



HAL
open science

O uso de recursos eletrônicos por aprendizes de Português Língua Estrangeira pré e pós-isolamento social na Universidade de Lille

Liliane Santos

► **To cite this version:**

Liliane Santos. O uso de recursos eletrônicos por aprendizes de Português Língua Estrangeira pré e pós-isolamento social na Universidade de Lille. Ana Clotilde Thomé-Williams; Christiane Moisés. Práticas em Português Língua Estrangeira em tempos de isolamento social: Provocações para uma era pós-Covid, Pontes Editores, pp.207-228, 2023, 9786556376226. halshs-04364393

HAL Id: halshs-04364393

<https://shs.hal.science/halshs-04364393v1>

Submitted on 27 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

O USO DE RECURSOS ELETRÔNICOS POR APRENDIZES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PRÉ E PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL NA UNIVERSIDADE DE LILLE

Liliane SANTOS (Université de Lille)

INTRODUÇÃO

De concepção e funcionamento similar ao das mídiotecas, os centros de recursos multimídia para a aprendizagem de línguas (doravante CRL, para “Centro de Recursos em Línguas”, minha tradução da denominação francesa *Centre de Ressources en Langues*) são estruturas presentes nos estabelecimentos de ensino superior da França que têm por objetivo disponibilizar recursos eletrônicos (como sites e documentos audiovisuais), alguns dos quais criados especialmente pelos professores, para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) em situação de autonomia ou semiautonomia. Se os CRL surgiram na França como uma ferramenta utilizada na formação continuada de jovens e adultos, já a partir dos anos 1990 passaram a ser introduzidos nas universidades francesas (ver RIVENS MOMPEAN, 2013), no bojo dos acordos europeus na área do ensino superior, como complemento à formação inicial dos estudantes, tanto dos inscritos nos diplomas de línguas quanto dos inscritos em outros diplomas que desejam aprender ou praticar uma LE. A partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, com o advento das então chamadas “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação”, os CRL conheceram um novo impulso, que explica a sua presença atual em quase todas as universidades francesas¹.

Partindo de dados apresentados em trabalho anterior (SANTOS e BERNARDON DE OLIVEIRA, 2017), apresentarei, neste trabalho, uma análise dos usos dos recursos multimídia pelos alunos de português da Universidade de Lille (ULille), em 2017 e em 2020, com duas questões principais em vista:

- que modificações podem ser observadas no uso desses recursos antes e depois da passagem (obrigatória) às aulas online?
- em que medida é possível atribuir essas modificações ao isolamento social obrigatório?

¹ De acordo com a Conferência dos Reitores de Universidades Francesas, o país contava, em 2018, com 74 universidades (ver CPU, 2021). Destas, também em 2018, 64 tinham CRLs membros da associação RANACLES (*Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur*, ou “Federação Nacional dos Centros de Línguas do Ensino Superior”; ver RANACLES, 2019).

O TRABALHO NO CRL E O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ULILLE

A ULille dispõe de um CRL já há mais de 20 anos e, também há mais de 20 anos, o português faz parte da oferta de LE da Universidade², em duas modalidades:

- língua de graduação, em dois cursos:
 - LLCER (Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais), habilitação em português;
 - LEA (Línguas Estrangeiras Aplicadas), habilitação em inglês e português;
- língua de opção, em dois casos:
 - LANSAD (“Línguas para Alunos de Outras Disciplinas”), isto é, cursos de línguas opcionais para alunos de outros diplomas³;
 - DUFL (“Diploma Universitário de Formação em Línguas”), um diploma de LE oferecido principalmente a título da formação continuada, mas igualmente aberto à formação inicial.

A integração da utilização dos recursos do CRL na grade curricular dos diplomas de graduação de português da ULille conheceu diferentes etapas:

- até 2007, os alunos eram somente “aconselhados” ou “convidados” a utilizar os recursos do CRL como um complemento às aulas presenciais;
- entre 2008 e 2009, o trabalho no CRL passou a integrar a disciplina “Gramática”, como “trabalho complementar” – isto é, começou a ser levado em consideração no cálculo da média da disciplina: no final do semestre, os alunos deviam apresentar um registro das atividades realizadas;
- em 2010, foi criada a disciplina “Trabalho no CRL e no CLP (Centro de Língua Portuguesa)”, como parte de uma unidade curricular que contava, ainda, com as disciplinas “Iniciação à tradução” e “Leitura individual orientada”;
- a partir de 2014, sempre com o estatuto de disciplina independente, o trabalho no CRL continuou a integrar uma unidade curricular – em conjunto com as disciplinas “Gramática e expressão escrita” e “Compreensão e expressão oral” –,

² Convém observar que o português é uma das 23 línguas modernas disponíveis no CRL da ULille, as outras 22 sendo: alemão, árabe, catalão, chinês, dinamarquês, espanhol, francês língua estrangeira, grego, hebraico, holandês, húngaro, inglês, islandês, italiano, japonês, língua francesa de sinais, norueguês, persa, polonês, russo, sueco e tcheco.

³ Em previsão da implantação, em 2010, do acordo de Bolonha, cujo objetivo é a harmonização dos sistemas universitários europeus, as universidades francesas tornaram obrigatória, desde 2007, a escolha de uma LE para os alunos de graduação, independentemente do diploma. Para a história e a organização do ensino de Português na França, ver Bueno Peruchi (2010) e Santos e Nogueira François (2015).

agora sob o título “Autonomia acompanhada” – estatuto e título que guarda até hoje.

