 - Latitudes 1 - Unites 5 a 8.doc
Página 1

21	- Civilisation : Quel cadeau offrir - page 74 et 75 - Rédaction
----	--

28	- EXTRA
----	---------

Mai 05	- - Atividade Avaliativa - Tests 5 et 6- Évaluation des Connaissances en Vocabulaire et en Grammaire 1 - Test oral
-----------	---

2er Bimestre:

12	- Unité 7 - C'est où? - p.82 et 83 - Demander et indiquer une direction - p. 84 et 85 - L'impératif - p. 84 et 85
----	---

19	- Les préposition de lieu - page 88 - Localiser - p. 86 et 87 - Les articles contractés - page 86 et 87 - Le passé composé et l'accord du participe passé avec être - page.87
----	--

26	- En face, à côté, sur... - page 88 - Premier, deuxième.. - page 88 - Tâche finale - page 89 - Des sons et des lettres - page 89
----	---

Juin 02	- Civilisation: Architecture et Nature- p. 90 et 91 - Présentation orale individuelle et en groupe - PRÉPARATION -Rédaction
------------	---

09	- Unité 8 - N'oubliez pas! - p. 92 et 93 - Exprimer l'obligation ou l'interdit - p. 94 et 95
----	---

16	- Quelque chose/rien/personne - p. 96 et 97 - Qui, que, où - P. 97 et 98 - Les pronoms compléments indirects - P. 98 - Des sons et des lettres- page 99
----	--

23	Civilisation : La France d'outre mer - p. 100 et 101 - Révision pour l'évaluation écrite
----	---

30	- EXTRA
Juillet 07	- Atividade Avaliativa - Tests 7 et 8 - Evaluation de Connaissances en Vocabulaire et en Grammaire 1 - Test oral
14	Commenter les test - Résultats

APÊNDICE 2

Conteúdo relativo ao curso de Francês Módulo 2

Livro didático: *Latitudes*

Unidades 5 e 6- Correspondente à primeira parte de curso

Latitudes 1 : Parcours d'apprentissage					
		Objectifs de communication	→ Tâche	Activités de réception et de production orales	
module 2	Échanger	Unité 4 Tu veux bien ? Page 46	<ul style="list-style-type: none"> Demander à quelqu'un de faire quelque chose. Demander poliment. Parler d'actions passées. 	Organiser un programme d'activités pour accueillir une personne importante.	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre une personne qui demande un service à quelqu'un. Demander à quelqu'un de faire quelque chose. Imaginer et raconter au passé à partir de situations dessinées.
		Unité 5 On se voit quand ? Page 56	<ul style="list-style-type: none"> Proposer, accepter, refuser une invitation. Indiquer la date. Prendre et fixer un rendez-vous. Demander et indiquer l'heure. 	Organiser une soirée au cinéma avec des amis, par téléphone et par courriel.	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un message d'invitation sur un répondeur téléphonique. Inviter quelqu'un, accepter ou refuser l'invitation. Comprendre des personnes qui fixent un rendez-vous par téléphone. Prendre un rendez-vous par téléphone.
		Unité 6 Bonne idée ! Page 66	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer son point de vue positif et négatif. S'informer sur le prix. S'informer sur la quantité. Exprimer la quantité. 	En groupes, choisir un cadeau pour un ami.	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer son point de vue sur des idées de cadeau. Faire des achats dans un magasin.
Autoévaluation du module 2 page 76 – Préparation au DELF A1 page 78					

Unidades 5 e 6 - Continuação

Activités de réception et de production des écrits	Savoirs linguistiques	Phonie – Graphie	Découvertes socioculturelles
Comprendre les informations de cartons d'invitation.	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms compléments directs <i>me, te, nous, vous</i> <i>Pourquoi ? Parce que</i> <i>Quel(s), quelle(s)</i> L'interrogation avec <i>est-ce que</i> <i>Finir, savoir</i> L'heure et la date Les mois de l'année Quelques indicateurs de temps (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Les lettres finales Les sons [ʃ] et [ʒ] 	Les Français cultivent leur temps libre
Comprendre des offres de cadeaux.	<ul style="list-style-type: none"> La négation : <i>ne... pas de</i> Les articles partitifs <i>Combien ? – Un peu de, beaucoup de, ...</i> <i>Qu'est-ce que, combien</i> <i>Offrir, croire</i> <i>Penser à, penser de</i> <i>Plaire à</i> Les couleurs Le masculin et le féminin des adjectifs Les pronoms compléments directs <i>le, la, les</i> 	<ul style="list-style-type: none"> La cédille (ç) Les sons [k] et [g] 	Quel cadeau offrir ?

Unidades 7 e 6 – Correspondente à segunda parte de curso

		Objectifs de communication	→ Tâche	Activités de réception et de production orales
Agir dans l'espace	Unité 7 C'est où ? Page 82	<ul style="list-style-type: none"> • Demander et indiquer une direction. • Localiser (<i>près de, en face de...</i>). 	Suivre un itinéraire à l'aide d'indications par téléphone et d'un plan.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre des indications de direction. • Comprendre des indications de lieu.
	Unité 8 N'oubliez pas ! Page 92	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer l'obligation ou l'interdit. • Conseiller. 	Par courrier électronique, donner des informations et des conseils à un ami qui veut voyager.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une chanson. • Comprendre de courts messages qui expriment l'obligation ou l'interdiction. • Donner des conseils à des personnes dans des situations données.

Unidades 7 e 6 – Correspondente à segunda parte de curso

Activités de réception et de production des écrits	Savoirs linguistiques	Phonie – Graphie	Découvertes socioculturelles
<ul style="list-style-type: none"> • Se repérer sur un plan de ville. • Demander et indiquer une direction dans un dialogue. • Comprendre des indications de direction dans un message électronique. • Prendre des notes à partir d'indications orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'impératif • Quelques prépositions de lieu • Les articles contractés <i>au, à la...</i> • Le passé composé (2) et l'accord du participe passé avec <i>être</i> • Les nombres ordinaux • <i>Ne... plus, ne... jamais</i> • Les adjectifs numéraux ordinaux • <i>Faire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tourner</i> ou <i>tournez</i> ? • Les sons [p] et [b] 	Architecture et nature
<ul style="list-style-type: none"> • Écrire un message à partir de notes écrites pour dire à quelqu'un ce qu'il doit faire. • Comprendre un récit de vacances sur une carte postale. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En</i> dans les constructions verbales avec <i>de</i> • <i>Quelque chose, rien</i> • <i>Quelqu'un, personne</i> • <i>Il faut, devoir</i> • <i>Qui, que, où</i> • Les pronoms compléments indirects (<i>me, te, lui, leur...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les prononciations du « e » • Les sons [b] et [v] 	La France d'outre-mer