O protocolo de trabalho

Como indicado acima, entre 2008 e 2009 o trabalho no CRL foi introduzido na grade curricular da graduação de português. Desde aquele momento, esse trabalho constitui uma simples sugestão para os alunos inscritos nas disciplinas opcionais; o professor pode, eventualmente, levar o trabalho no CRL em consideração no cálculo da média, o que se faz normalmente sob a forma de “bônus”, ou pontos a mais na média semestral. Na graduação, por outro lado, foi criado um protocolo específico, que consiste nos seguintes elementos:

- um teste de nivelamento e uma autoavaliação no início e no final de cada semestre;
- um projeto de aprendizagem, a ser discutido com o professor e implementado com o seu acordo;
- 20 horas de trabalho por semestre, em “autonomia acompanhada” (no CRL ou outras formas de trabalho: ver mais adiante);
- um diário de aprendizagem – também chamado “diário de bordo” e um relatório reflexivo (ambos em português ou, para os iniciantes, em francês);
- para os iniciantes, um “percurso de aprendizagem” obrigatório. (Por “percurso de aprendizagem” entende-se um conjunto de recursos especialmente selecionados e ordenados segundo uma ordem de progressão pré-estabelecida.)

Um último elemento é o que se poderia chamar de “contrato de estudos” – que existe *de facto*, isto é, não formalizado ou assinado: ao se inscreverem na disciplina e aceitarem as condições e regras de avaliação, os alunos da graduação aceitam tacitamente o contrato de estudos. Na medida em que trabalhar no CRL é apenas uma sugestão para os alunos das disciplinas de opção, o contrato de estudos não tem o mesmo peso que tem para os alunos da graduação.

Com relação ao conteúdo programático dessa disciplina, é importante assinalar que, desde o início, a equipe pedagógica do departamento de Português considerou que, se o trabalho no CRL pode ser desenvolvido de maneira autônoma, isso não significa que os alunos devam trabalhar de maneira completamente independente e não supervisionada – é o que reflete o adjetivo “acompanhada”, no título: como bem indicam Rivens Mompean e Scheer “não se aprende uma língua sozinho, diante de um computador, mas

com um acompanhamento pedagógico (2013, p. 126)⁴”. Em termos práticos, isso significa que o aluno não escolhe sozinho as atividades que vai desenvolver e a ordem em que vai desenvolvê-las, mas que pode contar, para tal, com o acompanhamento de um professor e/ou, eventualmente, de um tutor (pois o CRL conta com ao menos um tutor para cada língua). Neste sentido, o trabalho no CRL pôde, desde seu início, ser considerado como pertencendo à categoria *ensino híbrido* (ver, por exemplo, BACICH, 2015; BERTHOLDO NETO, 2017 e MORAN, 2015), pois esse trabalho pode ser efetuado a distância: uma vez inscritos, os alunos não precisam ir fisicamente ao CRL para utilizar a maioria dos recursos que, com exceção dos CDs e DVDs, estão disponíveis online⁵. Os CDs e DVDs estão disponíveis para empréstimo, como numa biblioteca: é possível, portanto, utilizá-los fora da universidade, já que o CRL da ULille optou, desde o início, por uma abordagem “totalmente digital” (RIVENS MOMPEAN e SCHEER, 2003, p. 126).

O ensino de LE e o ensino de português: ponto da situação

Como observado em Santos e Bernardon de Oliveira (2017), o primeiro elemento que sobressai quando se faz um balanço do ensino de LE no setor dito LANSAD (disciplinas de LE opcionais para inscritos em diplomas diferentes da LE de graduação) nas universidades francesas diz respeito ao fato de que muitos professores não têm uma formação específica, o que constitui um paradoxo quando se sabe que aproximadamente 90% do público das disciplinas de LE é formado por inscritos em disciplinas LANSAD (CAUSA e DERIVY-PLARD, 2013). Neste sentido, é importante notar, com Brudermann e Potaux, que

o ensino de línguas ao público LANSAD nas universidades francesas é, muito frequentemente, assumido por professores não efetivos (leitores estrangeiros, substitutos) e, entre os efetivos, majoritariamente por professores do ensino secundário lotados nas universidades. Trata-se de um setor pouco valorizado pelos professores-pesquisadores especialistas [do ensino] de línguas estrangeiras. (2015, p. 14)

No caso das línguas ditas MoDiME (acrônimo utilizado em francês para a expressão “[línguas] menos difundidas e menos ensinadas”) em geral e do português em particular, essa situação é ainda mais aguda, devido à falta de cargos de professor efetivo:

⁴ Todas as citações de originais em língua estrangeira foram traduzidas por mim.

⁵ No início dos anos 2000, ou seja, antes da popularização da televisão digital transmitida por cabo e/ou por satélite na França, o CRL da ULille contava com quatro salas para pequenos grupos equipadas com televisores e receptores de televisão via satélite, o que permitia a inclusão de programas estrangeiros entre as atividades didáticas.

com muita frequência, os departamentos em que se ensinam essas línguas devem contar, se não em totalidade, ao menos majoritariamente, com professores sob contrato temporário.

O segundo elemento importante desse balanço diz respeito ao fato de que, seja com relação ao público de alunos “especialistas” (isto é, inscritos nos diplomas de português), seja com relação ao público das disciplinas opcionais (do chamado “setor LANSAD”), os professores encontram um alunado extremamente heterogêneo e não necessariamente aberto ou afeito ao uso dos recursos eletrônicos para a aprendizagem de línguas: como sublinha Rivens Mompean a respeito dos “nativos digitais”, a questão é de saber se o aluno “sabe, verdadeiramente, transferir as suas práticas pessoais para práticas de aprendizagem” (2013), donde a necessidade de acompanhamento e de diversificação das atividades propostas.

Para a equipe pedagógica do departamento de português da ULille, na medida em que permite a construção de percursos de aprendizagem mais individualizados, o trabalho em autonomia acompanhada mostrou-se – e tem-se mostrado – uma resposta às questões colocadas pela heterogeneidade do alunado e por uma carga horária considerada insatisfatória, porque aquém do volume julgado ideal. Assim, cabe ressaltar que a disciplina “Autonomia acompanhada” não contempla somente o trabalho com recursos eletrônicos no CRL – propondo também atividades de tandem ou teletandem (igualmente propostas pelo CRL, ou por iniciativa própria dos alunos), por exemplo, além de toda outra atividade que tenha por objetivo a aprendizagem da língua portuguesa e das culturas de expressão portuguesa e que se faça fora da sala de aula. A ideia de dar liberdade aos alunos na escolha das atividades a realizar durante o semestre letivo procura justamente responder aos casos, acima evocados, daqueles que não estão abertos ou habituados à utilização de recursos eletrônicos para a aprendizagem de línguas.

Equipe pedagógica e alunado de português da ULille, 2017 e 2020

Como último elemento dessa contextualização, apresentarei rapidamente duas tabelas: na primeira, encontramos dados sobre os professores de português da ULille que assumiam (em 2017) e que assumem (em 2020) as disciplinas de língua portuguesa, tanto nos diplomas de português, como nas opções, enquanto na segunda vemos o número de alunos dos diplomas e das opções de língua portuguesa.

Assim, a Tabela 1, abaixo, apresenta a parte do corpo docente de português da Universidade de Lille atuante nas disciplinas de língua portuguesa, em 2017 e 2020:

2017				2020			
Nº	Estatuto	Titulação	Área	Nº	Estatuto	Titulação	Área
1	Titular	Doutor	Linguística/ Didática	1	Titular ⁶	Graduado	/
1	Leitor	Doutorando	Didática	1	Leitor	Doutor	Estudos africanos
2	Contrato temporário	Doutor	Literatura	2	Contrato temporário	Doutor	Literatura
		Mestre	Direito/ FLE			Mestre	Direito/ FLE
2	Tempo parcial	Doutor	Literatura	1	Tempo parcial	Mestre	Literatura
		Mestre	Literatura				
3	Substituto	Mestre	Mediação intercultural	2	Substituto	Mestre	Estudos culturais
		Mestrando	Português			Mestre	Literatura e cultura
		Mestrando (profissional)	Inglês-Português				

Tabela 1 – Corpo docente da ULille interveniente nas disciplinas de língua portuguesa, 2017 e 2020

Esses números devem ser postos em relação com o número de alunos, que cresceu nesse mesmo período, como se vê na Tabela 2, a seguir:

	Diplomas	Opções	Total
2017	107	251	358
2020	150	297	447
Total	257	548	805

Tabela 2 – Alunos inscritos nos cursos de Português da ULille, 2017 e 2020

À margem, os dados acima mostram a importância de levar em consideração o alunado das opções, pois, ainda que os inscritos nas opções não atinjam os 90% indicados por Causa e Derivy-Plard (2013), acima citados, a proporção desses alunos fica em torno dos 2/3: 68,1% do total, com 70,1% em 2017 e 66,4% em 2020.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, CORPUS E METODOLOGIA

Como evocado anteriormente, considero que o trabalho no CRL, tal como desenvolvido pelo departamento de português da ULille, constitui um *dispositivo pedagógico híbrido*, tendo em vista que utiliza, simultaneamente, atividades em presença e a distância: embora simples, essa definição meramente operacional é bastante útil para a análise desenvolvida neste trabalho, principalmente porque leva em conta pelo menos dois aspectos essenciais. Primeiramente, a individualização dos percursos de aprendizagem, o que permite atender a expectativas e necessidades que se apresentam em

⁶ Professor do secundário lotado na universidade.

pelo menos três níveis⁷: (a) no nível “nano” (ou do aprendiz); (b) no nível “micro” (ou de grupos de aprendizes) e (c) no nível “meso” (ou do estabelecimento, que, por exemplo, exprime com frequência uma expectativa de resultados sem aumento dos custos⁸). Em segundo lugar, e como corolário da individualização do seu percurso de aprendizagem, uma prática ativa por parte do aprendiz, que o torna, nas palavras de Astolfi “o centro organizador essencial do seu saber” (2016, p. 67-68), pois

a decisão de aprender somente pode ser tomada pelo aprendiz (...) – quer a aprendizagem ocorra ou não, tudo depende do aprendiz [e] o professor não pode fazer mais do que instaurar as condições que favoreçam a aprendizagem, [uma vez que] o seu papel é de se pôr a serviço do aprendiz⁹ – que pode utilizar esse serviço (ou não). (BOGAARDS, 1991, p. 100)

Constituição do *corpus* e metodologia de análise

Embora, como indicado acima, a disciplina “Autonomia Acompanhada” permita que os alunos realizem atividades de ordem diversa, o *corpus* utilizado neste trabalho somente leva em conta a utilização dos recursos eletrônicos, quer se trate de recursos disponíveis no CRL, quer se trate de outros recursos, não disponibilizados no CRL. Os dados utilizados para a constituição do *corpus* provêm de duas fontes:

- as estatísticas sobre a utilização dos recursos, geradas automaticamente pelo CRL e
- os diários e relatórios de aprendizagem elaborados pelos alunos.

Assim, como se pode ver abaixo, o número de alunos que contribuíram com dados para o estabelecimento do *corpus* é menor do que o número de alunos inscritos em português, e isso por duas razões: por um lado, porque os diários e relatórios de aprendizagem somente são obrigatórios como instrumento de avaliação para os alunos dos diplomas de português (portanto, não para os inscritos nas opções) e, por outro, porque nem todos os inscritos tinham entregado os documentos necessários à avaliação

⁷ Adapto aqui, no plano da articulação entre o contexto pedagógico e o institucional, a terminologia empregada por Dennery (2013) para identificar e hierarquizar os diferentes níveis de intervenção pedagógica nas abordagens multimodais e por Rivens Mompean (2013), para situar o CRL no contexto institucional. Na minha perspectiva, o nível “macro” corresponde ao das instituições nacionais (ministério da educação, por exemplo) ou internacionais (Conselho da Europa, no caso específico da França, ou a UNESCO, num nível ainda mais abrangente).

⁸ Note-se, a esse respeito, que a motivação inicial para a integração do trabalho no CRL na grade curricular de português foi justamente atender a uma expectativa do estabelecimento e responder, ao menos parcialmente, ao descontentamento dos professores com uma carga horária considerada insuficiente, como acima referido. Assim, embora os alunos tenham aceitado a proposta, a demanda não partiu deles.

⁹ Observe-se, à margem, que para que o professor possa “instaurar as condições que favoreçam a aprendizagem”, é preciso que a instituição lhe dê condições para tal.

no momento em que recolhi os dados aqui analisados. Deste modo, os dados contemplados neste trabalho distribuem-se da seguinte maneira:

	Iniciantes	Não iniciantes	Total
2017	15	26	41
2020	15	36	51
Total	30	62	92

Tabela 3 – Número de alunos que entregaram diários e relatórios de aprendizagem, 2017 e 2020

Na interpretação desses números, é preciso levar em conta um elemento adicional: a fim de poder estabelecer uma comparação com dados equivalentes e como os dados referentes a 2017 foram coletados antes do final do primeiro semestre letivo, escolhi trabalhar com um período similar para 2020, o que significa que se trata de dados parciais, nos dois casos.

Para a interpretação desses dados, utilizo uma metodologia mista, isto é, procedo a uma análise ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa: os dados simplesmente numéricos são tratados por meio de uma análise estatística simples, enquanto os dados discursivos – explicações e comentários – são examinados de acordo com os instrumentos da *Análise de Conteúdo*, cujos pressupostos teóricos e metodologia não desenvolverei aqui (ver, por exemplo, BARDIN, 1997; FRANCO, 2005 e ROCHA e DEUSDARÁ, 2005).

Os recursos do CRL: apresentação e análise dos usos

Para começar, apresentarei as sete categorias propostas pelo CRL para a indexação dos recursos em todas as línguas¹⁰:

Categoria	Tipo de recurso
Documentos didatizados	Cursos, textos, explicações e exercícios concebidos para a aprendizagem da língua, literatura, história e cultura dos países lusófonos.
Materiais de referência	Dicionários (monolíngues, bilíngues e multilíngues, gerais e especializados), gramáticas, ferramentas e explicações (gramaticais, lexicais, semânticas e pragmáticas).
Mídia	Sites de jornais, revistas, canais de televisão, rádios, e podcasts
Vídeos	DVDs e sites que disponibilizam vídeos em língua portuguesa
Tutoria	Documentos utilizados nas sessões de tutoria a respeito de um tema preciso.

¹⁰ Convém observar que os usuários podem filtrar os recursos de acordo com sete critérios: (a) “autocorreção” (sim, não, indiferente); (b) “competência(s)” (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita, interação oral, interação escrita); (c) “área” (arqueologia, arte, comércio, cultura, didática, direito, economia, esporte, filosofia, história, história da arte, informação-comunicação, língua, linguística, literatura, psicologia); (d) “nível” (A1 a C2); (e) “objetivo” (cultura, fonética, gramática, léxico, situação de comunicação.); (f) “localização” (em qual dos seis *campi* da universidade); e (g) “suporte” (CD ou DVD de áudio, documento impresso, DVD de vídeo, K7 de áudio, site internet, software, VHS).

Áudios	CDs e sites que disponibilizam áudios em língua portuguesa.
Testes e certificações	Sites que informam sobre certificações e que propõem testes de nivelamento.

Tabela 4 – Categorias e tipos dos recursos em língua portuguesa disponíveis no CRL da ULille, 2017 e 2020

Para iniciar a análise dos usos dos recursos eletrônicos nos dois períodos considerados neste trabalho, apresentarei uma comparação entre os recursos existentes e os utilizados:

Categoria	2017					2020				
	Disponíveis		Utilizados			Disponíveis		Utilizados		
	Total	%	T	%D	%U	Total	%	T	%D	%U
Doc. didatizados	307	62,5	282	57,4	67,7	269	64,0	50	11,9	51,5
Mat. de referência	90	18,3	73	14,9	17,7	62	14,8	25	5,9	25,7
Mídia	39	7,9	32	6,5	7,7	39	9,3	15	3,6	15,5
Vídeos	33	6,7	18	3,7	4,3	25	6,0	5	1,2	5,1
Tutoria	10	2,0	0	0,0	0,0	11	2,6	0	0,0	0,0
Áudios	7	1,4	4	0,8	1,3	10	2,4	1	0,2	1,1
Testes e certif.	5	0,2	4	0,8	1,3	5	0,9	1	0,2	1,1
Não utilizados	78	15,9	/	/	/	323	77	/	/	/
Total	491	100	413	84,1	100	420	100	97	23	100

Tabela 5 – Recursos disponíveis e utilizados, CRL ULille, 2017 e 2020

Convém observar, inicialmente, que dois fatores explicam a diminuição do número de recursos disponíveis: em primeiro lugar, o fato de que o Leitor que assumia a função de tutor em 2017 e 2018 esteve em licença por razões médicas em 2019 – o que significa que a base de dados não foi atualizada durante esse período. Em segundo lugar, o novo Leitor, que assumiu em 2020, priorizou a supressão dos sites que já não estavam disponíveis.

No entanto, o elemento, que mais chama a atenção é a drástica diminuição do próprio uso dos recursos eletrônicos disponíveis, que passou de 84,1% em 2017 a 23% em 2020 (ou seja, uma diminuição de 61,1%). Essa curva descendente no uso dos recursos é ainda mais expressiva quando se compara o tempo de acesso ao CRL, que passou de 416h19min. em 2017 a 19h10min. em 2020, ou seja, uma diminuição de 95,9%. Para tentar encontrar, se não as razões, ao menos elementos que possam ajudar a explicar essa reviravolta – que pode parecer contraintuitiva, ainda mais quando se considera que a pandemia pôs todos os alunos em situação de trabalho a distância e que trabalho a distância significa, sobretudo nos tempos atuais, uso de recursos eletrônicos –, vou, agora, passar à análise dos diários e relatórios de aprendizagem.

O que dizem os diários e relatórios de aprendizagem?

Ao examinar mais de perto os diários e relatórios de aprendizagem de 2020, é possível observar que não é o volume de trabalho que diminuiu: se, como dito, em 2017 os alunos acumulavam 419h19min. de trabalho no CRL, contra 19h10min. em 2020, o uso de dispositivos eletrônicos na verdade mais do que dobrou, atingindo 857h42min. (o que corresponde a um aumento de aproximadamente 105%, quando o número de usuários aumentou, comparativamente, muito menos, isto é, em 24%).

Nessa nova configuração, o trabalho no CRL tem sido usado mais como uma “fonte de inspiração”: os alunos consultam os recursos do CRL principalmente para encontrar exercícios e explicações gramaticais pontuais, para conhecer palavras-chave que poderão utilizar nas suas buscas na internet, assim como para acessar informação que lhes parece poderem encontrar mais facilmente por esse meio, como mostram os exemplos a seguir:

- (1) [Vi o] vídeo sobre o alfabeto em português e a pronúncia das letras (...) ainda tenho algumas dificuldades para lembrar o alfabeto em português; foi por isso que me conectei no CRL, para fazer uma revisão. (GM, 2020)¹¹
- (2) Consultei no CRL o site sobre lendas e mitos brasileiros. Foi assim que entendi por que não encontrava esse assunto na internet: eu pensava que em português também se dizia “legenda”, como em francês (“legende”). (HJ, 2020)
- (3) O CRL me ajudou a encontrar um site no qual pude rever as regras com as quais tinha dificuldade. (CR, 2020)

Assim, o que a análise dos diários e relatórios de aprendizagem mostra é a rápida evolução e difusão que os meios eletrônicos de comunicação conheceram nos últimos anos. Se, em 2017, o acesso a esses meios ainda se encontrava numa fase incipiente, o rápido desenvolvimento desse acesso, acelerado pela pandemia e o consequente confinamento, aliado à proliferação dos equipamentos que facilitam o contato com uma grande quantidade e variedade de recursos, explica o uso de novos recursos, não disponíveis no CRL, mas ao alcance do telefone. Desse modo, um exame mais detido dos documentos elaborados pelos alunos mostra a grande diversidade dos recursos:

¹¹ Embora tenha traduzido em português os exemplos redigidos em francês, não dou nenhuma indicação quanto à língua original. Além disso, editei os exemplos redigidos em português; em outros termos, apaguei todas as incorreções eventuais. Todos os exemplos são acompanhados de duas letras que identificam o autor do comentário, ao mesmo tempo em que garantem o seu anonimato. De maneira semelhante, e pelas mesmas razões, os professores eventualmente citados são, todos, identificados pela letra “A”.

- serviços de *streaming*, que permitem escolher documentos na língua original e legendados, na língua que o espectador desejar,
- plataformas de compartilhamento de vídeos,
- aplicativos, fóruns e blogs especialmente dedicados à aprendizagem de uma LE em geral e do PLE em particular,
- redes sociais e serviços de mensagens.

Nesse contexto, o CRL passou a ser apenas uma ferramenta a mais. Na situação pré-pandemia, havia menos opções – ou assim se pensava –, o que fazia com que mesmo os alunos que não apreciavam trabalhar no Centro de recursos acabavam por se adaptar (ou se submeter?):

(4) Eu não gosto de trabalhar no CRL. (RA, 2017)

(5) No começo, eu fiquei um pouco confusa, porque estou habituada a ser supervisionada. (MR, 2017)

(6) Tentei encontrar novos sites no CRL, mas foi complicado e levou muito tempo. (KC, 2017)

(7) Agora, [no final do semestre], eu começo a entender o que tenho que fazer e como devo trabalhar. (OT, 2017)

Essa falta de apetência pelo trabalho no CRL também se via, em 2017, numa certa inconstância e numa certa versatilidade, por parte de alunos que consultavam muitos recursos de diferentes naturezas e com diferentes objetivos, sem dar ao trabalho uma coluna vertebral, como mostra esse extrato de um diário de bordo gerado automaticamente pelo CRL:

Data e tempo total de trabalho	Recursos consultados
20/11 2h30min.	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo do plural (3 min.) • Jogo da memória dos gêneros (17 min.) • Jogo da Glória (59 min.) • Jogo da Força – 4 (Cores) (16 min.) • Jogo da Força – 3 (Meios de transporte) (16 min.) • Capitais da União Europeia (12 min.) • Plural – Escolha múltipla (1 min.) • Verbos – Indicativo: Perfeito 1 (6 min.) • Verbos – Indicativo: Presente 1 (7 min.) • Verbos – Indicativo: Futuro 1 (8 min.) • Possessivos – 1 (8 min.)
21/11 3h08min.	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras cruzadas – 6 (16 min.) • Palavras cruzadas – 4 (13 min.) • Geografia (14 min.)

	<ul style="list-style-type: none"> • Dar e atender um telefonema (7 min.) • Pedido educado de acompanhamento (6 min.) • Como dar informações pessoais e profissionais (8 min.) • Como pedir a alguém para fazer alguma coisa (5 min.) • Meios de transporte (6 min.) • Como cumprimentar em português do Brasil – 2ª parte (7 min.) • Como cumprimentar em português do Brasil – 1ª parte (7 min.) • Pronúncia do alfabeto em português do Brasil (8 min.) • Apresentar uma pessoa (8 min.) • Países e nacionalidades em português (8 min.) • Verbos – Apresentação 1 (12 min.) • Pronomes – Regras 2 (9 min.) • Pronomes – Regras 1 (32 min.) • Compreensão oral – Exercícios – 4 (15 min.)
--	--

Tabela 6 – Extrato do diário de bordo de DS, 2017

Em contraste, os diários de aprendizagem de 2020 mostram uma maior constância no uso dos recursos: as séries, os documentários, filmes e outros documentos são consultados durante mais tempo, como mostra o extrato abaixo de um diário de bordo redigido por uma aluna:

Data	Suporte	Duração	Recurso
08/10	Youtube	2h	Dois vídeos sobre a história de Portugal
02/11	Livrosdigitais.com	2h30	Livro “Orgulho e Preconceito”
11/11	Audiolingua.eu	1h	Um breve podcast sobre a emigração dos jovens portugueses
23/11	Symbaloo.com	1h	Um extrato do livro “Cerromaior”, de Manuel da Fonseca, em formato áudio

Tabela 7 – Extrato do diário de bordo de GY, 2020

Além de maior constância e menor versatilidade no trabalho, os diários de bordo e relatórios de 2020 mostram uma maior centração em objetivos claros: 87% dos alunos indica ter escolhido os recursos em função dos objetivos a atingir. Dito de outro modo, primeiro são fixados os objetivos e em seguida é feita a escolha dos recursos por meio dos quais se pretende atingir os objetivos em questão:

- (8) Neste semestre decidi continuar a trabalhar a compreensão oral e a gramática, mas também trabalhei um pouco a expressão escrita. (...) Foi por isso que decidi continuar a ver filmes em português. (...) Para assistir aos filmes, uso sempre a ferramenta *Netflix*. (...) Usei a ferramenta *Youtube* também. (...) ouvir e escrever (...), como resumo, foi um bom exercício para a compreensão oral e para a expressão escrita. (...) Fiz exercícios sobre (...) o condicional porque, como já disse, é um modo difícil para mim, seja em francês ou em português. Entao, como tenho dificuldade em francês, evidentemente é difícil também em português. (MA, 2020)

(9) Os [meus] objetivos para esse semestre foram melhorar o meu nível de compreensão oral e escrita e conhecer mais vocabulário. Usei diferentes recursos, como Netflix, RFI, HelloTalk. (...) Para a compreensão oral, usei muito Netflix para ver documentários e filmes: vi filmes e documentários em português com legendas em português. Para a compreensão escrita, usei RFI e HelloTalk: RFI para ler artigos sobre diferentes países lusófonos ou outros países do mundo e HelloTalk para falar diretamente com pessoas lusófonas. Todos os recursos ajudaram-me com o vocabulário: procurei as palavras que não conhecia no dicionário. (LS, 2020)

Com o objetivo de adequar “[o] emprego dos recursos tecnológicos às preferências do indivíduo ao aprender” Roza (2017, p. 60; 2021, p. 380) analisa “os estilos de aprendizagem em situações de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”, por estudantes universitários, em estudo que lhe permite descrever quatro perfis ou “estilos de aprendizagem” (ROZA, 2021, p. 381-382)¹²:

Teórico – preferência por aprender através de modelos, teorias e conceitos, bem como por meio de reflexão, usando as TICs no apoio a atividades analíticas e abstratas.

Pragmático – preferência por aprender através de atividades práticas, usando as TICs em situações reais e na resolução de problemas concretos.

Interação Com o Meio – preferência por aprender usando as TICs para explorar coisas novas, de forma individual.

Interação Através do Meio – preferência por aprender usando as TICs para comunicação interpessoal e realização de trabalhos colaborativos, estabelecendo relações sociais.

Adaptando essa descrição aos grupos de alunos estudados neste trabalho, é possível concluir que a principal lição do trabalho exclusivamente remoto imposto pela pandemia de COVID19 é a passagem de um perfil “teórico” a um perfil que chamaria “misto”, isto é, pragmático-interativo: se os alunos de 2020 aderiram mais rápida e facilmente ao uso de recursos eletrônicos para a aprendizagem da língua portuguesa, foi justamente porque encontraram, nos recursos atualmente disponíveis, meios de conciliar as exigências da grade curricular com os seus gostos e interesses pessoais. Isso não significa, no entanto, que se deva deixar de lado o peso das condições impostas pelo confinamento e pela consequente implementação do ensino remoto obrigatório. É por esta razão que, do meu ponto de vista, é evidente que essa mudança de perfil não se deve somente a uma diferença de gerações; acredito, ao contrário, que essa mudança tenha

¹² Para o protocolo da pesquisa e para a apresentação completa dos perfis, ver Roza (2017). Mesmo se os sujeitos da sua pesquisa são estudantes do curso de administração e apesar de não ter realizado um estudo similar que me permitisse conhecer no mesmo nível de detalhe o perfil dos alunos da ULille, acredito que o meu conhecimento do terreno no qual intervenho me permite tecer as considerações aqui apresentadas.

vido, em grande parte, propiciada pelo desenvolvimento rápido e pela multiplicação de programas e aplicativos que permitem o trabalho a distância – sem mencionar, é claro, a facilitação do acesso a essas ferramentas, que agora cabem, todas, literalmente, “na palma da mão”.

PISTAS DE TRABALHO PARA O PERÍODO PÓS-COVID19

Ao termo – mas não ao final – desta reflexão, cabe sublinhar alguns dos seus elementos mais salientes. Em primeiro lugar, em resposta à primeira questão colocada na abertura deste trabalho, o fato de que a passagem obrigatória a aulas e atividades exclusivamente online representou uma mudança significativa no perfil dos usuários do CRL da ULille no tocante ao uso dos recursos eletrônicos para a aprendizagem de PLE, mudança esta que somente foi possível graças à proliferação e à facilitação do acesso a recursos que não somente permitem o trabalho à distância, mas que se adaptam com mais flexibilidade aos gostos e preferências individuais. Em segundo lugar – e em resposta à segunda questão colocada no início deste trabalho, é possível dizer que o isolamento social obrigatório funcionou como um catalisador de uma mudança que já se encontrava em curso, não sendo possível, portanto, atribuir unicamente ao isolamento social obrigatório as mudanças observadas.

Ao mesmo tempo, a própria possibilidade de individualização dos percursos de aprendizagem responde, em grande parte, à questão colocada por Rivens Mompean (2013) sobre a capacidade de o aluno “nativo digital” transferir para as práticas de aprendizagem as suas práticas pessoais: se o acompanhamento e a diversificação das atividades propostas permanecem necessários – afinal, este é o papel do professor –, não menos necessária é a utilização desse caráter “nativo digital” dos alunos para a o acesso aos recursos, a flexibilização e a individualização dos percursos de aprendizagem.

Assim, e se, como dissemos acima, a grande lição do trabalho exclusivamente remoto, com relação aos alunos/usuários/aprendizes, consistiu na modificação do seu perfil, do lado do professor a maior lição a tirar dessas condições de trabalho diz respeito à integração e à incorporação desses novos perfis e ferramentas no seu próprio trabalho com os alunos, por meio do uso, por exemplo – nas palavras de Roza (2021, p. 137) –, das ferramentas às quais os alunos têm “mais acesso” e com as quais têm “mais familiaridade”. Isso é, aliás, o que já começaram a fazer alguns professores, como mostram alguns dos alunos:

(10) Também, usei o Youtube (...) para aprender mais sobre a história do Brasil porque, como já disse, (...) vimos a história do Brasil, mas, antes de tudo, não consigo acompanhar muito bem a história e, com o confinamento, ficou ainda mais difícil. Então precisava de algo além da lição. É por isso que, quando a professora A. disse que podíamos ver vídeos que falam dos diferentes períodos [históricos] que vimos nas aulas, decidi fazê-lo e efetivamente foi uma boa solução, porque entendi melhor. (KE, 2020)

(11) Estudamos este romance [*A Vida Invisível de Eurídice Gusmão*, de Martha Batalha] na aula de literatura brasileira e a professora A. disse que também podíamos ouvir o audiolivro desse romance. Para os oito primeiros capítulos decidi ler normalmente e, a partir do nono capítulo, tentei ler ao mesmo tempo em que ouvia o audiolivro. Gostei desse trabalho porque a leitura é mais dinâmica e mais viva. Evidentemente, ouvi o audiobook em português e sem legenda. (CG, 2020)

Isto não significa, no entanto, que o CRL se tornou “coisa do passado”, mas significa que a sua configuração inicial, em que desempenhava um papel indispensável para o acesso dos alunos aos recursos tecnológicos já não existe. Assim, se os alunos já se reinventaram e os professores também já se reinventam, cabe, agora, encontrar um novo papel, uma nova configuração e um novo design para os Centros de Recursos Multimídia – mas, para além da provocação, este é o tema para um novo trabalho.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, Jean-Pierre (2016). *La didactique des sciences*. Paris: Presses universitaires de France (Coleção “Que sais-je?”). In <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/la-didactique-des-sciences--9782130749745.htm>. Acesso em 29.Mai.2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.) (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.

BARDIN, Laurence (1997). *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

BERTHOLDO NETO, Emílio (2017). “O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas”. *Ponto e Vírgula*, 22, p. 59-72. In <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/download/31521/24901>. Acesso em 29.Mai.2021.

BOGAARDS, Paul (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier.

BRUDERMANN, Cédric; POTEAUX, Nicole (2015). “Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines: de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage”. *Distances et médiations des savoirs*, 9. In <https://journals.openedition.org/dms/1003>. Acesso em 26.Jun.2021.

BUENO PERUCHI, Ingrid (2010). *Entre migration et plurilinguisme: la place du Brésil et de sa culture dans l'enseignement du portugais en France (1973-1998)*. Tese de Doutorado. Paris (França): Université Paris Ouest Nanterre La Défense/Campinas (Brasil): Universidade Estadual de Campinas.

CAUSA, Mariella; DERIVRY-PLARD, Martine (2013). “Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur: diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants”. In DERIVRY-PLARD, Martine; FAURE, Pascaline; BRUDERMANN, Cédric (dir.). *Enseigner les langues à l'université au 21^e siècle*. Paris: Riveneuve, p. 95-114.

CPU (Conférence des Présidents d'Universités) (2021). *L'Université en chiffres*. Paris (França): Conférence des Présidents d'Universités. In <http://www.cpu.fr/information/luniversite-en-chiffres/>. Acesso em 29.Mai.2021.

DENNERY, Marc. (2013) “Macro, meso et micro pédagogie : clarifions les définitions”. *C-Campus, Le blog*. In <https://www.blog-formation-entreprise.fr/macro-meso-et-micro-pedagogie-clarifions-les-definitions/>. Acesso em 27.Jun.2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro.

MORAN, José (2015) “Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje”. In BACICH, Lilian, TANZI NETO, Adolfo e TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, p. 27-45.

RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) (2019). “Carthographie des Centres Adhérents”. Comunicação apresentada ao *XXVI^e Congrès de RANACLES*. Strasbourg (França): Université de Strasbourg, 22 a 24

de novembro de 2018. In <https://www.ranacles.org/carte-des-adherents/>. Acesso em 29.Mai.2021.

RIVENS MOMPEAN, Annick (2013). “Les centres de langues: des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé?”. Conferência apresentada ao *Seminário IDEFI (Initiative d’Excellence en Formations Innovantes)* – “*Le Numérique pour l’enseignement et l’apprentissage des langues pour non-spécialistes*”. Montpellier (França): Université Paul-Valéry Montpellier 3, 12 de dezembro de 2013. In https://www.canal-u.tv/video/um3/les_centres_de_langues_des_dispositifs_pluriels_a_un_dispositif_modelise.13823. Acesso em 29.Mai.2021.

RIVENS MOMPEAN, Annick; SCHEER, Regina Célia (2003). “Le Centre de Ressources en Langues: de l’outil satellite au dispositif intégré”. *ASp*, 41-42, p. 125-141. In <http://journals.openedition.org/asp/1224>. Acesso em 29.Mai.2021.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno (2005). “Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória”. *Alea*, 7 (2), p. 305-322. In <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em 29.Mai.2021.

ROZA, Rodrigo Hipólito (2017). *Estilos de Aprendizagem e o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Campinas (Brasil): Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tese de Doutorado. In <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/972>. Acesso em 20.Mai.2021.

ROZA, Rodrigo Hipólito (2021). “Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologias”. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21 (1), p. 379-384. In <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/59392/37587>. Acesso em 29.Abr.2021.

SANTOS, Liliane; BERNARDON DE OLIVEIRA, Kátia (2017). “Diversité des publics et fédération des apprentissages en langues MoDiMEs: l’exemple du portugais”. Comunicação apresentada ao *XXVe Congrès RANACLES*. Corte (França): Università di Corsica Pasquale Paoli, 23 a 25 de novembro de 2017. In <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01878828>. Acesso em 29.Mai.2021.

SANTOS, Liliane; NOGUEIRA FRANÇOIS, Maria Carolina (2015). “O ensino de português na universidade francesa: entre a norma portuguesa e a brasileira”. In

NASCIMENTO, L. (org.) *Leitura e Escrita: o ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia*. Saarbrücken (Alemanha): Novas Edições Acadêmicas, p. 601-631.